

UR. ANA MLEKUŽ
IN IGOR Ž. ŽAGAR

*raziskovanje v vzgoji
in izobraževanju*

izobraževanje učiteljic
in učiteljev za raziskovalno
učenje in poučevanje

dissertationes

raziskovanje v vzgoji in izobraževanju

izobraževanje učiteljic in učiteljev
za raziskovalno učenje in poučevanje

ur. Ana Mlekuž in Igor Ž. Žagar

Vsebina

- 9 **Kazalo preglednic in slik**
Ana Mlekuž
- 13 **Predgovor: Izobraževanje učiteljic in učiteljev za raziskovalno učenje in poučevanje**
Mateja Pšunder, Andreja Kozmus
- 17 **Kako so slovenski učitelji zadovoljni s svojim poklicem in zakaj je to pomembno?**
Tanja Pavlič
- 31 **Težave učiteljic ob stiku z družinsko tematiko pri poučevanju v praksi**
Mateja Mlinar, Petra Bozovičar
- 45 **Uporaba različnih metod skupinske refleksije in njeni učinki na kolektiv strokovnega osebja v vrtcu**
Katarina Grom
- 55 **Primerjava prepričanj med vzgojitelji in učitelji o strokovnih izpopolnjevanjih na področju (pred)opismenjevanja**
Marija Ropič Kop, Nika Vizjak Puškar
- 73 **Učinek prepoznavanja in poimenovanja črk na zmožnost prepoznave začetnega ter končnega glasu v besedi, na pisanje črk in besed ter na branje besed v začetku 1. razreda**

Maja Kerneža

- 87 Spletno branje in učenje v osnovni šoli: metode in priprava učiteljev za digitalno pismenost

Maša Vidmar, Igor Peras, Manja Veldin, Michaela Wright, Franziska Reitegger

- 107 Razumevanje perspektive mladih glede predstavitve izobraževalnih vsebin, vključenih v digitalni program za krepitev duševnega zdravja

Igor Peras

- 125 Doživljanje medvrstniškega nasilja: primerjava držav na podlagi raziskave PISA 2018

Joca Zurc

- 143 Raziskovanje mnenj študentov o visokošolskem študiju s pomočjo metodološkega pristopa fokusne skupine

Maša Vidmar, Ana Kozina, Manja Veldin, Tina Pivec, Igor Peras

- 161 Longitudinal Analysis of COVID-19 Anxiety and Mental Well-being during Lockdown: The Role of Emotional Self-efficacy and Mindfulness Practices in Slovenian Adults - Insights for Post-Pandemic Mental Health and Education

Johanna Amalia Robinson, Anton Gradišek, Danilo Bevk, Nevenka Bogataj

- 183 Skupnostno učenje odraslih kot ogrodje za občansko znanost

197 Povzetki / Summaries

219 Predstavitve avtorjev_ic / Authors

231 Stvarno kazalo / Index

Kazalo preglednic in slik

- 21 *Preglednica 1: Opisna statistika spremenljivke splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem*
- 22 *Preglednica 2: Izid preizkusa homogenosti varianc in t-preizkusa razlik za spremenljivko splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem glede na stopnjo poučevanja*
- 23 *Preglednica 3: Izid preizkusa homogenosti varianc in enofaktorske analize variance (ANOVA) za spremenljivko splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem glede na število let dela v vzgoji in izobraževanju*
- 24 *Preglednica 4: Izid preizkusa homogenosti varianc in enofaktorske analize variance (ANOVA) za spremenljivko splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem glede na velikost šole*
- 36 *Preglednica 5: Vrsta zadrege, ki so jo učiteljice začutile pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike*
- 37 *Preglednica 6: Učiteljičino doživljanje neprijetnih situacij pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike*
- 58 *Preglednica 7: Opis vzorca*
- 60 *Preglednica 8: Delež strokovnih izpopolnjevanj na temo (pred)opismenjevanja med anketiranimi vzgojitelji in učitelji glede na trajanje njihovega strokovnega delovanja v vzgoji in izobraževanju*
- 63 *Preglednica 9: Pogoji in pristopi za učinkovitejše spodbujanje ter razvijanje (pred)opismenjevalnih spretnosti*

- 63 *Preglednica 10: Raziskovalnikova strokovna podpora pri razvijanju (pred)opismenjevanja*
- 64 *Preglednica 11: Delodajalčevo spodbujanje anketiranih vzgojiteljev in učiteljev k strokovnemu izpopolnjevanju na področju (pred)opismenjevanja*
- 81 *Preglednica 12: Rezultati Pearsonovega koeficienta korelacije med spremenljivkami: črke, začetni glas, končni glas, pisanje črk, pisanje besed in branje besed*
- 82 *Preglednica 13: Izid regresijske analize učinka črk na začetni glas, končni glas, pisanje črk, pisanje besed in branje besed*
- 94 *Preglednica 14: Prepoznane tematske kategorije glede na sklop*
- 96 *Preglednica 15: Frekvenca in odstotki izkušenj ter predstav bodočih učiteljev o razvijanju digitalne pismenosti pri učencih v študijskih letih 2021/2022 in 2022/2023*
- 97 *Preglednica 16: Frekvenca in odstotki mnenj učiteljev o vsebini ter strukturi usposabljanja za poučevanje digitalne pismenosti v študijskih letih 2021/2022 in 2022/2023*
- 98 *Preglednica 17: Frekvenca in odstotki mnenj udeležencev o samostojni pripravi ter refleksiji v svojem učnem procesu v študijskih letih 2021/2022 in 2022/2023*
- 100 *Preglednica 18: Frekvenca in odstotki mnenj udeležencev o praktični izvedbi ter interakciji udeležencev izobraževanja v procesu usposabljanja učencev na področju digitalne pismenosti v študijskih letih 2021/2022 in 2022/2023*
- 115 *Preglednica 19: Privlačnost različnih oblik informacij o duševnem zdravju (%)*
- 133 *Preglednica 20: Opisne statistike za slovenske dijake in dijakinje v raziskavi PISA 2018*
- 133 *Preglednica 21: Pearsonovi koeficienti korelacije za izbrane spremenljivke*
- 134 *Preglednica 22: Regresijski model za napovedovanje medvrstniškega nasilja za slovenske dijake in dijakinje v raziskavi PISA 2018*
- 135 *Preglednica 23: Primerjava napovednikov po državah*
- 151 *Preglednica 24: Dejavniki motivacije za študij pri študentih*
- 153 *Preglednica 25: Odlike odličnega profesorja*
- 154 *Preglednica 26: Pomen evalvacije pedagoškega dela*
- 169 *Table 27: Descriptive statistics and correlations between mental well-being, COVID-19 anxiety and selected covariates*

170 *Table 28: Unconditional LGC model parameters and fit indices
of mental well-being and COVID-19 anxiety over four time-points*

- 61 Slika 1: Strokovno izpopolnjevanje na področju
(pred)opismenjevanja anketiranih vzgojiteljev in učiteljev
glede na izobraževalno okolje
- 62 Slika 2: Delež anketiranih vzgojiteljev in učiteljev, ki menijo,
da bi bili lahko prizadevnejši na področju (pred)opismenjevanja
- 92 Slika 3: Shematični prikaz usposabljanja študentov
- 112 Slika 4: Program me_HeLi-D – uvodni modul (eno srečanje),
modul 1 (pet srečanj), modul 2 (štiri srečanja)
- 114 Slika 5: Struktura participatornih delavnic
- 116 Slika 6: Preferenca glede tega, kdo naj predstavi informacije
v informativnih (izobraževalnih) videoposnetkih (%)
- 117 Slika 7: Pripravljenosti sodelovanja vrstnikov v informativnih
(izobraževalnih) videoposnetkih (%)
- 118 Slika 8: Znaki anksioznosti – primer kratkega zapisa s slikovnim
gradivom, ki je integrirano v videoposnetek
- 119 Slika 9: Vrste depresije – primer kratkega zapisa s slikovnim
gradivom kot del predstavitve v PowerPointu
- 119 Slika 10: Znaki anksioznosti – primer videoposnetka,
dodatno opremljenega s podobo, ki ponazarja povedano
- 120 Slika 11: Čuječnost – primer osebne zgodbe učenke
- 121 Slika 12: Iskanje pomoči – primer osebne zgodbe
- 149 Slika 13: Hierarhični krog razvrstitve dobljenih tem glede na število
citatov
- 150 Slika 14: Odnosi med dobljenimi temami
- 171 Figure 15: The conditional LGC model for mental well-being,
measured at four time-points (T1-T4), including two covariates
(emotional self-efficacy and practicing mindfulness)
- 172 Figure 16: The conditional LGC model for COVID-19 anxiety,
measured at four time-points (T1-T4), including two covariates
(emotional self-efficacy and practicing mindfulness)
- 173 Figure 17: The trend lines for COVID-19 anxiety, measured at
four time-points (T1-T4), differentiated in two groups by the 50th
percentile (median) on the emotional self-efficacy scale (ESE).
- 186 Slika 18: Shematski prikaz mreže učeče se skupnosti

Izobraževanje učiteljic in učiteljev za raziskovalno učenje in poučevanje

Predgovor

Ana Mlekuž

Vse večji poudarek na učenju in poučevanju, ki temelji na raziskovanju, kaže na preobrazbo na področju izobraževanja in poklicnega razvoja učiteljic ter učiteljev. Pričujoča monografija *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: izobraževanje učiteljic in učiteljev za raziskovalno učenje in poučevanje* ponuja obsežen pregled tematik, kako lahko izobraževalni sistemi v programe usposabljanja učiteljic in učiteljev vključijo raziskovalne spretnosti ter s tem spodbujajo učinkovitejše in prilagodljivejše prakse poučevanja.

V današnjem hitro razvijajočem se izobraževalnem okolju sposobnost raziskovanja ni več omejena na akademsko sfero. Za učiteljice in učitelje je sposobnost izvajanja in uporabe pedagoških raziskav ključnega pomena pri spodbujanju na dokazih temelječih praks ter zagotavljanju, da so pedagoške strategije usklajene s trenutnim razvojem in z različnimi potrebami razredov. Poglavlja v tej monografiji tako izražajo enotno sporočilo: če učiteljice in učitelje opremimo z raziskovalnimi kompetencami, s tem ne le krepimo njihovo strokovno rast, temveč tudi izboljšujemo izobraževalne rezultate na vseh ravneh.

Ena od osrednjih tem, ki se pojavlja v poglavjih, je dvojna vloga, ki jo morajo imeti učiteljice in učitelji kot izobraževalke in izobraževalci ter raziskovalke in raziskovalci. Ta dvojna vloga zahteva razvijanje miselnosti, ki ceni raziskovanje, kritično mišljenje in refleksivno prakso. Učiteljice in učitelji, ki so usposobljene in usposobljeni, da svoje učilnice obravnavajo kot dinamične prostore za raziskovanje in inovacije, se lahko bolje odzovejo na

edinstvene izzive svojih učenk in učencev. Vsebina te monografije se poglobi v različne vidike tega pristopa in se prevprašuje, kako je tako za učiteljice in učitelje kot za učenke in učence mogoče oblikovati učno okolje za spodbujanje teh kompetenc.

V prvem poglavju tako Mateja Pšunder in Andreja Kozmus ugotavljata, da kakovostno poučevanje temelji na dobro usposobljenih in motiviranih učiteljih, ki nenehno izpopolnjujejo svoje znanje, pri čemer ima zadovoljstvo pri delu ključno vlogo pri zmanjševanju izgorelosti in izboljšanju kakovosti poučevanja. Reševanje težav, ki trenutno pestijo učiteljice in učitelje (npr. prevelike delovne obremenitve, pomanjkanje spoštovanja, prenatrpani učni načrti), je ključnega pomena za ohranjanje dobrega počutja učiteljev in izboljšanje kakovosti izobraževanja. Tanja Pavlič v drugem poglavju ugotavlja, da se učiteljice in učitelji pri obravnavi družinskih vprašanj v šoli pogosto srečujejo z neprijetnimi situacijami, kar vodi do čustvenega nelagodja, komunikacijskih izzivov ter dilem, na katere so vplivale njihove osebne izkušnje, kar kaže na potrebo po bolj podpornem in vključujočem šolskem okolju. Tako ohranjanje dobrega počutja učiteljev kot podporno in vključujoče šolsko okolje sta predpogoj za oblikovanje okolja, znotraj katerega se lahko razvijajo kompetence, ključne za izobraževanje učiteljic in učiteljev za raziskovalno učenje in poučevanje.

Mateja Mlinar in Petra Bozovičar v tretjem poglavju preučujeta vpliv različnih metod skupinske refleksije na zaposlene v institucijah predšolske vzgoje z namenom izboljšanja kakovosti izobraževanja ter spodbujanja strokovnega razvoja. V četrtem poglavju nato Katarina Grom preučuje prepričanja vzgojiteljic in vzgojiteljev ter učiteljic in učiteljev o strokovnem razvoju na področju (pred)opismenjevanja, pri čemer se osredotoča na njihovo usposabljanje, samoiniciativno učenje in razpoložljivo podporo. Na opismenjevanje se osredotoča tudi naslednje poglavje, v katerem Marija Ropič Kop in Nika Vizjak Puškar ugotavljata, da predšolski otroci pred vstopom v osnovno šolo pogosto razvijejo zgodnje spretnosti pisanja in branja, kot so prepoznavanje črk, prepoznavanje zvokov v besedah in celo branje kratkih besedil, prepoznavanje in poimenovanje črk pa sta močno povezana s fonemskim zavedanjem, pisanjem ter z branjem, kar poudarja pomen vključevanja fonemskih vaj v kurikulum za vrtce in poklicnega usposabljanja za strokovne delavce v šoli. V naslednjem poglavju Maja Kerneža opozarja na ključno potrebo po razvijanju digitalne pismenosti med osnovnošolkami in osnovnošolci ter usposabljanju strokovnih delavk in delavcev za učinkovito vključevanje digitalnih tehnologij v izobraževanje.

Maša Vidmar ter soavtorice in soavtor v sedmem poglavju monografije poudarjajo, da je duševno zdravje ključnega pomena za razvoj mladih, njegovo spodbujanje v obdobju odraščanja pa lahko zmanjša težave z duševnim zdravjem v prihodnosti. Osredotočajo se na projekt Erasmus+ me_HeLi-D, znotraj katerega se ustvarja digitalni nabor orodij za mlade, pri čemer so v proces oblikovanja vključeni tudi učenci in učenke. V osmem poglavju se Igor Peras na podlagi raziskave, ki je vključevala primerjavo med Slovenijo in izbranimi državami EU, osredotoča na doživljanje medvrstniškega nasilja in ugotavlja, da so nekateri dejavniki, povezani z viktimizacijo, sicer skladni v vseh vključenih državah, da pa bi lahko nekateri od njih, ki so pomembni pri zmanjševanju medvrstniškega nasilja drugod, lahko pomagali izboljšati tovrstna prizadevanja tudi v Sloveniji. V devetem poglavju Joca Zurc ugotavlja, da raziskava z uporabo fokusnih skupin za oceno zadovoljstva študentk in študentov na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru kaže visoko stopnjo zadovoljstva s študijem ter opredeljuje ključne dejavnike za občutenja le-tega, kot so razpoložljivost profesorjev in možnosti zaposlitve.

V desetem poglavju Maša Vidmar in soavtorice ter soavtor ugotavljajo, da podatki, zbrani med pandemijo covid-19, še vedno nudijo pomembne vpoglede v duševno zdravje in izobraževanje. Raziskava je namreč pokazala, da se je anksioznost zaradi pandemije znižala, vendar je duševno blagostanje ostalo nespremenjeno, pri čemer je čustvena samoučinkovitost pomembno vplivala na začetne ravni anksioznosti in blagostanja, kar poudarja potrebo po razvoju čustvene samoučinkovitosti v preventivnih programih in izobraževalnih vsebinah za strokovne delavce v izobraževanju. Monografija se zaključi s poglavjem Johanne Amalie Robinson ter soavtoric in soavtorjev, kjer se osredotočajo na kampanjo »Opazovanje obiskovalcev sončnic« v okviru projekta Podnebni cilji v vzgoji in izobraževanju, ki je vključila opazovanje opraševalcev kot indikatorja stanja okolja in odziva na podnebne spremembe. Udeleženke in udeleženci so sadili sončnice, beležili prisotnost opraševalcev ter sodelovali v različnih podpornih dejavnostih, kar je pripomoglo k boljšemu razumevanju ekosistemov, večji ekološki ozaveščenosti in spodbujanju socialnega učenja ter razvoja zelenih kompetenc.

S širokim naborom tem s področja izobraževanja učiteljic in učiteljev monografija predstavlja prispevek k razpravi na tem področju ter krepi idejo, da usposabljanje učiteljic in učiteljev za učenje in poučevanje na podlagi raziskav ni le dodatna sestavina njihovega izobraževanja, temveč temeljni

premik v pojmovanju učiteljevega profesionalizma. S spodbujanjem kulture raziskovanja, refleksivne prakse ter na dokazih temelječega odločanja učiteljice in učitelje pripravljamo, da bodo samozavestno in kompetentno krmarili po kompleksnosti sodobnih razredov. Monografija poudarja pomen vključevanja raziskovalnih kompetenc v usposabljanje učiteljic in učiteljev ter zagovarja tezo, da je naložba v raziskovalne spretnosti učiteljic in učiteljev navsezadnje naložba v prihodnost samega izobraževanja.

Vabljeni k branju!

Kako so slovenski učitelji zadovoljni s svojim poklicem in zakaj je to pomembno?

Mateja Pšunder, Andreja Kozmus

1 Uvod

Ustrezno usposobljeni učitelji, ki svoje znanje permanentno izpopolnjujejo, so temelj kakovostnega poučevanja. Eden izmed pomembnih vidikov kakovostnega dela učiteljev je tudi njihovo zadovoljstvo s poklicem. Raziskave (Lyubomirsky idr., 2005; Burić in Moè, 2020; Wartenberg idr., 2023) kažejo, da zadovoljstvo učiteljev s poklicem pomembno vpliva na počutje učiteljev in različne vidike njihovega dela v instituciji, posledično pa se odraža tudi v delu učencev.

V pričujočem prispevku nas je zanimalo, kako so učitelji v Sloveniji zadovoljni s svojim poklicem. V teoretičnem delu predstavljamo nekatere dejavnike zadovoljstva učiteljev s poklicem in odgovorimo na vprašanje, zakaj je pomembno, da so učitelji zadovoljni s poklicem. V empiričnem delu prikazujemo rezultate raziskave, v kateri nas je zanimalo, kako učitelji v Sloveniji zaznavajo zadovoljstvo s svojim poklicem v odvisnosti od nekaterih spremenljivk ter kaj je tisto, kar jih pri pedagoškem delu najbolj izpopolnjuje oz. razveseljuje, in kaj pesti.

2 Teoretični del

2.1 *Dejavniki zadovoljstva učiteljev z učiteljskim poklicem*

Lockov (1969) koncept zadovoljstvo z delom definira kot prijetno čustveno stanje, ki izhaja iz ocene, da posameznik svoje delo zaznava kot dosežek

ali da z njim udejanja svoje vrednote. Zadovoljstvo s poklicem ni le čustven koncept, ampak večdimenzionalen, čustven in kognitiven koncept, ki je v interakciji s pričakovani zaposlenega, z njegovimi vrednotami in okoljem (Maslow, 1954). Pri tem je čustvena komponenta povezana z reakcijami zaposlenega na delo (npr. navdušenje ali tesnoba), kognitivna se nanaša na zavzetost za primerno (intelektualno) zahtevno delo, vedenjska komponenta pa vključuje delovanje zaposlenega (npr. vztrajanje pri dokončanju naloge ali družbena povezanost s sodelavci) (Bernstein in Nash, 2008).

Pri raziskovanju zadovoljstva učiteljev z učiteljskim poklicem se nekateri avtorji osredotočajo na splošno zadovoljstvo s poklicem, drugi pa na posamezne vidike zadovoljstva (Chung-Lim in Wing-Tung, 2006), pri čemer raziskujejo različne dejavnike, ki vplivajo na učiteljevo zadovoljstvo s poklicem. Avtorji (Spector, 2022; Svetlik in Zupan, 2009) jih npr. razdelijo glede na naravo dela (vsebina, vedenje učečih), delovne pogoje (avtonomija in vodenje), ugodnosti (plača in ugled) in sodelovanje (z vsemi deležniki). Sodelovalni odnosi, še posebej z vodstvom in s sodelavci, lahko prispevajo k dvigu splošnega zadovoljstva učiteljev in zmanjšajo stres ter tveganje za izgorelost (Räsänen, 2020). Poleg navedene organizacijske dimenzije, ki izhaja iz ožjega oz. širšega šolskega okolja, in dimenzije, ki poudarja lastnosti delovnega mesta, so pomembne tudi individualne značilnosti učitelja (Voisin in Dumay, 2020). Tina Vršnik Perše idr. (2020) so ugotovile, da je zadovoljstvo učiteljev s poklicem pozitivno povezano z njihovimi socialnimi in čustvenimi kompetencami, ki so vedno bolj prepoznane kot pomembne kompetence zaposlenih (Belfield idr. 2015).

2.2 Pomen zadovoljstva učiteljev z učiteljskim poklicem

Lyubomirsky idr. (2005) zapišejo, da se subjektivno blagostanje povezuje z različnimi področji človeškega delovanja, tudi z delovnim področjem, in da so posamezniki, ki so zadovoljnejši, tudi uspešnejši na delovnem mestu. Slednje je mogoče prenesti tudi v učiteljski poklic. Zaznavanje zadovoljstva učiteljev s poklicem je eden od napovednikov kakovosti njihovega dela (Moretti, 2012). Višje zadovoljstvo učiteljev s poklicem je povezano z njihovim višjim delovnim entuziazmom in motivacijo, kar pomembno vpliva na lastno dobrobit in poučevanje, hkrati pa vpliva tudi na motivacijo in učenje učencev (Burić in Moè, 2020; Dicke idr., 2019). Splošno zadovoljstvo učiteljev z učiteljskim poklicem spodbuja zavzetost učiteljev za delo (Ryan in Deci, 2020), s tem pa je dober napovednik uspeha učencev (Jennings in Greenberg, 2009; Wartenberg idr., 2023). Zadovoljni učitelji

učence bolje motivirajo, kar pripomore tudi k akademskemu uspehu učencev (Demirtaş, 2010; Wartenberg idr. 2023). Zadovoljstvo učiteljev s poklicem je torej ključnega pomena za kakovostno poučevanje in spodbujanje uspešnosti učencev (Ainley in Carstens, 2018).

Hkrati splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem zmanjšuje njihove individualne, še posebej s stresom povezane zdravstvene težave (Benevene idr., 2018), napoveduje njihovo manjšo izčrpanost in redkejšo odsotnost z dela (Wriqi, 2008) ter pomembno prispeva k manj pogostemu zapuščanju učiteljskega poklica (Skaalvik in Skaalvik, 2011). To je trenutno še posebej aktualno za Slovenijo, ki se sooča s precejšnjim pomanjkanjem učiteljev (Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023).

Raziskave, ki smo jih navedli, potrjujejo, da je zadovoljstvo učiteljev s poklicem pomemben dejavnik njihovega dobrega počutja in kakovostnega dela v instituciji, hkrati pa se odraža tudi v uspehu učencev. Na osnovi navedenih prednosti, ki jih prinaša zadovoljstvo učiteljev s poklicem, smo se vprašali, kakšno je zadovoljstvo učiteljev s poklicem v Sloveniji.

3 Empirični del

3.1 Metodologija

3.1.1 Raziskovalni problem

V raziskavi nas je podrobneje zanimalo, kako učitelji v Sloveniji v splošnem zaznavajo zadovoljstvo s svojim poklicem. Pri tem nas je zanimalo, ali je njihovo zadovoljstvo odvisno od stopnje poučevanja (OŠ/SŠ), števila let dela v vzgoji in izobraževanju ter velikosti šole, v kateri poučujejo. Pozornost smo namenili tudi vprašanjem, kaj učitelje pri pedagoškem delu najbolj razveseljuje oz. izpopolnjuje in kaj pesti.

3.1.2 Vzorec

V pričujočem prispevku prikazujemo del rezultatov obsežnejše raziskave o zaznavanju statusa učiteljskega poklica z vidika pedagoških delavcev in njihovega zadovoljstva s poklicem, ki je vključevala pedagoške delavce iz vseh statističnih regij v Sloveniji. Anketni vprašalnik, ki je bil posredovan vsem osnovnim in srednjim šolam v Sloveniji, je začelo izpolnjevati 1.220 strokovnih delavcev vzgoji in izobraževanju. Iz nadaljnje obdelave smo izločili vse neustrezno izpolnjene anketne vprašalnike in tiste, ki jih niso izpolnili

učitelji, temveč drugi profili pedagoških delavcev. Končni vzorec je sestavljalo skupno 870 osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev.

V raziskavo je bilo vključenih več učiteljic (79,9 %) kot učiteljev (19,2 %), odstotek anketiranih (0,9 %) pa spola ni podal. 60,8 % anketiranih učiteljev je zaposlenih na osnovni šoli, 39,2 % na srednji šoli. Glede na število let dela v vzgoji in izobraževanju je struktura učiteljev naslednja: 9,8 % je zaposlenih do tri leta, 10,6 % jih ima od štiri do šest let delovne dobe, 25,2 % od sedem do 18 in 20,2 % nad 30. Skoraj polovica (49,7 %) anketiranih učiteljev poučuje na šolah, ki imajo 101 do 500 učencev, sledijo učitelji, ki poučujejo na šolah, ki imajo nad 751 učencev (21,8 %) in od 501 do 750 učencev (21,6 %). Najmanj anketiranih učiteljev poučuje na majhnih šolah, ki imajo do 100 učencev (6,9 %).

3.1.3 Merski instrument

Podatke smo zbirali s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika 1KA, ki smo ga oblikovali posebej za namene pričujoče raziskave. V nadaljevanju opisujemo samo tista vprašanja, ki so relevantna za pričujoči prispevek. Z vprašanji uvodnega sklopa smo pridobili demografske podatke o učiteljih. Pri oblikovanju trditev, ki se nanašajo na zaznavanje zadovoljstva učiteljev s poklicem, smo se oprli na nekatere že uporabljene trditve (glej Chung-Lim in Wing Tung, 2006; Toropova idr., 2021), ki smo jih nekoliko preoblikovali za potrebe pričujoče raziskave. Učitelji so se opredelili do trditev na osnovi petstopenjske lestvice od 1 – »Nikakor se ne strinjam« do 5 – »Popolnoma se strinjam« Višja srednja vrednost trditev je pomenila, da so učitelji zadovoljnejši s svojim poklicem. Splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem smo raziskali tako, da smo posamezne trditve združili v novo spremenljivko. Chrombachov alpha-koeficient za lestvico znaša 0,878, kar kaže na njeno ustrezno zanesljivost. V nadaljevanju smo učitelje prosili, da ob vprašanju odprtega tipa podajo tri vidike, ki jih pri delu najbolj razveseljujejo oz. izpopolnjujejo, in tri, ki jih najbolj pestijo.

3.1.4 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Anketni vprašalnik je bil objavljen na spletni strani 1KA in aktiven od 10. 5. do 1. 6. 2022. Povezavo do anketnega vprašalnika smo posredovali na dostopne e-naslove vseh osnovnih in srednjih šol v Republiki Sloveniji (Evidenca zavodov in programov 2022). V nagovoru smo ravnateljem pojasnili vsebino raziskave in jih prosili, da spletni naslov do ankete posredujejo

vsem zaposlenim strokovnim delavcem v svoji instituciji. Sodelovanje zaposlenih v anketi je bilo prostovoljno in anonimno.

Pridobljene podatke smo natančno pregledali, neustrezno izpolnjene izločili iz nadaljnje analize, ustrezne pa obdelali in analizirali s programom SPSS. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Za preverjanje razlik med učitelji glede na posamezne spremenljivke smo uporabili t-test in enofaktorsko analizo variance (ANOVA), skupaj s preizkusom homogenosti varianc.

4 Rezultati in ugotovitve

4.1 Splošno zadovoljstvo učiteljev z učiteljskim poklicem

V teoretičnem delu prispevka smo pojasnili, da nekatere raziskave pozornost posvečajo posameznim vidikom zadovoljstva učiteljev s poklicem, spet druge pa se osredotočajo bolj na oceno splošnega zadovoljstva učiteljev s poklicem. V pričujočem prispevku nas je zanimalo slednje. Učitelji so se opredelili do šestih trditev (npr. »Zadovoljen sem, da sem učitelj«, »Moje delo me navdihuje«, »Ponosen sem na delo, ki ga opravljam« ipd.) (več glej v Toropova idr., 2021, Chung-Lim in Wing Tung, 2006), ki merijo splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem. Srednje vrednosti vseh posameznih trditev se gibajo okrog 4, povprečna srednja vrednost vseh trditev pa znaša 3,97. Takšen rezultat kaže, da učitelji zaznavajo precejšnje zadovoljstvo s svojim poklicem. V preglednici 1 so prikazane mere opisne statistike za spremenljivko splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem.

Preglednica 1: Opisna statistika spremenljivke splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem

	M	SD	Min	Max	Asim.	Spl.
Ocena zadovoljstva s poklicem	23,847	4,0722	7,00	30,00	-0,664	0,573

Legenda: M – aritmetična sredina, SD – standardna deviacija, Min – minimalna vrednost, Max – maksimalna vrednost, Asim. – koeficient sploščenosti, Spl. – koeficient sploščenosti.

Poglejmo, kaj učitelje pri delu najbolj razveseljuje oz. izpopolnjuje in kaj jih najbolj pesti. V odprtem vprašanju so učitelji navedli veliko odgovorov, na tem mestu zaradi prostorske omejenosti prikazujemo le nekaj najpogostejše navedenih. Učitelji so povedali, da jih najbolj razveseljujejo oz. izpopolnjujejo delo z mladimi, njihova mladostna energija in ideje.

Veseli jih, da imajo možnost mladim posredovati znanja in modrosti ter opazovati njihov napredek in uspehe. Učitelji pri delu radi sodelujejo tudi s sodelavci in z ostalimi deležniki na šoli ter se profesionalno (samo)-izpopolnjujejo.

Med odgovori na vprašanje, kaj jih najbolj pesti, so učitelji izpostavili pogoje dela, po njihovem mnenju so še posebej problematični prenatrpani učni načrti. Problem jim predstavlja nekorekten odnos staršev do učiteljev in njihovo vmešavanje v učiteljevo delo. Zapisali so, da jih moti vedno več birokracije, ki jim jemlje dragocen čas za njihovo temeljno poslanstvo – vzgojo in izobraževanje. Pogosto so bili izpostavljeni tudi problemi discipline v šoli, upada avtoritete in (ne)spoštovanja učiteljev. Učitelje pestita tudi nizek ugled učiteljskega poklica in pomanjkanje avtonomije pri delu, nekateri se soočajo s problemoma motiviranja mladih in pomanjkljivega znanja učencev. Izpostavljene so bile tudi plače in preobremenjenost učiteljev.

4.2 Splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem v odvisnosti od stopnje poučevanja

Zanimalo nas je, ali med učitelji glede na stopnjo poučevanja obstaja razlika v zaznavanju splošnega zadovoljstva s poklicem. Rezultati so prikazani v preglednici 2.

Preglednica 2: Izid preizkusa homogenosti varianc in t-preizkusa razlik za spremenljivko splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem glede na stopnjo poučevanja

	Stopnja	N	$\bar{x}$	SD	Levenov test		t-preizkus razlik med aritmetičnima sredinama	
					F	P	t	P
Zadovoljstvo učiteljev s poklicem	OŠ	525	23,74	4,17	2,36	0,13	-0,96	0,34
	SŠ	340	24,01	3,92				

Legenda: N – numerus vzorca, $\bar{x}$ – aritmetična sredina, SD – standardna deviacija, F-preizkus homogenosti varianc, t-preizkus razlik med aritmetičnima sredinama, P – statistična pomembnost.

Na podlagi Levenovega preizkusa sprejmemo hipotezo o enakosti varianc med skupinama ($F = 2,363$, $p = 0,125$). Izračun splošnega t-preizkusa ($t = -0,955$; $p = 0,340$) pokaže, da med učitelji glede na stopnjo poučevanja ne obstaja statistično pomembna razlika v splošnem zadovoljstvu s poklicem.

4.3 Splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem v odvisnosti od števila let dela v vzgoji in izobraževanju

Glede na število let dela v vzgoji in izobraževanju smo učitelje razdelili v pet skupin, ki so razvidne iz spodnje preglednice. Zanimalo nas je, ali je zaznavanje splošnega zadovoljstva učiteljev s poklicem odvisno od števila let dela v vzgoji in izobraževanju.

Preglednica 3: Izid preizkusa homogenosti varianc in enofaktorske analize variance (ANOVA) za spremenljivko splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem glede na število let dela v vzgoji in izobraževanju

	Število let dela	N	$\bar{x}$	SD	Levenov test		ANOVA	
					F	P	F	P
Splošno zadovoljstvo s poklicem	do 3 leta	85	24,60	3,67	0,55	0,70	1,18	0,31
	4 do 6	90	24,04	3,91				
	7 do 18	218	23,56	4,37				
	19 do 30	298	23,91	4,06				
	nad 31	174	23,62	3,98				

Legenda: N – numerus vzorca, $\bar{x}$ – aritmetična sredina, SD – standardna deviacija, F-preizkus homogenosti varianc, ANOVA – enofaktorska analiza variance, P – statistična pomembnost.

Na podlagi Levenovega preizkusa sprejmemo hipotezo o enakosti varianc med skupinami ($F = 0,547$, $p = 0,702$). Izid enofaktorske analize variance ($F = 1,197$; $p = 0,311$) pokaže, da med učitelji glede na število let dela v vzgoji in izobraževanju ne obstaja statistično pomembna razlika v zaznavanju splošnega zadovoljstva s poklicem. Kljub temu da se statistično pomembna razlika ni pokazala, lahko vidimo, da so v našem vzorcu najzadovoljnejši učitelji z do tremi leti dela v vzgoji in izobraževanju, najmanj pa tisti, ki imajo od sedem do 18 let delovne dobe.

4.4 Splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem v odvisnosti od velikosti šole

Velikost šole poučevanja smo ocenjevali na osnovi števila učencev. Šole smo glede na velikost razdelili v štiri skupine, kar je razvidno iz spodnje preglednice.

Preglednica 4: Izid preizkusa homogenosti varianc in enofaktorske analize variance (ANOVA) za spremenljivko splošno zadovoljstvo učiteljev s poklicem glede na velikost šole

	Velikost šole – število učencev	N	$\bar{x}$	SD	Levenov test		ANOVA	
					F	P	F	P
Splošno zadovoljstvo s poklicem	do 100	60	24,87	4,19	0,31	0,82	1,36	0,25
	101–500	430	23,79	3,97				
	501–750	187	23,79	4,17				
	nad 750	188	23,72	4,15				

Legenda: N – numerus vzorca, $\bar{x}$ – aritmetična sredina, SD – standardna deviacija, F-preizkus homogenosti varianc, ANOVA – enofaktorska analiza variance, P – statistična pomembnost.

Na podlagi Levenovega preizkusa sprejmemo hipotezo o enakosti varianc med skupinami ($F = 0,313$, $p = 0,816$). Izid enofaktorske analize variance ($F = 1,359$; $p = 0,254$) pokaže, da med učitelji glede na velikost šole ne obstaja statistično pomembna razlika v zaznavanju splošnega zadovoljstva s poklicem.

5 Diskusija

V prispevku nas je zanimalo, kakšne so zaznave učiteljev glede zadovoljstva s poklicem v odvisnosti od posameznih spremenljivk in kaj je tisto, kar jih pri delu najbolj razveseljuje oz. izpopolnjuje, ter kaj pesti. Na podlagi podanih odgovorov ugotavljamo, da učitelji v Sloveniji v splošnem zaznavajo visoko zadovoljstvo s poklicem. Podobne rezultate navajajo tudi nekatere druge raziskave. Visoko zadovoljstvo učiteljev s poklicem v Sloveniji in nekaterih državah po svetu je potrdila mednarodna raziskava Talis 2018 (2020). Prav tako Małgorzata Szczepaniak in Agnieszka Szulc-Obłozą (2021) na podlagi raziskav OECD poročata, da je zadovoljstvo učiteljev z delom v evropskih državah na zelo visoki ravni, na visoki ravni pa je tudi njihovo lastno doživljanje učinkovitosti pri delu. Takšni rezultati so spodbudni, saj, kot smo prikazali v teoretičnem delu prispevka, zadovoljstvo učiteljev s poklicem vpliva na njihovo počutje in različne vidike dela v instituciji, odraža se v delu učencev, hkrati pa predstavlja varovalni dejavnik

pred boleznimi, povezanimi s stresom, z izčrpanostjo in zapuščanjem učiteljskega poklica.

Rezultati pričujoče raziskave so nadalje pokazali, da so učitelji v Sloveniji zadovoljni s poklicem ne glede na to, ali poučujejo v osnovni ali srednji šoli. Da je zadovoljstvo učiteljev s poklicem v Sloveniji in v državah OECD v osnovni in srednji šoli podobno, je potrdila tudi mednarodna raziskava Talis 2018 (2020). V pričujoči raziskavi se zadovoljstvo učiteljev s poklicem prav tako ni pokazalo v odvisnosti od števila let dela v vzgoji in izobraževanju, kar ni skladno z dosedanjimi raziskavami. Te so glede povezave med pedagoškimi izkušnjami učiteljev in zadovoljstvom z delom prinesle nekonsistentne rezultate (Toropova, 2021). Tako npr. Einar M. Skaalvik in Sidsel Skaalvik (2009) poročata o šibki linearni negativni povezavi med daljšo delovno dobo in zadovoljstvom z delom, Demirtaş (2010) pa ugotavlja, da se zadovoljstvo z delom z leti sicer spreminja, vendar se ne povečuje ali zmanjšuje linearno s starostjo učiteljev. Pojasnjuje, da je stopnja zadovoljstva nizka v začetni fazi petih let, v naslednjih fazah se povečuje, po 40. letu starosti pa je mogoče zaznati upad zadovoljstva z delom. V mednarodni raziskavi Talis 2018 (2020) so se učitelji začetniki (do pet let izkušenj) pogostejše kot njihovi izkušeni kolegi (več kot pet let izkušenj) spraševali, ali ne bi bilo bolje, da bi izbrali drug poklic. V naši raziskavi so bili s svojim poklicem najzadovoljnejši učitelji z do tremi leti delovne dobe, a, kot smo že navedli, statistično pomembnih razlik glede na število let delovne dobe nismo ugotovili. Prav tako podatkov, zaradi različne razdelitve učiteljev v skupine, glede na število let delovne dobe ne moremo neposredno primerjati.

Pričujoča raziskava ni pokazala razlik med učitelji v zadovoljstvu s poklicem glede na velikost šole poučevanja. Tudi tukaj so rezultati dosedanjih raziskav neenotni. Medtem ko je npr. raziskava, ki sta jo izvedla Ghazi in Shahzada (2012), prinesla podobne rezultate kot naša raziskava, pa Einar M. Skaalvik in Sidsel Skaalvik (2009) nista prišla do enakih rezultatov. Ugotovila sta, da je velikost šole (glede na število učiteljev) šibko in negativno povezana z zadovoljstvom učiteljev z delom; zadovoljstvo upada z velikostjo šole. Nekateri avtorji ugotavljajo, da je učiteljevo zadovoljstvo s poklicem bolj povezano s številom učencev v razredu in ne toliko z velikostjo šole (Lopes in Oliveira, 2020).

Med odgovori na vprašanje, kaj učitelje pri delu najbolj razveseljuje oz. izpopolnjuje, so delo z mladimi, možnost mladim posredovati znanja in modrosti ter opazovati njihov napredek in uspehe. Učitelje veselijo mladostna energija in ideje mladih. Prav tako so izpostavili, da radi sodelujejo

s kolegi in z drugimi deležniki na šoli. Zapisano sovпада z ugotovitvami nekaterih avtorjev (npr. Spector, 2022), ki navajajo, da sta narava dela in socialni vidki poklica tista dejavnika, ki ključno prispevata k zadovoljstvu s poklicem.

Med odgovori, kaj jih najbolj pesti, so učitelji izpostavili pogoje dela, še posebej prenatrpane učne načrte, odnos staršev do učiteljev in vmešavanje v učiteljevo delo ter obsežno birokracijo. Pogosto so bili izpostavljeni tudi problemi (ne)discipline v šoli, upada avtoritete, (ne)spoštovanja učiteljev ter upada znanja pri otrocih. Predpostavljamo, da je slednji odgovor povezan predvsem s takratnim šolanjem na daljavo – raziskava je namreč potekala kmalu po tem, ko so se je šolanje po pandemiji covida-19 ponovno začelo izvajati v šolah. Učitelje pestijo tudi preobremenjenost s šolskim delom in posledično izčrpanost, nizek ugled učiteljskega poklica v družbi in pomanjkanje avtonomije pri delu. Slivar (2008) je z raziskavo ugotovil, da so obremenjenost z delom, vzpostavljanje in vzdrževanje discipline v učilnici ter hrup v šolskem okolju glavni povzročitelji stresa pri učiteljih. Stresni delovni pogoji in nezadovoljstvo učiteljev pri delu pa, kot ugotavlja Einar M. Skaalvik in Sidsel Skaalvik (2011), močno napovedujejo učiteljevo namero ali motivacijo za zapustitev učiteljskega poklica. Raziskovalca pojasnita, da so časovni pritiski in disciplinske težave posredno, čustvena izčrpanost in manjše zadovoljstvo pri delu pa neposredno povezana z motivacijo učiteljev, da zapustijo učiteljski poklic.

Na razloge, ki utegnejo učitelje privedi do motivacije ali namere za zapustitev učiteljskega poklica, bi morali biti v Sloveniji, kjer se trenutno soočamo s precejšnjim primanjkljajem učiteljev, še posebej pozorni. Vendar, kaj lahko naredimo, da bodo v učiteljskem poklicu ostali vsaj tisti učitelji, ki ta poklic že opravljajo? Pomanjkanje učiteljev zahteva, kot pojasnujeta Ana Bogdan Zupančič in Marko Gavriloski Tretjak (2023), večdimenzionalne rešitve, ključno pa je poglobljeno razumevanje motivacij in potreb učiteljev. Ukrepe, ki bi lahko pripomogli k problemu pomanjkanja učiteljev, razdelita na tri ravni. Na mikroravni so pomembno razumevanje in zadovoljevanje individualnih potreb učiteljev, mreža podpornih mentorstev in možnost profesionalnega razvoja, na mezoravni je treba z urjenjem socialnih in čustvenih kompetenc vlagati v odnose, organizacijo dela ter delovne/učne pogoje, na makroravni pa so potrebne premišljene izobraževalne politike, ki vključujejo preudarnost in pomoč vodje pri profesionalnem razvoju ter vodenju karijerne poti. To pa so hkrati dejavniki, ki so tesno povezani z zadovoljstvom učiteljev na delovnem mestu.

Glede na rezultate pričujoče raziskave bi bilo pri izobraževanju in strokovnem usposabljanju učiteljev pozornost smiselno namenjati tistim vidikom oz. vsebinam, za katere so učitelji v naši raziskavi navedli, da jih pri učiteljskem poklicu razveseljujejo. Hkrati bi bilo treba razmisliti o tem, kako bi bilo mogoče na sistemski ravni in na ravni posameznih šol čim ustrežneje urediti tiste vidike učiteljskega poklica, ki jih učitelji zaznavajo kot slabosti. Prav tako bi morale biti raziskave, s katerimi bi redno spremljali zadovoljstvo učiteljev, osnova za stalno prilagajanje in izboljševanje izobraževalnih programov, ki izobražujejo bodoče učitelje.

Če sklenemo: učitelji v Sloveniji zaznavajo visoko zadovoljstvo z učiteljskim poklicem. Ob dobljenih rezultatih izpostavljam, da je bila raziskava izvedena konec šolskega leta 2021/2022, v katerem je pouk v prvi polovici leta zaradi pandemije covida-19 potekal na daljavo, v drugi polovici pa se je spet začel izvajati na šolah, kar bi lahko vplivalo na dobljene rezultate. Čas izvedbe raziskave, ko se je pouk po daljšem zaprtju šol ponovno izvajal v učilnicah, bi lahko vplival na večje zadovoljstvo učiteljev s poklicem, zato bi bilo smiselno raziskavo v prihodnosti ponoviti v običajnih okoliščinah. Prav tako smo v pričujoči raziskavi preučili zaznavanje splošnega zadovoljstva učiteljev s poklicem, v bodoče pa bo smiselno pozornost posvetiti še posameznim vidikom zadovoljstva učiteljev z učiteljskim poklicem.

Literatura

- Ainley, J., in Carstens, R. (2018). *Teaching and learning international survey*’ (TALIS) 2018 conceptual framework. Paris: OECD Publishing.
<https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., in Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508–544.
- Benevene, P., Ittan, M. M., in Cortini, M. (2018). Self-esteem and happiness as predictors of school teachers’ health: The mediating role of job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 9, 933. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00933>
- Bernstein, D. A., in Nash, P. W. (2008). *Essentials of Psychology*. 4th Edition, Cengage Learning, Boston.
- Bogdan Zupančič, A. B., in Gavriloski Tretjak, M. (2023). Pomanjkanje učiteljev in ukrepi za zagotavljanje kadra v kontekstu reforme vzgoje in izobraževanja, *Sodobna pedagogika*, 74(140), 75–114.

- Burić, I., in Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: the interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89.
- Chung-Lim, H., in Wing-Tung, A. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172–185. <https://doi.org/10.1177/0013164405278573>
- Demirtaş, Z. (2010). Teachers' job satisfaction level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073.
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., in Waldeyer, J. (2019). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000409>
- Evidenca zavodov in programov (2022). <https://paka3.mss.edus.si/registriweb/Seznam1.aspx?Seznam=2010>
- Ghazi, S. R., in Shahzada, G. (2012). School Location and Size as Predictors of Head Teachers' Job Satisfaction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1). 613–625. doi: 10.5901/mjss.2012.03.01.613
- Jennings, P. A., in Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research Spring*, 79(1), 491–525. DOI: 10.3102/0034654308325693
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Lopes, J., in Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 641–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
- Lyubomirsky, S., King, L., in Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York, NY: Harper & Row Publishers.
- Moretti, M. (2012). Zadovoljstvo učiteljev z odnosi v šoli v povezavi z vodenjem. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 10(1), 33–48.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., in Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence

- and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837–859.
- Ryan, R. M., in Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(3), 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Skaalvik E. M., in Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relation with teacher burnout and job satisfaction. *Teach. Educat*, 25(3), 518–524.
- Skaalvik, E. M., in Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Slivar, B. (2008). Ugotavljanje vzorca stresorjev pri delu učiteljev v povezavi z zadovoljstvom pri delu. *Psihološka obzorja*, 17(3), 93–112.
- Spector, P. E. (2022). *Job satisfaction: From assessment to intervention*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003250616>
- Svetlik, I., in Zupan, N. (2009). *Menedžment človeških virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Szczepaniak, M., in Szulc-Obłóza, A. (2021). Associations Between Job Satisfaction and Employment Protection in Selected European Union Countries. *European Research Studies Journal*, XXIV(1), 542–554.
- TALIS 2018 (2020). UČITELJI in ravnatelj, cenjeni strokovnjaki: izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja. Barbara Japelj Pavešić, Mihaela Zavašnik, Tatjana Ažman (ur.). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Toropova, A., Myrberg, E., in Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics,
- Voisin, A., in Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, 96(2), 103144.
- Vršnik Perše, T., Kozina, A., Vidmar, M., Veldin, M., Pivec, T., Mlekuž, A., in Štremfel, U. (2020). Socialne, čustvene in medkulturne kompetence učiteljev: napovedna vrednost za zadovoljstvo z delom. *Sodobna pedagogika*, 71(137), 26–43.
- Wartenberg G., Aldrup, K., Grund, S., in Klusmann, U. (2023). Satisfied and High Performing? A Meta Analysis and Systematic Review of the Corre-

lates of Teachers' Job Satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35, 114.
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>

- Wriqi, C. (2008). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40(5), 17–31.
- Zülfü, D. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 1069–1073.

Težave učiteljic ob stiku z družinsko tematiko pri poučevanju v praksi

Tanja Pavlič

1 Uvod

Družine se pojavljajo v različnih oblikah in gredo skozi različne družinske poteke, ali kot pravi Darja Zaviršek (2020), so družine tako raznovrstne, kot smo ljudje, ki jih sestavljamo. Družine se nenehno spreminjajo, predelujejo, preoblikujejo, na novo zamišljajo na kompleksne in dinamične načine (Goldberg, 2010), zato jih je težko opredeliti. Ob predpostavki pluralistične perspektive, ki kaže na mnoštvo obstoječih sobivanj in ne predpostavlja le enega samega prevladujočega družinskega modela v družbi, različni avtorji (Adler, 2023; Berger in Berger, 1983, v Renner, 2006; Cheal, 2008 v Švab, 2010; Fruggeri, 1998 v Campanini, 2004; Mitchell, 2010; Turner Vorbeck, 2005; Zaviršek, 2020, idr.) ocenjujejo, da ne moremo govoriti zgolj o »družini«, ampak o »družinah«. Erera (2002) meni, da je zaradi raznolikosti družin in politične razprave o njih enotno ter vseobsegajočo opredelitev pojma »družina« nemogoče doseči, saj pojem, odvisno od potreb in okoliščin, odraža družbene, gospodarske razmere ter kulturne norme časa.

Tudi šolo obiskujejo učenci iz raznovrstnih družin. Spremembe družinskega življenja tako učenci kot učiteljice¹ različno sprejemajo in se nanje odzivajo. Družinska tematika se obravnava pri različnih predmetih v šoli vsa leta šolanja. Poleg poučevanja o družinski tematiki učiteljice v interakcijo z različnimi družinami prihajajo tudi v podaljšanem bivanju, na govorilnih urah in roditeljskih sestankih. Pri svojem delu se srečajo z mnogimi

1 V prispevku uporabljam pojem učiteljica za učitelje tako moškega kot ženskega spola.

izzivi, ki jih uspešno rešujejo, včasih pa jih spravijo v zadrego. Menimo, da bi se marsikateri zadregi lahko izognile z uporabo ustreznih pristopov glede na socialno, kulturno, etnično različnost učencev ter glede na različnost družin, iz katerih učenci izhajajo. Več o pristopih k poučevanju družine je navedeno v doktorski disertaciji Tanje Pavlič (2017). Na učiteljičino zavzetost pri obravnavi družinske tematike oz. izogibanje le-tej včasih vplivajo tudi njene življenjske izkušnje ter subjektivna pojmovanja družine. Gre za subjektivna ali osebna pojmovanja, naše osebne ideje, ki jih imamo o nekem pojavu in nam pomagajo razložiti svet ter se v njem znajti; pogosto so čustveno in vrednostno obarvane, ne povsem zavestne in logične, navaja Barica Marentič Požarnik (2000). Zavedanje lastnih občutkov se še poveča zaradi interakcije z učenci in omogoča, da je okolje prepoznano kot intimnejše. Korthagen (2009) poudarja, da večino vedenja učiteljev ne usmerjajo analitične, racionalne, govorne funkcije leve polovice možganov, pač pa mnogo močnejše tihi, celostni, neracionalni in povezovalni načini obdelovanja informacij, kar je značilno za desno možgansko polovico. Navaja še, da bi se učitelji morali že v času izobraževanja srečati z manj zavestnimi ali neracionalnimi vidiki refleksije. Meijer P. C. idr. (2009) poudarjajo pomen usmerjene pozornosti, učiteljičinega zavedanja svojega trenutnega delovanja. Zavedati se je treba, da pojmovanja usmerjajo ravnanje učiteljic pri pouku in bistveno določajo njene pristope k učenju ter poučevanju, ki se kažejo v uporabi metod, didaktičnih strategij in oblik pouka, še posebej v novih situacijah, ko se je treba na hitro odločiti. Zadrega učiteljic bi lahko zmanjšali, če bi jim omogočili izobraževanje o družinah, njihovih vrstah, transformacijah, ki se dogajajo skozi leta, tudi v času, ko učenec obiskuje šolo. Ključnega pomena je, da se opolnomoči učiteljice, da samozavestno in proaktivno obravnavajo družinske raznolikosti v učnem načrtu ter pri pouku, ocenjuje Tammy A. Turner Vorbeck (2005). Pomagajo si lahko tudi z gradivi ter napotki za delo z učenci in s starši v šoli, ko gre za smrt staršev, posvojitve, ločitve, stare starše kot nadomestne starše, ki jih nudijo tudi nekateri posamezniki in organizacije. Tako lahko navajamo npr. ob smrti staršev (Slovensko društvo Hospic), ločitvi staršev (Green idr., 2013), pri posvojenih otrocih (podporna organizacija družinam s posvojenimi otroki Adoptive parents, The resource & Community for Adoption Parenting, 2006; Mitchell, 2010; Zaviršek, 2012), starih starših kot nadomestnih starših (Edwards in Daire, 2006) ipd.

V empiričnem delu, ki ga predstavljamo v nadaljevanju, smo raziskali neprijetne situacije, zadrege, ki so jih učiteljice doživele ob neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike v šoli. Preučili smo, s kakšnimi

zadregami se soočajo učiteljice pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike.

2 Metodologija raziskovanja

2.1 *Problem in hipoteza raziskave*

Naše raziskovalno vprašanje je bilo: S kakšnimi zadregami se soočajo učiteljice pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike? Neposredno je družinska tematika obravnavana pri različnih predmetih (npr.: spoznavanju okolja, slovenščini, tujih jezikih, jeziku okolja, gospodinjstvu, domovinski in državljanski kulturi in etiki, zgodovini). Družinske tematike se v šoli lahko dotikamo preko učnih načrtov ali posredno preko ostalih dejavnosti šole (podaljšanega bivanja, govorilnih ur, roditeljskih sestankov, pogovornih ur, razprav pri urah idr.). V kvantitativni raziskavi smo preverili naslednjo hipotezo: Vrste zadrege, ki so jo učiteljice začutile pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike, se razlikujejo glede na: starost; izobrazbo; trajanje delovnih izkušenj; zakonski stan; vrsto družine, iz katere izhajajo; učni predmet; triado, v kateri poučujejo. Da bi dobili jasnejšo sliko o tem, kaj učiteljicam predstavlja težavo pri obravnavi družinske tematike, so učiteljice lahko odgovorile še na odprto vprašanje o neprijetnih situacijah pri obravnavi družinske tematike.

2.2 *Vzorec*

V kvantitativni raziskavi smo zajeli 314 osnovnošolskih učiteljic iz celotne Slovenije, ki so bile izbrane glede na predmet, ki ga poučujejo, ali delo, ki ga opravljajo, in imajo pogostejše stike s starši ob prevzemu otroka iz šole. Vzorec učiteljic je bil sistematičen slučajnostni. Znotraj šol so bile zajete učiteljice razrednega pouka (54,5 %), podaljšanega bivanja (13,4 %), slovenščine (9,9 %), tujih jezikov in jezika okolja (15,6 %). Za namen statistične obdelave smo zaradi premajhnega numerusa učiteljic posameznih predmetov združili učiteljice domovinske in državljanske kulture in etike, zgodovine, gospodinjstva, likovne umetnosti ter učiteljice izbirnega predmeta v novo kategorijo, ki smo jo poimenovali »učiteljica drugih predmetov« in ki predstavlja 14,6 % vzorca. V raziskavi je sodelovalo 93,6 % žensk in 6,4 % moških. Odgovarjalo je 57,6 % učiteljic iz mestnega okolja in 42,4 % učiteljic iz ruralnega okolja. Največ učiteljic je bilo starih med 46 in 55 let (33,8 %) ter med 36 in 45 let (33,4 %), sledile so učiteljice, ki so mlajše od 35 let (23,2 %), in učiteljice, ki so starejše od 56 let (9,6 %). Za namen statistične obdelave

smo zaradi premajhnega numerusa združili kategorije visoka šola, fakulteta, akademija, specializacija, magisterij, doktorat, kar je predstavljalo 74,5 % populacije, 25,5 % učiteljic pa je imelo višjo šolo ali visoko strokovno šolo. Skoraj polovica (47,8 %) zajetih v vzorec je poučevala v prvi triadi osnovne šole, 40,1 % v drugi triadi, 38,2 % učiteljic pa je poučevalo v tretji triadi. Glede na dolžino delovne dobe je največ učiteljic poučevalo med 16 in 20 leti (16,9 %) oz. med 26 in 30 leti (16,2 %), sledijo učiteljice z najdaljšim delovnim stažem, nad 31 let (15,3 %), nato učiteljice z med 21 in 25 leti (14,6 %) ter učiteljice, ki poučujejo od šest do deset let (13,7 %). Najmanj učiteljic je poučevalo do pet let (11,8 %) ter med 11 in 15 let (11,5 %). Vključene učiteljice so bile v večini poročene oz. so živele v zunajzakonski skupnosti (86,3 %); 8 % je bilo samskih, 3,2 % ločenih, 2,2 % je bilo vdov in 0,3 % drugič poročenih. Za namene statistične obdelave smo oblikovali dve skupini: v eni so bile učiteljice, ki so v večini poročene oz. živijo v zunajzakonski skupnosti, druga pa je vključevala samske, ločene, vdove in drugič poročene. Večina (82,8 %) je v otroštvu živel v jedrni družini, 15 % v razširjeni družini, 9,9 % pa v enostarševski. Le nekaj (2,2 %) vprašanih je v otroštvu živel v združenih družini, v istospolni ali zvezdni družini pa je živel le po ena učiteljica. Izkušenj z življenjem v rejniški družini oz. družini, ki je posvojila otroka, ni imel nihče. Spremembo vrste družine je doživelo 10,2 % vprašanih. Za namen statistične obdelave smo zaradi majhnega numerusa združili učiteljice, ki so živele v kateri koli vrsti družine, ki ni nuklearna, oz. so v svojem otroštvu doživele spremembo vrste družine. Zgolj v nuklearni družini je živel 76,1 % vprašanih, v novonastali kategoriji, ki vključuje preostale oblike družine (razširjeno, enostarševsko, združeno, istospolno, zvezdno družino ali/in spremembo družine v otroštvu), pa 23,9 % vprašanih.

2.3 Pripomočki in postopek raziskave

Kot merski instrument smo oblikovali vprašalnik, ki je kombinacija pet-stopenjske lestvice stališč Likertovega tipa ter vprašanj odprtega in zaprtega tipa. Vprašalnik smo oblikovali na osnovi predhodno izvedenih intervjujev s 50 učiteljicami iz obalno-kraške regije. Na podlagi pridobljenih vsebinsko različnih kategorij odgovorov smo oblikovali postavke za oblikovanje vprašalnika, ki smo ga nato uporabili pri izvedbi kvantitativne raziskave, s katero smo želeli preveriti zastopanost omenjenih vsebin v širšem slovenskem prostoru. Z vprašalniki pridobljene podatke smo obdelali s pomočjo statističnega programa SPSS verzije 20.0. Uporabili smo t-test in analizo variance (ANOVA). Podrobnejši opis glej v Pavlič (2017).

Učiteljicam smo zastavili naslednje vprašanje: *»Navedite, ali ste pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike začutili problem (bili v zadregi, se težje izrazili ...).«* Opredeljevale so se glede na ponujene odgovore: nasilje v družini, smrt starša, ločitev staršev, prepoved približevanja starša, bolezen staršev, zasvojenost staršev, komentiranje sošolcev o učenčevi družini, ločeno skrbništvo staršev, skupno skrbništvo staršev, podoživljanje lastne izkušnje, posvojitve učenca. Svoje odgovore so lahko dopisale v kategoriji *»drugo«*.

Da bi dobili jasnejšo sliko o tem, kaj učiteljicam predstavlja težavo pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike, smo jih zaprosili, da odgovorijo na odprto vprašanje: *»V primeru, da ste doživeli neprijetno situacijo pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike, jo, prosim, opišite! Navedite še, za kakšen problem je šlo [npr. čustvene zadrege, jezikovne težave (artikulacija), didaktične težave (ponazoritev, primeri), komunikacijske težave (reševanje konflikta med učenci) ali kaj drugega].«*

Pri analizi odprtega vprašanja smo vsebinsko podobne kode združili v širše kategorije: čustvene zadrege; komunikacijske težave; didaktične težave; zadrege ob reševanju konfliktov med sošolci; dileme o pravilnosti delovanja učiteljice; vpliv učiteljičinih osebnih izkušenj; zadrege ob prepovedi približevanja enega od staršev.

3 Rezultati raziskave z interpretacijo

Želeli smo izvedeti, s kakšnimi zadregami se soočajo učiteljice pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike. Zato smo učiteljice povprašali o zadregah, ki so jih začutile pri obravnavi družinske tematike. Odgovore navajamo v spodnji preglednici.

Iz preglednice 5 je razvidno, da je prek polovica učiteljic pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike začutilo problem (bile v zadregi, se težje izrazile ...) zaradi nasilja v družini. Nekoliko manj kot polovici učiteljic je zadrego povzročila smrt učenčevih staršev. Po pogostosti navajanja sledijo ločitev staršev, prepoved približevanja starša, bolezn staršev, zasvojenosti staršev, komentiranje sošolcev o učenčevi družini. Nekoliko več učiteljicam kot v primeru skupnega skrbništva staršev je zadrego povzročilo ločeno skrbništvo staršev. Nekatere učiteljice pa so ob obravnavi družinske tematike v šoli podoživele lastno izkušnjo. Najmanj učiteljic poroča o zadregi pri delu s posvojenimi učenci.

V nadaljevanju smo s pomočjo t-testa želeli preizkusiti še naslednjo hipotezo: Vrsta zadrege, ki so jo učiteljice začutile pri neposredni ali posredni

Preglednica 5: Vrsta zadrege, ki so jo učiteljice začutile pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike (Pavlič, 2017)

Zadrega učiteljic ob:	f	%
nasilju v družini	159	53,25
smrti starša	139	45,7
ločitvi staršev	131	42,7
prepovedi približevanja starša	118	40,0
bolezni staršev	116	38,2
zasvojenosti staršev	112	37,5
komentiranju sošolcev o učenčevi družini	110	36,3
ločenem skrbništvu staršev	79	26,0
skupnem skrbništvu staršev	57	18,8
podoživljanju lastne izkušnje	37	12,4
posvojitvi učenca	32	11,0

Legenda: f = frekvenca odgovorov, % = odstotek odgovorov.

obravnavi družinske tematike, se razlikuje glede na: starost; izobrazbo; učni predmet; triado, v kateri poučujejo; trajanje delovnih izkušenj; zakonski stan; vrsto družine, iz katere izhajajo; vrsto naselja, v katerem poučujejo. Ugotovili smo, da je med učiteljicami prve triade več takih, ki so doživele zadrego v primeru prepovedi približevanja staršev, kot med učiteljicami iz druge in tretje triade ($\chi^2(1) = 6,360$; $p = 0,013$). Med učiteljicami druge triade je manj takih, ki so doživele zadrego v primeru skupnega skrbništva staršev učencev, kot med učiteljicami iz prve in tretje triade ($\chi^2(1) = 4,471$; $p = 0,037$). Med učiteljicami tretje triade je več takih, ki so doživele zadrego v primeru podoživljanja lastne izkušnje, kot med učiteljicami iz prve in druge triade ($\chi^2(1) = 4,067$; $p = 0,049$). Med učiteljicami, ki poučujejo v urbanem okolju, je več takih, ki so doživele zadrego ob ločenem skrbništvu staršev ($\chi^2(1) = 5,086$; $p = 0,025$), zasvojenosti staršev ($\chi^2(1) = 6,530$; $p = 0,011$), nasilju v družini ($\chi^2(1) = 7,315$; $p = 0,007$) in prepovedi približevanja staršev ($\chi^2(1) = 6,720$; $p = 0,012$), kot med učiteljicami, ki poučujejo v ruralnem okolju. Rezultati raziskave potrjujejo del hipoteze, in sicer tistega, ki pravi, da se vrsta zadrege, ki so jo učiteljice začutile pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike, razlikujejo glede na: triado, v kateri poučujejo, ter vrsto naselja, v katerem poučujejo. Del hipoteze pa lahko zavrnemo, in sicer se starost, izobrazba,

učni predmet, trajanje delovnih izkušenj, zakonski stan, vrsta družine, iz katere učiteljice izhajajo, niso pokazali kot statistično značilno povezani z vrstami zadreg, ki so jih učiteljice začutile pri obravnavi družinske tematike.

Navajamo odgovore na odprto vprašanje. Predvideli smo, da se učiteljice pri svojem delu srečujejo s čustvenimi, komunikacijskimi zadregami, težavami z izražanjem v povezavi z družinsko tematiko, z morebitnim reševanjem konfliktov med učenci, ki se nanašajo na omenjeno temo. Skoraj polovica vprašanih je pri svojem delu zaznala neprijetne situacije pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike. Težave se lahko prepletajo. V preglednici 6 navajamo porazdelitev odgovorov učiteljic glede na posamezne kategorije odgovorov.

Preglednica 6: Učiteljičino doživljanje neprijetnih situacij pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike (Pavlič 2017)

Poročano doživljanje neprijetnih situacij:	f
čustvene zadrege	68
komunikacijske težave	32
didaktične težave	14
zadrege ob reševanju konfliktov med sošolci	12
dileme o pravilnosti delovanja učiteljice	8
vpliv učiteljičinih osebnih izkušenj	8
zadrege ob prepovedi približevanja enega od staršev	7

Legenda: f = frekvenca odgovorov.

Posredna ali neposredna obravnava družinske tematike v šoli pri učiteljicah najpogosteje povzroča zadrege, ki smo jih poimenovali »čustvene zadrege«. Velikokrat se čustvene težave pojavijo že ob opazovanju učenčeve stiske, ki se pojavlja ob smrti, ločitvi staršev, življenju v rejniški družini, reorganizirani družini oz. v družini, kjer je prisotno nasilje, alkohol in zasojenosti z drugimi nedovoljenimi drogami ipd. Npr.:

Ob vsaki neprijetni situaciji, ki jo zaznaš pri učencu, ob neprijetnosti, prizadetosti ... občutiš tudi kot učiteljica, če jo zaznaš pri svojem učencu. [Učiteljica razrednega pouka, 53 let]

V neprijetni situaciji se učiteljice znajdejo, ko jim primanjkuje informacij o strukturi družine učenca ali tranzicijah znotraj nje. Težave se lahko

pojavi, ko učiteljice ne vedo, da je eden od staršev že umrl, v nekaterih primerih celo pred učenčevim rojstvom (»sem jo vprašala o materi, ta je naredila samomor, ko je bila učenka še dojenček«), da je starš v zaporu (»nisem vedela, da je oče otroka morilec in je v zaporu«), da je v družini prisotna bolezen, nasilje staršev. Učiteljice v prvi triadi navajajo še, da pogosto ne zadostuje, da o družinski problematiki poročajo le učenci sami, saj lahko le-ti na dogajanje gledajo s svoje perspektive, ampak morajo o družinski situaciji spregovoriti starši učenca.

Zdaleč najpogostejše čustvene stiske se pri učiteljicah pojavijo ob smrti učenčevih staršev. Prizadetost učenca lahko posredno vpliva tudi na prizadetost učiteljic, ki se lahko tudi same odzovejo čustveno, včasih celo z jokom. Učiteljice povedo, da sočustvujejo z učencem, želijo mu pomagati in olajšati bolečine ob izgubi starša, vendar se bojijo, da bi bile prevsiljive, ne vedo točno, kaj bi bilo za učenca v dani situaciji najbolje. Bojijo se, da bi s svojimi dejanji, besedami situacijo celo poslabšale. Npr.:

Smrt starša. Oče je umrl v izredno tragični situaciji in nisem vedela, koliko bližine lahko učencu pokažem pri izrekanju sožalja, ali ga lahko objamem ali ne. Bolezen staršev, ko je bolezen s smrtnim izidom, ko nisem mogla reči, da se bo vse dobro izšlo. Bila sem tiho. [Učiteljica angleščine, 58 let]

Težave se lahko pojavijo tudi z novimi člani v družini učenec. Tako so lahko v zadregi tudi učiteljice, ki se spopadajo s problemom, ko učenci ne želijo, da jih nekateri člani družine pospremi domov iz šole: »Po otroka je prišel oče z novo partnerko in otrok ni želel z njim. Odšel je šele, ko smo klicali mamo.« Učiteljice težave opažajo tudi ob začasni odsotnosti skrbnikov, kar lahko po njihovem mnenju povzroči pomanjkanje čustvene naklonjenosti do učenca in posledično učenčevo neprimerno vedenje. Poleg previdnosti pri delu z učenci iz različnih družin, tolažbe, svetovanja, zadreg pri pojasnjevanju zadev, ki se nanašajo na njihovo družino, pa se učiteljice soočajo tudi s težavo, kako novonastalo družinsko situacijo pojasniti preostalim sošolcem, da ne pride do stigmatizacije učenca, še posebej, ko učenec potvarja dejstva o težavah v družini. Tako se lahko učiteljice znajdejo v precepu, ali reagirati na način, da po njihovem zaščitijo učenca, ali opisati korektno problematiko, npr. problem alkoholizma, ki se pojavlja v družini. Učiteljice navajajo še, da je stigmatizacija prisotnejša v vaškem okolju, včasih starši probleme zanikajo, o njih ne želijo govoriti ali pa

se zaupajo in se izpovejo npr. o nasilju, ki ga doživljajo, vendar ne želijo, da bi učiteljica informacijo posredovala naprej.

Zaradi čustvenih težav, problemov pa nekatere učiteljice težko govorijo o problematiki. Naslednji sklop odgovorov smo poimenovali »*komunikacijske težave*«. Te se lahko pojavijo tako v odnosu do učencev kot do staršev. Večkrat ne vedo, kako ubesediti novonastale situacije, »katere besede uporabiti«. V dilemi so glede tega, katere besede uporabiti, kako »poiskati ustrezne, nevtralne besede«, kako argumentirati, s katerimi besedami potolažiti učenca ali pomagati pri odločitvah. Npr.:

V primeru ločitve staršev je eden izmed staršev otroku v prvem razredu dejal, naj ostane pri tistem, katerega ima rajši. Zaradi te izjave sem imela težave, kako to otroku pojasniti, saj ima otrok rad oba starša. [Učiteljica razrednega pouka, 47 let]

Pri izbiranju primernih besed se je pri učiteljicah pojavila tudi bojazen, da bi otrok narobe razumel sporočilo. Težave v komunikaciji se pojavijo pri posameznih dogodkih, najsi gre za enkratne dogodke, kot sta smrt in ločitev, kot tudi dlje časa trajajoče posledice navedenih dogodkov. Težave se pojavljajo tudi ob družinskih anomalijah, kot so nasilje, alkoholizem in druge vrste zasvojenosti v družini, ali ob nerešenih družinskih situacijah.

Zdaleč največ težav pri sami neposredni obravnavi družinske tematike, ki smo jih poimenovali »*didaktične težave*«, imajo učiteljice ob smrti staršev, v manjši meri pa ob ločitvi ali nastanku novih, reorganiziranih družin. Zadrege se pogosteje pojavijo, če so dogodki v družini učenca še sveži in so se zgodili v tekočem ali preteklem letu (»ko sem učenca vprašal po očetovih delih, so se mu na obraz prikradle solze, saj je pred kratkim izgubil očeta«). Učiteljice se tako sprašujejo, kako se lotiti predstavitve družinske tematike, da bi bila prilagojena starosti učencev, kako izbirati primerne strategije, da ne pride do čustvenih zadreg pri učencih, in katerim temam se izogniti, da ne bi prizadele učencev. V zadregi so tudi, ko učenci ne želijo poslušati snovi o družini ali o njej govoriti. Učiteljice nastale situacije rešujejo različno: na način, da se izogibajo temam, ki prikazujejo podobno situacijo, kot jo imajo učenci v svoji družini, učencem iz omenjenih družin pa poskušajo zastaviti drugačne vrste vprašanj, učence zaposlijo z različno aktivnostjo kot preostale učence. Navajamo še primer, ko sta bila tako učenec kot učiteljica v zadregi, ko učenec na predstavitvi družine ni znal razložiti, kdo je njegov oče. Učiteljice so včasih v situaciji, ko morajo nemudoma

najti rešitev. Tako je učiteljica v spodaj navedenem primeru navedeno zagnala rešila tako, da je govorila širše o sorodstvenih razmerjih. Npr.:

Kako razložiti, da gospod ni njegov oče, kaj mu je njegov oče, ki ne živi z njimi in ga obiskuje? Ker tega prej nisem vedela, sem težko sledila. Učenec pa je bil v zadregi. Ko smo razjasnili, smo v drugih primerih (sorodniki) lažje pojasnili razmerja. [Učiteljica razrednega pouka, 43 let]

Pri tem velja poudariti, da ima učiteljica v razredu, kjer se lahko sooča z novimi situacijami, malo časa za presojanje ali razmišljanje o možnih alternativah ravnanja, kar navaja tudi Jaatinen (1994, v Kalin, 2004), ki ocenjuje, da so učiteljčina življenjska zgodovina in izkušnje filter za razumevanje ter oblikovanje možne interpretacije tega, kaj se dogaja v določeni situaciji.

Ob nekaterih praznikih, kot sta dan žena in materinski dan, ki jih praznujejo tudi v nekaterih šolah, se lahko učenci, ki nimajo mame ali nimajo stikov z njo, znajdejo v stiski. Učiteljice so včasih v dilemi, ker ne znajo oceniti, na kakšen način določene vsebine vplivajo na učenca (»neprijetno sem se počutila, ker nisem vedela, ali je film dobro ali slabo vplival nanj«; »osredotočena sem bila predvsem na obravnavo pesmice in ne na reakcije, ki jih je pesem sprožila pri učencih«).

Učiteljice lahko doživljajo zadrege tudi, ko se pojavljajo »konflikti med sošolci«, ko se sošolci z neprimernimi izrazi žalijo, se nekomu posmehujejo, »ker je mati odšla oz. odhajala k 'ljubčku'«, ga želijo prizadeti in so včasih s svojimi neprimernimi izjavami kruti. Učenci komentirajo dogajanje v družini sošolcev, npr. ko pride do ločitve, prepovedi približevanja, samomora starša. Da bi omilile negativen odnos sošolcev, morajo učiteljice v navedenih situacijah delovati še preudarnije, vključevati psihološka znanja, kar od njih zahteva širše kompetence. Npr.:

Učenkin oče je naredil samomor, bil je alkoholik. Okolica je valila krivdo na mamo, češ da je grdo ravnala z njim ... Mama me je opozorila, da sina sošolci zbadajo, so do njega nesramni. Pri pogovoru z njo sem bila v čustveni zadregi. V razredu smo se pogovarjali o tem, da otroci niso krivi za take stvari, da samomor naredi tisti, ki je v veliki duševni stiski. Otroci so razumeli. [Učiteljica zgodovine in geografije, 47 let]

Pri učiteljicah se pojavijo tudi »*dileme o pravilnosti delovanja*«, saj si ne želijo, da bi bili učenci še dodatno prizadeti, še posebej ne, da bi s svojim ravnanjem učenca dodatno obremenile. Učiteljice se lahko ob pogovorih o družinski problematiki, ki se lahko dotika osebnih odnosov, počutijo kot »vsiljivec«, redkokdaj dobro poznajo učenčevo družinsko situacijo. Sprašujejo se, »do kam lahko grejo, da ne bi bilo učenca neprijetno« ter da ne bi bil izpostavljan pred celim razredom. Na percepcijo in reagiranje na zadrege ob obravnavi družinske tematike vplivajo tudi učiteljeve osebne izkušnje. Učiteljice lahko podoživijo lastne travme zaradi nasilja v družini, ločitve, smrti staršev. Povedo, da se zaradi lastne izkušnje težje izrazi o družinski tematiki, včasih preusmerijo pogovor na drugo tematiko. Ko podoživijo svojo izkušnjo, so lahko vznemirjene in potrebujejo čas, se pomirijo (»potrebujem čas, da se moja vznemirjenost pomiri in da spet lahko vzpostavim odraslo držo«). Navajajo še, da se s časovnim odmikom od dogodka lažje pogovorijo o tematiki, ki se dotika njihove negativne izkušnje v preteklosti. Npr.:

Pri pouku smo brali odlomek, ki je govoril o ločenih starših. Po koncu odlomka je v razredu nastala neprijetna tišina. Temo sem speljala drugam. Danes, po vseh teh letih, pa se že lahko brez večjih težav pogovarjam o tem. [Učiteljica slovenščine, 37 let]

O pomenu lastne izkušnje učiteljic govori tudi Kissling (2014), ki pravi, da učiteljčino poučevanje posledično vpliva na to, kako učiteljica živi oz. je živela v preteklosti, sedanjosti ali prihodnosti v razredu in zunaj njega.

Zadnji sklop odgovorov smo poimenovali »*zadrede ob prepovedi približevanja enega od staršev*«, najpogostejše očeta. Težave se pojavijo, ko morajo učiteljice učenca razložiti, da se mu eden od staršev ne sme približevati zaradi nasilja, suma spolne zlorabe, alkoholizma v družini. Še posebej težko je to razložiti mlajšim učencem, v prvi triadi, menijo učiteljice. Učiteljice sporočajo še, da je težava, ker niso pridobile formalnega znanja o tem, kako reagirati ob prepovedi približevanja staršev. Navajale so, da se nekatere starši kljub prepovedi približevanja pojavijo v šoli. Poleg navedenih težav in dilem, ki se pojavljajo ob obravnavi družinske tematike v šoli, je ovira tudi primanjkovanje časa za individualni razgovor z učencom, ko pride do konfliktnih situacij. Posvetiti se moraš najprej oddelku in šele nato, glede na možnosti, še posamezniku, še navajajo.

4 Zaključki

Pri pregledu literature ter izvedbi empirične raziskave na populaciji učiteljic pri obravnavi družinske tematike v šoli zaznavamo vrsto zadreg. Te se nanašajo tako na didaktiko poučevanja kot na komunikacijske veščine ter učiteljice kot osebnosti. Čustvene zadrege se pojavijo že ob opazovanju učenčevih stisk, najpogostejše ob smrti, nasilju v družini učenca. Učiteljice, ki poučujejo v urbanem okolju, pogostejše kot preostale učiteljice, poleg zadreg ob nasilju v družini učencev, doživijo zadrege ob ločitvi staršev učencev, prepovedi približevanja enega od staršev, zasvojenosti staršev in ločenem skrbništvu staršev. Pojavljajo se tudi težave pri sami obravnavi snovi in reševanju učenčevih stisk ob pisanju spisov, govornih nastopih, izpolnjevanju družinskega debela idr. Zadrege se pri učiteljicah lahko pojavijo tudi, ko morajo reševati konflikte med učenci, ki s svojo neposrednostjo, včasih tudi nepremišljeno, prizadenejo sošolce. Pojavljajo se tudi dileme o pravilnosti njihovega delovanja, reagiranja v določeni situaciji. Na zaznavanje in odzivanje na zadrege ob obravnavi družinske tematike vplivajo tudi učiteljičine osebne izkušnje iz njene družine. Žal pa učiteljice ob uporabi neprimernih didaktičnih pristopov včasih lahko delujejo izključevalno, ne da bi se tega zavedale, navaja Tammy Turner Vorbeck (2005). Reakcije so lahko diametralno nasprotni, od izogibanja tematiki, da ne bi učenca prizadele, do povečanja obsega obravnave družinske tematike pri pouku. Da bi inkluzija lažje zaživela v praksi, lahko pripomore tudi trud učiteljic za vzpostavljanje pozitivne šolske klime. Govorimo o empatičnih učiteljicah, ki so se sposobne vživljati v različne situacije. Zavedati se moramo, da smo učiteljice spraševali po subjektivnih doživetjih, ki so se nanašale na njihovo zaznavanje učencev, ki prihajajo iz različnih vrst družin. Nismo pa raziskali dejanskega stanja glede vrst družin, iz katerih učenci prihajajo. Za pridobitev poglobljenega vpogleda v obravnavo družinske tematike v šoli in otrok iz raznovrstnih družin nasploh bi bilo dobro, če bi intervjuvali tudi učence in njihove starše. Izvedli bi lahko tudi študijo primera na podlagi konkretnih učnih ur, na katerih se izvaja obravnavo družinske tematike.

Želimo si, da bi se učiteljice tudi ob morebitnem dodatnem izobraževanju opolnomočile, po potrebi spremenile svoja pojmovanja, sprejemale in upoštevale specifične družin, iz katerih učenci prihajajo, ter bile sposobne hitrega odločanja, samorefleksije, primerne odzivanja na nove in nepredvidljive situacije ter pri tem doživljale čim manj zadreg. Navedene težave bi lahko omilili z ustvarjanjem varnega, spodbudnega, inkluzivnega okolja

v šoli z večjo senzibilnostjo pedagoških delavcev ter družbe nasploh pri sprejemanju različnosti, tudi v primerih družinske pluralnosti.

Literatura

- Adoptive families. (2006). *The Great Back-to-School Kit*. The resource & Community for Adoption Parenting. <https://www.adoptivefamilies.com/parenting/adoption-awareness-school-teachers/>
- Adler, A. M., in Lenz, K. (2023). *The changing Faces of Families. Diverse Family Forms in Various Policy Contexts*. Routledge.
- Campanini, A. (2004). Famiglia o famiglie nel terzo millennio. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 12, 17–33.
- Edwards, W., O., in Daire P., A. (2006). School-Age Children Raised by Their Grandparents: Problems and Solutions. *Journal of instructional Psychology*, 33(2), 113–119.
- Eley, M. G. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191–214.
- Erera, I. P. (2002). *Family diversity: Continuity and change in the contemporary family/Sage sourcebooks for the human services*. Thousand Oaks.
- Goldberg, A. E. (2010). *Lesbian and gay parents and their children. Research at the family life cycle*. Washington: DC American Psychological Association Press.
- Green, K., McAllister, M., in Metcalf, S. (2013). *Practical Recommendations and Interventions – Divorce*.
<http://www.education.udel.edu/wp-content/uploads/2013/01/Divorce.pdf>
- Kalin, J. (2004). Izkušnja – refleksija – delovanje v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V B. Marentič - Požarnik (Ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 527–545). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Kissling, T. M. (2014). Now and then, in and out of the classroom: Teachers learning to teach through the experiences of their living curricula. *Teaching and Teacher Education*, 44, 81–91.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, XL(4), 4–14.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 4–11.

- Meijer, C. P., Korthagen, F., in Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and teachers Education*, 25, 297–308.
- Mitchell, C. (2010). Back to school: a guide to making schools and school assignments more adoption-friendly. *Publication of the National council for adoption*, 27, 1–9.
- Parke R. D. (2013). *Future families: Diverse Forms, Rich Possibilities. First edition*. John Wiley&Sons.
- Pavlič, T. (2017). *Pojmovanja učiteljic in obravnava različnih družinskih skupnosti v osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Univerza v Kopru, Pedagoška fakulteta.
- Renner, T., Sedmak, M., Švab, A. in Urek, M. (2006). *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Slovensko društvo Hospic (2024). *Slovensko društvo Hospic*. <https://hospic.si>
- Švab, A. (2010). Kdo se boji (raznoverstnosti) družin? *Socialno delo*, 49, 341–349.
- Turner Vorbeck, T. (2005). Expanding Multicultural Education to Include Family Diversity. *Multicultural education*, 13(2), 6–10.
- Zaviršek, D., in Sobočan, A. M. (ur.) (2012). *Mavrične družine grejo v šolo: perspektive otrok, staršev in učiteljic*. Fakulteta za socialno delo.
- Zaviršek, D. (2020). *Družinski pojmovnik za mlade*. Aristej (Zbirka Pojmovniki; knj. 12).

Uporaba različnih metod skupinske refleksije in njeni učinki na kolektiv strokovnega osebja v vrtcu

Mateja Mlinar, Petra Bozovičar

1 Ozadje in namen raziskave

Kakovost predšolske vzgoje in izobraževanja je močno povezana z usposobljenostjo predstavnikov strokovnega osebja, ki z vsakodnevnim preizpraševanjem svoje prakse, sebe ter z interpretiranjem, kako se povezujejo z otroki, postajajo reflektivni praktiki (Peeters idr., 2015).

Tako reflektivno mišljenje predstavlja zavestno in namensko prizadevanje za razumevanje lastne dejavnosti ali izkušnje v določeni situaciji z namenom novega učenja, dejanj ali izboljšanja rezultatov (Vizek-Vidović, 2011).

V tem procesu preučevanja lastnega dela pa ne zadostujejo zgolj individualne kompetence. Treba je oblikovati kompetenten sistem, ki vključuje sodelovanje med strokovnjaki, timi in institucijami, ter obenem zagotovi tudi ustrezno upravljanje na sistemski ravni. Kompetenten sistem je nadgradnja dobrega izhodiščnega izobraževanja strokovnega osebja v vzgoji in izobraževanju ter omogoča možnosti za kontinuirano refleksijo obstoječe prakse in novih idej ter praks, kot poudarja Evropski okvir kakovosti za predšolsko vzgojo in izobraževanje (2018).

Zaradi tega je skupinska refleksija priznana kot temeljni vidik kakovosti na področju predšolske vzgoje in izobraževanja (Peeters idr., 2015) ter velja kot eden ključnih elementov za ustvarjanje profesionalnih učečih se skupnosti (Bratkovič, 2014). Take skupine povezujejo različne profile strokovnega osebja iz raznovrstnih okolij, ki sodelujejo na različne načine, a so

usmerjeni k istemu cilju, tj. zvišanju kakovosti podpore pri doseganju dobrega počutja otrok in njihovih družin (Sharmahd idr., 2017).

Čeprav refleksija predstavlja ključno kompetenco strokovnega oseba, jo slednje pri svojem delu uporablja kratkotrajno, neformalno ali pa predstavlja obvezen element v sistemu napredovanja, le redko pa se izvaja v obliki strukturiranega, sodelovalnega procesa, ki pripadnike upošteva kot posameznike (Marcos idr., 2008). V nekaterih okoljih z ločenim izobraževalnim sistemom v predšolskem obdobju dodatno težavo predstavlja dejstvo, da strokovno osebje dela z isto skupino otrok in njihovih družin, vendar je zaposleno v različnih institucijah, zaradi česar je zelo težko predvideti skupen čas za refleksijo.

Kadar se poslužujemo kreativnih sodelovalnih metod, pa lahko refleksija zaposlene motivira in olajša njihovo vsakdanje delo ter v prakso prinaša pozitivne spremembe (Ghaye, 2010). Strukturirane metode t. i. skupinske refleksije v akciji (Schön, 1983) pozitivno vplivajo na občutek čustvene in profesionalne podpore ter povečujejo občutek pripadnosti in spoštovanja (Baxter idr., 2021), kadar izhajajo iz konkretnih situacij v praksi (Dewey, 1933; Schön, 1987) in se uporabljajo kot strategije profesionalnega razvoja (Taggart-Wilson, 2005).

2 Projekt REC

S skupinsko refleksijo smo se ukvarjali v projektu REC: krepitev sodelovalne in reflektivne prakse poučevanja, ki je potekal v obdobju med letoma 2020 in 2023. Z njim smo želeli povečati stopnjo ozaveščenosti o pomenu refleksije, o njenih pozitivnih vplivih ter krepitvi sodelovalne in reflektivne prakse.

To smo storili s preizkušanjem različnih metod skupinske refleksije v izbranih predšolskih izobraževalnih institucijah iz Slovenije, Belgije, Madžarske ter Hrvaške. V vseh okoljih smo skupaj z vodstvom in s strokovnim osebjem raziskovali, kakšne so njihove potrebe na tem področju in katere reflektivne metode najbolj ustrezajo identificiranim potrebam.

Sodelujoči so spoznali in preizkusili naslednje metode:

- 1) Učeče se skupnosti (v nadaljevanju USS), ki povezujejo strokovne delavce_ke na rednih srečanjih, katerih namen je medsebojno učenje. Z deljenjem svojih izkušenj in s poslušanjem drugih kolegov_ic dobijo sodelujoči_e kritičen pregled nad svojim delom, kar jim pomaga pri refleksiji v akciji, ko morajo v razredu hitro

reagirati in se o nečem odločati v trenutku. Tako novi_e kot izkušeni_e strokovni_e delavci_ke gradijo na lastnih idejah in izkušnjah svojih kolegov_ic, pri čemer ponovno pretehtajo lastna predhodna znanja in prepričanja, da bi na podlagi tega izboljšali_e kakovost svoje prakse ter pomagali_e otrokom pri njihovem razvoju in učenju (Cochran-Smith in Lyle, 2011, v REC Project Consortium, 2023).

- 2) Metodo skupinske refleksije Wanda, ki si prizadeva spodbuditi strokovne delavce_ke v vzgoji in izobraževanju, da za boljše razumevanje problema ali situacije sprva stopijo »korak nazaj« (De Schepper idr. 2016). Ključ do uporabe Wande je v tem, da na situacijo pogledamo z različnih perspektiv in s tem dobimo vpogled, ki nas pripeljejo do novih in drugačnih rešitev. S tem ko upoštevamo naše interpretacije, sprašujemo o izpostavljenem primeru in razmišljamo o določeni situaciji z vidika različnih vpletenih, imamo kot člani te reflektivne skupine priložnost razumeti lastno prakso na nove načine, razviti občutek empatije do drugih in zgraditi nova znanja (ideje), ki jih lahko uporabimo pri svojem delu (REC Project Consortium, 2023).
- 3) Videocoaching, ki je metoda, pri kateri strokovni_e delavci_ke večkrat pregledajo videoposnetke iz prakse in razpravljajo o videu – individualno ali v okviru USS. Videocoaching spodbuja poglobljeno opazovanje celostnega razvoja in izkušenj otrok ter analizo interakcije odrasel – otrok z otrokove perspektive, obenem pa strokovne delavce_ke izziva k razmišljanju o lastni vlogi v bogati in kakovostni interakciji. To je izhodišče za individualni in skupinski razmislek (Verschaeve idr. 2020, v REC Project Consortium, 2023).
- 4) Opazovanje z reflektivnim razgovorom, pri katerem strokovni_e delavci_ke z opazovanjem prakse drug drugega pridobijo podlago za skupno refleksijo. Med opazovanjem uporabljajo orodje, ki so ga razvili_e v mednarodnem združenju International Step by Step Association (ISSA) in izobraževalni proces opisuje skozi sedem področij kakovosti: interakcije; učno okolje; družina in skupnost; inkluzija in demokratične vrednote; spremljanje, ocenjevanje in načrtovanje; strategije poučevanja; profesionalni razvoj. Vsa področja je sestavljeno iz več načel in kazalnikov, ki podrobneje opisujejo in usmerjajo pedagoško delo na tem področju,

opazovalci_ke pa si vmes zapisujejo dokaze za kazalnike, ki so jih opazili_e v praksi. Po opazovanju opazovalci_ke skupaj z opazovanim_o strokovnim_o sodelavcem_ko opravijo reflektivni razgovor, pri katerem izhajajo iz opazovane prakse (REC Project Consortium, 2023).

3 Opis procesa

V Sloveniji smo proces vodile raziskovalke Pedagoškega inštituta iz Centra za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom, ki smo sodelovale z enim vrtcem iz osrednje Slovenije ter z enim iz Prekmurja. Vrtca smo povabili v konzorcij na podlagi njune prijave na razpis, ki smo ga naslovili na člane Mreže za spreminjanje kakovosti Korak za korakom, ki jo koordiniramo.

Obe sodelujoči instituciji sta dolgoletni članici Mreže, kar pomeni, da so v njunih zavodih že obstajale reflektivne skupine. Ob prijavi so izrazili željo, da bi radi svoje delo dvignili na višjo raven in preizkusili tudi druge reflektivne metode. Dodatna prednost tega, da smo k sodelovanju povabili vrtce, ki so člani Mreže, je, da lahko tako našo strokovno podporo izbrani-ma vrtcema omogočamo tudi po zaključku projekta.

V prvi fazi smo v vseh državah vzpostavili partnerstvo s po dvema vzgojno-izobraževalnima zavodoma in ju seznanili z izbranimi reflektivnimi metodami. Zaradi pandemije smo partnerske sestanke ter del izobraževanja o reflektivnih metodah opravili na spletu in več pozornosti namenimo namenili spoznavanju med udeleženci (npr. z ledolomilci), povezovanju ter načrtovanju dejavnosti.

Srečanja reflektivnih skupin so se začela v drugem letu projekta. Z namenom zagotavljanja vzdržnosti smo se v našem okolju odločili, da bodo te skupine že od začetka vodile strokovne delavke iz vključenih vrtcev, ki so že bile usposobljene za vlogo vodij.

Zadnje projektno leto je bilo namenjeno krepitvi reflektivnih navad strokovnih delavcev sodelujočih vzgojno-izobraževalnih zavodov, zagotavljanju trajnosti sprememb in vzpostavljenih metod ter preverjanju učinkov.

4 Raziskovalna metoda

Pred začetkom projektnih dejavnosti smo želeli v obeh vrtcih skrbno domisliti in osmisliti načrt skupnega dela, ki bi sledil njunim potrebam, zato smo izvedli intervjuje in fokusno skupino ter pripravili vprašalnik. V prvem

in drugem letu preizkušanja reflektivnih metod smo vtise posameznih članov preverjali s pomočjo metode MSC (iz angl. Most Significant Change), ob koncu pa smo rezultate ponovno preverili s fokusno skupino in z vprašalnikom.

4.1 Udeleženci, pripomočki in postopek

V osrednjih dejavnostih sta sodelovala celotna kolektiva: tri predstavnice vodstva, tri svetovalne delavke ter 61 vzgojiteljev_ic in pomočnikov_c vzgojiteljev_ic.

Na začetku smo opravili individualna intervjuja z ravnateljicama (2) iz vsakega vključenega vrtca in izvedli fokusno skupino z vodji reflektivnih skupin (6). Vpogled v stanje refleksije smo želeli dobiti tudi s strani strokovnega osebja, ki smo ga povabili k izpolnjevanju vprašalnika (48).

Ključna področja, ki so nas pri spremljanju učinkov uporabe reflektivnih metod zanimala, so bila:

- izkušnje na področju skupinske refleksije na ravni organizacije;
- pomen refleksije lastnega dela;
- pričakovanja v zvezi s procesom skupinske refleksije;
- pričakovanja glede rezultatov sodelovanja v reflektivnih skupinah;
- spremembe v lastni praksi in kolektivu na podlagi skupinske refleksije;
- dogovori, ki so pomembni za zagotavljanje zaupnega in varnega vzdušja v reflektivnih skupinah;
- stopnja povezanosti kolektiva.

Na podlagi odgovorov in izraženih potreb smo nato naredili načrt dela. V šolskem letu 2021/22 je del kolektiva vrtca 1 preizkušal metodo Wanda, del pa je svojo prakso reflektiral po strukturi učečih se skupnosti. V vrtcu 2 so preizkušali samo metodo Wanda, ki je še niso poznali. Dodatno so usposobili dve zaposleni, ki sta nato metodo preizkusili v različnih skupinah strokovnih delavcev, kontinuirano pa delo zaradi omejene razpoložljivosti v tem vrtcu nadaljevali samo z eno skupino. V šolskem letu 2022/23 so v obeh kolektivih nadaljevali z delom, s tremi strokovnimi delavkami in z eno svetovalno delavko pa smo v obeh okoljih preizkušali tudi metodo videocoaching, medtem ko se je za opazovanje z reflektivnim razgovorom odločila manjša skupina osebja iz vrtca 1.

V obeh vrtcih so srečanja vodile usposobljene strokovne, svetovalne in vodstvene delavke iz tamkajšnjega kolektiva, s čimer smo že od začetka stremeli k vzdržnosti rezultatov projekta. Na Pedagoškem inštitutu pa smo organizirali redna spletna podporna srečanja, ki so se jih udeleževale vse vodje reflektivnih skupin iz obeh okolij. S tem smo omogočili tudi izmenjavo izkušenj in razreševanje dilem.

4.2 Ugotovitve

V drugem letu so se partnerji seznanili s kvalitativno metodo evalvacije MSC. Intervjuvali smo nekaj članov in na podlagi teh pogovorov oblikovali inspirativne zgodbe, ki ponazarjajo najpomembnejše (tako pozitivne kot negativne) spremembe med procesom. Preko teh zgodb smo identificirali naslednje zaznave strokovnih delavcev_k:

- večje zaupanje;
- pogled na problemsko situacijo z različnih perspektiv tako v odnosu z otroki kot s starši in sodelavci_kami;
- povečanje zavedanja pomena spremljanja lastnega dela;
- večje izkoriščanje notranjih virov znanja in izkušenj;
- večjo medsebojno podporo pri reševanju problemskih situacij.

Nato smo ob zaključku projekta ponovno izvedli fokusno skupino z vsemi šestimi vodji reflektivnih skupin iz obeh sodelujočih vrtcev in članke reflektivnih skupin prosili, da izpolnijo vprašalnik. Rezultati so pokazali mnogo pozitivnih opažanj strokovnih delavcev_k:

- povečano zavedanje pomena upoštevanja različnih perspektiv ljudi, vpletenih v določeno situacijo;
- dodatne ideje in rešitve za lastne izzive;
- Wanda je najbolj zaželeno metoda reflektiranja, med drugim tudi zato, ker od članov ne zahteva obsežne dokumentacije;
- dvig zavedanja pomena refleksije;
- delo v manjših skupinah omogoča sproščenejšo in zaupnejšo okolje;
- člani se čutijo bolj slišane in podprte;
- zavedanje, da se s podobnimi težavami srečujejo tudi drugi;
- večja in samostojnejša vloga pomočnikov_c vzgojiteljev_ic;

- izboljšanje kakovosti dela parov vzgojitelj_ica – pomočnik_ca vzgojitelja_ice;
- rast kolektiva in skupne odgovornosti;
- pomen upoštevanja želja in potreb pri načrtovanju dela.

Kljub vsem omenjenim pozitivnim platem so sodelujoči izpostavili tudi nekaj izzivov:

- v nasprotju z dogovorom vsi člani na srečanje niso prihajali s pripravljenim izzivom;
- v nekaterih skupinah so člani težje delili svoje težave;
- zavedanje pomena refleksije v nekaterih reflektivnih skupinah še ni na dovolj visoki ravni;
- sledenje strukturi srečanja.

5 Zaključek

Na podlagi izkušenj pripadnikov strokovnega osebja, ki so v Belgiji, na Hrvaškem, Madžarskem in v Sloveniji preizkušali reflektivne metode v okviru projekta REC, smo prišli do nekaterih skupnih ugotovitev, na podlagi katerih smo pripravili tudi priporočila, relevantna za področje izobraževanja na ravni EU. Izkazalo se je, da so vsi vključeni partnerji prepoznali pomen refleksije strokovnega osebja ter spodbujanje tega procesa. Ključna pri tem pa sta zagotavljanje ustreznih pogojev za redno skupinsko refleksijo ter spodbujanje vključujoče in podporne institucionalne klime, za kar je potrebna vključenost vodstva. Namen reflektivne učeče se skupnosti je vplivati na kakovost dela svojih članov ter na institucijo kot celoto, zato je pomembno, da zagotovimo spremljanje učnega procesa znotraj učeče se skupnosti, celoten kolektiv obveščamo o delu in učinkih ter z uporabo participatornih metod prispevamo k vzdržnosti pedagoške refleksije.

Literatura

- Baxter, L. P., Southall, A. E., in Gardner, F. (2021). Trialling critical reflection in education: the benefits for school leaders and teachers. *Reflective Practice*, 22(4), 501–514. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1927694>
- Brajković, S. (2014). *Professional Learning Communities*. ISSA.
- Cochran-Smith, M., in Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communiti-

- es. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- De Schepper, B. Peleman, B., idr. (2016). *When WANDA meets ISSA*. Group Reflection for Professional Development in ECEC. Artevelde University of Applied Sciences.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath in Co Publishers.
- Evropski referenčni okvir za zagotavljanje kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja*. ***I Zakonodajna resolucija Evropskega parlamenta z dne 18. decembra 2008 o predlogu Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta o vzpostavitvi evropskega referenčnega okvira za zagotavljanje kakovosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja (KOM(2008)0179 — C6-0163/2008 — 2008/0069(COD)) (OJ C, C/45, 23.02.2010), 183. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52008AP0627>
- Ghaye, T. (2010). *Teaching and Learning through Reflective Practice: A Practical Guide for Positive Action* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203833322>
- Marcos, J. J. M., Sánchez, E., in Tillema, H. (2008). Teachers reflecting on their work: articulating what is said about what is done. *Teachers and Teaching*, 14(2), 95–114. <https://doi.org/10.1080/13540600801965887>
- Peeters, J., Rohrmann, T., in Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC: why is there so little progress? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 302–314. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805>
- REC Project Consortium (2023). https://drive.google.com/file/d/1kwDUMyX_mu1MLhoSYrRAR-EEqNLVWZHj/view
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Ashgate Publishing.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. CA: Jossey-Bass.
- Sharmahd, N., Peeters, J., Van Laere, K., Vonta, T., De Kimpe, C., Brajković, S., Contini, L., in Giovannini, D. (2017). ‘Transforming European ECEC services and Primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward’, *NESET II Analytical Report No 2/2017*.

- Taggart, G. L., in Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers*. Thousand Oak, CA: Corwin Press. https://openlibrary.org/books/OL3299579M/Promoting_reflective_thinking_in_teachers
- Verschaeve, S., De Mets, J., Van Avermaet, P., Ślusarczyk, M., Woźniak, M., Majerska, U., Pustułka, P., Balduzzi, L., Lazzari, A., Dalledonne Vandini, C., in Furieri, L. (2020). Toolbox: Outlines for using video analysis and video coaching as a tool for professionalizing ECEC workforce and training future ECEC professionals. Outcome of the TRACKs project2.
- Vizek-Vidović, V. (ur.) (2011). *Učitelji i njihovi mentori*. IDIZ.

Primerjava prepričanj med vzgojitelji in učitelji o strokovnih izpopolnjevanjih na področju (pred)opismenjevanja

Katarina Grom

1 Uvod

V kontekstu zgodnje in začetne pismenosti se vertikalno povezujejo aktivnosti za spodbujanje ter razvijanje predopismenjevalnih spretnosti in začetno opismenjevanje, kar opredeljujemo s pojmom (pred)opismenjevanje. V slovenskem prostoru zasledimo prispevke, ki preučujejo (pred)opismenjevanje (Grom, 2019; Marjanovič Umek idr., 2019, 2020; Pečjak, 2012; Ropič, 2016; Skubic, 2012), manj raziskovalne pozornosti pa je namenjeno preučevanju prepričanj vzgojiteljev, ki spodbujajo zgodnjo pismenost, in učiteljev, ki razvijajo začetno pismenost.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014) *prepričanje* opredeljuje kot »skupek med seboj povezanih misli, pojmov ali sodb v zvezi z delom v stvarnosti«. Prepričanje temelji na lastnem izkustvu ali presoji in je podrejeno subjektivnemu videnju ali vedenju. Med vzgojitelji in učitelji se prepričanja nanašajo na izražanje osebnega mnenja o tem, »kaj je dobro za otroka« ali »kaj je prav« (Vrbovšek, 2014).

Hongying Zheng (2009) poudarja, da prepričanja pomembno vplivajo na delo vzgojiteljev in učiteljev pri uporabi različnih oblik dela. Ti v učno okolje vnašajo različne didaktične materiale, ki so ključni za razvoj zgodnje in začetne pismenosti. Pedagoški delavci naj bi aktivnosti za usvajanje določenih spretnosti izvajali v manjših skupinah, prilagojenih glede na individualne zmožnosti posameznega učenca in zahtevano stopnjo naloge (Lucariello idr., 2015). Li (2012) izpostavlja ključno vlogo prepričanj pri poučevanju

jezika, medtem ko Abdi in Asadi (2015) dodajata, da prepričanja vplivajo na odnos do poučevanja jezika, zato sta oblikovala temeljne iztočnice, ki so tipične za učiteljeva prepričanja in se nanašajo na: lastne izkušnje, ki izhajajo iz doživljanja samega sebe v vlogi učenca, izkušnje, ki so jih pridobili z leti pedagoške prakse, in osebne značajske lastnosti. Guerra in Wubbena (2017) pojasnjujeta, da so prepričanja povezana tudi s kulturnimi dejavniki v povezavi z dosežki učencev. Raziskovalca opozarjata na heterogenost prepričanj, ki so si pogosto nasprotujoča. Takšna prepričanja je mogoče razložiti s teorijo kognitivne disonance, ki se oblikuje, ko se oseba z zasidranim prepričanjem sooči z novim spoznanjem (Perlovsky, 2013). Moč kognitivne disonance pa je mogoče zmanjšati z odvzemanjem pomena disonantnih spoznanj (Harmon-Jones in Harmon-Jones, 2002; Proulx idr., 2012).

Strokovno izpopolnjevanje na področju pismenosti je za vzgojitelje in učitelje temeljnega pomena, saj se zahteve po kakovostnem znanju povečujejo (Filstad idr., 2018; Lecat idr., 2019). Carmen Binnewies in Gromer (2012) menita, da je nenehno strokovno izpopolnjevanje nujno, saj morajo pedagoški delavci spremljati razvoj novih digitalnih tehnologij, uporabljati različne vire znanja (Guerriero, 2017) ter spremljati mednarodne rezultate (bralne) pismenosti (Klemenčič in Mirazchijski, 2023; PISA 2022, 2023). Evropska komisija (2017) ter Leila E. Ferguson in Jo Lunn Brownlee (2018) poudarjajo potrebo po prenosu novega znanja v prakso, kar krepi pedagoški pristop in tako omogoča prilagoditev izobraževalnim izzivom.

2 Opredelitev raziskovalnega problema

Tematika pismenosti, vključno s (pred)opismenjevanjem, je v Sloveniji pogosto preučevana, vendar ostajajo prepričanja vzgojiteljev in učiteljev o tej tematiki premalo raziskana, čeprav so ključnega pomena za učinkovitost izobraževalnih praks. Darija Skubic (2012, 2017) opozarja na pomanjkljivo strokovno izpopolnjevanje vzgojiteljev na jezikovnem področju, zlasti v povezavi s predopismenjevalnimi spretnostmi, in v svojih ugotovitvah izpostavlja potrebo po dodatnem izobraževanju. Aviva Sverdlov idr. (2014) opozarjajo na neskladje med prepričanji vzgojiteljev in njihovimi dejavnostmi za spodbujanje zgodnje pismenosti, medtem ko Louise Poulson idr. (2001) navajajo, da je izboljšanje pismenosti v šolskem izobraževalnem okolju ključno vprašanje v številnih izobraževalnih politikah, pri čemer niso pomembna le strokovna znanja učiteljev o pismenosti, temveč tudi njihova prepričanja glede uvajanja novosti, vrednote, ki jih pripisujejo poučevanju, ter miselni procesi, povezani z razvijanjem pismenosti. Skupina raziskovalcev

(Lucariello idr., 2015) opozarja na problem prepričanj pedagoških delavcev v različnih izobraževalnih obdobjih, kar lahko vpliva na kontinuiteto in kakovost izobraževalnih pristopov. Rezultati raziskave TALIS 2018 (OECD, 2019) kažejo, da so med strokovnimi izpopolnjevanji učiteljev priljubljeni tečaji in seminarji, kar je pomembno v kontekstu rezultatov pismenosti, predstavljenih v mednarodnih raziskavah PIRLS 2021 in PISA 2022.

Ključno vprašanje v tej raziskavi je preučevanje prepričanj vzgojiteljev in učiteljev o strokovnem izpopolnjevanju, saj je to še posebej pomembno v kontekstu intenzivnih sprememb na področju pismenosti (Bralna pismenost otrok v Republiki Sloveniji, 2020; Klemenčič in Mirazchiyski, 2023; Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti, 2023). Z raziskavo želimo prispevati k boljšemu razumevanju pomena strokovnega izpopolnjevanja za izboljšanje pedagoških praks na področju (pred)opismenjevanja ter preučiti pogoje za spodbujanje in razvijanje teh spretnosti.

3 Cilj raziskave

Cilj raziskave je bil analizirati prepričanja anketiranih vzgojiteljev in učiteljev o strokovnem izpopolnjevanju na področju (pred)opismenjevanja, prispevati k razpravi o pomenu dodatnega strokovnega izobraževanja ter predlagati smernice za krepitev izvajanja (pred)opismenjevalnih dejavnosti v zgodnjem in začetnem obdobju razvijanja pismenosti.

4 Metodološka opredelitev raziskave

Raziskovalni pristop in metoda

V raziskavi je bil uporabljen kvantitativni raziskovalni pristop s kavzalno-eksperimentalno metodo (Sagadin, 2007, Cohen idr., 2018).

Opis vzorca raziskave

Vzorec raziskave je bil neslučajnostni, namenski, kar pomeni, da so bili udeleženci izbrani na podlagi specifičnih kriterijev, povezanih z namenom raziskave. V slednjo je bilo vključenih šest vrtcev in šest osnovnih šol iz različnih regij Slovenije. V raziskavi je sodelovalo 31 vzgojiteljev, ki so izvajali dejavnosti za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti v vrtcu ali prvem razredu osnovne šole. Povprečna starost vzgojiteljev je bila 46,3 leta, pri čemer je bil vzorec glede delovnih izkušenj precej heterogen. Večina vzgojiteljev je imela visokošolsko strokovno (48,4 %) ali srednješolsko

izobrazbo (35,5 %), medtem ko je imel manjši delež vzgojiteljev opravljen strokovni magisterij (3,2 %). Poleg tega je v raziskavi sodelovalo 24 učiteljev, ki so v prvem razredu osnovne šole izvajali dejavnosti za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti in začetno opismenjevanje z integrativno metodo. Povprečna starost učiteljev je bila 42 let, pri čemer je bila skupina glede delovnih izkušenj heterogena. Največ učiteljev je imelo visokošolsko univerzitetno izobrazbo (54,2 %), nekoliko manj pa višješolsko (37,5 %). Manjši delež učiteljev je imel opravljeno srednješolsko izobrazbo ali strokovni magisterij (4,2 %).

Preglednica 7: Opis vzorca

	Vzgojitelji (n = 31)	Učitelji (n = 24)
Spol		
Ženski	100 %	100 %
Povprečna starost (SD; razpon)	46,3 (9,5; 29-59)	42 (11,2; 25-57)
Stopnja izobrazbe		
Srednješolska	35,5 %	4,2 %
Višješolska	9,7 %	37,5 %
Visokošolska (strokovna)	48,4 %	0 %
Visokošolska (univerzitetna)	3,2 %	54,2 %
Magisterij (strokovni)	3,2 %	4,2 %

Opomba: n = numerus; SD = standardni odklon; vrednosti so prikazane kot frekvence (%).

Opis instrumenta

Za potrebe raziskave je bil oblikovan nestandardiziran vprašalnik, v katerem smo se osredotočili na vprašanja, ki ponujajo vpogled v: število opravljenih strokovnih izpopolnjevanj na področju (pred)opismenjevanja anketiranih vzgojiteljev in učiteljev glede na trajanje njihovega strokovnega delovanja v vzgoji in izobraževanju; strokovno izpopolnjevanje na področju (pred)opismenjevanja anketiranih vzgojiteljev in učiteljev glede na izobraževalno okolje; mnenja anketiranih vzgojiteljev in učiteljev o samoprispevku na področju razvijanja (pred)opismenjevanja ter o pogojih in pristopih za učinkovitejše izvajanje teh dejavnosti; mnenja anketiranih vzgojiteljev in učiteljev o strokovni podpori raziskovalke raziskave pri razvijanju

(pred)opisemenjevanja ter o delodajalčevem spodbujanju strokovnih izpopolnjevanj.

Odgovore anketirancev smo pridobili z uporabo vprašanj zaprtega tipa, odprtega tipa, kombiniranih vprašanj in s pomočjo petstopenske merske lestvice, kjer je ocena 1 pomenila »Zelo smiselno/zelo spodbujajo/zelo pomaga« in ocena 5 »Sploh ni smiselno/nikoli me ne spodbujajo/nikakor ne bi pomagal«. Vzgojitelji in učitelji so izpolnjevali enak vprašalnik, saj se tematika pri obeh skupinah nanaša na (pred)opisemenjevanje.

Veljavnost vprašalnika smo zagotovili z upoštevanjem znanstvenih teoretičnih spoznanj, medtem ko je bila zanesljivost dosežena z uporabo natančnih in specifičnih vprašanjih ter jasnih navodilih za izpolnjevanje. Objektivnost je bila zagotovljena z individualnim reševanjem vprašalnika brez prisotnosti raziskovalke ter s prevladujočo izbiro vprašanj, ki omogočajo objektivno interpretacijo odgovorov.

Opis postopka zbiranja, obdelave in prikaza podatkov

Podatke za raziskavo smo pridobili z avtorskim nestandardiziranim anketnim vprašalnikom, ki je bil razvit na podlagi pregleda relevantne strokovne literature s področja (pred)opisemenjevanja. V vprašalnik so bila vključena vprašanja o strokovnem izpopolnjevanju, kar je skladno z namenom in ciljem raziskave. Pred začetkom izpolnjevanja anketnega vprašalnika so udeleženci podali informirano soglasje. To pomeni, da so bili seznanjeni z namenom raziskave, načinom uporabe podatkov, morebitnimi tveganji in koristmi ter s svojo pravico, da kadar koli odstopijo od sodelovanja v raziskavi. Pri tem smo upoštevali etično načelo, ki varuje pravice in dobrobit posameznikov, vključenih v raziskavo.

Za obdelavo podatkov smo uporabili programsko orodje IBM SPSS Statistics 27 (Statistical Package for Social Sciences). Primerjavo dveh skupin v številski spremenljivki smo izvedli s t-testom oz. z Mann-Whitneyjevim testom, če so bile spremenljivke nenormalno porazdeljene. Primerjavo preučevanih skupin pri opisnih spremenljivkah smo izvedli s pomočjo hi-kvadrat-testa ali testa razmerja verjetij, kadar so bile pričakovane frekvenice manjše od 5.

Podatki, zbrani z anketnim vprašalnikom, so prikazani s preglednicami in z grafi.

5 Rezultati

Podatki, zbrani z anketnim vprašalnikom, se nanašajo na prepričanja anketiranih vzgojiteljev in učiteljev na področju razvijanja ter poučevanja (pred)opismenjevanja in so prikazani v štirih sklopih.

Število opravljenih strokovnih izpopolnjevanj na področju (pred)opismenjevanja anketiranih vzgojiteljev in učiteljev glede na trajanje njihovega strokovnega delovanja v vzgoji in izobraževanju

Strokovnih izpopolnjevanj s področja (pred)opismenjevanja v času aktivnega strokovnega delovanja v vzgoji in izobraževanju (npr. delavnic, seminarjev, spletnih tečajev ipd.) se ne udeležuje manjši delež anketiranih vzgojiteljev (9,7 %), medtem ko je ta delež pri anketiranih učiteljih večji (29,2 %). Eno do dve strokovni izpopolnjevanji v času aktivnega strokovnega delovanja opravi polovica anketiranih vzgojiteljev (51,6 %) in nekaj manj anketiranih učiteljev (41,7 %). Tri do štiri strokovna izpopolnjevanja opravi 25,8 % anketiranih vzgojiteljev in 20,8 % anketiranih učiteljev. Manjši delež anketiranih vzgojiteljev (12,9 %) in učiteljev (8,3 %) opravi pet do šest strokovnih izpopolnjevanj. Razlike v deležih anketiranih učiteljev in vzgojiteljev so bile testirane s hi-kvadrat-testom, ki je pokazal, da razlika v porazdelitvi števila izobraževanj med anketiranimi vzgojitelji in učitelji ni statistično značilna ($p = 0,317$).

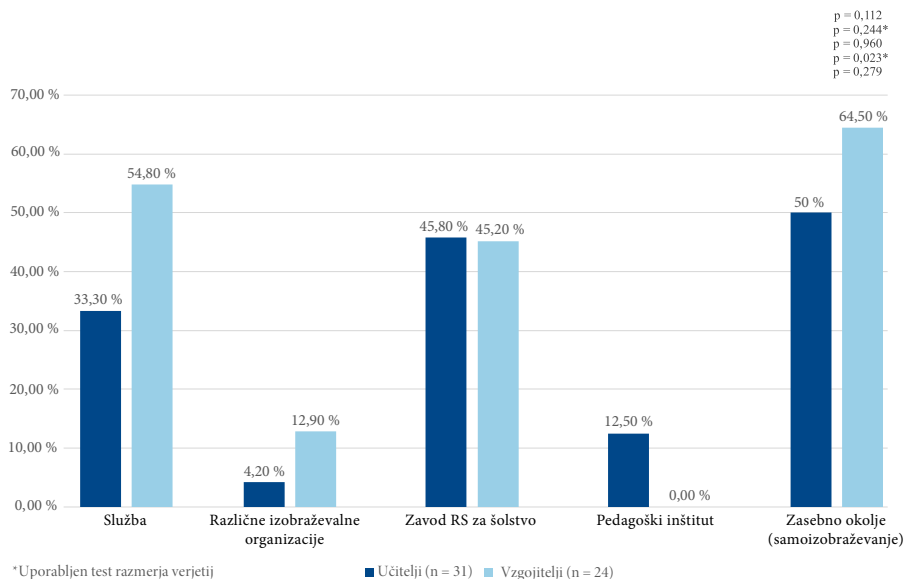
Preglednica 8: Delež strokovnih izpopolnjevanj na temo (pred)opismenjevanja med anketiranimi vzgojitelji in učitelji glede na trajanje njihovega strokovnega delovanja v vzgoji in izobraževanju

Št. strokovnih izpopolnjevanj	Vzgojitelji (n = 31)	Učitelji (n = 24)
0	9,7 %	29,2 %
1–2	51,6 %	41,7 %
3–4	25,8 %	20,8 %
5–6	12,9 %	8,3 %
Skupaj	100 %	100 %

Opomba: n = numerus.

*Strokovno izpopolnjevanje na področju (pred)opismenjevanja
anketiranih vzgojiteljev in učiteljev glede na izobraževalno okolje*

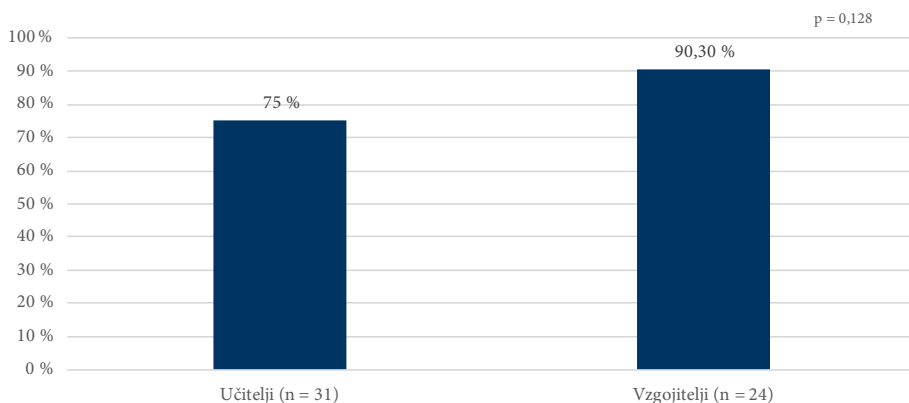
Rezultat testa razmerja verjetij je pokazal, da največ strokovnega izpopolnjevanja s področja (pred)opismenjevanja opravijo anketirani vzgojitelji s samoizobraževanjem (64,5 %), medtem ko je delež anketiranih učiteljev pri tem nižji (50 %). Razlika v deležih med anketiranimi vzgojitelji in učitelji ni statistično značilna ($p = 0,279$). Tako anketirani vzgojitelji kot učitelji svoje znanje s področja (pred)opismenjevanja strokovno izpopolnjujejo tudi v službi ter na Zavodu RS za šolstvo, kjer razlika v deležih med skupinama ni statistično značilna. Podrobneje, 54,8 % vzgojiteljev in 33,3 % učiteljev se izpopolnjuje v službi (seminarji, delavnice), medtem ko se na Zavodu RS za šolstvo izpopolnjuje 45,2 % vzgojiteljev in 45,8 % učiteljev. Statistično pomembne razlike ($p = 0,244$) so med skupinama pri pridobivanju dodatnega znanja s področja (pred)opismenjevanja, ki jih izvajajo različne izobraževalne organizacije, pri čemer se tovrstnih izobraževanj več poslužujejo anketirani vzgojitelji (12,9 %) kot anketirani učitelji (4,2 %). Anketirani učitelji svoje znanje izpopolnjujejo tudi na Pedagoškem inštitutu (12,5 %), medtem ko se tega ne poslužujejo anketirani vzgojitelji (0 %). Razlika med skupinama je statistično značilna ($p = 0,023$).



Slika 1: Strokovno izpopolnjevanje na področju (pred)opismenjevanja anketiranih vzgojiteljev in učiteljev glede na izobraževalno okolje
Opomba: n = numerus; P = p-vrednost.

Mnenja anketiranih vzgojiteljev in učiteljev o samoprispevku na področju razvijanja (pred)opismenjevanja ter o pogojih in pristopih za učinkovitejše izvajanje teh dejavnosti

Rezultat testa razmerja verjetij je pokazal, da bi bila lahko večina anketiranih vzgojiteljev (90,3 %) prizadevnejša na področju razvijanja (pred)opismenjevanja. Podobno mnenje deli tudi tri četrtine anketiranih učiteljev (75 %). Razlika v deležih med anketiranimi vzgojitelji in učitelji ni statistično značilna ($p = 0,128$), kar pomeni, da ni razlike med deležema teh dveh skupin glede na njuno prizadevnost za razvijanje (pred)opismenjevanja.



*Uporabljen test razmerja verjetij

Slika 2: Delež anketiranih vzgojiteljev in učiteljev, ki menijo, da bi bili lahko prizadevnejši na področju (pred)opismenjevanja

Opomba: n = numerus; P = p-vrednost.

Anketirani vzgojitelji (25,8 %) in učitelji (33,3 %) navajajo, da bi lahko svoja prizadevanja na področju razvijanja in poučevanja (pred)opismenjevanja okrepili, če bi imeli na voljo več didaktičnega materiala. Vzgojitelji (19,4 %) poudarjajo tudi pomen strokovnega izpopolnjevanja in smernic, povezanih z zgodnjo in začetno pismenostjo, medtem ko anketirani učitelji (8,3 %) ne izražajo tako velike potrebe po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju na področju (pred)opismenjevanja. Obe preučevani skupini menita, da bi lahko preučevanemu področju (pred)opismenjevanja namenili več časa, vendar se časovna komponenta zdi pomembnejša učiteljem (16,7 %) kot vzgojiteljem (12,9 %). Večji delež anketiranih učiteljev (16,7 %) in manjši delež vzgojiteljev (9,7 %) meni, da trenutno dovolj prispevajo na tem področju in da ni mogoče okrepiti lastnega strokovnega prizadevanja.

Tako anketirani vzgojitelji (3,2 %) kot učitelji (4,2 %) menijo, da bi lahko izboljšali svoja prizadevanja na področju motivacije, s katero bi bolj spodbudili otroke in učence k (pred)opismenjevanju. Tako anketirani vzgojitelji kot učitelji s šibkim poudarkom na individualizaciji, branju in prostorskih razmerah menijo, da temu že namenjajo dovolj pozornosti.

Preglednica 9: Pogoji in pristopi za učinkovitejše spodbujanje ter razvijanje (pred)opismenjevalnih spretnosti

	Vzgojitelji (n = 31)	Učitelji (n = 24)
Več didaktičnega materiala	25,8 %	33,3 %
Izobraževanje, smernice	19,4 %	8,3 %
Več časa	12,9 %	16,7 %
Ni mogoče narediti več, naredim dovolj	9,7 %	16,7 %
Individualizacija	10 %	4 %
Motivacija otrok	3,2 %	4,2 %
Branje otrokom	3,2 %	0 %
Več prostora	0 %	4,2 %
Drugo	16,1 %	12,5 %

Opomba: n = numerus.

Mnenja anketiranih vzgojiteljev in učiteljev o raziskovalkini strokovni podpori pri razvijanju (pred)opismenjevanja ter o delodajalčevem spodbujanju strokovnih izpopolnjevanj

Preglednica 10: Raziskovalkina strokovna podpora pri razvijanju (pred)opismenjevanja

	Vzgojitelji						Učitelji						U	P
	(Z)P (%)	Min	Max	M	Me	SD	(Z)P (%)	Min	Max	M	Me	SD		
SP	90,3	1	3	1,6	1,0	0,7	100	1	2	1,5	1,5	0,5	360,0	0,818

Opomba: SP = strokovna podpora; (Z)P (%) = odstotni delež odgovorov »Pomagal« in »Zelo pomagal«; Min = najmanjša vrednost; Max = največja vrednost; M = aritmetična sredina; Me = mediana; SD = standardni odklon; U = testna statistika; P = p-vrednost.

Večina anketiranih vzgojiteljev (90,3 %) in vsi anketirani učitelji (100 %) menijo, da bi jim bila strokovna podpora raziskovalke pri razvijanju (pred)opismenjevanja v pomoč. V mnenju anketiranih vzgojiteljev in učiteljev

o raziskovalkini strokovni podpori pri razvijanju (pred)opismenjevanja ni statistično značilne razlike ($p = 0,818$).

Delodajalčevo spodbujanje anketiranih vzgojiteljev in učiteljev k strokovnemu izpopolnjevanju je bilo merjeno na petstopenjski lestvici, kjer je ocena 1 pomenila »Zelo spodbujajo« in 5 »Sploh ne spodbujajo«. Delodajalci anketirane vzgojitelje in učitelje spodbujajo k strokovnemu izpopolnjevanju na področju razvijanja (pred)opismenjevanja. Da so »zelo spodbujani« ali »spodbujani« k izobraževanju, je odgovorilo 67,7 % anketiranih vzgojiteljev in 54,1 % anketiranih učiteljev. Skupini udeležencev raziskave sta odgovarjali podobno, kar je razvidno iz srednjih vrednosti. Tudi razpršenost odgovorov je podobna. Razlike v odgovorih so bile testirane z Mann-Whitneyjevim U-testom, ker se odgovori v nobeni od skupin niso porazdeljevali normalno. Med anketiranimi skupinama ni statistično značilne razlike v delodajalčevih spodbudah k strokovnemu izpopolnjevanju ($p = 0,321$).

Preglednica 11: Delodajalčevo spodbujanje anketiranih vzgojiteljev in učiteljev k strokovnemu izpopolnjevanju na področju (pred)opismenjevanja

	Vzgojitelji						Učitelji						U	P
	(Z)S (%)	Min	Max	M	Me	SD	(Z)S (%)	Min	Max	M	Me	SD		
SSI	67,7	1	3	2,1	2,0	0,8	54,1	1	4	2,3	2,0	0,9	317,0	0,321

Opomba: SSI = spodbujanje k strokovnemu izpopolnjevanju; (Z)S (%) = odstotni delež odgovorov »Spodbujajo« in »Zelo spodbujajo«; Min = najmanjša vrednost; Max = največja vrednost; M = aritmetična sredina; Me = mediana; SD = standardni odklon; U = testna statistika; P = p-vrednost.

6 Razprava

V raziskavi smo ugotovili, da polovica anketiranih vzgojiteljev v povprečju opravi eno izobraževanje s področja (pred)opismenjevanja vsakih deset let, medtem ko manj kot polovica učiteljev to stori vsakih devet let. Ta podatek je še posebej zanimiv v kontekstu intenzivnih sprememb in novih smernic na področju razvijanja pismenosti (Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, 2023), kamor spada tudi (pred)opismenjevanje. Slovenski raziskovalci izpostavljajo neskladje med pedagoško prakso in raziskovalnimi ugotovitvami (Marjanovič Umek idr., 2019; Ropič, 2016; Skubic, 2012, 2013), kar sovпада z ugotovitvami te raziskave, ki kaže, da so spremembe in dopolnitve nacionalnih dokumentov

na preučevanem področju hitreje, kot jim zmorejo slediti vzgojitelji in učitelji v svoji pedagoški praksi. To lahko vpliva na oblikovanje strokovnih prepričanj vzgojiteljev in učiteljev, ki bi morala temeljiti na najnovejših raziskovalnih dognanjih in jim nuditi oporo ter smernice za sodobno strokovno delo.

Rezultati raziskave kažejo, da anketirani vzgojitelji in učitelji večino strokovnega znanja s področja (pred)opismenjevanja pridobivajo s samoizobraževanjem v zasebnem okolju. Svoje znanje pogosto nadgrajujejo z udeležbo na strokovnih izobraževanjih, ki jih organizirata Zavod RS za šolstvo ali njihova delovna organizacija. Manjši delež strokovnih izpopolnjevanj opravijo v različnih izobraževalnih organizacijah, ki ponujajo različne seminarje, ali na Pedagoškem inštitutu, katerega osnovno poslanstvo je razvoj edukacijskih znanosti in sodelovanje z drugimi znanstvenimi ustanovami, pri čemer njegovi znanstveni izsledki prispevajo k razvoju pedagoške prakse. Visok odstotek samoizobraževanja med vzgojitelji in učitelji nakazuje potrebo po načrtnejšem in intenzivnejšem pristopu strokovnih organizacij, ki nudijo podporo vzgojiteljem in učiteljem pri spodbujanju ter razvijanju (pred)opismenjevanja v vrtcu in osnovni šoli.

Pereč problem nakazujejo ugotovitve, da visok delež anketiranih vzgojiteljev in učiteljev meni, da bi bilo za izboljšanje (pred)opismenjevanja otrok smiselno okrepiti pedagoška prizadevanja. Poudarjajo potrebo po večjem številu didaktičnih pripomočkov in manjši časovni omejitvi za razvoj teh spretnosti. Te ugotovitve so v skladu z raziskavo Carol Ann Tomlinson idr. (2003), ki podpirajo uporabo različnih didaktičnih sredstev, saj ta bogatijo učni proces, še posebej v učnih skupinah. Dodatno Joyce Van Tassel-Baska in Tamra Stambaugh (2005) opozarjata na pomanjkljivo poznavanje sredstev in podpore, potrebnih za kakovostno izvajanje pismenosti, ki ga izkazujejo pedagoški delavci. Ti rezultati so skladni tudi z ugotovitvami Marije Ropič (2016), ki opozarja na zmanjšano izvajanje predopismenjevalnih dejavnosti, ter Tesse H. S. Eysink idr. (2017), ki izpostavljajo skrb učiteljev glede organizacijskih vprašanj in časovne opredelitve dejavnosti. Naša raziskava ugotavlja, da anketirani vzgojitelji kot pomembnejšo oviro za izvajanje (pred)opismenjevalnih spretnosti navajajo potrebo po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju. Zaskrbljujoče so ugotovitve nekaterih anketiranih vzgojiteljev in učiteljev, ki menijo, da že dovolj prispevajo k razvoju (pred)opismenjevalnih spretnosti, čeprav rezultati PIRLS 2021 kažejo na upad pismenosti med četrtošolci. Revizijsko poročilo Računskega sodišča, *Bralna pismenost otrok v Republiki Sloveniji* (2020), prav

tako izpostavlja potrebo po opolnomočenju vzgojiteljev in učiteljev na področju pismenosti, kar poudarja tudi *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* (2023). Strategija vzgojitelje in učitelje spodbuja k večji odličnosti ter odgovornosti pri uresničevanju ciljev na področju bralne pismenosti, kar vključuje tudi (pred)opismenjevanje.

Naša raziskava potrjuje, da se anketirani vzgojitelji in učitelji zavedajo pomena strokovne podpore pri pridobivanju znanja na področju (pred)opismenjevanja. Rezultati kažejo, da vzgojitelji prejmejo večjo podporo delodajalca pri strokovnem izpopolnjevanju v primerjavi z učitelji. Na podlagi mednarodnih raziskav in nacionalnih smernic (*Bralna pismenost otrok v Republiki Sloveniji*, 2020; Klemenčič in Mirazchiyski, 2023; *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2023) lahko sklepamo, da bo treba dodatno okrepiti prizadevanja za strokovno izpopolnjevanje na področju zgodnje in začetne pismenosti.

7 Sklep

Ugotovitve raziskave kažejo na vrzeli med hitrim razvojem sodobnih okvirov pismenosti in možnostjo vzgojiteljev ter učiteljev, da te spremembe spremljajo s pomočjo strokovnih izpopolnjevanj. Čeprav pedagoški delavci priznavajo pomen strokovnega nadgrajevanja, prevladuje samozobraževanje, medtem ko je udeležba na organiziranih izobraževanjih manjša. To nakazuje potrebo po preučitvi razlogov, zakaj se pedagoški delavci v strokovna izpopolnjevanja ne vključujejo intenzivneje, kljub očitni potrebi po njih. Na podlagi revizijskega poročila *Bralna pismenost otrok v Republiki Sloveniji* (2020) lahko predpostavljamo, da so razlogi za to nizka finančna podpora, namenjena strokovnemu izpopolnjevanju v vzgoji in izobraževanju, časovne omejitve za strokovno izpopolnjevanje (*Zakon o delovnih razmerjih*, 2013) ali raznolikost predmetnih področij. Jasno izraženo potreba pedagoških delavcev po večji količini didaktičnega materiala za ustrezno razvijanje zgodnje in začetne pismenosti narekuje preučitev finančnega okvira, namenjenega temu področju. Prav tako je treba dodatno raziskati, zakaj pedagoški delavci navajajo časovno omejitev kot oviro pri izvajanju (pred)opismenjevalnih dejavnosti. Delna podpora delodajalcev za strokovno izpopolnjevanje pogosto ne omogoča sodelovanja s strokovnjaki preučevanega področja, kar dodatno ovira razvoj pedagoške prakse. Podobne ugotovitve izpostavlja tudi Evropska komisija (2017), ki opozarja, da ravnatelji pogosto ne zaznavajo potreb po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju ali celo zavestno zavračajo sodelovanje s strokovnjaki.

Nadgradnja znanja pedagoškim praktikom omogoča, da ostanejo v stiku z najnovejšimi dognanji stroke, kar izboljšuje kakovost pedagoškega dela in pomembno prispeva k profesionalnemu razvoju ter kariernemu napredovanju.

Predstavljene raziskovalne ugotovitve izpostavljajo vrzeli, s katerimi se soočajo vzgojitelji in učitelji kot ključni promotorji ter akterji pri spodbujanju in razvijanju (pred)opismenjevanja. Raziskava spodbuja razmislek o natančnejši analizi dodatnih možnosti za povečanje podpore vzgojiteljem in učiteljem, da bodo lahko učinkoviteje in ambicioznejše udeleženi aktivnosti na področju (pred)opismenjevanja. Na podlagi rezultatov raziskave smo oblikovali sedem smernice za krepitev izvajanja (pred)opismenjevalnih dejavnosti v zgodnjem in začetnem obdobju razvijanja pismenosti:

- *Povečanje finančnih sredstev za strokovna izpopolnjevanja* na področju (pred)opismenjevanja, kar bi vzgojiteljem in učiteljem omogočilo dostop do sodobnih znanj in prispevalo k boljši pedagoški praksi.
- *Povečanje finančnih sredstev za didaktične vire*, ki so ključni za ustvarjanje kakovostnega učnega okolja in neposredno vplivajo na uspešnost pri učenju.
- *Povečanje števila dni za strokovno izpopolnjevanje*, kar bi omogočilo sprotno spremljanje strokovnih novosti in spodbudilo aktivnejši pedagoški pristop.
- *Spodbujanje osredotočenosti na ključne vsebine predmetnega področja* (npr. opismenjevanje in bralno razumevanje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju) za boljše razvijanje osnovnih spretnosti, potrebnih za nadaljnje učenje.
- *Pri snovanju novih kurikularnih smernicah* je treba poudariti razvijanje (pred)opismenjevalnih spretnosti in izpostaviti učinkovite metode začetnega opismenjevanja (prim. Grom, 2020), da bodo otroci in učenci pridobili trdne temelje zgodnje ter začetne pismenosti.
- *Večje ozaveščanje delodajalcev* o pomenu podpore vzgojiteljem in učiteljem pri strokovnem izpopolnjevanju na področju (pred)opismenjevanja.
- *Sistematično izvajanje strokovnih izpopolnjenj* skladno s spremembami v nacionalnih dokumentih, povezanih s (pred)opismen-

jevanjem, kar bi okrepilo pripravljenost vzgojiteljev in učiteljev na sodobne izzive pismenosti.

Z implementacijo predlaganih smernic bi lahko dosegli učinkovitejše in bolj usmerjeno strokovno izpopolnjevanje, kar bi prispevalo k večjemu znanju ter razumevanju tematike med vzgojitelji in učitelji ter posledično izboljšalo njihovo pedagoško prakso. Ključno je, da se osredotočimo na ustvarjanje ustreznih pogojev, ki morajo biti participativno uresničljivi in vključujoči, da bomo lahko dosegli zastavljene cilje v zgodnjem in začetnem obdobju pismenosti.

Literatura

- Abdi, H., in Asadi, B. (2015). A Synopsis of Researches on Teachers' and Students' Beliefs about Language Learning. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(4), 104–114.
- Binnewies, C., in Gromer, M. (2012). Creativity and Innovation at Work: The Role of Work Characteristics and Personal Initiative. *Psicothema*, 24(1), 100–105. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72723431016.pdf>
- Bralna pismenost otrok v Republiki Sloveniji*. (2020). Revizijsko poročilo. Računsko sodišče. https://www.rs-rs.si/fileadmin/user_upload/Datoteke/Revizije/2020/Bralna-pismenost/Bralna_pismenost_RevizijskoP.pdf
- Cohen, L., Manion, L., in Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. izd.). Routledge.
- European Commission. (2017). *School development and excellent teaching for a great start in life*. Brussels, 30. 5. 2017. COM (2017) 248 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&rid=1>
- Eysink, T. H. S., Hulsbeek, M., in Gijlers, H. (2017). Supporting primary school teachers in differentiating in the regular classroom. *Teaching and Teacher Education*, 66, 107–116.
- Ferguson, L. E., in Brownlee, J. L. (2018). An Investigation of Preservice Teachers' Beliefs about the Certainty of Teaching Knowledge. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 94–111.
- Filstad, C., Karp, T., in Glomseth, R. (2018). How police leaders learn to lead. *Policing: a Journal of Policy and Practice*, 14(3), 601–615. https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/2558204/how_police_leaders.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Grom, K. (2019). Vpliv integrativne metode začetnega opismenjevanja na bralne dosežke. V I. Ž. Žagar in A. Mlekuž (Ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja* (str. 131–132). Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/09/zbornik_vsebina_2019.pdf
- Grom, K. (2020). *Razvijanje pismenosti po modelu vertikalnega opismenjevanja* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani]. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6254/>
- Guerra, P. L., in Wubbena, Z. C. (2017). Teacher Beliefs and Classroom Practices. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 35–51.
- Guerriero, S. (Ur.). (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing. https://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/EU_Policy/2017/2017-05-11_OECD-Pedagogical-Knowledge.pdf
- Harmon-Jones, E., in Harmon-Jones, C. (2002). Testing the action-based model of cognitive dissonance: The effect of action orientation on post-decisional attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 711–723.
- Klemenčič, E. M., in Mirazchiyski, P. V. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021)*. Nacionalno poročilo – prvi rezultati. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pirls/pirls-2021/>
- Lecat, A., Raemdonck, I., Beusaert, S., in März, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research*, 96, 100–110. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035518321876?via%3Dihub>
- Li, X. (2012). The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-Learning Process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397–1402.
- Lucariello, J., Graham, S., Nastasi, B., Dwyer, C., Skiba, R., Plucker, J., Pitonika, M., Brabeck, M., DeMarie, D., in Pritzker, S. (2015). *Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning*. Coalition for Psychology in Schools and Education. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf>
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in Hacin Beyazoglu, K. (2019). Dodatni program za spodbujanje zgodnje pismenosti v vrtcu: kratkoročni in dolgoročni učinki. *Sodobna pedagogika*, 3, 10–23.

- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030.* (2023). N. Požar Matijašič (ur.). Ministrstvo Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/strategija_bralna_pismenost.pdf
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pečjak, S. (2012). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Perlovsky, L. (2013). A challenge to human evolution – cognitive dissonance. *Frontiers in Psychology*, 4, 1–3.
- PISA 2022. (2023). V K. Šterman Ivančič in A. Mlekuž (Ur.), *PISA 2022: Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk – nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike*. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/pisa-2021-pisa-2022/>
- Poulson, L., Avramidis, E., Fox, R., Medwell, J., in Wray, D. (2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: An exploratory study of orientations to reading and writing. *Research Papers in Education*, 16(3), 271–292. https://www.researchgate.net/publication/232858144_The_theoretical_beliefs_of_effective_teachers_of_literacy_in_primary_schools_An_exploratory_study_of_orientations_to_reading_and_writing
- Proulx, T., Inzlicht, M., in Harmon-Jone, E. (2012). Understanding all inconsistency compensation as a palliative response to violated expectations. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(5), 285–291.
- Ropič, M. (2016). Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložnih in večzložnih besedah. *Didactica Slovenica*, 31(1), 44–54.
- Sagadin, J. (2007). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 118(2), 10–25.
- Skubic, D. (2012). Stališča vzgojiteljev do zgodnje pismenosti v Sloveniji. *Revija za elementarno izobraževanje*, 5(2/3), 153–166.
- Skubic, D. (2013). Otrokovo poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomemben del zgodnje pismenosti. *Jezik in slovstvo*, 58(3), 45–58.
- Skubic, D. (2017). Vloga vzgojiteljice oz. vzgojitelja v procesu razvijanja otrokove bralne pismenosti. *Jezik in slovstvo*, 62(1), 3–15.

- Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014). A. Bajec (Ur.). Znanstvenoraziskovalni center SAZU. <https://www.fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznegajezika>
- Sverdlov, A., Aram, D., in Levin, I. (2014). Kindergarten teachers' literacy beliefs and self-reported practices: On the heels of a new national literacy curriculum, *Teaching and Teacher Education*, 39(3), 44–55. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X13001856>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., in Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119–145.
- Vrbovšek, B. (2014). Uvodne besede. *Vzgojiteljica*, XVI (izredna številka), 3. http://assets.cdn.vzgojiteljica.si/assets/issues/110/document/original_Vzg_2014-zbornik.pdf
- Van Tassel-Baska, J., in Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211–217.
- Zakon o delovnih razmerjih (ZDR-1), Uradni list RS, št. 21/2013, Izobraževanje, 170. člen. (2013). https://www.uradni-list.si/_pdf/2013/Ur/u2013021.pdf
- Zheng, H. (2009). A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73–81.

Učinek prepoznavanja in poimenovanja črk na zmožnost prepoznave začetnega ter končnega glasu v besedi, na pisanje črk in besed ter na branje besed v začetku 1. razreda

Marija Ropič Kop, Nika Vizjak Puškar

1 Uvod

Otroci se v predšolskem obdobju vsakodnevno srečujejo s kontekstom tiska. Na risbico napišejo svoje ime in ga v igralnici ter v garderobi preberejo sami, čeprav še ne znajo brati. V tem obdobju pridobivajo izkušnje s črkami in z zapisanimi besedami. Rezultati raziskave (Blair in Savage, 2006), ki so jo izvedli pri otrocih v predšolskem obdobju, so pokazali, da sta natančnost pisanja imena ter njegova identifikacija povezani z zelo zgodnjimi bralnimi in pisnimi spretnostmi. Otroci, ki še ne berejo, lahko uporabljajo meta-jezikovno glasovno zavedanje pri pisanju in identifikaciji imena, še preden se naučijo brati.

Porajajočo se pismenost opažamo tudi v naših vrtcih in v začetku 1. razreda (Grginič, 2005; Ropič Kop in Klar Zadravec, 2021; Ropič Kop, 2022). V vrtcu razvijajo glasovno zavedanje. Ob vsakodnevni dejavnosti izvajajo vaje za razločujoče poslušanje tako, da poslušajo različne zvoke, ki nastanejo spontano v igralnici ali bližnji okolici, zvoke glasbil, zvoke, ki jih ustvarjajo predmeti in osebe, posnete zvoke, ki jih med oglašanjem ustvarjajo živali. Ob tem zaznajo in prepoznajo zvok, poimenujejo povzročitelja zvoka ter sam zvok. Poslušajo povedi in jih razčlenijo na posamezne besede. Ob poslušanju posamezne besede prepoznajo zloge in jih gibalno, ritmično ter glasovno izražajo. Pomembno je, da te vaje izvajajo ob igri. Prav tako ob poslušanju besed prepoznajo začetni in končni glas ter navajajo besede na isti začetni/končni glas.

1.1 Povezave med glasovnim zavedanjem, poznavanjem črk in branjem

Pojavljajo se številne definicije glasovnega zavedanja. Vsaka od njih vsebuje relativno dobro razvito teoretično podlago in nekaj empirične podpore. Anthony in Francis (2005) ugotavljata, da se definicije med seboj razlikujejo glede na spretnosti glasovnega zavedanja v opravljeni nalogi in glede na obseg glasovne enote, ki je v središču naloge (npr. zlogi, začetni/končni glas, glas znotraj besede ipd.). Primeri različnih veščin glasovnega zavedanja, ki se razlikujejo glede na vrsto opravljene naloge, vključujejo premeščanje glasov v besedi (npr. opuščanje /npr. bled – led/, dodajanje /npr. reža – mreža/ in nadomeščanje glasov v besedi /sok – lok/), razločevanje in razčlenjevanje besed na glasove, ponovno združevanje glasov v besede (spajanje) ter presojo, ali imata dve besedi skupne glasove. Veščine glasovnega zavedanja, ki temeljijo na strukturi besed, se med seboj razlikujejo glede na to, ali so v središču naloge zlogi ali pa začetni/končni glasovi besed, rime ali posamezni glasovi.

V nadaljevanju bomo predstavili le nekatere od mnogih raziskav, ki so preučevale povezanost glasovnega zavedanja s prepoznavanjem in poimenovanjem, pisanjem črk in besed ter z branjem.

Praksa ne bi smela spregledati osnovnega sporočila Dorothy S. Strickland (2011), s katerim nas opozarja na to, da je učenje glasovnega zavedanja ključna komponenta v celotnem razvoju branja. V knjigi predstavlja in pojasnjuje specifično strategijo poučevanja glasovnega zavedanja. To mora biti sistematično in osredinjeno na posameznega otroka/učenca. Posebej pomembna je faza pozornega opazovanja izgovorjene besede ter ob tem členjenje na zloge in pozneje na glasove (začetne, končne) ter na posamezne glasove v besedi (glaskovanje). V procesu učenja je ključna vloga vzgojiteljice ali vzgojitelja in učiteljice ali učitelja. Ta naj izbira primerne besede, izbira naj med eno- ali večzložnimi besedami, naj bo pozoren na začetek/konec besede (soglasniki, samoglasniki). Otrokom/učencem naj podaja sprotne informacije in jim po potrebi pomaga. Ob izvajanju vaj glasovnega zavedanja naj bosta prisotni diferenciacija in individualizacija.

Anthony s soavtorji (2006) ugotavlja, da glasovno zavedanje močno napoveduje zmožnosti otrok v razlikovanju med besedilom in ilustracijo.

Raziskava Burnsa idr. (2018) je ugotovila močno povezanost med prepoznavanjem in poimenovanjem črk z glasovnim zavedanjem, in sicer v zaznavi začetnih glasov, osamitvi določenih glasov v besedi, ujemanju glasov in razčlenitvi besede na zloge. Konec predšolskega obdobja je bila opravljena

longitudinalna raziskava Lonigana idr. (2000), ki je ugotovila, da sta poznavanje črk in glasovna občutljivost, ki je prisotna na vseh ravneh glasovnega zavedanja, edina napovedovalca dekodiranja. Pomen zmožnosti glasovnega zavedanja pri predšolskih otrocih je prav tako preučevala in potrdila še druga raziskava (Hogan idr., 2005), saj je to pomemben mejnik v procesu učenja branja, ki napoveduje bralni razvoj otrok ob koncu predšolskega obdobja in v 1. razredu osnovne šole. Nekatere druge raziskave (Tafa, 2008; Ropič, 2016; Ropič, 2017; Ropič Kop, 2020) ugotavljajo, da glasovno zavedanje učinkuje na pisanje in branje ter da ga razvijamo v predšolskem obdobju.

Določene raziskave (Anthony idr., 2007; Anthony idr., 2006) dokazujejo močno povezavo med zmožnostmi glasovnega zavedanja z veščini branja besed starejših predšolskih otrok. Rezultati poudarjajo zgodnji razvoj zmožnosti glasovnega zavedanja angleško in špansko govorečih predšolskih otrok. Podobno ugotavljajo raziskave v slovenskem prostoru (Ropič, 2016; Ropič Kop, 2020).

Za našo raziskavo je pomembna raziskava Linnee C. Ehri (2020), ki razkriva ugotovitve, kako se začetniki naučijo brati besede v besedilu in izven njega. Ugotavlja, da besede preberejo z dekodiranjem črk v različne glasove ali s predvidevanjem besed iz konteksta. Ob tem opozarja, da učenci samodejno berejo videne besede, ki jih imajo svojem spominu. Avtorica trdi, da je ta način branja učinkovit in povečuje razumevanje prebranega. Branje omogočajo vzpostavljen odnos črka – glas, večšina dekodiranja, ustvarjanje povezav oz. spajanja, branje besede v besedilu in proces spajanja, povezan s pomeni besed. Ključni osnovni spretnosti, poznavanje črk za glasove in glasovno členjenje, sprožita razvoj poznavanja zlogovnih in morfemskih črkovno-glasovnih enot. Ta raziskava poudarja pomen sistematičnega poučevanja glasov, ki učence uči znanja in spretnosti, ki so bistvenega pomena za pridobivanje veščine branja besed.

Odgovor na vprašanje, kako se začetniki naučijo branja, je kompleksen. V 1. razredu imamo delež otrok, ki že berejo. To pomeni, da so se naučili brati že pred všolanjem, kar opredeljujemo kot spontan vstop v branje (Ropič Kop, 2020). Raziskave (Ropič Kop in Klar Zadravec, 2021; Ropič Kop in Klar Zadravec, 2023) med učenci osnovne šole na območju z nizkim socialno-ekonomskim statusom ugotavljajo pomembno več učencev z manjšim predznanjem s področja pismenosti v začetku 1. razreda. Gray (1925) in Jeanne Chall (1983) dajeta velik poudarek pripravi na branje. Predlagata, naj to obdobje spodbuja sposobnost pripovedovanja in govorno

razumevanje, skrbi za širjenje besedišča in motivira za branje. Podobno je predvideval Učni načrt (UN) za slovenščino iz leta 2002 za 1. razred, ki je vseboval tudi sistematično spodbujanje glasovnega zavedanja in grafomotoričnih spretnosti ob osnovah pisanja. S prenovljenim UN za slovenščino leta 2011 se je priprava na branje zelo skrčila, saj je bila že v 1. razredu predvidena obravnava črk.

Longitudinalna raziskava Marije Ropič Kop in Saše Klar Zadravec (2022) 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 vpliv branja besed na čas branja, ritem, izraznost in pravilnost branja ter razumevanje branja nižje in višje ravni v 3. razredu.

Pri otrocih v vrtcu ugotavljajo, da je identifikacija črk natančnejši napovedovalec slabega branja besed in disleksije pri otrocih z razvojno jezikovno motnjo kot zmožnost glasovnega zavedanja. Identifikacija črk in zmožnost glasovnega zavedanja sta oba napovedala disleksijo v 2. razredu. Z raziskavo Crystle N. Alonzo idr. (2020) je bilo ugotovljeno, da je identifikacija črk v vrtcu močan napovedovalec branja besed v 2. razredu pri otrocih z razvojno jezikovno motnjo in njihovih vrstnikih. Zmožnost glasovnega zavedanja je bila šibko povezana z branjem besed do 2. razreda. Ob izsledkih omenjene raziskave poudarjamo pomen pozitivne prakse za zgodnje prepoznavanje disleksije pri vseh otrocih v vrtcu in osnovni šoli v Sloveniji.

Longitudinalno načrtovana raziskava Nicole P. Terry in Carol M. Connor (2012) je bila izvedena ob koncu vrtca in ob koncu 1. razreda. Na obeh točkah so preverili branje besed, zmožnosti glasovnega zavedanja in receptivno besedišče. Ugotovili so, da je bilo branje besed v vrtcu najboljši napovedovalec branja besed v 1. razredu. Ugotovitve opozarjajo na pomembnost spontano pridobljenega branja v obdobju pred sistematičnim opismenjevanjem, saj v kolikor s predznanjem učencev od začetka 1. razreda ravnamo preudarno, bodo v bodoče zagotovo še uspešnejši.

V izvedbi raziskave v vrtcu so spodbujali zmožnosti glasovnega zavedanja in identifikacijo črk ter nato izvedli preverjanje teh zmožnosti (Hogan idr., 2005). Rezultati preverjanja v vrtcu so pokazali, da zmožnosti glasovnega zavedanja in identifikacije črk napovedujeta branje besed

v 2. razredu ter da pridobljeni rezultati v 2. razredu napovedujejo branje v 4. razredu. Ob tem je treba izpostaviti, da ocena glasovnega zavedanja zagotavlja informacijo o branju v vrtcu, vendar izgubi svojo napovedno moč v 2. razredu. Zmožnost glasovnega zavedanja in branje besed sta tako močno povezana, kljub temu da glasovno zavedanje ne napoveduje uspešnosti branja v 4. razredu.

Ob vstopu v 1. razred osnovne šole imajo učenci pogosto že razvito zmožnost zaznave začetnega glasu v besedi, nekateri tudi zmožnost zaznave končnega glasu. Posamezniki zaznajo tudi zaporedje glasov v besedi oz. zmorejo besede glaskovati. Določen delež otrok ob vstopu v osnovno šolo že tudi bere besede in krajša besedila. Učenci v začetku 1. razreda pred sistematičnim opismenjevanjem pogosto prepoznavajo črke abecede, jih ustrezno poimenujejo in pišejo ter pišejo posamezne besede. Pomembno je, da v osnovni šoli nadaljujemo z vajami za spodbujanje glasovnega zavedanja.

V začetku 1. razreda med učenci obstajajo velike razlike v predznanju na področju branja. To potrjuje tudi raziskava Marije Ropič Kop in Saše Klar Zadavec (2020). Omenjeno vpliva na oblikovanje in izvedbo pouka sistematičnega opismenjevanja učencev, kar tudi za učitelje in učiteljice predstavlja zahtevno ter odgovorno delo.

1.2 Povezave med glasovnim zavedanjem, poznavanjem črk, branjem in pisanjem

Rezultati raziskave Rebecce Blair in Savagea (2006), ki so jo izvedli na populaciji otrok predšolskega obdobja, so pokazali, da sta natančnost pisanja imena in njegova identifikacija povezani z zelo zgodnjimi bralnimi ter pisnimi spretnostmi. Otroci lahko uporabljajo fonološko zavedanje pri pisanju imena in njegovi identifikaciji, še preden se naučijo brati.

Omenimo tudi raziskavo Catrine Liu idr. (2022), ki ugotavlja, da je poimenovanje črk pomembno napovedalo branje in pisanje besed. Nezmožnost vzpostavitve povezave med črkami in glasovi je vzročni dejavnik tveganja za pojav težav pri učenju branja (Clayton idr., 2020). Prav tako ugotavljajo, da so napovedovalci razvoja branja zavedanje glasov, poznavanje črk in njihovih glasov.

Učenci zmožnosti glasovnega zavedanja uporabljajo pri pisanju, kar je še zlasti učinkovito v obdobju pridobivanja veščine. Izvedena je bila raziskava (Kandel idr., 2006), v kateri so prvošolce preverili v dveh sklopih pisanja. V prvem sklopu so se besede razlikovale v številu in strukturi črk. V drugem sklopu so se besede spreminjale v črkovni strukturi, vendar je bilo

število črk v besedah enako. Rezultati so pokazali, da so učenci prvi zlog besede zapisali črko za črko, ne glede na število črk, ki jo sestavljajo. Pokazala se je pomembna povezava med bralno uspešnostjo in oceno rokopisa. Na uspešnost usvajanja rokopisa učinkuje črkovna in glasovna struktura besed. V obdobju pridobivanja pisanja ne moremo zanemariti dejstva, da učenci potrebujejo več časa za pisanje. Ko obvladajo pravila glasovnega zavedanja, sistematično prehajajo v avtomatizirano pisanje. Ob tem upadajo težave v pisanju zahtevnejših besed.

Zanimivi so izsledki raziskave (Holland idr., 2004), ki je preučevala razmerja med tremi veščinami, povezanimi z dekodiranjem besed, in sicer med zmožnostjo glasovnega zavedanja, hitrim avtomatiziranim poimenovanjem črk in pravopisno spretnostjo. Namen raziskave je bil preučiti, kako se med seboj povezujejo veščine glasovne zmožnosti, poimenovanja črk in pravopisne spretnosti ter katera od njih zagotavlja najboljše napoved dekodiranja besed. Ugotovljeno je bilo, da so pravopisne zmožnosti najboljši napovedovalec dekodiranja besed. Drugi najboljši napovedovalec je bilo hitro avtomatizirano poimenovanje črk, posredno preko glasovnih in pravopisnih dejavnikov.

1.3 Namen in raziskovalna vprašanja

V prispevku bomo predstavili empirično raziskavo, ki smo jo izvedli pri učencih v začetku 1. razreda. Njen cilj je bil preveriti predznanje učencev na področju glasovnega zavedanja, in sicer pri zmožnosti zaznave začetnega/končnega glasu v besedi, prepoznavanju in poimenovanju velikih tiskanih črk, branju besed, pisanju velikih tiskanih črk in pisanju besed z velikimi tiskanimi črkami. Učence smo preverili individualno, zato je bilo preverjanje organizacijsko in časovno zahtevno.

Namen naše raziskave je bil ugotoviti, ali je prepoznavanje in poimenovanje črk povezano z zmožnostjo zaznavanja začetnega ter končnega glasu v besedi, s pisanjem črk in besed ter z branjem besed v začetku 1. razreda pred sistematičnim opismenjevanjem. Postavili smo si raziskovalno vprašanje, ali je spremenljivka prepoznavanje in poimenovanje črk povezana z zmožnostjo zaznavanja začetnega ter končnega glasu v besedi, s pisanjem črk in besed ter z branjem besed. Ko smo dokazali korelacijo, smo ugotovili še regresijo.

Predstavljena raziskava poudarja pomen porajajoče se pismenosti v obdobju predšolskega obdobja in spodbujanja glasovnega zavedanja ter ugoden učinek izpostavljenosti otrok konceptu tiska. Predznanje

pismenosti, ki ga otroci prinesejo v 1. razred, je treba upoštevati in nadgrajevati v procesu predopismenjevanja ter opismenjevanja.

2 Metodologija

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

2.1 Vzorec

Raziskavo smo izvedli na konkretni populaciji oz. priložnostnem vzorcu, ki je zajemal 256 učencev 1. razreda osnovnih šol v severovzhodni Sloveniji, od tega 121 učenek in 135 učencev.

2.2 Postopek

Raziskava je bila izvedena z individualnim preverjanjem učencev. Potekala je konec septembra in v začetku oktobra, torej v začetku 1. razreda pred sistematičnim opismenjevanjem.

2.3 Pripomočki

V naprej smo pripravili naloge, s pomočjo katerih smo ugotovili zmožnosti glasovnega zavedanja (zaznavanje začetnega/končnega glasu), pisanje velikih tiskanih črk, pisanje besed z velikimi tiskanimi črkami in branje besed. Najprej smo preverili zaznavanje začetnega glasu v 16 besedah, nato še zmožnost zaznave končnega glasu v 16 besedah. Po nareku so pisali štiri črke in štiri besede z velikimi tiskanimi črkami. Učenci so brali 16 besed (razporejenih po težavnostni stopnji). V preverjanju so izkazali predznanje. Preverjanje smo pri posameznikih predčasno zaključili (npr., ob šibko razviti zmožnosti glasovnega zavedanja oz. nepoznavanju črk ni možno pričakovati pisanja in branja).

2.4 Obdelava podatkov

Pridobljene podatke smo računalniško obdelali s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS. Povezanost spremenljivk smo pridobili s Pearsonovim korelacijskim koeficientom.

Zanimalo nas je, ali je prepoznavanje in poimenovanje črk povezano z zmožnostjo zaznavanja začetnega ter končnega glasu v besedi, s pisanjem črk in besed ter z branjem.

Ker obstaja statistično značilna korelacija med vsemi spremenljivkami, smo izračunali še regresijo.

3 Rezultati raziskave

Preglednica 12 predstavlja statistično značilno korelacijo med prepoznavanjem in poimenovanjem velikih tiskanih črk slovenske abecede ter zmožnostjo zaznave začetnega glasu v besedi ($p = 0,00$). Med spremenljivkama obstaja zmerna povezanost ($r = 0,65$).

Rezultati kažejo statistično značilno korelacijo med prepoznavanjem in poimenovanjem velikih tiskanih črk slovenske abecede ter zmožnostjo zaznave končnega glasu v besedi ($p = 0,00$). Prav tako ugotavljamo zmerno povezanost ($r = 0,60$) med prepoznavanjem in poimenovanjem velikih tiskanih črk ter končnimi glasovi v besedi.

Med prepoznavanjem in poimenovanjem velikih tiskanih črk ter zapisom posameznih črk je statistično značilna korelacija ($p = 0,00$). Med tema spremenljivkama obstaja močna povezanost ($r = 0,77$). Učenci, ki so bili uspešni v prepoznavanju in poimenovanju velikih tiskanih črk že pred sistematičnim opismenjevanjem, jih pogosto tudi že zapisujejo. Ob tem smo zanemarili določena neskladja s pravili pisanja, kot so npr. upoštevanje ustreznega zaporedja potez, ustrezna skladnost velikosti posameznega dela črke ipd. Za nas je bilo pomembno, da smo zmogli prebrati zapis črke. Zrcalnega zapisa črke nismo upoštevali.

Ugotavljamo statistično značilno korelacijo med prepoznavanjem in poimenovanjem velikih tiskanih črk ter zapisom besed ($0,00$). Med njima beležimo zmerno povezanost. Pisanje besed od učencev terja specifične zmožnosti, ki jih pridobijo v sistematičnem postopku opismenjevanja. Kljub temu pa ugotavljamo, da določen delež učencev piše besede z velikimi tiskanimi črkami že ob vstopu v 1. razred. V tej fazi pisanja prepoznavamo določene odklone (npr. razmik med črkami, ki je včasih prevelik in drugič premajhen).

Statistično značilno korelacijo ugotavljamo tudi med prepoznavanjem in poimenovanjem velikih tiskanih črk ter branjem besed ($p = 0,00$), ugotavljamo pa tudi zmerno povezanost ($r = 0,64$). Otroke obkrožajo črke; pogosto so to velike tiskane črke. V ugodnih okoliščinah, ki jih ustvarjajo vzgojiteljice in vzgojitelji v vrtcu ter starši, se začnejo spontano zanimati za črke. Prepoznavajo jih, poimenujejo in jih začnejo vezati v besede. V kolikor otroka obkroža spodbudno okolje, se proces začetnega branja odvije že pred sistematičnim opismenjevanjem.

Zmerno povezanost beležimo tudi med začetnim glasom in končnim glasom, med zapisom črk, zapisom besed in branjem besed. Zmerna povezanost se odraža tudi med zmožnostjo zaznave končnega glasu v besedi in zapisom črk, ki se še nekoliko bolj odraža v povezanosti med zapisom besed ter branjem besed. Prav tako ugotavljamo zmerno povezanost med zapisom črk ter zapisom besed in branju besed. Rezultati kažejo na močno povezanost med zapisom besed in branjem besed.

Preglednica 12: Rezultati Pearsonovega koeficienta korelacije med spremenljivkami: črke, začetni glas, končni glas, pisanje črk, pisanje besed in branje besed

	1	2	3	4	5	6
1. črke						
2. začetni glas	0,65**					
3. končni glas	0,60**	0,63**				
4. pisanje črk	0,77**	0,53**	0,55**			
5. pisanje besed	0,63**	0,44**	0,63**	0,60**		
6. branje besed	0,64**	0,45**	0,68**	0,59**	0,73**	

Opomba: Statistično značilni koeficienti ($p < 0,05$) so označeni z **.

Ker obstaja statistično značilna korelacija med spremenljivkama (med prepoznavanjem in poimenovanjem velikih tiskanih črk ter zmožnostjo zaznave začetnega glasu v besedi), je regresija upravičena. Prepoznane in poimenovane velike tiskane črke so napovedovalec. Regresijski koeficienti kažejo, da je razlika statistično značilna ($p = 0,00$). 42 % variance pojasni prepoznavanje in poimenovanje velikih tiskanih črk pred sistematičnim opismenjevanjem. Zmožnost zaznave začetnega glasu v besedi imajo tisti učenci, ki so bili uspešnejši v prepoznavanju in poimenovanju velikih tiskanih črk. Ob začetku 1. razreda so med učenci velike individualne razlike, kar pomembno vpliva na pripravo in izvedbo sistematičnega opismenjevanja.

Ugotavljamo, da je vpliv prepoznavanja in poimenovanja velikih tiskanih črk na zmožnost zaznave končnega glasu v besedi nekoliko upadla v primerjavi z zmožnostjo prepoznavanja začetnega glasu v besedi. Za učence je končni glas v besedi zahtevnejša raven glasovnega zavedanja. To se odraža tako v tej raziskavi kot tudi v sorodnih raziskavah pri nas (Ropič, 2017). Učenci, ki imajo že razvito zmožnost zaznave končnega glasu v besedi, izkazujejo tudi večje predznanje s področja prepoznavanja in poimenovanja velikih tiskanih črk ter večjo zmožnost zaznave končnega glasu v besedi. Rezultati raziskave nas niso presenetili.

Med prepoznavanjem in poimenovanjem velikih tiskanih črk ter pisanjem črk obstaja statistično značilna korelacija, zato je regresijska analiza upravičena. 59 % variance pisanja črk pred sistematičnim opismenjevanjem pojasni zmožnost prepoznavanja in poimenovanja velikih tiskanih črk. V pisanju črk so uspešnejši tisti učenci, ki so uspešnejši tudi v prepoznavanju in poimenovanju velikih tiskanih črk, kar smo predvidevali.

Izid regresijske analize učinka prepoznavanja in poimenovanja velikih tiskanih črk na pisanje besed je upravičen, saj med spremenljivkama obstaja statistično značilna korelacija. Moč napovedovalca je upadla v primerjavi s stanjem, prikazanim v preglednici 12. 40 % variance pisanja besed pojasni prepoznavanje in poimenovanje velikih tiskanih črk. V pisanju besed so uspešnejši učenci, ki so uspešnejši tudi v prepoznavanju in poimenovanju velikih tiskanih črk, kar smo tudi predvidevali. Ugotavljamo, da je zmožnost pisanja besed v primerjavi z zmožnostjo pisanja črk upadla. Med učenci opažamo velike individualne razlike.

41 % variance branja besed pred sistematičnim opismenjevanjem pojasni zmožnost branja besed v istem obdobju. Učenci, ki so bili uspešni v branju besed, so imeli pred sistematičnim opismenjevanjem predznanje, ki omogoča tudi učinkovito opismenjevanje.

Preglednica 13: Izid regresijske analize učinka črk na začetni glas, končni glas, pisanje črk, pisanje besed in branje besed

	β	p	R ²	p
Črke				
Začetni glas	0,65	0,00	0,42	0,00
Črke				
Končni glas	0,60	0,00	0,36	0,00
Črke				
Pisanje črk	0,77	0,00	0,59	0,00
Črke				
Pisanje besed	0,63	0,00	0,40	0,00
Črke				
Branje besed	0,64	0,00	0,41	0,00

4 Razprava

Na branje besed vplivajo zmožnosti glasovnega zavedanja in hitro avtomatizirano poimenovanje črk, kar poudarjajo tudi izsledki drugih raziskav (Holland et. al., 2004; Alonzo idr., 2020). Izsledki naše raziskave se z omejenimi raziskavami ujemajo v tem, da je prepoznavanje in poimenovanje

črk napovedovalec branja besed. Prepoznavanje in poimenovanje črk je z branjem besed zmerno povezano.

Rezultati naše raziskave so sorodni tudi z rezultati raziskav (Burns idr., 2018; Lonigan idr., 2000; Clayton idr., 2020), ki ugotavljajo povezanost med poznavanjem črk, glasovnim zavedanjem in branjem. Našo pozornost je pritegnila tudi raziskava Catrine Liu idr. (2022), katere rezultati so sorodni z rezultati naše. Rezultati obeh ugotavljajo, da prepoznavanje in poimenovanje črk pomembno napoveduje branje in pisanje.

Bistveno pomanjkljivost raziskave vidimo v neuravnoteženosti števila vaj v pisanju črk in besed z ostalimi vajami. Zlasti se pomanjkljivost izraža v nesorazmernem deležu preverjanja pri branju besed in pisanju besed, zato bomo v prihodnje te pomanjkljivosti odpravili.

5 Zaključek

Raziskava je odgovorila na zastavljena raziskovalna vprašanja in potrdila močno povezanost med prepoznavanjem ter poimenovanjem črk in pisanjem določenih črk. Prav tako ugotavljamo močno povezanost med pisanjem besed in branjem besed. Med vsemi ostalimi spremenljivkami (začetni/končni glas v besedi, pisanje besed, branje besed) obstaja zmerna povezanost. Uspeli smo dokazati statistično značilen učinek prepoznavanja in poimenovanja črk na zmožnost zaznavanja začetnega ter končnega glasu v besedi, na pisanje črk in besed ter branje besed, pri čemer največji učinek prepoznavanja in poimenovanja črk beležimo pri zmožnosti zaznave končnega glasu v besedi, nekoliko večji učinek zaznamo pri pisanju besed, branju besed in zmožnosti zaznave začetnega glasu v besed. Največji učinek pa ima prepoznavanje in poimenovanje črk na pisanje črk.

Rezultati podpirajo pomen prepoznavanja in poimenovanja črk. Otroci so konceptu tiska izpostavljeni v predšolskem obdobju, v začetku prvega razreda ter v vsakdanjem življenju, zato skrbno spremljajmo in spodbujajmo veščine glasovnega zavedanja v tem pomembnem obdobju ter otrokom omogočimo čim pogostejše srečevanje s črkami.

Otroci predšolskega obdobja pridobivajo zmožnosti glasovnega zavedanja in se v vsakodnevnem življenju srečujejo s svetom črk ter različno hitro vstopajo v branje in pisanje. Ker poznamo prednosti uspešnega razvoja teh zmožnosti v predšolskem obdobju in njihove učinke na branje in pisanje, izkoristimo ta vedenja ob uresničevanju kurikuluma za vrtce in učnega načrta za slovenščino v začetku osnovne šole. Prav tako lahko

vzgojiteljice in vzgojitelji ter učiteljice in učitelji z raziskovalnim učenjem ter poučevanjem prispevajo k bralni pismenosti otrok in učencev.

Literatura

- Alonzo, C. N., McIlraith, A. L., Catts, H. W., in Hogan, T. P. (2020). Predicting Dyslexia in Children With Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language And Hearing Research*, 63, 151–162.
- Anthony, J. L., in Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255–259.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., Corbitt-Shindler, D., Carlson, C. D., in Francis, D. J. (2006). Phonological Processing and Emergent Literacy in Spanish-speaking Preschool Children. *Annals of Dyslexia*, 56(2), 239–270. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1007/s11881-006-0011-5>
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., in Francis, D. J. (2007). Phonological Processing and Emergent Literacy in Younger and Older Preschool Children. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 113–137. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1007/s11881-007-0008-8>
- Blair, R., in Savage, R. (2006). Sound Knowledge and Phonological Awareness in Pre-Readers. *Reading Writing: An interdisciplinary journal*, 19(9), 991–1016. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1007/s11145-006-9027-9>
- Burns, M. K., Maki, K. E., Helman, L., McComas, J. J., in Young, H. (2018). Contributions of the Components of Phonemic Awareness to Letter-Sound Knowledge with Kindergarten Students in high-Poverty Urban Elementary Schools. *Reading & Writing Quarterly*, 34(5), 409–418. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1080/10573569.2018.1468835>
- Chall, J. S. (1983). *Stages Of Reading Development*. McGraw-Hill Book Company.
- Clayton, F. J., West, G., Sears, C., Hulme, C., in Lervåg, A. (2020). A longitudinal study of early reading development: Letter-sound knowledge, phoneme awareness and RAN, but not letter-sound integration, predict variations in reading development. *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 91–107.
- Ehri, L. C. (2020). The Science of Learning To Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55 (spec iss 1), 45–60. <https://www.wiley-com.ezproxy.lib.ukm.si/en-us>
- Gray, W. S. (1925). *24th Yearbook of the NSSE. Part 1 – Report of the National Committee on Reading*. Publing School Publishing Co.

- Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Izolit.
- Hogan, T. P., Catts, H. W., in Little, T. D. (2005). The Relationship between Phonological Awareness and Reading Implications for the Assessment of phonological Awareness. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36(4), 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, J., McIntosh, D., in Huffman, L. (2004). The Role of Phonological Awareness, rapid Automatized Naming, and Orthographic Processing in Word Reading. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22(3), 233–260. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1177/073428290402200304>
- Kandel, S., Soler, O., Valdois, S., in Gros, C. (2006). Graphemes as Motor Units in the Acquisition of Writing Skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(3), 313–337. <http://www.springerlink.com.ezproxy.lib.ukm.si>
- Liu, C., Chung, K. K. H., in Tang, P. M. (2022). Contributions of Orthographic Awareness, Letter Knowledge, and Patterning Skills to Chinese literacy skills and Arithmetic Competence. *Educational Psychology*, 42(5), 530–548. <http://dx.doi.org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1080/014423410.2022.2060497>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., in Anthony J. L. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence from a Latent-Variable Longitudinal Study. *Development Psychology*, 36(5), 596–613.
- Papadimitriou, A. M., in Vlachos, F. M. (2014). 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(11), 1706–1722.
- Ropič, M. (2016). Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezloženih in večzloženih besedah. *Pedagoška obzorja : časopis za didaktiko in metodiko*, 31(1), 44–54.
- Ropič, M. (2017). Razvoj določenih ravni glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju. V D. Haramija (Ur.), *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju* (str. 57–66). Univerzitetna založba Univerze.
- Ropič Kop, M. (2020). The ability to perceive initial and final sounds in a word. V A. Lipovec, A., J. Batič, in J., E. Kranjec (Ur.). *New horizons in subject-specific education: research aspects of subjects specific didactics. 1st ed.* (str. 53–69). Maribor University Press, Faculty of Education. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/481/590/980-1>

- Ropič Kop, M., in Klar Zadravec, S. (2021). Zmožnost učencev v branju besed v začetku 1. razreda. V I. Ž. Žagar, in A. Mlekuž (Ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: medsebojni vplivi raziskovanja in prakse* (str. 43–58). Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-339-4.pdf>
- Ropič Kop, M., in Klar Zadravec, S. (2022). Učinek branja besed na branje neumetnostnega besedila in bralno razumevanje. V A. Mlekuž, in I. Ž. Žagar (Ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: učenje in poučevanje na daljavo - izkušnje, problemi, perspektive* (str. 49–65). Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-343-1.pdf>
- Ropič Kop, M., in Klar Zadravec, S. (2023). The effect of integration among 1st grade primary school students on the writing of letters and words. V A. Lipovec, in J. Usenik (Ur.), *Perspectives on teacher education and development* (str. 717–733). University of Maribor, University Press. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/770>
- Strickland, D. S. (2011). *Strategies for Beginning Readers and Writers and Those Needing Additional Support and Intervention in Teaching phonics Today*. International Reading Association.
- Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), 162–170.
- Terry, N. P., in Connor, C. M. (2012). Changing Nonmainstream American English Use and Early Reading Achievement from Kindergarten to First Grade. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21(1), 78–86.

Spletno branje in učenje v osnovni šoli: metode in priprava učiteljev za digitalno pismenost

Maja Kerneža

1 Uvod

Digitalne naprave so spremenile naše zaznavanje okolice in interakcije z drugimi. V kontekstu izobraževanja je njihov vpliv zaznati še močnejše, saj za svojo kompetentno uporabo zahtevajo nove vrste spretnosti in znanj; tudi nove pismenosti. Ko govorimo o pojmu pismenost, le-tega že dalj časa ne dojemamo več kot le zmožnosti branja in pisanja, temveč Lanham (1995) pismenost v sodobnem kontekstu opredeljuje kot zmožnost razumevanja informacij ne glede na to, kako so predstavljene, pri čemer namiguje predvsem na naravo digitalnih informacij. Branje namreč ni več samo branje tiskanih strani, ampak se je premaknilo tudi na ekrane (Coiro, 2003), kar pa je posebnost branja spletnih besedil, ki je spremenila tudi to, kako se bralec na besedilo odziva (Janks, 2018). Spletno branje se od branja na papirju razlikuje v tem, da morajo bralci besedilo ne le dekodirati in razumeti, kot je to pri branju na papirju, ampak morajo tudi navigirati po multimodalnih virih informacij (spletnih straneh), rezultatih iskalnikov in hiperpovezavah, oceniti zanesljivost virov in sintetizirati informacije, pridobljene z več spletnih strani (Coiro, 2012). Če se želimo udeleževati na spletu, moramo biti digitalno pismeni. Definicij digitalne pismenosti je mnogo, pogosto se razlikujejo glede na kontekst in vidik, ki ga želimo poudariti. Definicija, ki daje poudarek področjem, ki nas v tem prispevku zanimajo, poudarja, da digitalna pismenost vključuje tehnike digitalnega branja in pisanja v spektru različnih medijskih oblik, ki med drugim zajemajo besede, besedila,

vizualne prikaze, gibljive grafike, zvok, video in multimodalne oblike (Medlock Paul idr., 2017).

V Sloveniji področje digitalnih kompetenc nagovarja Krovna strategija digitalne preobrazbe Slovenije do leta 2030 (2023), ki izpostavlja digitalno vključenost, v okviru katere je še posebej z vidika problematike varne in odgovorne rabe interneta treba poskrbeti za otroke in mladostnike. Poznati morajo varno in odgovorno vedenje pri uporabi digitalnih naprav, imeti razvite zmožnosti preverjanja kakovosti informacij, priznavanja zaslug za delo drugih, izdelovanja digitalnih vsebin in učenja komunikacije v spletnih okoljih. Da bi lahko otroke in mlade na področju digitalnih kompetenc ustrezno izobrazili, je bil oblikovan Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev (DigCompEdu) (Redecker, 2018), ki izpostavlja razširjenost digitalnih naprav in nalaga dolžnost vsem izobraževalcem, da pomagajo učečim se pri tem, da bodo postali digitalno pismeni, pri čemer je seveda pomembno, da so tudi sami digitalno pismeni. Še novejši dokument, ki sicer ne nagovarja izključno zaposlenih v izobraževanju, pa je Okvir digitalnih kompetenc za državljane (DigComp 2.2) (Vuorikari idr., 2023), ki si kot glavno nalogo zastavlja, da bi do leta 2030 najmanj 80 % prebivalstva EU imelo najmanj osnovne digitalne spretnosti.

Od učiteljev se danes torej pričakuje, da bodo integrirali digitalne tehnologije v svoje poučevanje z namenom, da bi izboljšali kakovost aktivnosti učnega procesa (Guillén-Gámez idr., 2021). A večina omenjenih in neomenjenih dokumentov sicer zastavlja znanja ter spretnosti, ki naj bi jih posameznik imel, da bi bil vsaj osnovno digitalno pismen, pogosto pa v teh dokumentih manjkajo strategija, znanje in način, kako to doseči. Kako digitalno opismeniti posameznika, kako digitalno opismeniti učenca in, še posebej, kako digitalno opismeniti mlajšega učenca. Vprašanje, ki se zastavlja, je, kako digitalno opismeniti mlajše učence oz. kaj moramo naučiti učitelje, da bodo znali digitalno opismeniti svoje učence, kar pa pomeni ne le, da jih naučimo uporabljati računalnik, tablico, mobilni telefon in konkretne informacije, za katere menimo, da bi jim lahko koristile (a bodo jutri že zastarane in nedelujoče oz. jih otroci nikoli ne bodo uporabljali). Otroke je treba usposobiti tako, da bodo lahko varno, kritično, z znanjem, z ustrezno izbrano bralno strategijo, uporabljali napravo, ki jo bodo izbrali, v okolju, ki ga bodo izbrali, ko ga bodo izbrali.

Ena od metod, ki lahko učitelju služi kot orodje za poučevanje digitalne pismenosti oz. branja, pisanja in učenja na spletu, je metoda recipročnega učenja s spleta (Leu idr., 2008). Gre za metodo, ki temelji na metodi

recipročnega učenja (Palinscar in Brown, 1984), ta pa na temeljnih spretnostih, ki izboljšujejo metakognitivne sposobnosti razumevanja. V okviru osnovne metode recipročnega učenja učenci delajo po skupinah ter usvajajo spretnosti, kot so napovedovanje vsebine, postavljanje vprašanj, pojasnjevanje in povzemanje vsebine. Metoda recipročnega učenja s spleta, ki so jo razvili Leu in sodelavci (2008), usvajanje spretnosti učenja na spletu zastavlja v treh temeljnih korakih. V prvem koraku učitelj predstavi osnovne računalniške spretnosti (npr. upravljanje računalnika, odpiranje in zapiranje spletnih aplikacij, upravljanje z okni ipd.) in pravila za uporabo računalnika v razredu. V drugem koraku frontalno modelira spletno bralno strategijo, pri čemer se učenci po skupinah lotijo usvajanja konkretne kurikularne vsebine ali cilja, ob tem pa hkrati usvajajo še elemente spletnih bralnih strategij. Pri učencih utrjuje zmožnost zastavljanja pravih vprašanj, lociranja informacij, kritičnega vrednotenja informacij, sintetiziranja in komuniciranja o naučenem. Tretji korak pa je usmerjen k razvijanju zmožnosti samostojnega iskanja informacij oz. znanja na spletu, pri čemer učitelj učence spodbuja k iskanju novih, izvirnih rešitev za uporabo spleta za učenje in k temu, da svoje nove strategije in rešitve delijo s sošolci, z učno skupino ter učiteljem.

Učitelj napredek učencev spremlja s pomočjo kontrolnih seznamov, oblikovanih za vsakega od navedenih korakov, ki se nadgrajujejo, v okviru teh pa preverja posamezna znanja in spretnosti s področij, pomembnih za uspešno branje in raziskovanje na spletu. Učenci se tako najprej naučijo osnovnih spretnosti (osnove uporabe računalnika/tablice, osnove iskanja na spletu, osnove navigacije), učijo se iskanja »pravih« informacij na »pravih« spletnih straneh, ko usvojijo tudi te spretnosti, pa se učijo navigacije na spletni strani in evalvacije. Cilj metode recipročnega učenja s spleta je zagotoviti, da učenci razvijejo ključne elemente bralnih strategij za učinkovito brskanje po spletnih virih in razumevanje prebranega besedila. Gre torej za trifazni model poučevanja spletnega branja, pri katerem učitelj s svojim vodenjem in modeliranjem učencem pokaže spretnosti spletnega raziskovanja in razumevanja, napredek učencev pa spremlja s kontrolnimi seznammi, da oceni, kdaj so pripravljeni na naslednjo fazo modela. Kot v klasični obliki recipročnega učenja učenje tudi tukaj poteka v skupinah in s tem temelji na medvrstniškem učenju. Raziskave, ki se navezujejo na rezultate metode recipročnega učenja s spleta (npr. Coiro, 2012), kažejo, da lahko način poučevanja, kot ga zastavlja omenjena metoda, bistveno izboljša način, kako se praktiki soočajo z izzivi vključevanja digitalnih besedil v proces opismenjevanja,

ob tem pa hkrati daje dobre rezultate pri usvajanju spletnega bralnega razumevanja.

1.1 Raziskovalni problem

Učenci, ki trenutno opravljajo svojo osnovnošolsko obvezo na razredni stopnji, so pripadniki generacije alfa, ki jo imenujemo tudi digitalni domorodci saj odraščajo z digitalnimi napravami in so rojeni v obdobje hitrega napredka tehnologije (McCrindle in Wolfinger, 2009). Kljub temu da so torej v digitalnih svetovih domači že od najzgodnejših let, se pri udeleževanju v njih soočajo s prenekaterimi ovirami, ki morda na prvi pogled niso očitne. Pri tem predvsem starejšim učencem lahko pomaga že omenjena metoda recipročnega učenja s spleta, ki je bila razvita za adolescente in pri njih uspešno krepi spretnosti raziskovanja, branja ter pisanja na spletu (Castek, 2016; Coiro, 2020), jo pa lahko uspešno prilagodimo tudi za učence na razredni stopnji, kar kažejo nedavne raziskave (Kerneža in Kordigel, 2022; Kordigel Aberšek in Kerneža, 2022; Legvart, Kordigel Aberšek in Kerneža, 2022; Legvart, Kordigel Aberšek in Kerneža, 2021; Kordigel Aberšek in Kerneža, 2023; Kerneža in Kordigel Aberšek, 2023). Pokazalo se je, da učenci od 4. razreda, torej od drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja naprej, že lahko uspešno berejo in raziskujejo v digitalnih učnih okoljih (Kordigel Aberšek in Kerneža, 2022), medtem ko je glavni primanjkljaj mlajših učencev, torej tistih v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, pomanjkanje spretnosti bralne pismenosti, kar pomeni, da nimajo usvojene tehnike branja in pisanja, prav tako pa se kažejo težave zaradi nezadostnega kognitivnega razvoja (Kerneža in Kordigel Aberšek, 2023). A tudi pri mlajših učencih lahko uspešno razvijamo določene elemente digitalnih znanj in spretnosti. V ta namen pa je ključnega pomena usposobiti učitelje, da učencem pomagajo razviti te kompetence. Tako narekujejo tudi ključni državni strateški dokumenti in Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev (DigCompEdu) (Redecker, 2018).

1.2 Raziskovalni cilj in raziskovalna vprašanja

Rezultati raziskav torej kažejo možnost uspešnega usposabljanja učencev razredne stopnje na področju digitalne pismenosti. Kaže pa se vrzel v izobraževanjih učiteljev, ki bi le-te usposobila za poučevanje elementov digitalne pismenosti. Metoda, namenjena starejšim učencem, metoda recipročnega učenja s spleta (Leu idr., 2008), torej dobro razvija digitalne spretnosti,

ki se navezujejo na spretnosti branja in pisanja v šolskem okolju. Prvi koraki k razvijanju spretnosti digitalne pismenosti po metodi recipročnega učenja s spleta so že bili narejeni (Kerneža in Kordigel Aberšek, 2023; Kordigel Aberšek in Kerneža, 2023), a so bili izidi spremljani le z vidika rezultatov učencev. Zato nas je zanimalo, kako zastavljeno usposabljanje za poučevanje digitalne pismenosti na razredni stopnji vidijo in vrednotijo tisti, ki so se ga že udeležili. Da bi področje dodatno raziskali, smo si zastavili štiri raziskovalne hipoteze:

- H1: Udeleženci izobraževanja nimajo veliko izkušenj in oblikovanih predstav o razvijanju digitalne pismenosti pri učencih razredne stopnje.
- H2: Udeležencem zastavljeno izobraževanje ustreza in jih tako teoretično kot praktično usposobi za poučevanje digitalne pismenosti učencev razredne stopnje.
- H3: Samorefleksija in mentorstvo imata ključno vlogo v procesu učenja udeležencev, pri čemer povratne informacije in podpora mentorja bistveno vplivajo na izboljšanje prakse ter razumevanje poučevanja digitalne pismenosti učencev razredne stopnje.
- H4: Uporaba digitalnih orodij in metod interakcije učinkovito vpliva na dinamiko dela z učenci, spodbuja komunikacijo učitelj – učenec ter pozitivno vpliva na odnos med njimi pri delu v digitalnem okolju med poučevanjem digitalne pismenosti.

2 Raziskovalna metodologija

Zastavljena raziskava je kvalitativne narave (Vogrinc, 2008), saj se osredotoča na razumevanje subjektivnih izkušenj, mnenj in občutkov bodočih učiteljev v povezavi z usposabljanjem na področju digitalne pismenosti. V primeru pričujoče raziskave je bil kvalitativni pristop izbran, ker omogoča globlje razumevanje kompleksnosti izkušenj in občutkov učiteljev ter razkrivanje poglobljenih vpogledov, ki jih z omejitvami kvantitativnih metod ne bi mogli tako uspešno zajeti.

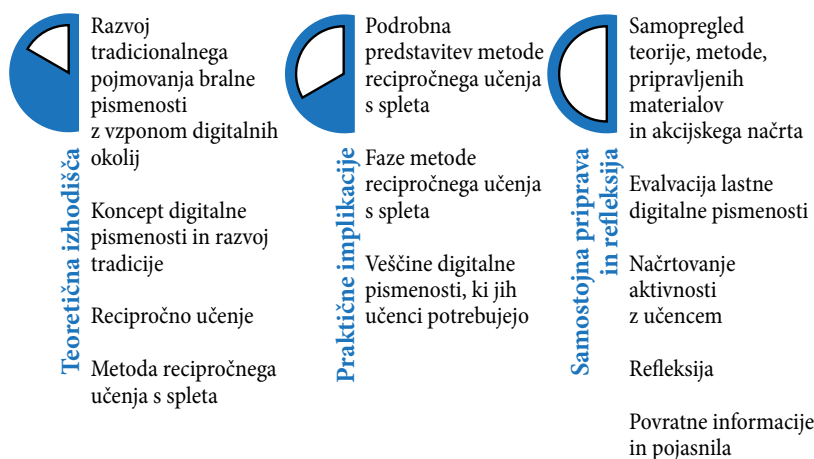
2.1 Splošno ozadje

Študente razrednega pouka že nekaj zaporednih študijskih let usposabljammo na področju razvijanja digitalne pismenosti pri učencih na razredni stopnji, in sicer s pomočjo uporabe metode recipročnega učenja s spleta.

Zadnjih nekaj let je to usposabljanje sistematično spremljano tako z vidika napredka učencev na področju digitalne pismenosti kot tudi z vidika grajenja digitalne pismenosti študentov ter znanj in spretnosti, ki jih potrebujejo za uspešno poučevanje omenjenih veščin.

2.2 Usposabljanje učiteljev

Usposabljanju študentov je bilo namenjenih šest ur v študijskem letu 2021/2022 in osem ur v študijskem letu 2022/2023. V prvi fazi (dve uri) je bilo sodelujočim predstavljeno teoretično izhodišče metode, v drugi fazi (štiri ure) so bili seznanjeni s praktičnimi implikacijami metode, vključujoč vse korake in kontrolne seznime za spremljanje napredka učencev. Obe fazi sta bili izvedeni v obeh spremljanih študijskih letih. V študijskem letu 2022/2023 je bila že zastavljenima dodana še tretja faza, ki jo opredelujeta samostojna priprava in refleksija ter v okviru katere udeleženci izobraževanja samostojno predelajo in reflektirajo prejšnji fazi, se pripravijo na praktično izvedbo in imajo priložnost za postavljanje vprašanj ter razjasnitev dvomov. Shema izobraževanja je prikazana v obliki slike 3.



Slika 3: Shematični prikaz usposabljanja študentov

Po izvedenem usposabljanju so študenti po metodi recipročnega učenja s spleta individualno delali z izbranim učencem, pri katerem so v skladu z njegovim predznanjem razvijali spretnosti digitalne pismenosti ter veščine branja in raziskovanja na spletu. Z učencem so izvedli preverjanje predznanja in ob tem vsaj še pet srečanj, v okviru katerih so razvijali njegova

znanja in spretnosti. Po izvedbi obveznih srečanj so oddali zaključno poročilo, ki je za vsako srečanje zajemalo kontrolni seznam, povzetek narejenega v obliki zapisa poteka dela z učencem in učenčev zapis, ki je pri delu nastal.

2.3 Vzorec

Vzorec raziskave je priložnostni, predstavljajo ga študenti ene od pedagoških fakultet v Sloveniji, ki so v 4. letniku v študijskih letih 2021/2022 in 2022/2023 obiskovali obvezni predmet Didaktika slovenskega jezika in književnosti II. V celotnem usposabljanju in izvedbi je v študijskem letu 2021/2022 sodelovalo 54 študentov, v študijskem letu 2022/2023 pa 63 študentov, ki so v okviru nestandardiziranega intervjuja pripovedovali o svoji izkušnji ob izvedbi.

2.4 Instrumenti in postopki

V obliki nestandardiziranega intervjuja (Sagadin, 1995a, 1995b) smo sodelujoče povprašali o njihovi izkušnji ob izvedbi usposabljanja. Oblika nestrukturiranega intervjuja je bila izbrana, ker omogoča pridobivanje poglobljenih in podrobnih odgovorov na vprašanja, v okviru katerih so intervjuvanci lahko prosto razlagali svoje izkušnje, mnenja in občutke, pri čemer so lahko najjasneje izrazili lastno videnje situacije, potek pogovora pa je tako omogočal raziskovanje novih tematskih poti, ki so se pojavljale med intervjujem. Intervjuji so bili izvedeni na osnovi temeljnih tem, ki so služile kot izhodišče za pogovor:

- dosedanje izkušnje in predstave o razvijanju digitalne pismenosti pri učencih,
- vsebina in struktura usposabljanja,
- samostojna priprava in refleksija (samo v študijskem letu 2022/2023),
- praktična izvedba in interakcija z učenci.

2.5 Analiza podatkov

Po postopku zbiranja podatkov je bila izvedena kvalitativna analiza, s pomočjo katere je bilo doseženo poglobljeno razumevanje izkušenj in mnenj intervjuvancev glede usposabljanja ter interakcij na področju digitalne pismenosti. Vsak intervju je bil natančno transkribiran, izogibali smo se

Preglednica 14: Prepoznane tematske kategorije glede na sklop

Dosedanje izkušnje in predstave o razvijanju digitalne pismenosti pri učencih	
Predstave o interakciji z učenci v digitalnem svetu	Kako študenti predvidevajo, da bodo sodelovali z učenci v digitalnih okoljih, kakšna bo komunikacija z učencem ob uporabi digitalnih svetov.
Predvidene metode razvijanja digitalne pismenosti	Ideje in strategije, s pomočjo katerih bi študenti načrtovali in razvijali digitalno pismenost učencev, potencialna raba različnih digitalnih platform in orodij v pedagoške namene.
Digitalna pismenost učitelja	Kako študenti doživljajo svojo digitalno pismenost, v kolikšni meri so digitalno pismeni, kako razvijajo svoje digitalne veščine.
Vpliv učiteljeve digitalne pismenosti na učence	Predvidevanje študentov, kako digitalna pismenost učitelja vpliva na kakovost izobraževanja in razvoj digitalne pismenosti učencev, povezava med učiteljevo stopnjo digitalne pismenosti ter učenčovo motivacijo in uspešnostjo.
Vsebina in struktura usposabljanja učencev za poučevanje digitalne pismenosti	
Zadovoljstvo s podajanjem vsebine	Zadovoljstvo študentov z načinom predstavljanja vsebine, ali je bila vsebina jasna, relevantna in uporabna v pedagoškem kontekstu.
Povezava teorije in prakse	Kako so študenti dojemali povezanost med teoretičnimi konteksti in njihovo uporabo v učilnici, možnost uporabe pridobljenega znanja v realnih situacijah.
Dostopnost in uporabnost gradiv	Dostopnost in uporabnost gradiv, pripravljenih za uporabo med usposabljanjem, morebitne težave in ovire pri dostopu do teh gradiv, s katerimi so se študenti soočali.
Interaktivnost in angažiranost udeležencev	Ocena interaktivnosti usposabljanja, odziv na različne pedagoške metode, občutek angažiranosti in motiviranosti skozi celoten proces.
Samostojna priprava in refleksija izvedbe usposabljanja učencev na področju digitalne pismenosti	
Vloga samorefleksije v učnem procesu	Preučevanje dojemanja samorefleksije izvajalcev pri njihovem učenju, metode samorefleksije, vpliv samorefleksije na razvoj.
Pomen mentorstva in povratnih informacij	Kako so študenti vrednotili podporo, prejeto s strani mentorja, kako so povratne informacije vplivale na njihovo prakso in razumevanje.
Samopodoba in samoučinkovitost	Kako so študenti doživeli sami sebe kot učitelje, kako so ocenili svojo sposobnost učenja in poučevanja digitalne pismenosti, kaj je vplivalo na njihovi samopodobo in samoučinkovitost.
Ovire in izzivi pri samostojnem delu	Težave, s katerimi so se študenti srečevali med samostojnim delom, strategije, ki so jih uporabljali za premagovanje teh izzivov.
Praktična izvedba in interakcija z učenci v procesu usposabljanja učencev na področju digitalne pismenosti	
Metode interakcije	Metode, ki so jih študenti uporabljali za interakcijo z učenci, uspešnost metod, kakšen vpliv so imele na učenje.
Vpliv digitalnih orodij na interakcijo	Kako digitalna tehnologija vpliva na dinamiko dela z učencem, kako izboljša ali ovira komunikacijo učitelj – učenec.
Odnos med učiteljem in učencem v digitalnem okolju	Kako digitalno okolje vpliva na odnos učitelj – učenec, kako digitalno okolje pripomore k boljšima razumevanju in sodelovanju.
Motivacija in angažiranost učencev v digitalni dobi	Preučevanje vpliva digitalnih tehnologij na motivacijo in angažiranost učencev, kako so digitalne tehnologije motivirale ali demotivirale učence.

lastnim sodbam in se osredotočili na natančno zapisovanje izjav udeležencev. Pred začetkom analize so bile prebrane vse transkripcije, da smo se seznanili z vsebino in identificirali predhodne teme ali vzorce, kar nam je omogočilo boljše razumevanje celotne slike in konteksta izjav intervjuvancev. Sledil je proces odprtega kodiranja, kjer so bili ob prebiranju transkripcij označeni in imenovani različni segmenti besedila, ki so predstavljali določene koncepte ali ideje. Po zaključku odprtega kodiranja je bilo izvedeno osno kodiranje, kjer so bile kode povezane in združene v večje kategorije. S pomočjo osnega kodiranja so bile identificirane glavne kategorije, ki so se pojavljale v intervjujih. Te teme so nam pomagale razumeti splošne vzorce v izkušnjah in mnenjih intervjuvancev.

Na podlagi identificiranih kategorij smo skušali razumeti širši pomen in implikacije za področje usposabljanja na področju digitalne pismenosti, kar nam je omogočilo, da smo izluščili ključne ugotovitve zastavljene raziskave in jih postavili v opredeljeni kontekst. Da bi zagotovili kredibilnost in zanesljivost ugotovitev, je bilo nekaj transkripcij in pripadajočih kod predloženih v pregled neodvisnemu strokovnjaku s področja digitalne pismenosti, s čimer je bilo preverjeno, ali so interpretacije in ugotovitve skladne z mnenji drugih strokovnjakov na tem področju.

3 Rezultati raziskave

3.1 Dosedanje izkušnje in predstave

Preglednica 15 prikazuje podatke o izkušnjah in predstavah udeležencev usposabljanja, pri čemer so podatki razdeljeni v štiri glavne kategorije: *Interakcija*, *Metode*, *Digitalna pismenost* in *Vpliv*.

V kategoriji *Interakcija* so sodelujoči izrazili različna pričakovanja glede odzivov učencev na digitalno učenje. Skoraj polovica (40,7% v št. l. 2021/2022 in 33,3 % v št. l. 2022/2023) jih je izrazila skrb, da mlajši učenci morda ne bodo želeli sodelovati pri uporabi digitalnih orodij, medtem ko jih je, nasprotno, večina (48,1 % v št. l. 2021/2022 in 52,4 % v št. l. 2022/2023) pričakovala, da bodo učenci z veseljem sodelovali, zlasti zaradi uporabe računalnika. Manjši delež udeležencev izobraževanja (11,2 % v št. l. 2021/2022 in 14,3 % v št. l. 2022/2023) je menil, da bi lahko računalnik predstavljal oviro, medtem ko bi bila lahko uporaba tablice za učence privlačnejša. V okviru kategorije *Metode* se kaže, da bi pred izobraževanjem večina sodelujočih (90,7 % v št. l. 2021/2022 in št. l. 90,5 % v 2022/2023) učencem pustila, da samostojno raziskujejo na spletu in na tak način usvajajo spretnosti

Preglednica 15: Frekvence in odstotki izkušenj ter predstav bodočih učiteljev o razvijanju digitalne pismenosti pri učencih v študijskih letih 2021/2022 in 2022/2023

Kategorija	Izjava	2021/2022		2022/2023	
		f	f %	f	f %
Interakcija	Bal sem se, da učenec ne bo želel sodelovati, da je premajhen.	22	40,7	21	33,3
	Sklepal sem, bo učenec z veseljem sodeloval, saj bova komunicirala ob uporabi računalnika, česar si učenci običajno želijo.	26	48,1	33	52,4
	Sklepal sem, da bi učencu znal predstavljati oviro računalnik – če bova delala na tablici, bo zanj zanimiveje.	6	11,2	9	14,3
Metode	Verjetno bi učencu pustil, da samostojno raziskuje na spletu, ko bi naletel na težavo, bi mu pomagal in nudil razlago.	49	90,7	57	90,5
	Izhajal bi iz učnega načrta neobveznega izbirnega predmeta računalništvo.	5	9,3	6	9,5
Digitalna pismenost	Sicer se doživljam kot digitalno pismeno osebo, a moral sem obnoviti ali na novo usvojiti nekaj stvari, npr. uporabo Boolovih operatorjev in iskanje v narekovajih.	44	81,5	43	68,3
	Menim, da sem digitalno pismen in ne potrebujem dodatnih znanj.	10	18,5	20	31,7
Vpliv	Digitalno nepismen učitelj ne more učiti digitalne pismenosti.	54	100,0	63	100,0

Opombe: interakcija – predstave o interakciji z učenci v digitalnem svetu; metode – predvidene metode razvijanja digitalne pismenosti; digitalna pismenost – digitalna pismenost učitelja; vpliv – vpliv učiteljeve digitalne pismenosti na učence.

digitalne pismenosti, pri čemer bi jim pri težavah nudili pomoč in razlago. Le manjši delež (9,3 % v št. l. 2021/2022 in 9,5 % v št. l. 2022/2023) jih je navedel, da bi svoje metode poučevanja osnovali na učnem načrtu neobveznega izbirnega predmeta računalništvo. Kar se tiče *digitalne pismenosti* udeležencev, rezultati kažejo, da večina (81,5 % v št. l. 2021/2022 in 68,3 % v št. l. 2022/2023) čuti potrebo po osvežitvi ali pridobivanju novih digitalnih znanj, medtem ko jih manjši delež (18,5 % v št. l. 2021/2022 in št. l. 31,7 % v 2022/2023) meni, da so že dovolj digitalno pismeni in ne potrebujejo dodatnih znanj. Sodelujoči so v kategoriji *Vpliv* izrazili enotno mnenje (100,0 % v obeh št. letih), da digitalno nepismen učitelj ne more učinkovito poučevati digitalne pismenosti.

3.2 Vsebina in struktura usposabljanja

Preglednica 16 ponuja vpogled v percepcijo udeležencev usposabljanja o različnih vidikih vsebine in strukture programa. Podatki so razdeljeni v štiri kategorije, *Zadovoljstvo*, *Povezava*, *Dostopnost* in *Interaktivnost*.

Preglednica 16: Frekvence in odstotki mnenj učiteljev o vsebini ter strukturi usposabljanja za poučevanje digitalne pismenosti v študijskih letih 2021/2022 in 2022/2023

Kategorija	Izjava	2021/2022		2022/2023	
		f	f %	f	f %
Zadovoljstvo	Metoda RUS je jasna, strukturirana in dobro razvijajoča področje.	30	55,6	45	71,4
	Metoda RUS je relevantna in uporabna v pedagoškem kontekstu prihodnosti.	24	44,4	18	28,6
Povezava	Vaje mi pomagajo uporabljati teorijo v praksi.	38	70,4	44	69,8
	Teoretično znanje je ključno za praktično uporabo.	12	22,2	14	22,3
Dostopnost	Želim si več primerov dobre rabe.	4	7,4	5	7,9
	Gradiva so bila dostopna in koristna.	40	74,1	42	66,7
	Želim si več virov v slovenščini.	14	25,9	21	33,3
Interaktivnost	Skupinske razprave na podlagi praktičnih izkušenj so najbolj prispevale k uspehu.	49	90,77	59	93,6
	Še več praktičnih primerov bi izboljšalo naše razumevanje.	5	9,23	4	6,4

Opombe: zadovoljstvo – zadovoljstvo s podajanjem vsebine; povezava – povezava teorije in prakse; dostopnost – dostopnost in uporabnost gradiv; interaktivnost – interaktivnost in angažiranost udeležencev.

V kategoriji *Zadovoljstvo* je več kot polovica udeležencev (55,6 % v št. l. 2021/2022 in 71,4 % v št. l. 2022/2023) izrazilo, da je metoda RUS jasna, strukturirana in učinkovita v razvoju digitalne pismenosti pri učencih, medtem ko je manjši delež sodelujočih (44,4 % v št. l. 2021/2022 in 28,6 % v št. l. 2022/2023) svoje misli izrazil drugače, in sicer da je metoda RUS relevantna in uporabna v kontekstu prodiranja digitalnih tehnologij v izobraževalni proces. Večina udeležencev (70,4 % v št. l. 2021/2022 in 69,8 % v št. l. 2022/2023) je v kategoriji *Povezava* potrdila, da vaje pomagajo pri uporabi teorije v praksi, medtem ko je približno petina sodelujočih (22,2 % v št. l. 2021/2022 in 22,3 % v št. l. 2022/2023) poudarila pomen teoretičnega znanja za praktično uporabo, manjši delež (7,4 % v št. l. 2021/2022 in 7,9 % v št. l. 2022/2023) pa jih je poudaril željo po več predstavljenih primerih dobre rabe. V kategoriji *Dostopnost* so udeleženci večinoma (74,1 % v št. l. 2021/2022 in 66,7 % v št. l. 2022/2023) ocenili, da so potrebna gradiva dostopna

in koristna, delež tistih, ki si želijo več virov v slovenščini (25,9 % v št. l. 2021/2022 in 33,3 % v št. l. 2022/2023), pa kaže na potrebo po večji jezikovni prilagoditvi gradiv. Skoraj vsi udeleženci (90,77 % v št. l. 2021/2022 in 93,6 % v št. l. 2022/2023) so v kategoriji *Interaktivnost* izrazili, da so skupinske razprave na podlagi praktičnih izkušenj ključnega pomena za uspeh usposabljanja, manjši delež (9,23 % v št. l. 2021/2022 in 6,4 % v št. l. 2022/2023) pa jih temu pritrjuje z željo, da bi več praktičnih primerov še izboljšalo njihovo razumevanje področja učenja digitalne pismenosti.

3.3 Samostojna priprava in refleksija

Preglednica 17 podaja vpogled v doživljanje samostojne priprave in refleksije izvedbe usposabljanja udeležencev, ki je razdeljen v štiri kategorije: *Samorefleksija*, *Mentorstvo*, *Samopodoba* ter *Ovire*.

Preglednica 17: Frekvence in odstotki mnenj udeležencev o samostojni pripravi ter refleksiji v svojem učnem procesu v študijskih letih 2021/2022 in 2022/2023

Kategorija	Izjava	2021/2022	2022/2023	
			f	f %
Samorefleksija	Samorefleksija mi je pomagala pri razumevanju lastnega učnega procesa in razvoja.		9	14,3
	Skupinska refleksija je bistveno pripomogla k mojemu razumevanju.		45	71,4
	Samorefleksija je ključna za moj osebni in profesionalni razvoj.		9	14,3
Mentorstvo	Mentorjeva sprotne povratne informacije je močno vplivala na moje razumevanje in delo.		63	100,0
Samopodoba	Delo z učencem je bilo izjemno dragoceno in poučno.		19	30,2
	Sedaj razumem, kako digitalno opismenjevati učence tako teoretično kot praktično.		21	33,3
	Delo mi je omogočilo razvoj pedagoških spretnosti in iskanje pravih pristopov.		23	36,5
Ovire	Dolgotrajno skoncentrirano delo je včasih zmanjševalo učenčev motivacijo.		32	50,8
	Nekatere teme so bile prezahtevne zaradi učenčevega pomanjkanja osnovnih znanj in konceptov.		10	15,9
	Individualno delo z učencem mi je podrobno razkrilo specifične digitalnega izobraževanja.		9	14,3
	Glavna težava je bila učenčeva nezadostna zmožnost branja in pisanja.		12	19

Opombe: samorefleksija – vloga samorefleksije v učnem procesu; mentorstvo – pomen mentorstva in povratnih informacij; samopodoba – samopodoba in samoučinkovitost; ovire – ovire in izzivi pri samostojnem delu.

V kategoriji *Samorefleksija* je majhen delež udeležencev (14,3 %) navedel, da jim je samorefleksija pomagala pri razumevanju lastnega učnega procesa in razvoja, prav toliko (14,3 %) jih je samorefleksijo označilo kot ključno za osebni in profesionalni razvoj, večina sodelujočih (71,4 %) pa je poudarila pomen skupinske refleksije, ki jim je bistveno pomagala razumeti področje poučevanja digitalne pismenosti. Kaže se tudi velik pomen *mentorstva*, saj so vsi sodelujoči (100,0 %) potrdili, da mentorjeva sprotna povratna informacija močno vpliva na delo udeležencev. Odgovori v kategoriji *Samopodoba* razkrivajo, da sodelujočim delo z učenci (30,2 %) predstavlja izjemno dragoceno in poučno izkušnjo, medtem ko so drugi poudarili, da zdaj bolje razumejo, kako digitalno opismenjevati učence (33,3 %), oz. menijo (36,5 %), da jim je delo ena na ena omogočilo razvoj pedagoških spretnosti. V kategoriji *Ovire* so udeleženci izpostavili različne izzive. Polovica (50,8 %) jih je navedla, da je dolgotrajno skoncentrirano delo učenca zniževalo motivacijo, medtem ko jih je manjši delež (15,9 %) izpostavil, da so nekatere teme prezahtevne zaradi učenčevega pomanjkanja osnovnih znanj. Podoben delež (14,3 %) jih je poudaril, da jim je individualno delo z učencom podrobno razkrilo specifične digitalnega izobraževanja, ostali udeleženci pa kot težavo (19,0 %) izpostavljajo predvsem učenčevo nezadostno zmožnost branja in pisanja.

3.4 *Praktična izvedba in interakcija*

Preglednica 18 predstavlja različne vidike praktične izvedbe in interakcije v procesu usposabljanja učencev na področju digitalne pismenosti. Analiza je razdeljena v štiri kategorije: *Metode*, *Vpliv*, *Odnos* in *Motivacija*.

Iz kategorije *Metode* je razvidno, da je na uspešnost dela učencev najbolj vplivalo raziskovanje interesnih tem (42,5 % v št. l. 2021/2022, 52,4 % v št. l. 2022/2023), kot velika prednost se je izkazalo tudi delo ena na ena učitelja in učenca (37,0 % v št. l. 2021/2022, 28,6 % v št. l. 2022/2023). Med metodami dela sodelujoči izpostavljajo še pomen osmišljanja rabe naprave (11,2 % v št. l. 2021/2022 in 7,9 % v št. l. 2022/2023) in aktivnega učenja, ki je izboljšalo razumevanje in pomnjenje učencev (9,3 % v št. l. 2021/2022 in 11,1 % v št. l. 2022/2023). V kategoriji *Vpliv* je opaziti, da sodelujoči izpostavljajo, da je bilo učenca težko motivirati za učenje na napravi, ki jo doživlja kot vir zabave (44,4 % v št. l. 2021/2022, 46,0 % v št. l. 2022/2023), nekoliko manj jih poroča o obratnem pojavu, saj je delo z napravo učenca sprostilo in olajšalo učenje (37,0 % v št. l. 2021/2022 in 33,3 % v št. l. 2022/2023), manj vprašanih pa izpostavlja, da je učenčevo motivacijo za delo otežilo njegovo

Preglednica 18: Frekvence in odstotki mnenj udeležencev o praktični izvedbi ter interakciji udeležencev izobraževanja v procesu usposabljanja učencev na področju digitalne pismenosti v študijskih letih 2021/2022 in 2022/2023

Kategorija	Izjava	2021/2022		2022/2023	
		f	f %	f	f %
Metode	Učenec je bil najlažje motiviran z raziskovanjem interesnih tem.	23	42,5	33	52,4
	Osmišljanje rabe naprave je učenca še dodatno spodbudilo k učenju.	6	11,2	5	7,9
	Aktivno učenje je izboljšalo razumevanje in pomnjenje.	5	9,3	7	11,1
	Prednost dela 1 : 1 sta večja interakcija in sodelovanje.	20	37,0	18	28,6
Vpliv	Delo z napravo je učenca sprostito in mu olajšalo učenje.	20	37,0	21	33,3
	Učenca je bilo težko motivirati za učenje na napravi, ki jo doživlja kot vir zabave.	24	44,4	29	46,0
	Nezanimanje za digitalne tehnologije je otežilo učenčevo motivacijo za delo.	9	18,6	13	20,7
Odnos	Digitalno okolje je učencu ustrezalo, saj mu je omogočilo takojšen dostop do informacij.	15	27,8	27	42,8
	Drugačni stili učenja v digitalnem okolju so ustrezali učencu in krepili najin odnos.	6	11,2	6	9,5
	Učenje o varnosti na spletu je izboljšalo najino razumevanje in krepilo odnos.	13	24,0	16	25,4
	Odnos je krepila možnost hitre prilagoditve učenčevim posebnim potrebam in zahtevam.	20	37,0	14	22,3
Motivacija	Učenci pogosto precenjujejo svoje digitalne zmožnosti.	40	72,1	42	66,7
	Digitalna naprava je učenca posebej motivirala za delo.	5	9,3	9	14,3
	Digitalna naprava je učenca demotivirala za delo.	9	18,6	12	19,0

Opombe: metode – metode interakcije; vpliv – vpliv digitalnih orodij na interakcijo; odnos – odnos med učiteljem in učencem v digitalnem okolju; motivacija – motivacija in angažiranost učencev v digitalni dobi.

nezanimanje za digitalne tehnologije (18,6 % v št. l. 2021/2022 in 20,7 % v št. l. 2022/2023). Kar se tiče specifik odnosa pri delu učitelja in učenca v digitalnem okolju, sodelujoči v največji meri izpostavljajo, da je digitalno okolje učencu ustrezalo, saj mu je omogočalo takojšen dostop do informacij (27,8 % v št. l. 2021/2022 in 42,8 % v št. l. 2022/2023) oz. je njun odnos krepila možnost hitre prilagoditve učenčevim posebnim potrebam in zahtevam (37,0 % v št. l. 2021/2022 in 22,3 % v št. l. 2022/2023). Manj sodelujočih poudarja, da je učenec ob učenju o varnosti na spletu pridobil dodatno zupanje do učitelja, kar je okrepilo njun odnos (24,0 % v št. l. 2021/2022 in 25,4 % v št. l. 2022/2023), ter da so drugačni stili učenja v digitalnem okolju

učencu ustrezali bolj kot pri klasičnih načinih učenja, kar je dodatno okrepilo njihov odnos (11,2 % v št. l. 2021/2022 in 9,5 % v št. l. 2022/2023). Pri *motivaciji* učencev v digitalni dobi sodelujoči izpostavljajo, da učenci pogosto precenjujejo svoje digitalne zmožnosti (72,1 % v št. l. 2021/2022 in 66,7 % v št. l. 2022/2023). Ostali odgovori kažejo dva pola mnenj udeležencev. 18,6 % v študijskem letu 2021/2022 in 19,0 % v študijskem letu 2022/2023 jih je izpostavilo, da je digitalna naprava učenca demotivirala za delo, medtem ko jih obratno poroča nekoliko manj, in sicer 9,3 % v študijskem letu 2021/2022 in 14,3 % v študijskem letu 2022/2023.

4 Razprava

Rezultati raziskave odražajo pomembne vpoglede v izkušnje udeležencev izobraževanja o poučevanju digitalne pismenosti, ki so naučeno znanje prenesli v prakso v okviru dela z učencem ena na ena. Ključna ugotovitev, ki neposredno naslavlja prvo hipotezo, je, da imajo udeleženci, v našem primeru študenti razrednega pouka, različne stopnje izkušenj in predstav o digitalni pismenosti. Velik del jih izraža potrebo po nadgradnji znanj s področja lastne digitalne pismenosti, kar poudarja vrzel v predhodnem izobraževanju in potrebo po sistematičnem usposabljanju učiteljev na tem področju. Digitalna pismenost sicer ni nov konstrukt, ko govorimo o uporabi digitalnih okolij, a v izobraževalnih sistemih predstavlja relativno novo zahtevo, ki zahteva dodatno pozornost. Ugotovitve pritrjujejo pobudam organov, ki poudarjajo tako potrebo po splošnem izobraževanju prebivalstva (npr. Krovna strategija digitalne preobrazbe Slovenije do leta 2030, 2023; Vuorikari idr., 2023) kot tudi potrebo po izobraževanju učiteljev (Redecker, 2018).

Prav tako rezultati kažejo, da je poudarek na praktičnem usposabljanju in interaktivnih metodah učenja ključen za uspešno integracijo digitalne pismenosti v šolski kurikulum, kar podpira drugo in četrto zastavljeno hipotezo. Odgovori sodelujočih pa izpostavljajo tudi določene omejitve, povezane z dostopnostjo gradiv v maternem jeziku. Izpostaviti velja tudi ugotovitev, da lahko digitalna naprava na učence deluje tako motivacijsko kot demotivacijsko, kar odraža kompleksnost digitalnega učenja in poudarja potrebo po nadaljnjih raziskavah strategij za optimizacijo motivacije učencev.

Jasno je izražen tudi pomen samorefleksije in mentorstva, kar v kontekst postavlja tretjo hipotezo. Udeleženci izobraževanja prepoznavajo ključno vlogo obeh konstruktov v procesu učenja, kar sovпада s sodobnimi

pedagoškimi pristopi, ki podarjajo pomen refleksije in mentorstva v profesionalnem razvoju učitelja (Sancar idr., 2021; Svendsen, 2020).

Rezultati raziskave potrjujejo, da zastavljeno izobraževanje ustreza potrebam njegovih udeležencev pri izobraževanju učencev razredne stopnje na področju digitalne pismenosti ter je tako teoretično kot praktično dobro zastavljeno in se lahko v predstavljeni obliki uspešno uporablja za razvoj digitalne pismenosti učencev razredne stopnje. Pomen raziskave se kaže v njenem prispevku k razumevanju potreb in izzivov pri usposabljanju učiteljev za poučevanje digitalne pismenosti, s čimer naslavlja vrzel v literaturi in praksi. Na podlagi rezultatov raziskave lahko identificiramo tudi več področij, ki bi jih bilo treba nasloviti v prihodnjih raziskavah. Glede na ugotovljeno potrebo po večji dostopnosti gradiv v maternem jeziku bi bilo koristno preučiti, kako (in ali) jezikovna prilagoditev gradiva vpliva na uspešnost in zadovoljstvo udeležencev usposabljanja. Raziskati bi veljalo, kako izobraževanje, ki naslavlja spretnosti digitalne pismenosti, prilagodi različnim slogom učenja, s posebnim poudarkom na izboljšanju motivacije in angažiranosti.

Omejena velikost in nereprezentativnost vzorca udeležencev lahko vplivata na ustreznost posplošitve ugotovitev, kar je glavna omejitev raziskave, ki zaradi tega ne odraža značilnosti celotne populacije, kar omejuje možnost posploševanja rezultatov. Prihodnje raziskave bi lahko vključevale večji in bolj raznolik vzorec udeležencev. Ker ugotovitve temeljijo predvsem na samoporočanih podatkih udeležencev, obstaja možnost pristranskosti, kot so družbeno zaželeni odgovori, ki lahko vplivajo na natančnost rezultatov, na odgovore sodelujočih pa sta lahko vplivali tudi sprotna refleksija in evalvacija dela.

Raziskava osvetljuje ključne vidike in izzive v procesu usposabljanja študentov razrednega pouka za poučevanje digitalne pismenosti. Z identifikacijo potreb po nadgradnji znanj in s poudarkom na praktičnem usposabljanju, samorefleksiji ter mentorstvu raziskava ne le naslavlja obstoječe vrzeli, temveč tudi nakazuje poti za njihovo premostitev.

Zahvala

Avtorji se zahvaljujejo financiranju Javne agencije za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS) za sofinanciranje raziskave na podlagi raziskovalnega programa Digitalno prestrukturiranje deficitarnih poklicev za družbo 5.0 (industrijo 4.0), P5-0433.

Literatura

- Castek, J. (2016). Exploring the potential of Internet reciprocal teaching to improve online reading. V K. Mokhtari (Ur.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (str. 209–219). Rowman & Littlefield.
- Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding to encompass new literacies. *Reading Teacher*, 56, 458–464.
- Coiro, J. (2012). The New literacies of online reading comprehension: future directions. *The Educational Forum*, 76(4), 412–417.
<https://doi.org/10.1080/00131725.2012.708620>
- Coiro, J. (2020). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 9–31. <https://doi.org/10.1002/rrq.302>
- Guillén-Gámez, F.D., Mayorga-Fernández, M. J., Bravo-Agapito, J., in Escribano-Ortiz, D. (2021). Analysis of teachers' pedagogical digital competence: Identification of factors predicting their acquisition. *Tech Know Learn*, 26, 481–498. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09432-7>
- Janks, H. (2018). Texts, identities, and ethics: Critical literacy in a post-truth world. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 62(1), 95–99.
<https://doi.org/10.1002/jaal.761>
- Kerneža, M., in Kordigel Aberšek, M. (2022). Online reading in digital learning environments for primary school students. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(6), 836–850. <https://doi.org/10.33225/pec/22.80.836>
- Kerneža, M., in Aberšek, M. K. (2023). Specifics of digital literacy development during the reading process in digital learning environments in primary school. INTED Proceedings. V L. Gómez Chova, C. González Martínez, in J. Lees (Ur.), *INTED 2023: conference proceedings: 17th annual International Technology, Education and Development Conference: 6-8 March 2023, Valencia (Spain)*, (str. 4877–4883). IATED Digital Library. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.1271>
- Kordigel Aberšek, M., in Kerneža, M. (2022). Primary school students' functional literacy in digital learning environments – How to teach. V M. Turčani, Z. Balogh, M. Munk, M. Magdin, L. Benko, in J. Francisti (Ur.), *DIVAI 2022 – 14th International Scientific Conference on Distance Learning in Applies Informatics* (str. 174–185). Wolters Kluwer.
- Kordigel Aberšek, M., in Kerneža, M. (2023). Age conditioned online research and comprehension skills in primary school students. V L. Gomez Chova, C. Gonzalez Martinez, in J. Lees (Ur.), *INTED 2023: conference pro-*

- ceeding: 17th annual International Technology, Education and Development Conference: 6-8 March 2023, Valencia (Spain)* (str. 5496–5504). IATED Digital Library. <https://dx.doi.org/10.21125/inted.2023.1440>
- Krovna strategija digitalne preobrazbe Slovenije do leta 2030.* (2023). Vlada Republike Slovenije.
- Lanham, R. (1995). Digital literacy. *Scientific American*, 273(3), 160–161. <http://www.jstor.org/stable/24981795>
- Legvart, P., Kordigel Aberšek, M., in Kerneža, M. (2021). Primary school students' natural science digital literacy competence in digital learning environments. V V. Lamanauskas (Ur.), *Science and technology education: Developing a global perspective: Proceedings of the 4th International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2021)* (str. 105–114). Scientia Socialis. <https://doi.org/10.33225/balticste/2021.105>
- Legvart, P., Kordigel Aberšek, M., in Kerneža, M. (2022). Developing communication competence in digital learning environments for primary science students. *Journal of Baltic Science Education*, 21(5), 836–848. <https://doi.org/10.33225/jbse/22.21.836>
- Leu, D. J., Coiro, J., Castek, J., Hartman D., Henry, L. A., in Reinking, D. (2008). Research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension. V C. C. Block, in S. R. Parris (Ur.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (str. 321–341). The Guildford Press.
- McCrindle, M. (2009). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*. McCrindle Research Pty Ltd.
- Medlock Paul, C., Spires, H., in Kerkhoff, S. (2017). Digital literacy for the 21st century. V M. Khosrow-Pour (Ur.), *Encyclopedia of Information Science and Technology, Fourth Edition* (str. 2235–2242). Information Science Reference. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-5225-7659-4.ch002>
- Palincsar, A. S., in Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Redecker, C. (2018). *Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev: DigCompEdu*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sagadin, J. (1995a). Nestandardizirani intervju (1. del). *Sodobna pedagogika*, 46(7-8), 311–322.
- Sagadin, J. (1995b). Nestandardizirani intervju (2. del). *Sodobna pedagogika*, 46(9-10), 425–435.

- Sancar, R., Atal, D., in Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Svendsen, B. (2020). Inquiries into teacher professional development – what matters? *Education*, 140(3), 111–130.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Pedagoška fakulteta.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., in Punie, Y. (2023). *DigComp 2.2: Okvir digitalnih kompetenc za državljane. Z novimi primeri rabe znanja, spretnosti in stališč*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zemljak, D., in Kerneža, M. (2023). Povezava med recipročnim učenjem s spleta (RUS) in problemskim učenjem. *Dianoia: revija za uporabo naravoslovno-matematičnih znanosti*, 7(1), 9–17. https://www.fnm.um.si/wp-content/uploads/2023/03/Dianoia_2023_1.pdf

Razumevanje perspektive mladih glede predstavitve izobraževalnih vsebin, vključenih v digitalni program za krepitev duševnega zdravja

Maša Vidmar, Igor Peras, Manja Veldin, Michaela Wright, Franziska Reitegger

1 Uvod

Obstajajo številne raziskave in programi s področja duševnega zdravja mladih. V tem prispevku inovativno združujemo področje duševnega zdravja in psihoedukacije mladih s participativnim pristopom, v katerem so v razvoju preventivnega programa sodelovali tudi mladi.

1.1 *Duševno zdravje mladih*

Duševno zdravje Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2022) opredeljuje kot stanje blagostanja, ki posameznikom omogoča, da se spopadajo s stresnimi dejavniki vsakdanjega življenja, uresničujejo svoje sposobnosti, dobro delajo in se učijo ter prispevajo k svoji skupnosti. Ne gre le za odsotnost duševnih bolezni ali šibkega zdravja, temveč za bistveni del splošnega zdravja in blagostanja. Obdobje mladostništva je še posebej ključno tako glede preventive kot obravnav na področju duševnega zdravja, saj se v tem obdobju dogajajo določene psihološke in fiziološke/nevrološke spremembe (Huang idr., 2019; Slater in Bremner, 2017). Mladostniki pridobivajo spretnosti in kompetence, potrebne za to, da postanejo produktivni odrasli (Barker, 2007), prav tako je to razvojno obdobje, ki je izjemnega pomena za socialno in poklicno prilagajanje (Thompson idr., 2020). Poleg tega raziskave kažejo, da se številne duševne težave v odraslosti (npr. anksiozne in depresivne motnje) začnejo v mladostništvu (Gibb idr., 2010; Kim-Cohen idr., 2003). Raziskave kažejo, da težave z duševnim zdravjem pred

14. letom starosti povečujejo tveganje za razvoj duševnih motenj v odrasli dobi (Mulraney idr., 2021). Poleg tega novejša spoznanja kažejo na paradigmo duševnega zdravja, ki se osredotoča na dokončno ugotovljene motnje duševnega zdravja v odrasli dobi, medtem ko relativno zanemarljivo prizadevanja za preprečevanje in zgodnje obravnavanje v mladosti (Uhlhaas idr., 2023). Pomembno je tudi, da ima vsak sedmi mladostnik, star med deset in 19 let, težave, povezane z duševnim zdravjem, vendar se te pogosto ne zdravijo (WHO, 2021). Nedavna pandemija covida-19 s spremljajočimi omejevalnimi ukrepi (zaprtje, socialna izolacija) je še povečala zaskrbljenost glede duševnega zdravja mladih (Ford idr., 2021).

Tveganja, povezana z duševnim zdravjem v mladostništvu, je mogoče ublažiti z razvojem na dokazih temelječih preventivnih programov. Programi duševnega zdravja posegajo na različna področja, npr. pismenost v duševnem zdravju, anksioznost, depresivnost, rezilientnost, čuječnost, iskanje virov pomoči. V zadnjem času je opaziti velik porast tovrstnih programov in orodij, ki so delno ali v celoti digitalni (Bergin idr., 2020), kar lahko razumemo kot odziv na življenjske navade in preference mladih. Cilj triletnega projekta Erasmus+ me_HeLi-D (Krepitev duševnega zdravja in rezilientnosti mladih s pomočjo digitalnih virov) je razviti digitalno, prilagodljivo, z dokazi podprto, učinkovito, za ciljno skupino specifično, na raznolikost občutljivo in prostodostopno spletno orodja za učence_ke (12–15 let), ki podpira njihove osebne vire, jih opolnomoči na področju duševnega zdravja in poveča njihovo pismenost na tem področju. Posebnost programa je poudarek na občutljivosti za raznolikost ter združevanju znanstvenega ter participativnega pristopa. Opravili smo dva sistematična pregleda znanstvene literature, v katerih smo analizirali obstoječe digitalne programe na področju duševnega zdravja (Wright idr., 2023; Reitegger idr., 2024, sprejet v publikacijo). Participativni pristop opisujemo v nadaljevanju.

1.2 Psihoedukativne (izobraževalne) vsebine v programih duševnega zdravja za mlade – pismenost o duševnem zdravju

Ključni del programa me_HeLi-D temelji na psihoedukativnih vsebinah, ki se osredinjajo na teme, povezane z duševnim zdravjem mladih, in so pripravljene z namenom spodbujanja pismenosti o duševnem zdravju med mladimi. Proces psihoedukacije vključuje izobraževanje ciljne skupine o določenih izzivih v življenju, pomoč pri razvoju družbene podpore in podpore z viri za obvladovanje izziva ter razvijanje veščin obvladovanja in končno spopadanja z izzivom (Walsh, 2023). To pomeni, da je psihoedukacija

namenjena pridobivanju znanja na področju duševnega zdravja in iskanja ustreznih virov pomoči, ko je prepoznana potreba po tem (pri sebi ali drugih). Intervencije, ki temeljijo na psihoedukativnih vsebinah, so ustvarjene z namenom zagotavljanja točnih in nestigmatiziranih informacij o duševnem zdravju ter duševnih motnjah (Riebschleger idr., 2019). Psihoedukativne vsebine v programu me_HeLi-D temeljijo na literaturi, povezani z duševnim zdravjem, in so pripravljene v skladu z na dokazih temelječimi izsledki (Wright idr., 2023; Reitegger idr., 2024 v recenziji), ki se osredinjajo na to, kako vsebine najprimerneje in najučinkoviteje predstaviti ciljni skupini. Obenem pa so pri pripravi psihoedukativnih vsebin sodelovali tudi mladostniki v okviru participativnih delavnic, kar pomeni, da so pri oblikovanju vsebin upoštevane želje ter potrebe ciljne skupine. V prispevku predstavljamo del rezultatov teh delavnic ter tudi načine, kako smo jih v programu naslovili. Psihoedukacija, kot jo razumemo v projektu me_HeLi-D, torej temelji na ozaveščanju učencev_k o duševnem zdravju, krepitvi znanja na področju duševnega zdravja in razvijanju kompetenc za učinkovito soočanje z izzivi na področju duševnega zdravja.

1.3 Projekt me_HeLi-D in participativni pristop

Program me_HeLi-D razvijamo v okviru participativnega pristopa (v nadaljevanju PRP) (Orlowski idr., 2015; Unger, 2013). Participativno raziskovanje, kot ga opisuje Hella Unger (2013), je krovni izraz za raziskovalne pristope, ki vključujejo udeležence kot soraziskovalce v raziskovalnem procesu, da bi skupaj raziskovali in vplivali na družbeno realnost. V tem se razlikujejo od tradicionalnega raziskovalnega pristopa, pri katerem ciljna populacija – v tem primeru mladostniki – pogosto ostaja pasivni prejemnik, zato je potrebna sprememba perspektive dojemanja njene vloge v raziskovalnem procesu (Hodson idr., 2019; Orlowski idr., 2015). Sooblikovanje in soustvarjanje spadata med participativne raziskovalne pristope ter se nanašata na procese skupnega oblikovanja s kolektivno ustvarjalnostjo – v našem primeru torej razvoj digitalnega programa neposredno s ciljno populacijo (Thabrew idr., 2018). V teh procesih mora biti partnerstvo med raziskovalcem in udeleženci demokratično (Orlowski idr., 2015), pri čemer so vključeni udeleženci zaradi svojih izkušenj obravnavani kot strokovnjaki in aktivno sodelujejo pri iskanju možnih rešitev (Thabrew idr., 2018).

Opolnomočenje je še ena ključna sestavina PRA (Unger, 2013) in še eno vodilno načelo vključevanja. Nanaša se na omogočanje in podpiranje ljudi, da se zavedajo svojih prednosti in virov ter da lahko sami rešujejo probleme.

Participativni pristopi lahko spodbujajo opolnomočenje mladih (Hodson idr., 2019), saj jih aktivno spodbujajo, da delijo svoje ideje, glas in želje ter tako postanejo del rešitve, prilagojene njihovim potrebam. Za namene vključevanja učencev_k v raziskovalni proces obstajajo različne navdihujoče metode (Messiou idr., 2014; Ainscow in Messiou, 2018). Ni dovolj, da učence_ke vprašamo za njihovo mnenje, ampak morajo biti vključeni_e v proces kot soraziskovalci. Kadar so vključeni_e v to vlogo, sta potrebni skupna priprava in seznanitev z raziskovalnim procesom. Ugotoviti je treba skupni namen in razumevanje naloge, ki jo je treba opraviti, npr. oblikovanje pouka na način, ki vključuje vse učence_ke, zagotavljanje, da se lahko vsi učijo na dober način, ali da je digitalni program zasnovan tako, da kar najbolje ustreza potrebam vseh učencev_k (Messiou idr., 2014).

Raziskovalci so pri zagotavljanju participativnih pristopov soočeni z nekaterimi izzivi, ki pa jih je mogoče razrešiti. Ključna izziva sta povezana z zagotavljanjem vključenosti in aktivnega sodelovanja vseh prisotnih v participativnih dejavnostih. To je mogoče ublažiti s skrbno premišljenim didaktičnim pristopom, ki vključuje kratke dejavnosti z jasnimi cilji in uporablja scenarije z jasnimi primeri, s katerimi se lahko udeleženci poistovetijo (Thabrew idr., 2018). Poleg tega lahko odprto in varno vzdušje, za katerega sta značilni potrpežljivost in prilagodljivost, spodbuja sodelovanje in ustvarjalnost (Bevan Jones idr., 2020). Izziv, ki zahteva posebno pozornost, je morebitno neravnovesje moči raziskovalcev na eni in udeležencev na drugi strani, zlasti kadar so vključeni otroci in mladostniki (Orlowski idr., 2015). Tudi v tem primeru lahko ustvarjanje varnega in zaupanja vrednega okolja s pregledno komunikacijo in ponujanjem možnosti izbire pripomore k izravnavi neenakosti (Bevan Jones idr., 2020). Odgovornost za ustvarjanje takšnega okolja nosijo odrasli (raziskovalci/vodje delavnic).

1.3.1 Izvedba participativnega pristopa

Zagotavljanje in priprava digitalnega programa, ki bo za učence in učenke zanimiv za uporabo, torej temelji na vključevanju ciljne skupine že v fazo oblikovanja digitalnega programa. To smo izvedli preko participativnih delavnic, v katerih je bil pomemben poudarek tudi na zagotavljanju odprtega (sprejemajočega) in varnega vzdušja (podrobneje so delavnice in načini vključevanja učencev_k v razvoj programa opisane v razdelku Metoda).

Participativni pristop, kot smo ga uporabili v projektu me_HeLi-D, omogoča, da lažje zagotavljamo skladnost z vsakodnevnimi izkušnjami mladih in s tem krepimo duševno zdravje na način, ki je mladim blizu. Poleg

tega nam pristop omogoča neposredno nagovarjanje potreb in želja deležnikov, ki bodo program uporabljali.

Takšen način priprave programa je pomemben za povečanje možnosti kasnejše uporabe in sodelovanja v programu (Fleming idr., 2019). Uporaba participativnega pristopa pri oblikovanju programa me_HeLi-D omogoča, da so učenci_ke vpleteni_e v proces oblikovanja programa, kar prispeva h privlačnosti uporabe končnega programa s strani ciljne skupine. Uporaba participativnega pristopa pa ni pomembna samo z vidika oblikovanja programa, ampak lahko potencialno zviša učinkovitost izvedene intervencije (sodelovanje učencev_k v programu in učinek le-tega na njihovo dožemanje duševnega zdravja).

Čeprav je participatornost učencev_k v programu zagotovljena v več fazah in na več načinov, so rezultati, predstavljeni v prispevku, vezani predvsem na pridobivanje mnenj s strani učencev_k.

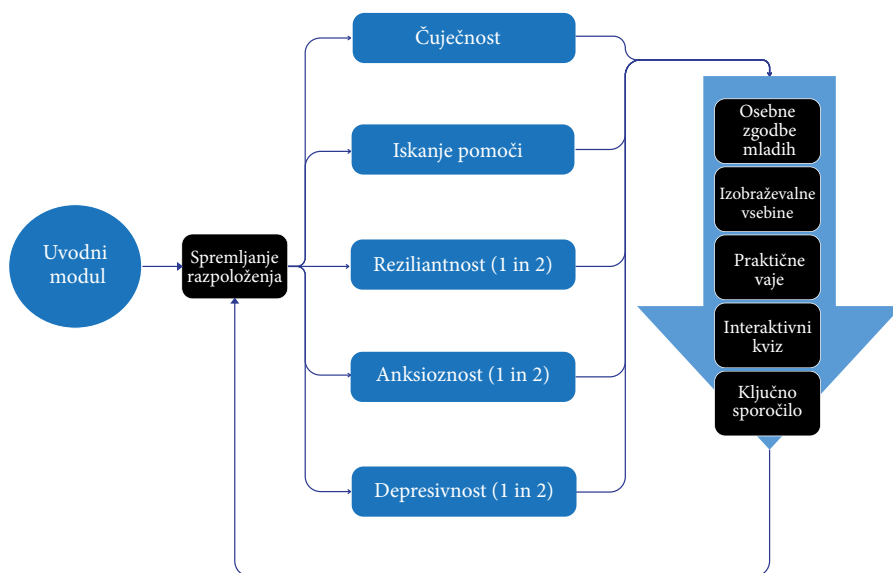
1.3.2 Program me_HeLi-D

Program razvijamo v mednarodni skupini strokovnjakov iz štirih evropskih držav (Avstrija, Bolgarija, Poljska, Slovenija), njegov cilj pa je razviti in ovrednotiti orodje za neposredno krepitev duševnega zdravja ter pismenosti na področju duševnega zdravja in posredneje za spodbujanje zavedanja raznolikosti med učenci. Natančneje, cilj orodja je okrepiti rezilientnost, čuječnost in iskanje pomoči pri učencih_kah ter jih opremiti z znanjem in veščinami o anksioznosti ter depresiji, da se bodo lahko ustrezno odzvali_e, če ali ko se bodo srečali_e s takšnimi stanji (pri sebi ali drugih).

Strukturo programa smo oblikovali skozi strokovno razpravo, ki je vključevala na eni strani znanstvenike in profesorje s fakultet oz. raziskovalnih inštitutov (npr. psihologe, inkluzivne pedagoge, računalničarje) ter na drugi strani strokovne delavce, ki so zaposleni na partnerskih šolah. Program je sestavljen iz desetih srečanj po eno šolsko uro in je načeloma zasnovan tako, da se učenci_ke sami_e vodijo skozenj (aktivnost učitelja_ice je majhna, predvsem vezana na reševanje morebitnih zapletov, nejasnosti).

Program je sestavljen iz uvodnega modula (eno srečanje), modula 1 (pet srečanj – čuječnost 1 & 2, rezilientnost 1 & 2, iskanje pomoči) in modula 2 (štiri srečanja – anksioznost 1 & 2, depresivnost 1 & 2) (slika 4). Program je zasnovan tako, da zagotavlja čim večjo interaktivnost z učencem_ko. Srečanja nimajo vnaprej odločenega vrstnega reda, tako da gredo učenci_ke skozi programa v različnem zaporedju srečanj. Vsako srečanje se začne

s spremljanjem razpoloženja, na podlagi česar je učenec_ka usmerjen_a v določeno vsebino. Temu sledi kratka začetna aktivnost, ki pritegne učenca_ko (npr. osebna zgodba), sledijo psihoedukativne vsebine (izobraževalni del, najpogosteje kot videoposnetek), interaktivni kviz za utrjevanje in preverjanja znanja ter praktične vaje. Ob koncu srečanja sledi še en interaktivni kviz ter ključno sporočilo, ki naj ga učenec_ka odnese s seboj.



Slika 4: Program me_HeLi-D – uvodni modul (eno srečanje), modul 1 (pet srečanj), modul 2 (štiri srečanja)

Namen prispevka je predstaviti, na kakšen način smo v projektu z namenom razvoja programa me_HeLi-D ugotavljali perspektivo mladih glede predstavitve izobraževalnih (psihoedukativnih) vsebin s področja duševnega zdravja, vključenih v digitalni program za krepitev duševnega zdravja. Pri pripravi psihoedukativnih vsebin smo želeli poleg strokovnosti upoštevati tudi relevantnost (vključevanje tem, ki so jih mladi sami navedli kot relevantne) ter preferenc (katere oblike predstavitve izobraževalnih vsebin so zanje najprivlačnejše). V prispevku prikazujemo tudi, kako smo ugotovitve upoštevali pri pripravi dejanskih vsebin.

2 Metoda

Podatke smo zbrali na participativnih delavnicah v okviru projekta me_HeLi-D, v katerem sedem partnerskih institucij iz štirih držav razvija

digitalni program za mlade, namenjen krepitevi njihovega duševnega zdravja. Razvoj programa poteka po iterativnem participativnem pristopu in vključuje ciljno skupino v različnih fazah projekta, in sicer v fazi zasnove in oblikovanja, pilotni fazi in fazi izvajanja (Wright idr., 2023). V prispevku predstavljamo del rezultatov participativnih delavnic z učenci_kami, ki smo jih junija 2023 (v fazi zasnove in oblikovanja programa) izvedli v Sloveniji.

2.1 Udeleženci

V delavnicah je sodelovalo približno 40 učencev_k 7. in 8. razreda osnovne šole, ki sodeluje v projektu. Stari_e so bili_e od 13 do 14 let. Izvedli smo dve delavnici po dve šolski uri, in sicer v dveh skupinah (matična in podružnična šola). Na prvi delavnici je bilo 20 in 19 učencev_k (od tega skoraj polovica fantov), na drugi delavnici pa 18 in 18 učencev_k (od tega polovica fantov).

2.2 Pripomočki

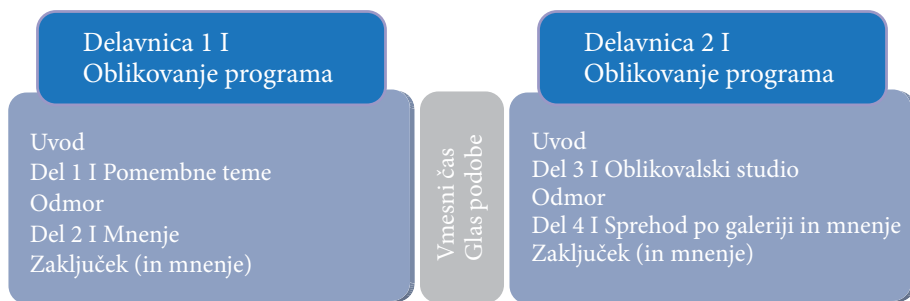
Za potrebe projekta smo oblikovali anketo za povratne informacije, ki je vsebovala niz vprašanj zaprtega in odprtega tipa. Anketi v prvi in drugi delavnici sta bili različni ter sta vsebovali devet oz. šest vprašanj. Vprašanja so se nanašala na preference, ideje in potrebe učencev_k glede zasnove ter oblikovanja programa in značilnosti njihovih priljubljenih iger ali aplikacij ter njihovih najljubših dejavnosti znotraj le-teh. Anketa je vsebovala vprašanja glede pripravljenosti na interakcijo z drugimi učenci_kami v okviru programa. Vsebovala je tudi vprašanja o zaželeni obliki informacij o duševnem zdravju ter osebah, ki bi te informacije podajale. Ta del predstavljamo v prispevku.

2.3 Postopek

Delavnice smo na šoli izvedli raziskovalci_ke (en oz. dva raziskovalca_ki) skupaj z učiteljicama. Pred delavnicami smo pridobili pisna obveščena soglasja staršev za sodelovanje učencev_k; uporabljeni obrazci so bili skladni s Splošno uredbo o varstvu podatkov (GDPR) ter z zakonodajo Evropske unije o varstvu podatkov (Bankova in Wright, 2023). Poleg tega so bili_e učenci_ke ustno obveščeni_e o prostovoljni naravi sodelovanja in možnosti, da le-to kadar koli prekinemo.

V dveh zaporednih dneh smo izvedli obe delavnici, v vmesnem času so imeli_e učenci_ke še samostojno nalogo (slika 5). Na delavnicah smo skupaj z učenci_kami iskali zanje pomembne teme (vire stresa in skrbi), njihove

vire moči (kaj jih pomiri, razveseli), učenci_ke so ustvarjali_e vizualno podobo programa (pokrajino, avatar, elemente programa) ter izpolnili anketo s povratnimi informacijami. Ob koncu so izpolnili_e tudi evalvacijsko anketo, v kateri so ocenili_e delavnico. Med odmori in po zaključku so učenci_ke prejeli_e nekaj sladkih priboljškov.



Slika 5: Struktura participatornih delavnic

3 Rezultati

V rezultatih prikazujemo odgovore učencev_k glede njihovih preferenc o oblikah informacij ter predstaviteljih le-teh v videoposnetkih. Prav tako smo se osredotočili na pripravljenost sodelovanja v posnetkih, tako njihovega lastnega kot tudi na mnenje o pripravljenosti njihovih vrstnikov za sodelovanje pri pripravi takšnih posnetkov.

Preglednica 19 prikazuje odstotkovno porazdelitev ocen na lestvici od 1 (najmanj privlačna oblika) do 8 (najprivlačnejša oblika) glede na zaželenost različnih oblik informacij o duševnem zdravju. Oblike informacij si sledijo (od zgoraj navzdol) glede na povprečen odgovor učencev_k.

Najprivlačnejša oblika prikaza informacij o duševnem zdravju je kombinacija besedila in slik ($M = 4,41$; $SD = 2,25$), medtem ko so dolga besedila, ki obsegajo vsaj eno stran, ocenjena kot najmanj privlačna ($M = 1,24$; $SD = 1,94$). Skoraj tretjina učencev_k je kot najprivlačnejšo izbralo kombinacijo besedila in slik (28,21%, ocena 1), medtem ko jih je več kot polovico (60,53%, ocena 8) kot najmanj privlačna izbralo dolga besedila. Pogostost odgovorov (%) nakazuje, da so bili_e učenci_ke najenotnejšega mnenja pri izražanju najmanj privlačne oblike.

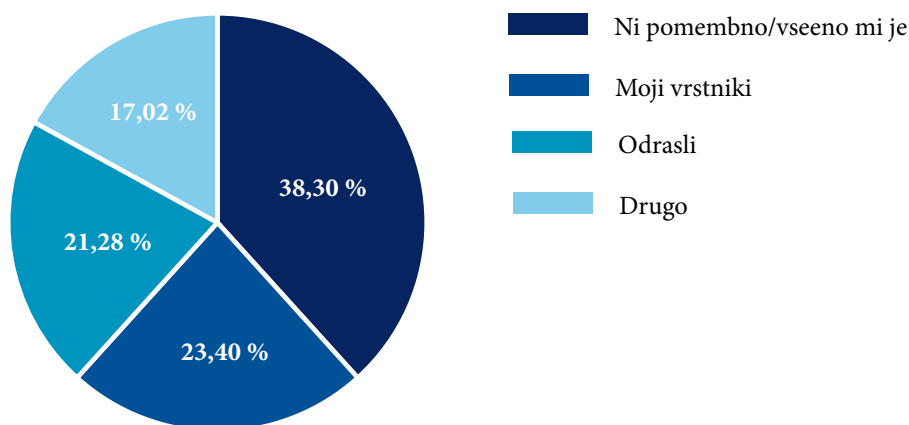
Glede na povprečne ocene kombinaciji besedila in slik po zaželenosti sledijo kratke, enominutne oblike informacij, kot sta kratek video ($M = 4,28$; $SD = 2,34$) in kratek zvočni posnetek ali podkast ($M = 4,21$; $SD = 2,03$).

Preglednica 19: Privlačnost različnih oblik informacij o duševnem zdravju (%)

Oblika informacij o duševnem zdravju	1							8	Grafični prikaz	M	SD
	Najmanj privlačna oblika	2	3	4	5	6	7				
Besedilo – dolgo (1 stran)	60,53	13,16	2,63	7,89	5,26	2,63	7,89	0		1,24	1,94
Zvočni posnetek/podkast – dolg (5–10 min)	10,53	15,79	15,79	18,42	15,79	10,53	7,89	5,26		3,03	1,97
Besedilo – kratko (10 vrstic)	12,82	30,77	10,26	0	12,82	10,26	12,82	10,26		3,03	2,41
Večmodalno	10,53	10,53	15,79	26,32	2,63	5,26	5,26	23,68		3,55	2,39
Video – dolg (5–10 min)	7,89	5,26	18,42	15,79	10,53	13,16	13,16	15,79		3,87	2,17
Zvočni posnetek/podkast – kratek (1 min)	2,56	15,38	5,13	7,69	17,95	20,51	17,95	12,82		4,21	2,03
Video – kratek (1min)	10,26	5,13	12,82	5,13	15,38	10,26	17,95	23,08		4,28	2,34
Besedilo + slike	7,69	2,56	15,38	10,26	7,69	20,51	7,69	28,21		4,41	2,25

Nasprotno pa so najmanj zaželenе dolge oblike informacij, kot so dolg zvočni posnetek ali podkast ($M = 3,03$; $SD = 1,97$) ter predvsem besedila, ki ne vsebujejo drugih modalitet oblik informacij. Poleg najmanj zaželenega dolgega besedila se na repu zaželenosti znajde tudi kratko besedilo z desetimi vrsticami ($M = 3,03$; $SD = 2,41$). Nenazadnje velja omeniti, da kljub temu da se večmodalnost prikaza informacij (iste informacije so predstavljene v vsaj dveh različnih oblikah, npr. besedilo in video) glede na povprečen odgovor učencev_k uvršča med manj zaželenе oblike ($M = 3,55$; $SD = 2,39$), pa je kar 23,86 % učencev_k to obliko izbralo kot najbolj zaželeno.

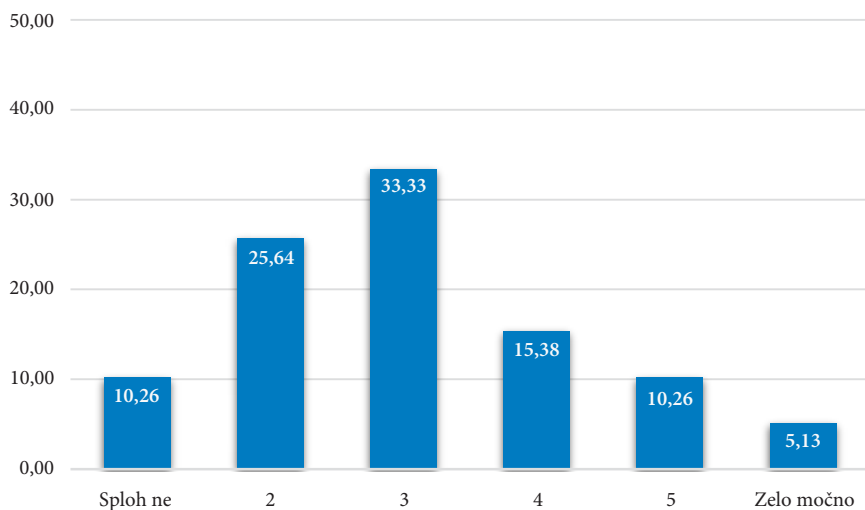
Na sliki 6 je prikazana zastopanost odgovorov učencev_k pri vprašanju »Koga bi najraje videl/a v teh informativnih videoposnetkih? Kdo naj predstavi te informacije?« glede na različne podane možnosti.



Slika 6: Preferenca glede tega, kdo naj predstavi informacije v informativnih (izobraževalnih) videoposnetkih (%)

Največ, več kot tretjina (38,30 %), učencev_k meni, da ni pomembno, kdo predstavi informacije v videoposnetkih. Več kot petina (23,40 %) bi jih v videoposnetkih najraje videla svoje vrstnike. Podoben delež (21,28 %) bi jih najraje spremljal odrasle predstavnike, ki pojasnjujejo vsebino. Ena šestina (17,02 %) jih je izrazila željo po drugih osebah ali skupinah oseb, ki bi predstavile te informacije, pri čemer so kot primere navedli_e znane nogometaše.

Na sliki 7 je razvidna zastopanost odgovorov učencev_k (ocenjena od 1 – »Sploh ne« do 6 – »Zelo močno«) glede njihovega mnenja o pripravljenosti sodelovanja njihovih vrstnikov v informativnih (izobraževalnih) videoposnetkih.



Slika 7: Pripravljenosti sodelovanja vrstnikov v informativnih (izobraževalnih) videoposnetkih (%)

Povprečen odgovor učencev_k ($M = 3,05$; $SD = 1,30$) nakazuje, da se nagibajo k mnenju, da njihovi vrstniki niso najbolj pripravljeni sodelovati v informativnih (izobraževalnih) videoposnetkih.

Skoraj polovica vprašanih učencev_k (41,03 %) je poročalo, da so pripravljeni_e sodelovati v informativnih (izobraževalnih) videoposnetkih, medtem ko ostali_e (58,97 %) tega ne želijo.

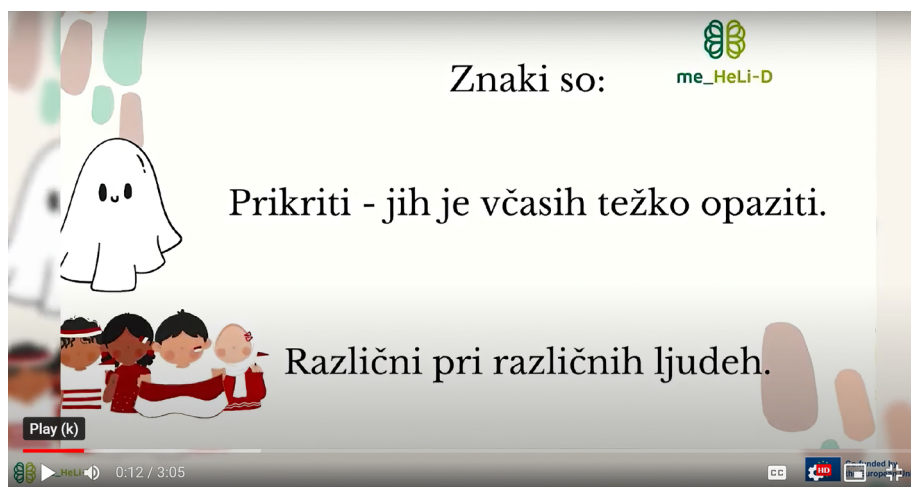
4 Razprava

Predstavljena raziskava obravnava preference učencev_k glede oblike informacij o duševnem zdravju in osebah, ki bi v izobraževalnih videoposnetkih podajale te informacije. Poleg tega preučuje pripravljenost učencev_k za sodelovanje v takšnih videoposnetkih, tako njih samih kot tudi njihovo zaznavanje pripravljenosti vrstnikov. Gre za del participativnega pristopa v projektu me_HeLi-D.

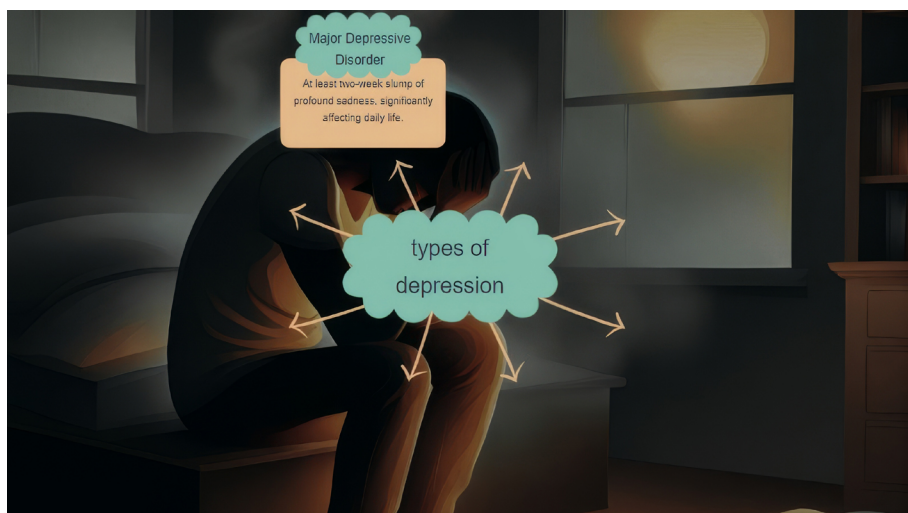
Ugotovitve kažejo jasno hierarhijo preferenc med učenci_kami glede oblike informacij o duševnem zdravju. Zdi se, da je kombinacija besedila in slik najprivlačnejša oblika, še bolj pa so bili_e učenci_ke enotni_e glede najmanj privlačne oblike, to so dolga besedila. Kot privlačne so ocenjene tudi kratke, enominutne oblike informacij (video ali zvočni posnetek). Zanimivo je, da so učenci kot najprivlačnejšo izbrali kombinacijo besedila in

slike, medtem ko možnost večmodalnega prikaza informacij v povprečju ni bila tako priljubljena (čeprav gre za zelo podobno možnost). Morda je bila težava z razumevanjem izraza »večmodalno« in si nekateri_e učenci_ke niso znali_e predstavljati, kakšen način predstavitve informacij naj bi to bil (v prihodnje bi lahko za lažje razumevanje navedli primer). Visoka priljubljenost kratkih oblik podajanja informacij nakazuje trend med mladimi, ki ga je treba upoštevati. Rezultati se ujemajo s sodobnimi izobraževalnimi praksami, ki poudarjajo učinkovitost večpredstavnostnih predstavitev ter vlogo posnetkov (video, zvočni) pri vključevanju učencev_k in izboljšanju razumevanja. To kaže na pomembnost ponudbe različnih oblik, da bi zagotovili različnim učnim stilom in željam učencev_k.

Na podlagi teh ugotovitev smo zasnovali predstavitev izobraževalnih vsebin v programu. Te so predvsem multimodalne. En del vsebin temelji na kratkih zapisih, opremljenih s slikovnim gradivom, ti so lahko samostojni ali integrirani v videoposnetke (glej sliko 8) ali kot predstavitev v PowerPointu (slika 9). Videoposnetki so v večini primerov kratki (do ene minute), redko tudi daljši (do 3,5 minute). Opremljeni so s podobami, ki se pojavijo ob govorcu in dodatno povzamejo oz. ponazarjajo vsebino ter sporočilo povedanega (slika 10). Posnetki so podnaslovljeni bodisi s prepisom povedanega bodisi s prevodom (kadar govorec govori v tujem jeziku).



Slika 8: Znaki anksioznosti – primer kratkega zapisa s slikovnim gradivom, ki je integrirano v videoposnetek



Slika 9: Vrste depresije – primer kratkega zapisa s slikovnim gradivom kot del predstavitve v Powerpointu



Slika 10: Znaki anksioznosti – primer videoposnetka, dodatno opremljenega s podobo, ki ponazarja povedano

Glede tega, kdo naj bi v izobraževalnih videoposnetkih podajal informacije, največji delež učencev_k izraža neopredeljenost. Hkrati pa jih je razmeroma velik delež kot najprimernejšega za to vlogo izbral odraslega, zelo podoben delež pa v takšnih vlogah raje vidi svoje vrstnike. Slednje kaže na potencial, ki ga imajo vrstniki pri širjenju informacij o duševnem

zdravju med učenci_kami. Na ta način se namreč morda učenci_ke lažje povežejo s predstavljenimi vsebinami in hkrati vrstnike zaznajo kot vir podpore, oboje pa sta ključna elementa pri krepitevi duševnega zdravja mladostnikov_c.

Nadalje rezultati glede pripravljenosti učencev_k za sodelovanje pri informativnih videoposnetkih kažejo, da jih skoraj polovica izraža pripravljenost za sodelovanje (več kot polovica pa ne), medtem ko pripravljenost vrstnikov ocenjujejo nižje. To predstavlja priložnost za vse, ki se ukvarjajo s promocijo duševnega zdravja mladih, da izkoristijo to pripravljenost za sodelovanje pri ustvarjanju izobraževalnih vsebin ter tako spodbujajo opolnomočenje učencev_k in prevzemanje odgovornosti za pobude na področju duševnega zdravja v njihovih okoljih.

Pri sami pripravi vsebin smo v programu ugotovitvam sledili na ta način, da so strokovne vsebine v videoposnetkih predstavljali strokovnjaki_nje (npr. raziskovalka, psihologinja in psihoterapevtka; slika 10), hkrati pa smo v program vključili tudi osebne zgodbe mladih, ki so podelili svoje izkušnje glede določene teme (sliki 11 in 12).



Slika 11: Čuječnost – primer osebne zgodbe učenke



Slika 12: Iskanje pomoči – primer osebne zgodbe

Z vključevanjem multimedijskih elementov, vključevanjem učencev_k samih kot glavnih akterjev določenih aktivnosti lahko pedagogi_nje in strokovnjaki_nje za duševno zdravje okrepijo učinkovitost ter ustreznost prizadevanj za izobraževanje o duševnem zdravju v šolah. V nadaljnjih raziskavah bi bilo pri participativnem delu smiselno čim konkretnje predstaviti različne možnosti – npr. z že dostopnimi primeri (da bi učenci lažje razumeli in si predstavljali možnosti, med katerimi se odločajo). Lahko bi raziskali tudi preference učencev_k glede predstavitve informacij, specifično vezanih na iskanje pomoči pri mladostnikih.

Spoznanja pričujočega članka so pomembna tudi z vidika izobraževanja učiteljev in učiteljic, tako začetnega kot nadaljnjega, saj nudijo vpogled v pomembnost vključevanja učencev in učenek v pripravo vsebin, prvotno namenjenih njim. Osnovne vidike participativnih pristopov (glej npr. Orłowski idr., 2015) je smiselno vključiti v pedagoška izobraževanja, ker učiteljem in učiteljicam dajejo pomembno znanje, kako lahko vključevati razred v skupno pripravo določene vsebine.

Literatura

Ainscow, M., in Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1–17.

- Ainscow, M., Messiou, K., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M. A., Paes, I., in Vitorino, T. (2014). *Learning From Students' Voices: A Strategy For Teacher Development In Respect To Diversity. ECER 2014, Porto.*
- Bankova, D., in Wright, M. (2023). Information Technology Adoption in Promoting Digital Mental Health Literacy – Data Usage and Specifics. In V. Dimitrov in V. Georgiev (Eds.), *Information Systems, Embedded Systems and Intelligent Applications International Conference ISESIA '2023 Proceedings*. Kliment Ohridski University Press, 1–17.
- Barker, G. (2007). Adolescents, social support and help-seeking behaviour. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/254500>
- Bergin, A. D., Vallejos, E. P., Davies, E. B., Daley, D., Ford, T., Harold, G., ..., in Hollis, C. (2020). Preventive digital mental health interventions for children and young people: a review of the design and reporting of research. *NPJ digital medicine*, 3(1), 133.
- Bevan Jones, R., Stallard, P., Agha, S. S., Rice, S., Werner-Seidler, A., Stasiak, K., Kahn, J., Simpson, S. A., Alvarez-Jimenez, M., Rice, F., Evans, R., in Merry, S. (2020). Practitioner review: Co-design of digital mental health technologies with children and young people. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(8), 928–940. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13258>
- Fleming, T., Merry, S., Stasiak, K., Hopkins, S., Patolo, T., Ruru, S., Latu, M., Shepherd, M., Christie, G., in Goodyear-Smith, F. (2019). The Importance of User Segmentation for Designing Digital Therapy for Adolescent Mental Health: Findings From Scoping Processes. *JMIR Mental Health*, 6(5), e12656. <https://doi.org/10.2196/12656>
- Ford, T., John, A., in Gunnell, D. (2021). Mental health of children and young people during pandemic. *BMJ*, n614. <https://doi.org/10.1136/bmj.n614>
- Gibb, S. J., Fergusson, D. M., in Horwood, L. J. (2010). Burden of psychiatric disorder in young adulthood and life outcomes at age 30. *British Journal of Psychiatry*, 197(2), 122–127. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.109.076570>
- Hodson, E., Dadashi, N., Delgado, R., Chisholm, C., Sgrignoli, R., in Swaine, R. (2019). Co-design in mental health; Mellow: A self-help holistic crisis planning mobile application by youth, for youth. *The Design Journal*, 22, 1529–1542. <https://doi.org/10.1080/14606925.2019.1594975>
- Huang, C.-C., Chen, Y., Greene, L., Cheung, S., in Wei, Y. (2019). Resilience and emotional and behavioral problems of adolescents in China: Effects of a short-term and intensive mindfulness and life skills training. *Chil-*

- dren and Youth Services Review*, 100, 291–297. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.015>
- Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., Milne, B. J., in Poulton, R. (2003). Prior Juvenile Diagnoses in Adults With Mental Disorder: Developmental Follow-Back of a Prospective-Longitudinal Cohort. *Archives of General Psychiatry*, 60(7), 709. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.7.709>
- Mulraney, M., Coghill, D., Bishop, C., Mehmed, Y., Sciberras, E., Sawyer, M., Efron, D., in Hiscock, H. (2021). A systematic review of the persistence of childhood mental health problems into adulthood. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 129, 182–205. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.07.030>
- Orlowski, S. K., Lawn, S., Venning, A., Winsall, M., Jones, G. M., Wyld, K., Damarell, R. A., Antezana, G., Schrader, G., Smith, D., Collin, P., in Bidargaddi, N. (2015). Participatory Research as One Piece of the Puzzle: A Systematic Review of Consumer Involvement in Design of Technology-Based Youth Mental Health and Well-Being Interventions. *JMIR Human Factors*, 2(2), e12. <https://doi.org/10.2196/humanfactors.4361>
- Reitegger, F., Peras, I., Wright, M., in Gasteiger-Klicpera, B. (2024, sprejet v publikacijo). Key Components and Content of Effective Evidence-based Digital Prevention Programs for Anxiety and Depression in Children and Adolescents: A Systematic Umbrella Review. *Adolescent Research Review*.
- Riebschleger, J., Costello, S., Cavanaugh, D. L., in Grové, C. (2019). Mental Health Literacy of Youth That Have a Family Member With a Mental Illness: Outcomes From a New Program and Scale. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 2. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00002>
- Slater, A., in Bremner, J. G. (Eds.). (2017). *An introduction to developmental psychology* (Third edition). John Wiley & Sons Inc.
- Thabrew, H., Fleming, T., Hetrick, S., in Merry, S. (2018). Co-design of eHealth Interventions With Children and Young People. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 481. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00481>
- Thompson, E. J., Richards, M., Ploubidis, G. B., Fonagy, P., in Patalay, P. (2020). Changes in the adult consequences of adolescent mental health: Findings from the 1958 and 1970 British birth cohorts. *Epidemiology*. <https://doi.org/10.1101/2020.07.17.20156042>
- Uhlhaas, P. J., Davey, C. G., Mehta, U. M., Shah, J., Torous, J., Allen, N. B., Avenevoli, S., Bella-Awusah, T., Chanen, A., Chen, E. Y. H., Correll, C.

- U., Do, K. Q., Fisher, H. L., Frangou, S., Hickie, I. B., Keshavan, M. S., Konrad, K., Lee, F. S., Liu, C. H., ..., in Wood, S. J. (2023). Towards a youth mental health paradigm: A perspective and roadmap. *Molecular Psychiatry*, 28(8), 3171–3181. <https://doi.org/10.1038/s41380-023-02202-z>
- Unger, H. (2013). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Springer-Verlag.
- Walsh, J. (2023). *Psychoeducation in Mental Health*. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190616250.001.0001>
- WHO. (2021). *Adolescent mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- WHO. (2022). *Mental Health: Strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Wright, M., Reitegger, F., Cela, H., Papst, A., in Gasteiger-Klicpera, B. (2023). Interventions with Digital Tools for Mental Health Promotion among 11–18 Year Olds: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(4), 754–779. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01735-4>

Doživljanje medvrstniškega nasilja: primerjava držav na podlagi raziskave PISA 2018

Igor Peras

1 Uvod

Medvrstniško nasilje v šolskem okolju predstavlja resen problem. Tudi v svoji osnovni obliki, kot je telesno nasilje, je lahko težko zaznano, razvoj sodobnih oblik nasilja, kot je spletno nasilje, pa še dodatno otežuje njegovo odkrivanje. Zato je ključno izvajanje poglobljenih raziskav na tem področju. Nedavni odmevni primeri medvrstniškega nasilja, ki so jih predstavili mediji, poudarjajo nujnost proaktivnega pristopa k tej problematiki. Za učinkovito obravnavo nasilja je treba ustrezno opolnomočiti učitelje, saj so ravno oni tisti, ki so največ v stiku z učenci in imajo ključno vlogo pri prepoznavanju ter preprečevanju tega pojava.

Na Pedagoškem inštitutu smo se v letu 2023 s temo medvrstniškega nasilja intenzivno ukvarjali v okviru LDN-naloge »Varovalni dejavniki medvrstniškega nasilja: Slovenija v kontekstu izbranih EU držav«. Namen te raziskave, ki je temeljila na sekundarnih analizah podatkov iz mednarodnih raziskav, je bil podrobno preučiti dejavnike doživljanja medvrstniškega nasilja v Sloveniji in jih primerjati z dejavniki v državah, kjer učenci in dijakci poročajo o nižji stopnji medvrstniškega nasilja.

V tem prispevku se osredinjamo na sekundarne analize podatkov raziskave PISA 2018, ki predstavlja zadnji dostopni cikel podatkov v času priprave prispevka. Namen prispevka je primerjati izbrane dejavnike medvrstniškega nasilja med državami in ugotoviti, kako se ti dejavniki razlikujejo, ko primerjamo Slovenijo z nekaterimi drugimi državami EU

(Nizozemska, Finska, Portugalska, Španija), kjer sodelujoči po podatkih raziskave PISA 2018 v povprečju poročajo o nižjem doživljanju medvrstniškega nasilja v primerjavi s Slovenijo. Na podlagi teh ugotovitev lahko pedagoško prakso informiramo o možnih intervencijah.

2 Teoretični uvod

2.1 *Opredelitev medvrstniškega nasilja*

Nasilje predstavlja pereč problem v sodobnih družbah, posebno obliko nasilja med vrstniki, ki jo pojmuje kot medvrstniško nasilje, pa srečujemo v okolju osnovnih in srednjih šol. Za uspešno naslavljanje medvrstniškega nasilja v praksi je ključno, da ga najprej ustrezno opredelimo in prepoznamo. Vsak primer nasilja v šolskem okolju, kjer so vpleteni otroci in mladostniki, namreč ni nujno primer medvrstniškega nasilja (Monks in Smith, 2006), ampak je pomembno upoštevati kriterije, ki jih je opredelil Olweus (2013), ter tudi subjektivno izkušnjo žrtve (Volk idr., 2017).

Po Olweusu (2013) o nasilju presojamo po treh kriterijih. Medvrstniško nasilje se zgodi, ko je učenec tarča namernega agresivnega dejanja, ki se ponavlja, pri čemer je med nasilnežem in žrtvijo prisotno neravnovesje moči. Ti kriteriji poudarjajo načrtnost namernega agresivnega dejanja, ki se pojavlja večkrat, in neenakost moči med udeleženci. Volk in sodelavci (2017) navajajo, da je glavna razlika med nasiljem in medvrstniškim nasiljem ravno v kriteriju neenakosti moči. Prav tako pa lahko tudi enkratni primer nasilja obravnavamo kot medvrstniško nasilje, če ima nasilje hude posledice za žrtev. Neenakost moči se lahko kaže v različnih oblikah, npr. kot razlika v telesni konstituciji, telesni moči ali hierarhičnem položaju med nasilnežem in žrtvijo v vrstniški skupini. Prav zaradi neenakosti moči se žrtev nasilnežu težje zoperstavi (Saarento idr., 2015).

Za razumevanje medvrstniškega nasilja je ključnega pomena opredeliti ga kot proces, ki se odvija znotraj vrstniške skupine. Gre za proces, ki ga lahko skupina bodisi spodbuja bodisi preprečuje. Christina Salmivalli (2010) poudarja, da je nasilje treba razumeti kot pojav v socialnem kontekstu, ki presega diado med nasilnežem in žrtvijo, saj vključuje tudi druge prisotne. Medvrstniško nasilje se pogosto dogaja v javnem okolju, kjer prisotnost vrstnikov, ki so najpogostejše v vlogi opazovalcev, vpliva na potek nasilja. Tako lahko v procesu medvrstniškega nasilja opredelimo tri ključne vloge: nasilnež, žrtev in opazovalec (Košir, 2013). Nasilnež je učenec, ki izvaja nasilje, medtem ko je žrtev učenec, nad katerim se nasilje izvaja.

V določenih situacijah lahko isti učenec prevzame vlogo nasilneža ali žrtve (t. i. nasilnež/žrtev). Opazovalci so učenci, ki so priče nasilju in se lahko vanj vključijo bodisi s spodbujanjem nasilneža bodisi s pomočjo žrtvi ali pa zgolj opazujejo dogajanje. Nasilnež potrebuje opazovalce, saj z nasiljem utrjuje svoj položaj v hierarhiji vrstniške skupine. Sodobne definicije medvrstniško nasilje opredeljujejo kot sredstvo za doseganje ciljev nasilnežev, kot je npr. zasedba položaja v vrstniški skupini (Volk idr., 2017).

2.2 *Dejavniki medvrstniškega nasilja*

Dejavniki medvrstniškega nasilja nam omogočajo razumeti, zakaj do nasilja prihaja in zakaj so nekateri mladostniki bolj izpostavljeni tveganju, da v procesu medvrstniškega nasilja postanejo bodisi žrtve bodisi nasilneži. Ti dejavniki nudijo pomemben vpogled v dinamiko nasilja in omogočajo boljše uvide v preventivno naslavljanje ter odzivanje na nasilje, ko se zgodi.

Področje dejavnikov, povezanih z medvrstniškim nasiljem, je že temeljito raziskano v mednarodnem kontekstu, kjer številne raziskave razkrivajo dejavnike, ki lahko prispevajo bodisi k povečanju bodisi zmanjšanju verjetnosti, da učenec doživlja ali izvaja medvrstniško nasilje. Razumevanje teh dejavnikov vključuje preučevanje kompleksnih interakcij med učencem in njegovim okoljem (Hong in Espelage, 2012), pri čemer uporabimo različne kategorizacije (Hong in Espelage, 2012; Zych idr., 2019) na različnih ravneh življenja mladostnikov, vključno z individualno, vrstniško, družinsko in skupnostno ravno.

V slovenskem raziskovalnem prostoru se dejavniki medvrstniškega nasilja intenzivno preučujejo (Košir idr., 2018, 2020, 2022; Pečjak in Pirc, 2017; Pivec idr., 2023). Ugotovitve teh raziskav so ključne pri oblikovanju učinkovitih smernic in intervencij za preprečevanje medvrstniškega nasilja, ki temeljijo na podatkih ter se lahko vpeljejo v prakso. Skupna ugotovitev omenjenih raziskav v Sloveniji kaže, da sta stopnji doživljanja nasilja (viktimizacije) in izvajanja nasilja (nasilnega vedenja) odvisni od različnih dejavnikov na ravni posameznika, razreda in šole. Nekatere individualne značilnosti učencev, kot so internalizacija jeze, nizka socialna samopodoba in pomanjkanje opore vrstnikov, predstavljajo večje tveganje za doživljanje nasilja, medtem ko so za nasilno vedenje značilni motivi moč, položaj v razredu in prizadevanje za priljubljenost (Košir idr., 2018, 2020, 2022). Čeprav raziskave slovenskih raziskovalnih skupin ne temeljijo na reprezentativnih vzorcih, pa zagotavljajo pomemben vpogled v dinamiko medvrstniškega nasilja. Slovenske ugotovitve je možno primerjati z raziskavami, izvedenimi

na tujih vzorcih. Npr., ugotovitve glede ravni razreda pri slovenskih učencih in učenkah ne sovpadajo z rezultati nekaterih tujih raziskav, kjer je raven razreda pogosto identificirana kot pomemben dejavnik viktimizacije in nasilnega vedenja (Košir idr., 2020). Ta razlika nakazuje, da ugotovitve tujih raziskav niso nujno prenosljive v slovenski kontekst, in poudarja potrebo po natančnejšem preučevanju lokalnih dejavnikov pri obravnavi medvrstniškega nasilja.

2.3 Medvrstniško nasilje v mednarodnih raziskavah

Mednarodne raziskave, kot je PISA (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev), nudijo dragocen vpogled v področje medvrstniškega nasilja, čeprav to ni njihov primarni cilj. Glavni namen mednarodnih raziskav, med njimi raziskave PISA, je primerjava dosežkov učencev iz različnih držav na različnih področjih znanja, kot je branje, in to v kontekstu različnih izobraževalnih sistemov. Učenci, vključeni v te raziskave, so si po starosti podobni. Vendar pa te raziskave poleg ocenjevanja akademskih dosežkov vključujejo tudi merjenje različnih vidikov življenjskega okolja učencev, vključno z lestvicami za ocenjevanje medvrstniškega nasilja.

V mednarodnih raziskavah so v vprašalnike za učence ali šole vključene lestvice za merjenje zaznavanja medvrstniškega nasilja, vendar te običajno zajemajo le perspektivo žrtve, torej doživljanje nasilja oz. viktimizacijo. Pri interpretaciji teh podatkov je zato treba biti posebej previden. Kot navajajo Katja Košir in sodelavci (2020), raziskave medvrstniškega nasilja običajno upoštevajo tako perspektivo žrtve kot tudi perspektivo nasilneža, kar omogoča celovitejšo razumevanje fenomena.

Na podlagi podatkov iz mednarodnih raziskav lahko določimo, v katerih državah sodelujoči poročajo o višji ali nižji povprečni stopnji doživljanja medvrstniškega nasilja. Raziskava PISA 2018 nakazuje, da slovenski dijaki in dijakinje v primerjavi z mednarodnim povprečjem poročajo o nekoliko nižji stopnji doživljanja nasilja (Peras, 2023). Natančneje, 22,7 % vseh dijakov in dijakinj, vključenih v raziskavo, je navedlo, da so v zadnjem mesecu medvrstniško nasilje doživeli večkrat, medtem ko je v Sloveniji ta odstotek znašal 20,9. V okviru pričujoče raziskave smo se osredotočili na države EU, kjer po podatkih raziskave PISA 2018 (OECD, 2019) poročajo o najnižji stopnji medvrstniškega nasilja v primerjavi s Slovenijo, in sicer Nizozemsko, Portugalsko, Finsko in Španijo. Poudariti je treba, da so med državami prisotne razlike v izobraževalnih sistemih, vendar te razlike niso predmet pričujoče raziskave, saj se osredinjamo izključno

na analizo medvrstniškega nasilja na ravni opisa dejavnikov in morebitnih razlik med njimi.

2.4 Namen raziskave

Glede na kompleksnost pojava medvrstniškega nasilja je očitno, da na verjetnost, da bo učenec ali dijak postal žrtev medvrstniškega nasilja, vplivajo številni dejavniki. Ti dejavniki lahko v slovenskem kontekstu delujejo drugače kot v tujini (Košir idr., 2020), zato je ključnega pomena, da analiziramo razlike v dejavnikih, kot se odražajo v podatkih mednarodnih raziskav. V pričujoči raziskavi se Slovenijo primerja z izbranimi državami EU (Nizozemska, Portugalska, Finska, Španija), kjer dijaki poročajo o nekoliko nižji stopnji doživljanja medvrstniškega nasilja v primerjavi s Slovenijo. Razumevanje teh razlik lahko dodatno informira pedagoško prakso in prispeva k učinkovitejšemu preprečevanju ter odzivanju na medvrstniško nasilje.

Na podlagi zgoraj navedenega je namen pričujoče raziskave analizirati dejavnike medvrstniškega nasilja v Sloveniji ter izbranih državah EU z uporabo podatkov iz raziskave PISA 2018. V okviru te analize smo si postavili naslednji dve raziskovalni vprašanji:

1. Kateri dejavniki doživljanja medvrstniškega nasilja so glede na raziskavo PISA 2018 statistično značilni za Slovenijo?
2. Kako se ti dejavniki odražajo v državah, kjer so dijaki poročali o manjšem doživljanju medvrstniškega nasilja v primerjavi s Slovenijo?

3 Metoda

Raziskava je bila izvedena v dveh fazah (za podrobnosti glejte Peras, 2023). V prvi fazi smo izvedli sistematičen pregled literature, s ciljem identifikacije dejavnikov, povezanih z medvrstniškim nasiljem, ki so bili nato izbrani iz mednarodne baze raziskave PISA 2018. Dejavniki, ki smo jih vključili, so bili izbrani na podlagi svoje razpoložljivosti v tej bazi in svoje ustreznosti glede na rezultate sistematičnega pregleda.

3.1 Vzorec

V raziskavi PISA sodelujejo 15-letniki in 15-letnice ne glede na izobraževalni program. Skupno je v Sloveniji sodeloval 6.401 udeleženec, od tega 2.993 (48,8 %) dijakinj in 3.408 (51,2 %) dijakov. Na Nizozemskem je sodelovalo

4.765 udeležencev, od tega 49,9 % dijakinj in 50,1 % dijakov. Na Portugalskem je sodelovalo 5.932 udeležencev, od tega 49,3 % dijakinj in 50,7 % dijakov. Na Finskem je sodelovalo 5.649 udeležencev, od tega 49 % dijakinj in 51 % dijakov. V Španiji je sodelovalo 35.943 udeležencev, od tega 49,4 % dijakinj in 50,6 % dijakov.

3.2 Pripomočki

Pri ugotavljanju *podpore učitelja* (spremenljivka TEACHSUP) so dijaki in dijakinje odgovarjali na vprašanje: »Kako pogosto se te stvari zgodijo?« Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – »Nikoli ali skoraj nikoli« do 4 – »Vsako učno uro«): »Učitelj pokaže interes za učenje vsakega dijaka«, »Učitelj nudi dodatno pomoč, ko jo dijaki potrebujejo«, »Učitelj dijakom pomaga pri njihovem učenju«, »Učitelj nadaljuje s poučevanjem, dokler dijaki ne razumejo«. Višji rezultat na lestvici pomeni več zaznane podpore učitelja pri predmetu preizkusa (angl. *test language*). Koeficient notranje skladnosti Cronbachova alfa je za posamezne države znašal od 0,84 do 0,90.

Pri ugotavljanju *čustvene podpore staršev* (spremenljivka EMOSUPS) so dijaki in dijakinje odgovarjali na vprašanje: »Ko pomisliš na to šolsko leto: koliko se strinjaš ali ne strinjaš z naslednjimi trditvami?« Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – »Močno se ne strinjam« do 4 – »Močno se strinjam«): »Moji starši podpirajo moja učna prizadevanja in dosežke«, »Moji starši me podpirajo, ko imam težave v šoli«, »Moji starši me spodbujajo, da sem samozavesten«. Višji rezultat pomeni več zaznane podpore staršev. Koeficient notranje skladnosti Cronbachova alfa je za posamezne države znašal od 0,85 do 0,92.

Pri ugotavljanju *sodelovanja dijakov v šoli* (spremenljivka PERCOOP) so dijaki in dijakinje odgovarjali na vprašanje: »Pomisli na svojo šolo: koliko držijo naslednje trditve?« Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – »Popolnoma nič ne drži« do 4 – »Zelo drži«): »Za dijake je pomembno sodelovati«, »Zdi se, da dijaki sodelujejo drug z drugim«, »Dijaki so prepričani, da je pomembno sodelovati drug z drugim«. Višji rezultat pomeni več zaznanega sodelovanja med dijaki. Koeficient notranje skladnosti Cronbachova alfa je za posamezne države znašal od 0,89 do 0,91.

Pri ugotavljanju *tekmovalnosti dijakov v šoli* (spremenljivka PERCOMP) so dijaki in dijakinje odgovarjali na vprašanje: »Pomisli na svojo šolo: koliko držijo naslednje trditve?« Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – »Popolnoma nič ne drži« do 4 – »Zelo drži«):

»Za dijake je pomembno tekmovati«, »Zdi se, da dijaki tekmujejo drug z drugim«, »Dijaki so prepričani, da je pomembno tekmovati drug z drugim«. Višji rezultat pomeni več zaznanega tekmovalja med dijaki. Koeficient notranje skladnosti Cronbachova alfa je za posamezne države znašal od 0,77 do 0,86.

Pri ugotavljanju *rezilientnosti* (spremenljivka RESILIENCE) so dijaki in dijakinje odgovarjali na vprašanje: »Koliko se strinjaš z naslednjimi trditvami?« Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – »Močno se ne strinjam« do 4 – »Močno se strinjam«): »Po navadi mi uspe na tak ali drugačen način«, »Ponosen sem, da sem dosegel stvari«, »Zdi se mi, da lahko obvladam veliko stvari hkrati«, »Moje prepričanje vase me vodi skozi težke čase«, »Ko sem v težki situaciji, se po navadi znam izvleči iz nje«. Višji rezultat pomeni višjo poročano samooceno rezilientnosti dijakov. Koeficient notranje skladnosti Cronbachova alfa je za posamezne države znašal od 0,73 do 0,80.

Pri ugotavljanju *zavzemanja perspektive* (spremenljivka PERSPECT) so dijaki in dijakinje odgovarjali na vprašanje: »Kako dobro te opišejo naslednje trditve?« Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – »Popolnoma nič kot jaz« do 5 – »Večinoma kot jaz«): »Ob nestrinjanju skušam pogledati z vsake strani, preden se odločim«, »Verjamem, da obstajata dve plati vsakega vprašanja, in poskusim pogledati obe«, »Včasih poskušam bolje razumeti svoje prijatelje tako, da si predstavljam, kako stvari izgledajo z njihove perspektive«, »Preden nekoga kritiziram, si poskušam predstavljati, kako bi se jaz počutil, če bi bil na njegovem mestu«. Višji rezultat pomeni več samoporočane zmožnosti zavzemanja perspektive druge osebe. Koeficient notranje skladnosti Cronbachova alfa je za posamezne države znašal od 0,76 do 0,83.

Pri ugotavljanju *občutka pripadnosti šoli* (spremenljivka BELONG) so dijaki in dijakinje odgovarjali na vprašanje: »Pomisli na svojo šolo: v kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami?« Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – »Sploh se ne strinjam« do 4 – »Popolnoma se strinjam«): »Počutim se izločenega (ali izobčenega)«, »V šoli z lahkoto sklepam prijateljstva«, »Čutim pripadnost do te šole«, »V svoji šoli se počutim čudno in odveč«, »Zdi se mi, da me imajo drugi dijaki radi« in »V šoli sem osamljen«. Višji rezultat pomeni višji občutek pripadnosti šoli. Koeficient notranje skladnosti Cronbachova alfa je za posamezne države znašal od 0,80 do 0,85.

Pri ugotavljanju *zaznavanja medvrstniškega nasilja na šoli* (spremenljivka BEINGBULLIED) so dijaki in dijakinje odgovarjali na vprašanje: »Kako pogosto si v zadnjih 12 mesecih na šoli doživel naslednje?« Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – »Nikoli ali skoraj nikoli« do 4 – »Enkrat na teden ali pogosteje«): »Dijaki so me nalašč izločili iz dogajanja«, »Dijaki so se norčevali iz mene«, »Dijaki so mi grozili«, »Dijaki so mi vzeli ali uničili moje stvari«, »Dijaki so me udarili ali porinili« in »Dijaki o meni širijo grde govorice«. Višji rezultat pomeni več samozaznane ga doživljanja medvrstniškega nasilja. Koeficient notranje skladnosti Cronbachova alfa je za posamezne države znašal od 0,64 do 0,79.

Pri ugotavljanju *disciplinske klime* (spremenljivka DISCLIMA) so dijaki in dijakinje odgovarjali na vprašanje: »Kako pogosto se (pri jeziku preizkusa) zgodijo naslednje stvari?« Pripadajoče postavke so ocenili na štiristopenjski lestvici (1 – »Nikoli ali skoraj nikoli« do 4 – »Vsako učno uro«): »Dijaki ne poslušajo, kar pravi učitelj«, »Prisotna sta hrup in nered«, »Učitelj mora čakati dolgo časa, da se dijaki umirijo«, »Dijaki ne morejo dobro delati« in »Dijaki še dolgo po začetku pouka ne začnejo delati«. Koeficient notranje skladnosti Cronbachova alfa je za posamezne države znašal od 0,85 do 0,90.

Spol je bil uporabljen kot kontrolna spremenljivka.

3.3 Postopek in analize

V prostodostopni mednarodni bazi PISA 2018 so bile najprej izbrane spremenljivke za posamezne države. Podatki so bili obdelani in analizirani z uporabo programske opreme IBM SPSS 27 in IDB Analyzer. Za vsak vzorec (tj. za vsako državo) so bile izvedene opisne statistike, korelacijska analiza in multipla regresija. Dejavniki posameznih držav so bili nato primerjani glede na statistično značilnost ugotovitev.

4 Rezultati

V pričujočem prispevku podrobneje predstavljamo rezultate za vzorec slovenskih dijakov in dijakinj. Izvedene analize za tuje vzorce so dostopne v prilogi. Dejavniki so po državah primerjani v zadnjem delu poglavja Rezultati.

V preglednici 20 so predstavljene opisne statistike za posamezne spremenljivke za slovenske dijake in dijakinje. Povprečne vrednosti spremenljivk so predstavljene glede na mednarodno povprečje (pri čemer vrednost

o predstavlja mednarodno povprečje, < o pomeni pod mednarodnim povprečjem, > o pomeni nad mednarodnim povprečjem). Kot je razvidno iz preglednice, so slovenski dijaki in dijakinje v primerjavi z mednarodnim povprečjem poročali o nekoliko manjšem doživljanju medvrstniškega nasilja, nižjem občutku pripadnosti šoli, nižji čustveni podpori staršev, manjši tekmovalnosti dijakov v šoli, manjši sodelovalnosti dijakov v šoli, nižji rezilientnosti in nižji podpori učitelja (pri predmetu jezika preizkusa). V primerjavi z mednarodnim povprečjem so poročali o približno enaki disciplinski klimi in večjem zavzemanju perspektive.

Preglednica 20: Opisne statistike za slovenske dijake in dijakinje v raziskavi PISA 2018

	<i>M</i>	<i>SE_M</i>	<i>SD</i>	<i>SD_{SE}</i>
MVN	-0,11	0,02	0,98	0,01
Občutek pripadnosti	-0,11	0,01	0,84	0,01
Disciplinska klima	-0,01	0,01	1,11	0,01
Čustvena podpora	-0,03	0,02	0,98	0,01
Tekmovalnost dijakov	-0,16	0,02	0,94	0,01
Sodelovalnost dijakov	-0,03	0,02	0,96	0,01
Zavzemanje perspektive	0,05	0,01	0,94	0,01
Rezilientnost	-0,05	0,02	0,97	0,01
Podpora učitelja	-0,61	0,01	1,03	0,01

Opombe: MVN – doživljanje medvrstniškega nasilja.

Preglednica 21: Pearsonovi koeficienti korelacije za izbrane spremenljivke

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 MVN	1,00							
2 Občutek pripadnost	-0,28	1,00						
3 Disciplinska klima	-0,20	0,13	1,00					
4 Čustvena podpora	-0,19	0,24	0,13	1,00				
5 Tekmovalnost dijakov	0,14	0,00	-0,08	0,14	1,00			
6 Sodelovalnost dijakov	-0,14	0,28	0,17	0,28	0,13	1,00		
7 Zavzemanje perspektive	-0,08	0,08	0,09	0,12	0,02	0,15	1,00	
8 Rezilientnost	-0,08	0,32	0,05	0,28	0,19	0,24	0,13	1,00
9 Podpora učitelja	-0,07	0,10	0,14	0,14	0,01	0,15	0,06	0,09

Opombe: Program IDB Analyser ne navaja statistične značilnosti korelacijske analize.

V preglednici 21 so predstavljeni Pearsonovi korelacijski koeficienti. Iz preglednice je razvidno, da se doživljanje medvrstniškega nasilja negativno povezuje s skoraj vsemi vključenimi spremenljivkami. To pomeni, da je višje poročano doživljanje medvrstniškega nasilja povezano z nižjimi rezultati

pri teh spremenljivkah. Izjema je zgolj spremenljivka tekmovalnost dijakov, ki se pozitivno povezuje z doživljanjem medvrstniškega nasilja, kar pomeni, da je višje doživljanje medvrstniškega nasilja povezano z višjim rezultatom na lestvici tekmovalnosti. Doživljanje medvrstniškega nasilja se sicer najmočneje povezuje z občutkom pripadnosti šoli, s čustveno podporo staršev in z disciplinsko klimo.

V preglednici 22 so predstavljeni rezultati linearnega regresijskega modela za napovedovanje doživljanja medvrstniškega nasilja. Celoten model pojasni 15 % variance v doživljanju medvrstniškega nasilja pri slovenskih dijakih in dijakinjah. Čustvena podpora staršev, disciplinska klima in občutek pripadnosti šoli so bili značilni negativni napovedniki doživljanja medvrstniškega nasilja. Moški spol in višja tekmovalnost dijakov v šoli pa sta bila pozitivna napovednika. Občutek pripadnosti šoli se je pokazal kot najmočnejši napovednik.

Preglednica 22: Regresijski model za napovedovanje medvrstniškega nasilja za slovenske dijake in dijakinje v raziskavi PISA 2018

	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>SE_B</i>	<i>SE_{Beta}</i>	<i>B.t</i>	<i>Beta.t</i>
Konstanta	-0,36		0,05		-6,68	
Podpora učitelja	-0,02	-0,02	0,02	0,02	-0,98	-0,98
Spol	0,16	0,08	0,03	0,02	4,98	4,90
Rezilientnost	0,01	0,01	0,02	0,02	0,51	0,51
Zavzemanje perspektive	-0,02	-0,02	0,02	0,02	-1,08	-1,08
Sodelovalnost dijakov	-0,03	-0,03	0,02	0,02	-1,75	-1,74
Tekmovalnost dijakov	0,15	0,14	0,02	0,02	8,88	9,31
Čustvena podpora	-0,12	-0,12	0,02	0,02	-5,97	-5,98
Disciplinska klima	-0,11	-0,12	0,01	0,02	-7,27	-7,24
Občutek pripadnosti	-0,26	-0,23	0,02	0,02	-10,63	-11,63

Opomba: $t > 1,96$ pomeni statistično značilnosti pri stopnji $\alpha < 0,05$.

Za oris podobnosti in razlik med dejavniki doživljanja medvrstniškega nasilja glede na podatke raziskave PISA 2018 za Slovenijo in izbrane države EU (Nizozemska, Portugalska, Finska in Španija) je pripravljena preglednica 23. Rezultati primerjave dejavnikov med državami kažejo, da se dejavniki pri približno polovici vključenih spremenljivk (občutek pripadnosti šoli, disciplinska klima, čustvena podpora staršev, tekmovalnost dijakov v šoli, spol) v Sloveniji v primerjavi z izbranimi državami EU odražajo enako. Pri določenih dejavnikih pa zaznamo razlike, in sicer da so določeni dejavniki (sodelovalnost dijakov v šoli, zavzemanje perspektive, rezilientnost in podpora

učitelja) značilni za kontekste držav EU, vendar ne za Slovenijo. Gre za dejavnike, ki po eni strani odražajo individualne značilnosti učencev (rezilientnost, zavzemanje perspektive), po drugi strani pa nakazujejo tudi odnose v šoli (podpora učitelja, sodelovalnost dijakov v šoli).

Preglednica 23: Primerjava napovednikov po državah

Napovednik	Značilen napovednik po državah)	Neznačilen napovednik po državah
Občutek pripadnosti šoli	Slovenija (-), Finska (-), Nizozemska (-), Španija (-), Portugalska (-)	
Disciplinska klima	Slovenija (-), Finska (-), Nizozemska (-), Španija (-), Portugalska (-)	
Čustvena podpora staršev	Slovenija (-), Finska (-), Španija (-), Portugalska (-)	Nizozemska
Tekmovalnost dijakov v šoli	Slovenija (+), Finska (+), Nizozemska (+), Španija (+), Portugalska (+)	
Sodelovalnost dijakov v šoli	Finska (-), Španija (-)	Slovenija, Nizozemska, Portugalska
Zavzemanje perspektive	Španija (-)	Slovenija, Portugalska
Rezilientnost	Portugalska (-)	Slovenija, Finska, Nizozemska, Španija
Podpora učitelja	Finska (-)	Slovenija, Nizozemska, Španija, Portugalska
Spol	Slovenija (+), Finska (+), Nizozemska (+), Španija (+), Portugalska (+)	

5 Diskusija

Namen pričujoče raziskave je bil raziskati dejavnike medvrstniškega nasilja na podlagi podatkov raziskave PISA 2018. Osredotočili smo se na identifikacijo dejavnikov, značilnih za slovenske dijake in diakinje, ter analizirali, kako se ti dejavniki odražajo v državah, kjer sodelujoči v primerjavi s Slovenijo poročajo o nižji stopnji doživljanja medvrstniškega nasilja.

Ugotovitve prvega raziskovalnega vprašanja kažejo, da so se nekateri dejavniki doživljanja medvrstniškega nasilja izkazali za značilne na slovenskem vzorcu. Ti dejavniki vključujejo občutek pripadnosti šoli, disciplinsko klimo, čustveno podporo staršev, tekmovalnost učencev v šoli in spol. Rezultati poudarjajo pomen tako individualnih dejavnikov kot tudi dejavnikov, povezanih z odnosi med dijaki v šolskem okolju. Kot so že ugotovile prejšnje raziskave o doživljanju medvrstniškega nasilja (Hong in Espelage,

2012; Zych idr., 2019), k le-temu prispevajo različni dejavniki, ki so povezani z individualnimi značilnostmi mladostnikov ter značilnostmi njihovega okolja. Poleg tega so se ti dejavniki, ki so se izkazali za statistično značilne v Sloveniji, pojavili tudi v drugih državah EU. To nakazuje, da so veljavni in pomembni za razumevanje doživljanja medvrstniškega nasilja v širšem evropskem kontekstu. Na podlagi teh ugotovitev lahko zaključimo, da gre za dejavnike, ki so pomembno povezani z izkušnjo medvrstniškega nasilja ne glede na nacionalni kontekst.

Z drugim raziskovalnim vprašanjem smo preučili, kako se dejavniki medvrstniškega nasilja izražajo v izbranih državah EU, kjer sodelujoči poročajo o nižji stopnji medvrstniškega nasilja v primerjavi s Slovenijo. Na podlagi empiričnih podatkov raziskave PISA 2018 smo to predpostavko potrdili, kar je v skladu z ugotovitvami Katje Košir in sodelavcev (2020), ki ugotavljajo, da se določeni dejavniki pri slovenskih podatkih lahko razlikujejo od tistih v tujini. V nekaterih državah (Finska, Španija, Portugalska) so se določeni dejavniki, kot so sodelovalnost dijakov v šoli, sposobnost zavzemanja perspektive, rezilientnost in zaznana opora učitelja, izkazali za značilne. To nakazuje potencialni pomen teh varovalnih dejavnikov pri preprečevanju doživljanja medvrstniškega nasilja v Sloveniji. Ugotovitve kažejo, da višja rezilientnost, večja sodelovalnost dijakov v šoli in boljša zaznana opora učitelja prispevajo k manjši pojavnosti medvrstniškega nasilja. To pomeni, da imajo ti varovalni dejavniki potencial za vključitev v programe preprečevanja medvrstniškega nasilja, kar bi lahko pripomoglo k zmanjšanju slednjega pojava. Pomembnost teh dejavnikov za preprečevanje medvrstniškega nasilja potrjujejo tudi druge raziskave (Jiang in Jiang, 2023; Moore in Woodcock, 2017). Te ugotovitve so relevantne tudi za izobraževanje učiteljev, saj slednji z mladostniki preživijo veliko časa in lahko pomembno vplivajo na njihove izkušnje v šolskem okolju. Sistematično naslavljanje vidikov, kot so razvijanje rezilientnosti, spodbujanje sodelovalnosti in zagotavljanje opore, bi lahko prispevalo k zmanjšanju nasilja. Zato je te vsebine smiselno vključiti v izobraževanje učiteljev in učiteljic.

Pričujoča raziskava omogoča natančen vpogled v dinamiko dejavnikov doživljanja medvrstniškega nasilja in odražanje teh dejavnikov na vzorcih različnih držav, s poudarkom na tistih, kjer je po poročanju dijakov in dijakinj manj zaznanega medvrstniškega nasilja v primerjavi s Slovenijo. Kljub temu pa raziskava vsebuje nekatere pomembne pomanjkljivosti. Čeprav mednarodne raziskave, kot je PISA 2018, vključujejo reprezentativne vzorce populacije, merijo zgolj en vidik nasilja – doživljanje medvrstniškega

nasilja oz. viktimizacijo. Raziskave, specifično vezane na področje medvrstniškega nasilja, navadno merijo več vidikov – tako viktimizacije kot tudi nasilnega vedenja (za podrobnosti glejte npr. Košir idr., 2020). Prav tako se sodobno preučevanje medvrstniškega nasilja osredotoča tudi na perspektivo opazovalcev, kar je vidik, ki ni izražen v dostopnih spremenljivkah mednarodnih raziskav. Poleg tega je nabor spremenljivk, ki se nanašajo na medvrstniško nasilje, omejen, saj raziskave, kot je PISA 2018, v osnovi niso osredinjene na medvrstniško nasilje. Kljub tem pomanjkljivostim pa zbrani podatki nudijo bogat in dragocen vpogled v dinamiko medvrstniškega nasilja ter omogočajo primerjavo med različnimi državami. Pomembno je tudi izpostaviti, da so rezultati raziskave pomembni za oblikovanje učinkovitih strategij za preprečevanje in zmanjševanje medvrstniškega nasilja. Ugotovitve lahko informirajo pedagoško prakso in pomagajo pri razvijanju programov za zmanjševanje nasilja v šolah, s poudarkom na krepitvi varovalnih dejavnikov, kot so višja rezilientnost, sodelovalnost dijakov in zaznana opora učitelja. Integracija teh vsebin v izobraževanje učiteljev bi lahko pripomogla k boljši obravnavi in zmanjšanju medvrstniškega nasilja v šolskem okolju.

Z ozirom na izpostavljene pomanjkljivosti raziskave PISA 2018 pri merjenju medvrstniškega nasilja bi bilo pričujočo raziskavo smiselno in izvesti v več evropskih državah in jo dopolniti z merjenjem različnih perspektiv deležnikov, ki so vključeni v proces medvrstniškega nasilja (npr. nasilnež, žrtev, opazovalec, učitelj). Po eni strani bi to omogočilo morebitno replikacijo rezultatov, po drugi strani pa tudi dodaten oris rezultatov, saj bi s tem lahko tudi razširili nabor preučevanih dejavnikov. Obenem pa je treba izpostaviti, da je medvrstniško nasilje kompleksen fenomen, ki vključuje preplet različnih dejavnikov, ki jih ni enostavno razumeti. Zato je z vidika poglobljenega znanstvenega razumevanja pojava in aplikacije preventivnih mer v prakso dejavnike treba poglobljeno razumeti. To bi bilo mogoče storiti s triangulacijo raziskovalnih metod, in sicer da bi kvantitativno analizo dopolnili s kvalitativno metodologijo.

6 Zaključek

Pričujoča raziskava daje ključne vpoglede v kompleksnost medvrstniškega nasilja med slovenskimi dijaki in dijakinjami ter njegovo primerjavo s stanjem v drugih državah EU. Razlike v izpostavljenih dejavnikih kažejo na potencialne pristope pri preprečevanju in odzivanju na nasilje. Ob tem je nujno upoštevati tudi pomanjkljivosti obstoječih merilnih instrumentov

ter spodbujati nadaljnje raziskave z uporabo različnih metodologij. Na koncu poudarjamo potrebo po celostnem, interdisciplinarnem pristopu k obravnavi izziva, ki ga predstavlja medvrstniško nasilje, ter sodelovanju med raziskovalci in praktiki pri oblikovanju učinkovitih strategij za interventne programe.

Literatura

- Hong, J. S., in Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Jiang, C., in Jiang, S. (2023). Competition and cooperation: Unpacking the association between bullying victimization and school belonging among Chinese students. *Current Psychology*, 42(22), 19253–19262. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03088-w>
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Subkulturni azil.
- Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G., in Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: The role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 381–402. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y>
- Košir, K., Pivec, T., Klasinc, L., Špes, T., in Horvat, M. (2018). Psihosocialne značilnosti učencev kot napovedniki različnih oblik medvrstniške viktimizacije in nasilnega vedenja. *Psihološka Obzorja*, 171–186. <https://doi.org/10.20419/2018.27.494>
- Košir, K., Zorjan, S., Mikl, A., in Horvat, M. (2022). Social goals and bullying: Examining the moderating role of self-perceived popularity, social status insecurity and classroom variability in popularity. *Social Development*, 31(2), 438–454. <https://doi.org/10.1111/sode.12547>
- Monks, C. P., in Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801–821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Moore, B., in Woodcock, S. (2017). Resilience, Bullying, and Mental Health: Factors associated with improved outcomes. *Psychology in the Schools*, 54(7), 689–702. <https://doi.org/10.1002/pits.22028>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Pečjak, S., in Pirc, T. (2017). School climate in peer bullying: Observers' and active participants' perceptions. *Psihološka Obzorja / Horizons of Psychology*, 26, 74–82. <https://doi.org/10.20419/2017.26.470>
- Peras, I. (2023). *LDN Bullying. Varovalni dejavniki medvrstniškega nasilja: Slovenija v kontekstu izbranih evropskih držav*. Pedagoški inštitut.
- Pivec, T., Horvat, M., in Košir, K. (2023). Psychosocial characteristics of bullying participants: A person-oriented approach combining self- and peer-report measures. *Children and Youth Services Review*, 144, 106720. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106720>
- Saarento, S., Boulton, A. J., in Salmivalli, C. (2015). Reducing Bullying and Victimization: Student- and Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 61–76.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Volk, A. A., Veenstra, R., in Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003>
- Zych, I., Farrington, D. P., in Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

Priloge

Priloga 1: Linearna regresija za napovedovanje doživljanja medvrstniškega nasilja (viktimizacije) – Finska – PISA 2018

	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>SE_B</i>	<i>SE_{Beta}</i>	<i>B.t</i>	<i>Beta.t</i>
Konstanta	-0,22		0,04		-4,92	
Občutek pripadnosti	-0,31	-0,33	0,02	0,02	-19,05	-21,77
Disciplinska klima	-0,12	-0,12	0,02	0,01	-7,84	-8,08
Čustvena podpora	-0,04	-0,04	0,02	0,02	-2,17	-2,18
Tekmovalnost dijakov	0,12	0,11	0,02	0,02	6,42	6,39
Sodelovalnost dijakov	-0,07	-0,06	0,02	0,02	-3,87	-3,93
Rezilientnost	0,01	0,01	0,02	0,02	0,29	0,29
Spol	0,13	0,07	0,03	0,01	4,28	4,43
Podpora učitelja	-0,07	-0,06	0,02	0,02	-3,47	-3,56

Opomba: spremenljivka zavzemanje perspektive ni bila vključena v analizo.

Priloga 2: Linearna regresija za napovedovanje doživljanja medvrstniškega nasilja (viktimizacije) – Nizozemska (PISA 2018)

	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>SE_B</i>	<i>SE_{Beta}</i>	<i>B.t</i>	<i>Beta.t</i>
Konstanta	-0,46		0,04		-10,28	
Občutek pripadnosti	-0,18	-0,22	0,02	0,02	-9,02	-10,23
Disciplinska klima	-0,11	-0,13	0,02	0,02	-5,79	-5,91
Čustvena podpora	-0,02	-0,03	0,02	0,02	-1,54	-1,54
Tekmovalnost dijakov	0,09	0,10	0,01	0,02	6,16	6,31
Sodelovalnost dijakov	-0,02	-0,02	0,02	0,02	-1,20	-1,20
Rezilientnost	-0,02	-0,02	0,01	0,02	-1,24	-1,25
Spol	0,14	0,10	0,03	0,02	5,12	5,11
Podpora učitelja	-0,02	-0,02	0,02	0,02	-1,00	-0,99

Opomba: spremenljivka zavzemanje perspektive ni bila vključena v analizo.

Priloga 3: Linearna regresija za napovedovanje doživljanja medvrstniškega nasilja (viktimizacije) – Španija (PISA 2018)

	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>SE_B</i>	<i>SE_{Beta}</i>	<i>B.t</i>	<i>Beta.t</i>
Konstanta	-0,27		0,02		-11,41	
Tekmovalnost dijakov	0,11	0,12	0,01	0,01	11,78	12,23
Sodelovalnost dijakov	-0,03	-0,03	0,01	0,01	-2,64	-2,63
Zavzemanje perspektive	-0,02	-0,03	0,01	0,01	-1,98	-1,97
Rezilientnost	0,01	0,01	0,01	0,01	0,60	0,60
Čustvena podpora	-0,10	-0,11	0,01	0,01	-10,83	-11,18
Podpora učitelja	-0,02	-0,02	0,01	0,01	-1,87	-1,86
Disciplinska klima	-0,08	-0,09	0,01	0,01	-9,95	-9,90
Občutek pripadnosti	-0,19	-0,25	0,01	0,01	-20,16	-22,83
Spol	0,10	0,05	0,02	0,01	6,37	6,40

Priloga 4: Linearna regresija za napovedovanje doživljanja medvrstniškega nasilja (viktimizacije) – Portugalska (PISA 2018)

	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>SE_B</i>	<i>SE_{Beta}</i>	<i>B.t</i>	<i>Beta.t</i>
Konstanta	-0,34		0,04		-8,41	
Občutek pripadnosti	-0,21	-0,24	0,01	0,01	-15,00	-16,28
Disciplinska klima	-0,09	-0,11	0,01	0,02	-6,72	-6,94
Čustvena podpora	-0,09	-0,09	0,02	0,02	-5,24	-5,30
Tekmovalnost dijakov	0,11	0,13	0,02	0,02	7,34	7,37
Sodelovalnost dijakov	0,00	0,00	0,02	0,02	-0,26	-0,26
Zavzemanje perspektive	-0,01	-0,01	0,02	0,02	-0,49	-0,49
Rezilientnost	-0,04	-0,04	0,02	0,02	-2,08	-2,08
Spol	0,08	0,05	0,03	0,01	3,12	3,16
Podpora učitelja	-0,03	-0,03	0,02	0,02	-1,55	-1,56

Raziskovanje mnenj študentov o visokošolskem študiju s pomočjo metodološkega pristopa fokusne skupine

Joca Zurc

1 Uvod

Spremljanje kakovosti in evalvacija institucije je ena izmed temeljnih ter zavezujočih nalog visokošolskega izobraževanja, ki daje možnosti in prilžnosti za izboljšanje kakovosti tako na sistemski ravni kot tudi na ravni zadovoljstva vseh deležnikov in tržne konkurenčnosti institucije (Borch, 2020; Depoo idr., 2022; Overberg in Ala-Vähälä, 2020). Spremljanje kakovosti visokošolskega študija je pomembno tudi z vidika vključitve študentov in njihovega priznavanja za kompetentne sogovornike v visokem šolstvu. Navedeno je neposredno povezano s konceptom na študenta osredinjenega izvajanja visokošolskega izobraževanja, ki zahteva pripoznanje študenta kot kompetentnega sogovornika ter njegovo participacijo v pedagoškem procesu (Rutar, 2022). Participacija študenta pomeni omogočanje izražanja njegovih stališč, mnenj, predlogov oz. okoliščin, v katerih je njegov glas slišan, kar je izvedljivo »zgolj ob preseganju hierarhičnega pojmovanja vlog učitelja kot nosilca znanja in učenca kot nevednega ter nekompetentnega iskalca znanja« (Rutar, 2022). Ključna v procesu participacije študentov pri evalvaciji visokošolskega izobraževanja pa ni samo njihova aktivna vloga v evalvacijskem procesu zagotavljanja kakovosti, temveč tudi razvoj visokošolskega izobraževanja, pri katerem se univerze ne osredotočajo samo na študente, ampak tudi obratno, študenti se osredotočajo na univerze (Saharov, 2012). Pri ustvarjanju pozitivnega odnosa do spremljanja kakovosti in evalvacije visokošolskega študija pa je pomembno

upoštevati tudi različen pogled na evalvacijo, ki ga imajo študenti, saj jo vidijo predvsem kot priložnost ocenjevanja kakovosti študija, medtem ko je za zaposlene značilnejša osredotočenost na iskanje izboljšav (Schultes idr., 2018).

Tradicionalno je spremljanje zadovoljstva študentov z visokošolskim študijem predvsem v domeni prevladujočih kvantitativnih kazalcev in kvantitativnih tehnik zbiranja podatkov, kot so ocenjevalne lestvice in zaprta anketna vprašanja (Pogorelčnik in Boštjančič, 2023; Štemberger, 2015). Slednje ni presenetljivo, saj je tako za presojanje kakovosti v visokošolskem izobraževanju kot tudi za pedagoško raziskovanje značilna prevladujoča (post)pozitivistična empirična metodološka paradigma, ki vodi k dominantno kvantitativnemu raziskovalnemu pristopu (Anguera in Izquierdo, 2006). Izvedba tovrstnega presojanja kakovosti visokošolskega študija pogosto temelji na spletnem anketiranju samoocenjevanja zadovoljstva študentov in zaposlenih, ki pa ima kljub razširjenosti in popularnosti določene metodološke omejitve (Depoo idr., 2022; Štemberger, 2015). Zato za presojanje kakovosti visokošolskega izobraževanja ni primerna nekritična uporaba izključno kvantitativnih raziskovalnih pristopov (Silverman, 2003), temveč je treba poiskati tudi druge strategije in pristope. Med slednjimi izvedene raziskave izpostavljajo tudi odprta anketna vprašanja in pogovor v fokusni skupini izbranih študentov o njihovih izkušnjah ter pogledih na študij (Pogorelčnik in Boštjančič, 2023). Kvalitativni pristopi pedagoškega raziskovanja v primerjavi s kvantitativnimi namreč omogočajo poglobljen vpogled v osebna razmišljanja in izkušnje udeležencev (Zurc in Ferligoj, 2023).

Zato je namen našega prispevka raziskati mnenja študentov o visokošolskem študiju na dodiplomskih in podiplomskih študijskih programih s pomočjo kvalitativnega metodološkega pristopa, in sicer z uporabo metode fokusne skupine. Pri raziskovanju s fokusno skupino gre za poglobljen skupinski intervju ali pogovor, pri katerem udeleženci skozi skupinsko diskusijo raziskujejo izbrano temo (Nind idr., 2016). Kljub številnim prednostim fokusne skupine, kot so pridobitev natančnih informacij v relativno kratkem času, pozitivno vrednotenje s strani udeležencev ter prispevek k razvoju kulture kakovosti v visokem šolstvu (Nestel idr., 2012), pa so evalvacijske raziskave s fokusno skupino kot metodološkim pristopom na področju humanistike in družboslovja precej manj zastopane v primerjavi z evalvacijo naravoslovnih, zdravstvenih ter medicinskih študijskih programov (McAloon idr., 2020; Nestel idr., 2012). Zato je namen naše raziskave

zapolniti to vrzel z evalvacijo visokošolskega izobraževanja s pomočjo fokusne skupine kot kvalitativnim pristopom pedagoškega raziskovanja, s katero smo želeli dobiti vpogled v mnenja, izkušnje in poglede študentov o zadovoljstvu s študijem.

2 Empirična raziskava

2.1 Metoda

Pravilnik o ocenjevanju pedagoškega dela in obremenitve študentov na Univerzi v Mariboru (2020) opredeljuje namen, obliko in postopek zbiranja podatkov evalvacije na osnovi mnenjske ankete študentov, ki je v obsegu in vsebini enotna za vse članice Univerze v Mariboru. V skladu z navedenim študenti izpolnjujejo anketo za vse učne enote in za vse visokošolske učitelje ter sodelavce, ki so jih poučevali v tekočem študijskem letu, in sicer na petstopenjski numerični ocenjevalni lestvici z vrednostmi od -2 do +2. Z namenom, da bi ob kvantitativnem merjenju zadovoljstva študentov z izvedbo pedagoškega procesa pridobili tudi kvalitativne podatke in s tem kakovosten vpogled v njihova razmišljanja, doživljanja in izkušnje v zvezi s študijem, smo v študijskem letu 2020/2021 pristopili k pilotnemu projektu izvedbe fokusne skupine za namen evalvacije zadovoljstva študentov z izvedbo pedagoškega procesa na dodiplomskih in podiplomskih študijskih programih Filozofske fakultete Univerze v Mariboru (FF UM) (Komisija za ocenjevanje kakovosti FF UM, 2021).

Raziskava je potekala na osnovi interpretativne raziskovalne paradigme, z metodologijo empiričnega kvalitativnega raziskovanja ter metodo fokusne skupine. V nadaljevanju najprej predstavljamo metodologijo izvedbe fokusne skupine, nato pa poročamo o ugotovitvah.

2.2 Opis vzorca

V fokusno skupino o ocenjevanju zadovoljstva s študijem smo povabili dodiplomske in podiplomske študente, ki so opravljali funkcijo oddelčnih tutorjev študentov na FF UM. Vzorec tutorjev študentov je bil izbran neslučajnostno namensko, saj gre za študijsko uspešnejše študente, ki so za tutorja izbrani na ravni fakultete ter prispevajo k spodbujanju študijske uspešnosti študentov, njihovi boljši prehodnosti med letniki, krajšem času študija, manjšem številu pristopov k preverjanju in ocenjevanju znanja ter boljšim študijskim rezultatom (Navodila o izvajanju tutorskega sistema na FF UM, 2023). Za tutorja lahko kandidirajo vsi redno vpisani študenti

na fakulteti, ki so uspešno zaključili 1. letnik 1. stopnje študija ter izkazujejo spretnosti svetovanja, komuniciranja in reševanja problemov. Pri sprejemanju odločitve so za tutorja študenta pomembni še povprečna ocena opravljenih študijskih obveznosti, poznavanje ključnih aktov s področja izobraževalne dejavnosti ter poznavanje širše študentske problematike, kar presoja Komisija za izbor tutorjev študentov na osnovi razgovora s kandidati, ki se prijavijo na razpis. Mandat tutorja študenta traja eno leto z možnostjo ponovnega imenovanja (prav tam). Tutorji študenti imajo širok vpogled v izkušnje, doživetja in izzive, s katerimi se srečujejo študenti v času študija, saj se na njih z vprašanji in s težavami obračajo tudi drugi študenti. Njihova večja vpetost in seznanjenost s študentsko problematiko na fakulteti je bil osrednji kriterij, da so bili kot homogena skupina povabljeni v našo fokusno skupino. FF UM je imela v študijskem letu 2020/2021 skupaj 12 tutorjev študentov, po enega na vsakem oddelku fakultete. Na ta način se je dosegla pokritost različnih dodiplomskih in podiplomskih študijskih smeri ter enakopravna zastopanost vseh 12 oddelkov FF UM v raziskavi.

Na poziv k sodelovanju v fokusni skupini se je odzvalo vseh 12 tutorjev študentov. Med njimi je bilo deset študentov vpisanih na študijski program 2. stopnje in dva študenta na dodiplomski študijski program FF UM. Glede na letnik študija so sodelovale tri absolventke, šest študentov 1. letnika 2. stopnje, ena študentka 2. letnika 2. stopnje in dve študentki 3. letnika 1. stopnje. Skupno so študenti prihajali iz 11 študijskih programov, od tega 80 % iz dvopredmetnih. Polovica jih je študirala na pedagoški in polovica na nepedagoški študijski smeri. V fokusni skupini so sodelovali tutorji študenti naslednjih študijskih področij: pedagogika, slovenistične študije, anglistika, filozofija, prevajalske študije, umetnostna zgodovina, zgodovina, geografija, sociologija, germanistika, psihologija, tutor za študente s posebnimi potrebami in tutor za tuje študente. Po spolu so prevladovalе ženske (80 %). Povprečna starost udeležencev je bila 23,3 leta (SO = 1,64 leta), pri čemer je bil najmlajši udeleženec star 21 in najstarejši 26 let. Štirje udeleženci so prihajali iz podravske regije, po dva iz prekmurske in savinjske regije. Po en udeleženec pa je prihajal iz Posavja, jugovzhodne Slovenije in obalno-kraške regije. Polovica (50 %) se je opredelila, da živi v kraju z manj kot 2.000 prebivalci, in tretjina v kraju, ki je središče regije. Vsi vključeni študenti so bili redni in niso bili v rednem delovnem razmerju. 70 % jih še nikoli ni sodelovalo v fokusni skupini, dva intervjuvanca sta navedla, da že imata izkušnje s kvalitativnim raziskovanjem.

2.3 Opis merskega instrumenta – fokusna skupina

V raziskavi je bila kot merski instrument za zbiranje podatkov oz. mnenj študentov o visokošolskem študiju uporabljena metoda fokusne skupine, ki spada med kvalitativne metode zbiranja, analize in interpretacije empiričnih podatkov v pedagoškem raziskovanju. V ospredju fokusnega pogovora tako niso številčno ali merljivo opredeljene spremenljivke, temveč vsebinske lastnosti preučevanega pojava, pri katerih iščemo odgovore na vprašanja »kaj«, »kako« in »zakaj« (Klemenčič in Hlebec, 2007). Cilj fokusne skupine je doseči interakcijo med samimi udeleženci ter ne samo komunikacijo med izvajalcem in udeleženci, kot je to v individualnem intervjuju (Nind idr., 2016). Interakcija med udeleženci se kaže v potrjevanju podobnih stališč in izkušenj ter v diskutiranju o navzkrižnih pogledih in mnenjih (Klemenčič in Hlebec, 2007). S tem fokusna skupina generira nove ideje, ki izhajajo iz sinergije soočanja osebnih perspektiv med ključnimi deležniki (Štemberger, 2021).

Fokusno skupino smo zasnovali v štirih korakih po Sonji Klemenčič in Valentini Hlebec (2007), in sicer: (1) načrtovanje fokusne skupine z identifikacijo problema, (2) izbor in pridobivanje udeležencev, (3) izpeljava srečanja fokusne skupine ter (4) analiza in poročanje. Fokusna skupina je potekala v obliki delno strukturiranega intervjuja (Klemenčič in Hlebec, 2007; Nind idr., 2016). Vprašanja za fokusno skupino smo zasnovali na osnovi rezultatov predhodnih samoevalvacijskih poročil (Komisija za ocenjevanje kakovosti FF UM, 2020). Študentom, ki so se udeležili fokusne skupine, smo postavili naslednja izhodiščna vprašanja oz. teme razgovora:

- Kaj vam osebno pomeni študij na Filozofski fakulteti?
- Zanima nas, kaj vam pomeni dober učitelj na fakulteti? Katere lastnosti in načini dela so za vas pri visokošolskem učitelju ali sodelavcu pomembni?
- Na vas se obračajo študenti s številnimi vprašanji. Ali vam je v spominu ostal kakšen primer, ki ste ga obravnavali? Kje bi si želeli izboljšav v študijskem procesu?
- Kakšen je vaš pogled na evalvacijo pedagoškega dela, ki poteka s pomočjo ankete? Kje vidite svojo vlogo pri tem? Ali bi si v prihodnje želeli odprte razprave, kot je današnja?
- Ali bi za zaključek želeli izpostaviti še kakšen predlog ali vprašanje oz. kakršno koli misel o vašem študiju, ki je v dosedanjem pogovoru nismo omenili?

2.4 Postopek zbiranja podatkov

Fokusna skupina s tutorji študenti je bila izvedena 18. decembra 2020, od 19.00 do 20.25 ure. Skupinski intervju je skupaj trajal 1 uro, 19 minut in 12 sekund. Celotna izvedba fokusne skupine je potekala na daljavo, v aplikaciji MS Teams, kjer je bila za ta namen kreirana ekipa »Fokusna skupina s tutorji FF UM«. Termin je bil predhodno usklajen preko aplikacije Arnes kalendar. Fokusno skupino je moderirala raziskovalka in visokošolska učiteljica s področja metodologije pedagoškega raziskovanja, pri izvedbi pa je sodelovala tudi študentka, članica Komisije za ocenjevanje kakovosti FF UM. Moderatorica je vodila pogovor, postavljala osrednja vprašanja in podvprašanja ter skrbela za enakomerno vključenost vseh udeležencev v pogovoru. Moderatorica je predhodno imela osebni stik samo s tremi sodelujočimi tutorji, ki so študirali na njenem oddelku, z ostalimi pa se je prvič srečala v fokusni skupini, kar ji je omogočilo neobremenjeno izvedbo in analizo fokusnega pogovora s stališča zunanje opazovalke. Študentka, ki je osebno poznala vse tutorje, pa je imela pomembno vlogo predvsem pri vzpostavitvi klime zaupanja, varnosti in sproščenosti med udeleženci. Fokusni pogovor je spremljala z vidika časovne izvedbe in zaporedja sogovornikov, ki so se priglasili k besedi z dvigom roke v aplikaciji MS Teams. Celoten pogovor fokusne skupine se je snemal v aplikaciji MS Teams. Na osnovi zvočnega zapisa, ki je bil avtomatično generiran po zaključku snemanja, so bile pripravljene transkripcije oz. dobesedni zapisi pogovora, ki so bili v nadaljevanju kvalitativno analizirani (Zurc in Osebek, 2021).

Celoten postopek zbiranja podatkov je bil izveden v skladu z načeli *Helsinško-Tokijske deklaracije*, Zakona o varstvu osebnih podatkov in s temeljnimi etičnimi načeli kvalitativnega raziskovanja. Vsi udeleženci so k skupinskemu intervjuju pristopili prostovoljno, z možnostjo prekinitve sodelovanja brez posledic v katerikoli fazi raziskave. Pred začetkom raziskave so udeleženci podali obveščeno soglasje za sodelovanje v raziskavi in izpolnili vprašalnik o svojih demografskih podatkih. Izjave udeležencev so bile šifrirane. Vsi deli, ki bi lahko kakor koli razkrili identiteto sodelujočega, so bili umaknjeni.

2.5 Metode analize podatkov

Dobesedni prepisi zvočnega zapisa fokusnega intervjuja so bili analizirani s kvalitativno vsebinsko analizo v programskem orodju NVivo, verzija 1.1. Postopek analize je temeljil na treh ravneh analize: kode → kategorije → teme v skladu z metodološkimi usmeritvami Adama idr. (2012). Pri tem so

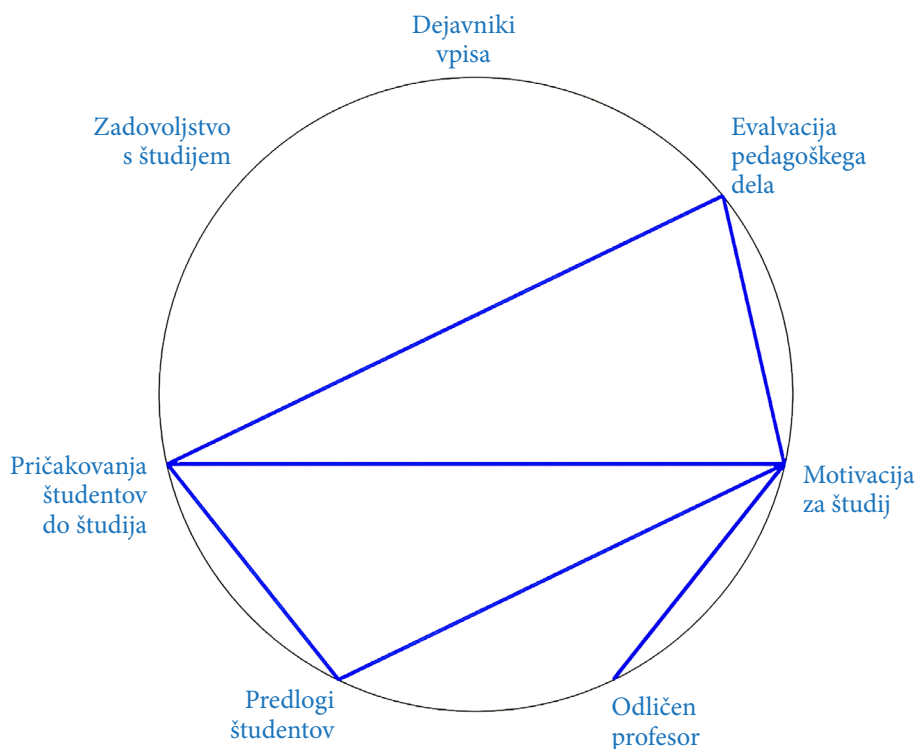
bile vsi koraki analize večkrat ponovljeni in preverjeni z vidika umestitve enot v ustrezne hierarhično nadrejene kategorije oz. teme.

Z metodo razvrščanja v skupine ali t. i. klaster analizo (Ferligoj, 1989) smo v programskem orodju NVivo preučevali odnose med ugotovljenimi temami kvalitativne vsebinske analize, vključujoč vse njihove kategorije in kode. Na osnovi vgrajenih kvantitativnih izračunov števila citatov in njihove uvrstitve med posamezne teme smo v programskem orodju NVivo uporabili funkciji hierarhičnega kroga razvrstitve dobljenih tem ter grafični prikaz odnosov med dobljenimi temami. Izračuni so bili narejeni z vključitvijo vseh sedmih tem v analizo. Kvalitativno in kvantitativno analizo ter interpretacijo podatkov je v celoti opravila ena raziskovalka, avtorica prispevka, ki se pedagoško in raziskovalno ukvarja s področjem metodologije pedagoškega raziskovanja.

3 Rezultati



Slika 13: Hierarhični krog razvrstitve dobljenih tem glede na število citatov



Slika 14: Odnosi med dobljenimi temami

Kvalitativna vsebinska analiza je izločila sedem osrednjih tem fokusne skupine, ki so prikazane na sliki 13, in sicer so študenti v skupinskem intervjuju pozornost namenili predlogom za izboljšave, dejavnikom izvedbe študijskega procesa, ki jih motivirajo za študij, pomenu sodelovanja pri evalvaciji pedagoškega dela in lastnostim, ki jih pripisujejo odličnim profesorjem. Omenili pa so tudi teme, kot so dejavniki vpisa na študij, splošno zadovoljstvo s študijem in pričakovanja študentov do študija. Z namenom, da bi pridobili kar najbolj poglobljen vpogled v to, v kakšnem odnosu je sedem pridobljenih tem z vidika njihove nadrejenosti oz. podrejenosti, povezanosti po podobnosti in odmaknjenosti glede na različnost, smo s kvantitativno metodo razvrščanja v skupine oz. klaster analizo v programskem orodju NVivo izračunali, kakšna je frekvenčna zastopanost posameznih tem glede na izjave oz. število citatov udeležencev, kar prikazuje slika 13, ter kako se teme po podobnosti/različnosti povezujejo med seboj, kar je razvidno iz slike 14.

Temi »zadovoljstvo s študijem« in »dejavniki vpisa« sta pokazali vsesplošno povezanost z vsemi temami, kar je razvidno iz slike 14, kjer se kot edini temi nahajata na krožnici, ki povezuje vse teme med seboj. Ostale teme pa so pokazale tudi medsebojne relacije, in sicer so pričakovanja študentov do študija neposredno povezana z njihovimi predlogi za izboljšave ter motivacijo za študij pa tudi z vlogo, ki jo vidijo pri evalvaciji visokošolskega študija. Podobno je motivacija za študij tudi povezana s sodelovanjem v evalvaciji, z odličnimi profesorji in s pričakovanji do študija. Na predloge izboljšav študentov pa v največji meri vplivajo njihova pričakovanja in motivacija za študij. V nadaljevanju predstavljamo vsebinsko zasnovo izbranih najpomembnejših tem, njihovih kategorij in kod ter jih ilustriramo z avtentičnimi izjavami udeležencev. Osredotočili smo se na predstavitev mnenj študentov o motivaciji za študij, značilnostih odličnega profesorja ter sodelovanju pri evalvaciji pedagoškega dela v visokošolskem izobraževanju.

Preglednica 24: Dejavniki motivacije za študij pri študentih

Tema	Kategorija	Kode
Motivacija za študij (31)*	Veselite se študijskega področja (10)	Sprememba področja interesa med študijem, dominantno področje na dvopredmetnem programu, interes za področje se med študijem povečuje
	Kakovostna struktura predmetnika (8)	Interdisciplinarnost, možnost prakse (lastna izbira prakse), ponudba izbirnih predmetov med oddelki/na ravni fakultete
	Možnost zaposlitve (8)	Želja postati učitelj, želja po zaposlitvi s področja študija, želja delati v raziskovanju, študijska praksa odpira možnosti, negotovost (omejene možnosti)
	Kakovostna pedagoška izvedba študija (3)	Možnosti razpravljanja na predavanjih, različni pogledi profesorjev
	Kakovostni infrastrukturni pogoji (2)	Dobra infrastruktura fakultete, možnost bivanja v študentskem domu v bližini

Legenda: v oklepaju so zapisne frekvence odgovorov udeležencev.

Motivacija za študij se izraža s kategorijami, kot so veselje do študijskega področja, kakovostna struktura predmetnika, možnost zaposlitve, kakovostna pedagoška izvedba in kakovostni zunanji pogoji (preglednica 24). Veselje do študijskega področja se je pokazalo kot najmočnejša kategorija motivacije za študij. Študenti so študij izbrali predvsem na osnovi lastnega interesa, kot je v poteku pogovora pritrdila ena izmed sodelujočih tutoric:

Jaz sem podobnega mnenja kot kolegica. Se pravi, tudi jaz sem se na fakulteto vpisala v bistvu zato, ker sta me [op. ime študijskih smeri] zares veselili in se nisem toliko osredotočila, ali bom potem službo dobila. [9/ZP-1]

Ob veselju do študijskega področja, ki se z napredovanjem v izbranem študijskem programu še stopnjuje, pa je pomemben dejavnik motivacije za študij tudi kakovostna struktura predmetnika. Ena izmed intervjuvank je takole pojasnila tehtanje med različnimi opcijami ter končno izbiro študija, na katero je v največji meri vplival predmetnik študijskega programa:

Na Filozofsko fakulteto se nisem vpisala, ker bi želela biti učitelj [...]. Predvsem zaradi tega, ker sem po predmetniku dobila občutek, da je študij bolj obrnjen v raziskovanje, v neko pripravo na samostojno delo [...]. Zdaj tekom študija vedno bolj opažam, da nam res daje dobro podlago za postati dober raziskovalec. [10/ES-1-2]

Kategorija »kakovostna struktura predmetnika« je nadalje pokazala, da študente k študiju motivirata interdisciplinarni nabor izbirnih predmetov in možnost, da obiskujejo izbirne predmete tudi drugih oddelkov. S tem poteka povezovanje med študenti na fakulteti:

Res se mi zdi plus, mislim, da v zadnjih dveh letih, da je opcija izbirnih predmetov tudi zunaj tvojega oddelka [...]. To se mi zdi, da je res velik plus. Na tak način se lahko tudi mi, na drugi stopnji, nekako povežemo medoddelčno. [2/SK-10]

Možnost zaposlitve po koncu študija je za študente pomembna motivacija. Želijo si zaposlitve s področja študija, marsikaterega motivira želja postati učitelj v osnovni ali srednji šoli, pri čemer kot pomemben dejavnik izpostavljajo študijsko prakso, ki odpira možnosti zaposlitve in jo vidijo kot sestavni del kakovostnega predmetnika.

Pa vseč mi je, da imamo veliko možnosti prakse in že preko tega lahko dobimo različna poznanstva, tudi naprej za zaposlitev. Tako da nimam nobenih skrbi, da bi potem ostala brez dela. [12/EP-3]

K motivaciji za študij nadalje prispeva kakovostna izvedba pedagoškega procesa, ki jo po mnenju študentov odlikujeta možnost sodelovanja v razpravah ter izmenjava različnih pogledov:

Super izpeljujemo ta predavanja. Zdaj ko je manjša skupina, mi je tudi ful super, da nas profesorji tretirajo kot enakovredne [...],

s katerimi lahko debatirajo, ker smo pač že druga stopnja. Sem zelo navdušena nad svojo izbiro. [3/AF-2]

Večjo angažiranosti študentov za študij spodbuja tudi kakovostna infrastruktura, zlasti moderno opremljene predavalnice in učilnice za vaje ter bivanje v bližini fakultete. S temo »motivacija študentov za študij« je pomembno povezana tudi tema »odličen profesor«.

Preglednica 25: Odlike odličnega profesorja

Tema	Kategorija	Kode
Odličen profesor (39)*	Dostopnost profesorja (22)	Individualni pristop, hitra povratna informacija, prisluhne študentovim potrebam (nudi pomoč študentu), možnost pogovora, dostopnost za vprašanja, neformalna druženja (vključevanje v študentske dogodke)
	Didaktične kompetence (9)	Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja, kakovostna predavanja, omogočanje praktičnih izkušenj, vključevanje študentov v raziskovalno delo
	Dialog s študentom (8)	Spodbujanje razprave, sprejemanje različnih mnenj

Legenda: v oklepaju so zapisne frekvence odgovorov udeležencev.

Po mnenju študentov je idealen profesor dostopen, ima visoko razvite didaktične kompetence ter vzpostavlja dialog s študenti (preglednica 25). Najmočnejša kategorija, »dostopnost profesorja«, je razkrila, da slednja študentom pomeni predvsem individualni pristop, možnost pogovora s profesorjem, ki prisluhne njihovim potrebam in vprašanjem, poda hitro povratno informacijo ter jim je pripravljen priti naproti. Zelo cenijo profesorjevo prilagodljivost, da se hitro odzove in reagira, tudi ko je na osredotočen na drugo nalogo:

Na tej fakulteti, dobesedno, če si na sredini hodnika koga ustavil in si ga hotel kaj vprašati, tudi če so imeli silo, so si res vsi skoraj vedno vzeli tistih pet minut časa. Tako da se tu res počutim kot človek. [4/AS-7-8]

Dostopnost profesorja po mnenju študentov vključuje še izkazano zanimanje za prostočasne aktivnosti in projekte, ki jih organizirajo študenti:

Mene je zelo presenetilo, seveda v pozitivnem smislu, tudi to, da so profesorji pripravljeni tudi za bolj neformalna druženja. Se pravi, da se vključujejo v brucovanja, imamo online skupinske večere

in se z veseljem pridružijo, da debatirajo. Se pravi, da se vključujejo v dogodke, ki jih organizirajo študenti. [9/ZP-7]

Med didaktičnimi kompetencami, ki jih pri svojih profesorjih visoko vrednotijo, so intervjuvani študenti na prvo mesto postavili spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja in medsebojni dialog. Navedeno je potrdilo več udeleženk fokusne skupine, in sicer kot sledi:

Meni je zelo všeč, da, recimo, pri nas profesorji res spodbujajo kritično mišljenje [...]. Prej ali slej najdeš, v čem se mnenja krešejo in da se to vprašanje izpostavi na predavanjih, da se odpre debata. [7/UZ-4]

Meni pa se zdi zelo pomembno oz. zelo mi je všeč, da imajo profesorji veliko spoštovanja do nas, študentov [...]. Se mi zdi, da smo tu enakovredni oz. sprejemajo naša različna mnenja. [12/EP-6]

Preglednica 26: Pomen evalvacije pedagoškega dela

Tema	Kategorije	Kode
Omejen domet evalvacijskih anket (11)*	Fokusna skupina pohvalna alternativa (15)	Vpeljati v izvedbo evalvacij, širši vpogled v zadovoljstvo in izkušnje študentov, pohvalno dati glas študentom, sproščeno in pozitivno vzdušje
	Pistranski vplivi na rezultate anketiranja (8)	Vpliv interesa za predmet na oceno (zanimivost snovi pred didaktično izvedbo), problem anonimnosti v manjših skupinah, sodelovanje v evalvaciji kot obveznost, vpliv dosežene ocene na predmetu, povprečje preglasi glas posameznika
	Zadržki do ocenjevanja profesorjev (3)	Nezaupanje v anonimnost ankete
Pomembno sodelovati v evalvaciji (11)	Imeti možnost izraziti svoje mnenje (11)	Vpliv na izboljšave študija, konstruktivna kritika, pomen anonimnosti za objektivno evalvacijo, konkretna povratna informacija

Legenda: v oklepaju so zapisne frekvence odgovorov udeležencev.

Tema »pomen evalvacije pedagoškega dela« vsebuje tri vsebinske kategorije. Kot prvo študenti menijo, da jim veliko pomeni, da imajo možnost sodelovati v evalvaciji fakultete ter da se zavedajo vpliva svojega glasu pri izboljšanju kakovosti študija.

Na ankete v bistvu opozarjamo vsako leto. Na pomembnost tega, kako imamo pri nas vsi študentje možnost podajanja anket

ocenjevanja profesorjev in njihovega pedagoškega dela. To je naš feedback, s tem izboljšamo naš nadaljnji študij. [2/SK-14]

Pa vendar, intervjuvani študenti menijo, da ima prevladujoči kvantitativni anketni pristop k evalvaciji pedagoškega dela tudi določene omejitve, ki so jih izrazili z naslednjimi besedami:

Večina študentov to jemlje kot neko obvezo. Ne kot prednost, ampak kot obvezo, še ena stvar, ki jo je potrebno pokljukati, ko se ocena vpiše. [2/SK-14-15]

Če je bil sam predmet nekomu všeč, bo zaradi tega avtomatsko dal višjo oceno samemu učitelju [...]. Predmet mu je zanimiv in je nekako dobil ta občutek: »Aha, pa je bilo vse zanimivo, kar je spredaval, vse korektno.« Ampak v resnici ni bil to profesor, ampak je bila sama snov in snov, bi jaz še dodal, nima veze z anketno. [4/AS-15]

Tretja vsebinska kategorija pa je pokazala izražena mnenja študentov, ki so se nanašala na izvedbo same fokusne skupine. Študenti so ocenili, da je pogovor potekal v sproščenem in pozitivnem vzdušju. Menijo, da tovrsten pristop predstavlja dobro alternativo anketni evalvaciji. Zavedajo se, da ga ni možno uporabiti na celotni populaciji študentov, pa vendar so pohvalili celosten vpogled v študijski proces ter možnost, da izrazijo svoje mnenje in izkušnje. Takole so povedali ob zaključku pogovora:

Jaz bi izpostavila, prvo bi ful pohvalila fakulteto, da danes sploh imamo to, da so rekli: »Okej, dajmo narediti neko fokusno skupino!«, [...] dajmo študentom priložnost, da povejo nekaj. [3/AF-17]

Meni se zdi tak način, torej neka evalvacija, veliko bolj produktivna. Mislim, da je tudi bolj razvidno naše osebno mnenje in neke izkušnje se v takšni debati podajo na konkretnih stvareh. [2/SK-14]

Zelo dober način, usmerjen tako na splošno, smo skupaj, [...] in ne na enega profesorja ali pa na en predmet. [3/AF-14]

Meni je super, da se je to zgodilo oz. da poteka neka komunikacija med nami. [...] Ker konec koncev mi študiramo in lahko podamo informacije iz prve roke. [11/GP-18]

4 Zaključek

Kvalitativna evalvacija zadovoljstva študentov s fokusno skupino se je izkazala kot primeren pristop v evalvaciji visokošolskega izobraževanja v primerjavi s prevladujočimi kvantitativnimi anketami. Ugotovitve so pokazale ključne dejavnike zadovoljstva študentov s študijem, kot so odzivnost in dostopnost visokošolskih učiteljev in sodelavcev, veselje in interes za področje študija, kakovostna struktura predmetnika, dobra infrastruktura, aktiven dialog pri samoevalvaciji ter možnosti zaposlitve po zaključku študija, ki pomembno prispevajo k motivaciji študentov za študij in s tem njihovi uspešnosti. Do podobnih dejavnikov kakovosti visokošolskega izobraževanja je prišla tudi Lucie Depoo s sodelavci (2022) na vzorcu 1.607 študentov, katerih interes za obiskovanje predavanj je bil pozitivno povezan s praktično usmerjenostjo predavanj ter z dostopnostjo in diskusijsko naravnostjo učiteljev.

V naši raziskavi smo nadalje prišli do pomembnih spoznanj, da so za študente pri oblikovanju pozitivnega mnenja o visokoškem študiju, na katerem se izobražujejo, pomembne kakovostna pedagoška izvedba študijskega programa z inovativnimi pristopi k poučevanju, usposobljenost visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter kakovostna struktura predmetnika, ki vključuje tudi praktično usposabljanje. Do podobnih ugotovitev so prišle sorodne evalvacijske raziskave, ki so uporabile metodo fokusne skupine. Fokusna skupina s turškimi študenti, ki se izobražujejo za učiteljski poklic na področju družboslovja, je tako pokazala njihovo precejšnje nezadovoljstvo z načinom poučevanja, ki temelji zgolj na enosmerni komunikaciji s strani profesorjev, memoriziranju učne snovi ter pomanjkanju povezav med teoretičnimi vsebinami in njihovo uporabo v praksi. Na drugi strani pa so študenti v tej raziskavi izrazili zadovoljstvo s študijem, ki ga izvajajo kakovostni profesorji, ki izobražuje odprtomisleče, ljubeče in nesebične učitelje, vsestransko dobro usposobljene za delo v skupnosti (Ilgaz, 2019).

Podobna evalvacijska raziskava z metodo fokusne skupine na ameriških študentih medicine pa je razkrila, da študenti kot ključni element zadovoljstva pri usposabljanju za poklic zaznavajo odnos z učiteljem, in sicer zlasti njegove odnosne spretnosti, strokovno usposobljenost ter uporabno vrednost usvojenih znanj za prakso (Wolff idr., 2019). Dobljene ugotovitve naše in sorodnih raziskav kažejo, da mnenje študentov o visokoškem študiju oblikujejo številni različni dejavniki, pa vendarle se dostopnost in strokovna usposobljenost profesorjev, vzpostavljen dialog oz. aktivna participacija študentov ter vključitev praktičnega usposabljanja v predmetnik

študijskega programa kažejo kot osrednji dejavniki zadovoljstva in motivacije študentov za študij. Na navedene vidike bi veljalo biti pozoren pri prenovah obstoječih kot tudi pri pripravi novih študijskih programov ter jih vključiti v akcijske načrte izboljšav kakovosti na visokošolskih institucijah.

Uspešnost izvedene fokusne skupine s tutorji študenti velja pripisati dobremu poznavanju vsebine pogovora s strani udeležencev, zaupanju med člani skupine, postavljanju nestrukturiranih in posrednih vprašanj, spodbujanju razprave z nevtralnimi podvprašanji ter doslednemu upoštevanju etičnih načel kvalitativnega raziskovanja. Navedeno je omogočilo aktivno participacijo vseh udeležencev, pripoznanje njihovih osebnih izkušenj, stališč, mnenj in predlogov o izboljšavah v pedagoškem procesu. S tem je bilo študentom omogočeno soodločanje in prevzemanje odgovornosti za kakovost izobraževanja (Rutar, 2022; Rutar 2023). Intervjuvani študenti so poudarili, da imajo svoja stališča o študiju, ki jih želijo predstaviti, biti slišani in se vključiti v dialog na področju evalvacije ter zagotavljanja kakovosti visokošolskega izobraževanja. Njihove izjave razkrivajo, da znajo tako izpostaviti pozitivne vidike in zadovoljstvo s študijem kot tudi predlagati konstruktivne predloge, kje si želijo sprememb. Izvedba s predstavniki študentske skupnosti, v našem primeru s tutorji študenti, se je izkazala za uspešno, in sicer zaradi njihovega širokega vpogleda v študijsko problematiko, sodelovanja v organih fakultete ter obštudijskih aktivnostih. V prihodnje bi veljalo izvesti evalvacijske fokusne skupine na različnih stopnjah študija ter tudi pri drugih deležnikih, ki soustvarjajo kakovost visokega šolstva.

Zahvala

Avtorica prispevka se iskreno zahvaljuje vsem študentkam in študentom tutorjem, ki so sodelovali v raziskavi, ter študentki Melanie Osebek za njen prispevek pri zbiranju podatkov.

Literatura

- Adam, F., Hlebec, V., Kavčič, M., Lamut, U., Mrzel, M., Podmenik, D., Poplas Susič, T., Pavlič, R. D., in Švab, I. (2012). *Kvalitativno raziskovanje v interdisciplinarni perspektivi*. Inštitut za razvojne in strateške analize.
- Anguera, T. M., in Izquierdo, C. (2006). Methodological approaches in human communication: From complexity of perceived situation to data analysis. V G. Riva, M. T. Anguera, B. K. Wiederhold, in F. Mantovani (Ur.), *From Communication to Presence: Cognition, Emotions and Cul-*

ture towards the Ultimate Communicative Experience (str. 207–226). IOS Press.

- Borch, I. H. (2020). Lost in translation: From the university's quality assurance system to student evaluation practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(3), 231–244.
- Depoo, L., Urbancová, H., in Smolová, H. (2022). Factors of quality assessment in higher education and its impact on business students' development and interest in university education. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(2), 63–71.
- Ferligoj, A. (1989). *Razvrščanje v skupine: Teorija in uporaba v družboslovju*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Ilgaz, S. (2019). Pre-service social studies teachers' views about teacher training: Focus group interviews. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 204–214.
- Klemenčič, S., in Hlebec, V. (2007). *Fokusne skupine kot metoda presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja*. Andragoški center Slovenije.
- Komisija za ocenjevanje kakovosti FF UM. (2020). *Samoevalvacijsko poročilo za študijsko leto 2018/2019*. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Komisija za ocenjevanje kakovosti FF UM. (2021). *Samoevalvacijsko poročilo za študijsko leto 2019/2020*. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- McAloon, C. G., Kelly, E., Rackard, S., McAloon, C., Beltman, M., O'Grady, L., Viora, L., Crowe, M., Doherty, M. L., in Ryan, E. G. (2020). Using examination performance data and focus groups to inform teaching: A case study from final year students of veterinary medicine. *Irish Veterinary Journal* 73, 1.
- Nestel, D., Ivkovic, A., Hill, R. A., Warrens, A. N., Paraskevas, P. A., McDonnell, J. A., Mudarikwa, R. S., in Browne, C. (2012). Benefits and challenges of focus groups in the evaluation of a new Graduate Entry Medical Programme. *Assessment in Evaluation in Higher Education*, 37(1), 1–17.
- Nind, M., Curtin, A., in Hall, K. (2016). *Research Methods for Pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Overberg, J., in Ala-Vähälä, T. (2020). Everlasting friends and enemies? Finnish university personnel's perceptions of internal quality assurance in 2010 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 744–767.

- Pogorelčnik, T., in Boštjančič, E. (2023). Sprejemanje rezultatov študentskih anket o pedagoškem delu med visokošolskimi učitelji in njihov odziv nanje. *Sodobna pedagogika*, 74(3), 51–70.
- Pravilnik o ocenjevanju pedagoškega dela in obremenitve študentov na Univerzi v Mariboru* (Neuradno prečiščeno besedilo - NPB3). (2020). Univerza v Mariboru.
- Navodila o izvajanju tutorskega sistema na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru*. (2023). Univerza v Mariboru.
- Rutar, S. (2022). Na študenta osredinjeno učenje in poučevanje kot izhodišče za zagotavljanje smiselnega in personaliziranega visokošolskega izobraževanja. V M. Mezgec, A. Andrejašič, in S. Rutar (ur.), *Interdisciplinarna obzorja visokošolske didaktike: Raznolike poti do vednosti in znanja*, Založba Univerze na Primorskem, 75–95.
- Rutar, S. (2023). From positive recognition toward justice in a participatory pedagogical approach. V S. Čotar Konrad, D. Felda, T. Štemberger (ur.), *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education and Care*. Dr. Kovač, 159–180.
- Saharov, N. (2012). Students' participation in the external evaluation process for the Romanian universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5173–5177. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.403>
- Schultes, M. T., Kollmayer, M., Mejeh, M., in Spiel, C (2018). Attitudes toward evaluation: An exploratory study of students' and stakeholders' social representations. *Evaluation and Program Planning*, 70, 44–50.
- Silverman, D. (2003). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Štemberger, T. (2015). Nekatere dileme spletnega zbiranja podatkov v luči pedagoških raziskav. *Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja*, 30(1), 128–143.
- Štemberger, T. (2021). Fokusne skupine v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 72 =138(3), 10–24.
- Wolff, M., Morgan, H., Jackson, J., Skye, E., Hammoud, M., in Ross, P. T. (2019). Academic coaching: Insights from the medical student's perspective. *Medical Teacher*, 42(2), 172–177. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2019.1670341>
- Zurc, J., in Osebek, M. (2021). *Fokusna skupina s študenti tutorji: samoevalvacijska študija: zaključno poročilo*. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Zurc, J., in Ferligoj, A. (2023). Integracija kvantitativne in kvalitativne metodologije v družboslovnem raziskovanju. V A. Istenič, et al. (ur.), *Vzgoja in izobraževanje med preteklostjo in prihodnostjo*, Založba Univerze na Primorskem, 511–528.

Longitudinal Analysis of COVID-19 Anxiety and Mental Well-being during Lockdown: The Role of Emotional Self-efficacy and Mindfulness Practices in Slovenian Adults - Insights for Post-Pandemic Mental Health and Education

Maša Vidmar, Ana Kozina, Manja Veldin, Tina Pivec, Igor Peras

1 COVID-19 and mental health

Even though COVID-19 pandemic is no longer present, the data collected at the time of the pandemic are still be used in studies and can provide valid insights. Findings from such studies may be used to inform education as well as public mental-health policies about relevance of certain topics. These findings are particularly relevant for the design of future educational strategies and programs which will help to ensure that pupils, students and teachers have the necessary tools to face potential future challenges, while at the same time being better able to contribute to creating an encouraging and supportive learning environment.

The COVID-19 pandemic and the restrictions imposed by governments, in order to prevent the spread of the virus, have created an enormous health and economic burden, and challenged our mental health and well-being. There is evidence of this from research focusing on the negative aspects of psychological functioning, such as stress, anxiety, and depression during the pandemic (e.g., Elmer et al., 2020; Moccia et al., 2020; Wang et al., 2020a). Less research (e.g., Pellerin & Raufaste, 2020) has focused on the positive aspects of human functioning and how this has changed during the COVID-19 pandemic, and even less on protective factors for better coping with the challenges of the pandemic. In the current paper, we focus on both negative and positive aspects of psychological functioning, namely COVID-19 anxiety and mental well-being, as well as on potential

protective factors, namely emotional self-efficacy and practicing mindfulness. Firstly, we are interested in how COVID-19 anxiety and mental well-being changed during the first lockdown in Slovenia and secondly, whether emotional self-efficacy and practicing mindfulness play a protective role in maintaining one's mental well-being and lowering specific COVID-19 anxiety.

The nation-wide lockdown due to the pandemic at the time of the study provided opportunities to analyse possible protective factors for better psychological responses during the specific time of increased stress related to the pandemic and lockdown. The findings are especially important in light of the reoccurring lockdowns and their severe consequences for mental health, which is also reflected in higher suicide rates (O'Connor et al., 2020). The current study offers insights into supporting mechanisms that can be used in future challenges related to mental health during the COVID-19 pandemic, and other possible crises.

Mental well-being is a positive aspect (feeling good and functioning well) of mental health (Tennant et al., 2007), and can be used as an indicator of mental health. Conversely, anxiety is an indicator of poorer mental health and lower mental well-being. The regulation of both mental well-being and anxiety is challenged in times of extreme stress. Cross-sectional data has been used to document decreases in mental well-being during the COVID-19 pandemic (e.g., Mazza et al., 2020, Wang et al., 2021). For instance, in adult samples from the USA, 55% of participants reported lower mental well-being during the pandemic, compared to before the pandemic (Otu et al., 2020). Furthermore, Wang et al. (2021) reported participants experiencing physical symptoms resembling COVID-19 to be associated with lower mental health. This seems to suggest that COVID-19 is perceived as a threat and that affects adverse mental health outcomes. There are also several longitudinal studies showing decreases in well-being corresponding to the onset of COVID-19. There is longitudinal evidence for a decrease in well-being compared to pre-COVID-19 from China (Wang et al., 2020a), France (Pellerin & Raufaste, 2020), Spain (González-Sanguino et al., 2020), the UK (O'Connor et al., 2020) and Israel (Kimhi et al., 2020). Some studies have also followed mental health status through lockdowns. For instance, in China, Wang et al. (2020b), reported that the levels of stress, anxiety and depression initially found were maintained through the weeks of lockdown. Mental health levels were maintained in Spain, at least for the first two weeks of lockdown, followed by a decrease in anxiety, depression and

posttraumatic stress disorder once lockdown ended (González-Sanguino et al., 2020). A decrease in anxiety and an increase in mental well-being was also documented in the first weeks of lockdown in the UK (O'Connor et al., 2020). The pattern of stability or change in different aspects of psychological functioning during pandemic thus probably depends on the time points compared (e.g., pre- versus during, during versus post-; only during pandemic/lockdown). Findings suggest that after an initial decrease in psychological functioning, levels are either maintained or improve with time.

1.1 Protective factors

One of the known protective factors for mental well-being and anxiety is emotional self-efficacy. Emotional self-efficacy is directly related to stress management, since it is defined as the perceived ability to cope with negative emotions (Muris, 2002). It requires the self-appraisal of one's emotional competencies in the emotional regulation domain (Alessandri et al., 2015). Emotional regulation is a challenge in times of intense stress such as pandemic (Gros & Munoz, 1995). Another frequently investigated protective factor for mental well-being and anxiety is practising mindfulness. Mindfulness is an unbiased present-centred awareness, accompanied by states of clarity and compassion (Kabat-Zinn, 2003). It can be cultivated by practicing the moment-to-moment awareness of objects, body sensations, and emotions, and accepting them as they are, without judging or trying to change them (Maloney et al., 2016). Mindfulness techniques usually focus on the awareness of breathing or physical sensations in the body (e.g., body scanning), so-called inner or meditation-based exercises, and sometimes on the awareness of the body in movement (e.g., yoga, walking meditation), so-called body or yoga-based exercises (Kabat-Zinn, 2003). Mindfulness, meditation and body scanning support the self-regulation that is put to test in times of extreme stress by enhancing subjective well-being and psychological resources (e.g., Dambrun et al., 2019). Practising mindfulness reduces psychological stress and fosters stress resilience (Khouri et al., 2013). Zhu et al. (2021) found evidence of practising mindfulness to be a protective factor in mental health during the COVID-19 pandemic. We can therefore expect practicing mindfulness to play a role in COVID-19 anxiety and mental well-being during the lockdown. It trains individuals to be present in the moment, and thus not focusing on worries related to the future or past, and at the same time promotes acceptance. Acceptance can be especially important when facing a difficult life event that is not under one's control,

since it is a mental attitude that allows non-reactivity in the present moment, no matter the content of one's experience (Lindsay & Creswell, 2017).

Several studies have also longitudinally investigated the protective factors for well-being and related constructs during the lockdown. For instance, Pellerin and Raufaste (2020) investigated week to week changes in several dimensions of well-being. They also examined the role of several protective factors, including self-efficacy, hope, gratitude, acceptance, and wisdom, and reported their beneficial role in well-being. Among other things, they also reported the positive effects of self-efficacy on psychological and inner well-being through a reduction in the negative effect of health threat. As relevant to our theme, acceptance was also beneficial for emotional and inner well-being. In a two-wave longitudinal study during the lockdown, Prinzing et al. (2020) found that resilience (associated with emotional self-efficacy) had beneficial effects for coping with the stress imposed by the COVID-19 pandemic.

1.2 Current study

Considering the unique time of the COVID-19 pandemic and its link to psychological functioning, the aim of our study was to examine week to week changes in positive and negative aspects of psychological functioning, COVID-19 anxiety and mental well-being, during the first lockdown in Slovenia. The present study is the first to analyse psychological functioning during the COVID-19 pandemic in Slovenia using a longitudinal design. Our basic assumption was that the threat of the COVID-19 disease and very sudden and severe restrictions, as well as the necessary rapid lifestyle changes (e.g., working from home, social isolation, the closure of organised leisure activities, shops, restaurants, and social events), meant that mental well-being would be at its lowest point at the beginning of the lockdown and would slowly increase through the weeks of lockdown; the opposite would be true for COVID-19 anxiety - it would be at its highest point at the beginning of the lockdown and would slowly decrease over the following weeks of lockdown. We are also interested in whether this week-to-week change is affected by emotional self-efficacy and practicing mindfulness. We hypothesise that emotional self-efficacy and practicing mindfulness predict higher initial levels of mental well-being, as well as lower initial levels of COVID-19 anxiety, and more stable trajectories during the lockdown.

We aim to answer specific research questions:

1. Has mental well-being changed during the lockdown for the COVID-19 pandemic?
2. Has COVID-19 anxiety changed during the lockdown for the COVID-19 pandemic?
3. Do emotional self-efficacy and practicing mindfulness have an effect on the initial levels and changes in COVID-19 anxiety and mental well-being during the lockdown for the COVID-19 pandemic?

2 Method

2.1 Participants

Forty-five Slovenian participants were included in the convenience sample, collected via the snowball method (through email lists and social media). The data comes from a larger study of psychological responses to the COVID-19 pandemic, but only participants with complete data from at least two-time points were included in the current sample. The participants ($n = 45$) at time 1 (T1) were mostly female (86.7%; 11.1% male; 2.2% non-binary), aged between 18 and 72 ($M = 39.4$; $SD = 14.6$), employed (62.2%; 13.3% students; 11.1% retired; 8.9% self-employed; 4.4% unemployed), mostly worked from home (59.4%; 21.9% mostly worked at their workplace; 12.5% waiting at home; 6.3% other), had completed a 4-to-5 year university degree (48.9%; 20.0% 2-to-3 year higher education degree, 15.6% doctorate or scientific Master's program; 13.3% high school, 2.2% non-completed primary school), lived with one other person (40%; 28.9 lived with two other persons; 20% lived with three or more other persons; 11.1% lived alone), and indicated that they were not infected with COVID-19 (97.8%; 2.2 % did not know because they weren't tested). The participant demographics at T2 ($n = 41$; 85.4% female), T3 ($n = 21$; 95.2% female), and T4 ($n = 18$; 88.9% female) did not significantly differ compared to T1.

2.2 Instruments

The instrument battery consisted of questionnaires capturing psychological responses to the COVID-19 pandemic and emotional competencies. Demographics and information on being interested in or using inner and/or body exercises were collected. Items were reformulated to match the specific period of the COVID-19 pandemic.

The Warwick-Edinburgh *Mental Well-being* scale (WEMWBS; Tennant et al., 2007) was used as a measure of mental well-being. Fourteen items (1 = “never” to 5 = “always”; originally formulated as 1 = “none of the time” to 5 = “all of the time”) assessed the frequency of positive aspects of mental health during the COVID-19 pandemic. Reliability and validity are well documented, including on a Slovenian sample (Cilar et al., 2019). Cronbach's α in our study ranged from .90 to .96 in our four measurements.

COVID-19 anxiety measured specific situational anxiety during the pandemic. The scale created for this study is based on the items from the LAOM (Lestvica Anksioznosti za Otroke in Mladostnike) Anxiety Scale (Kozina, 2012). The 4 items aimed to capture anxiety specific to the COVID-19 pandemic (e.g., “I am worried about getting infected with COVID-19.”). Participants reported how often the statements were true for them during the COVID-19 pandemic (1 = “never” to 5 = “always”). Its validity is supported through correlations with established measures (e.g., general anxiety, mental well-being; Kozina et al., 2021). Cronbach's α in our study ranged from .85 to .91 in our four measurements.

The *Emotional Self-Efficacy* scale (Muris, 2002) is taken from the self-efficacy questionnaire for children (SEQ-C). The eight items (1 = “not at all” to 5 = “very well”) evaluate the ability to regulate unpleasant emotions. Its reliability and validity are well-documented in children and adolescents (Tan & Chellappan, 2018), and the scale has also been used with adults (Vieluf et al., 2020). Cronbach's α in our study ranged from .87 to .96 in our four measurements.

The use of *Inner* (meditation-based) and *Body* (yoga-based) exercises were indicated by providing the most appropriate response about an experience with, and interest in meditation, or similar inner exercises, and yoga or similar body exercises. The five possible answers were: 1 - “I meditate or practice similar inner exercises on a regular basis.”; 2 - “I have done meditation or similar inner exercises before and I like it, but I don't practice on a regular basis.”; 3 - “I have done meditation or similar inner exercises before, but it is not the right thing for me.” 4 - “I have never done meditation or similar inner exercises before, but I would like to try.” 5 - “I have never done meditation or similar inner exercises before and I am not interested in trying it out.” As both inner and body exercises correspond to practicing mindfulness, the answers were used as indicators of the variable *Practicing Mindfulness*. The answers were recoded to 1 [practicing mindfulness, which

included answers 1 and 2 from *Inner* and/or *Body exercises*) and 0 (not practicing mindfulness, which included answers 3, 4, and 5).

2.3 Procedure

The COVID-19 epidemic in Slovenia was first declared on the 12th of March 2020, and most restrictive measures were put into effect on the 16th of March 2020 (e.g., closing of schools; cancelling public transport; closing of non-essential service activities such as bars and restaurants; limiting the movement of people outside the municipality of residence; closure of country borders). The epidemic lasted until the 15th of May 2020. The study began at the peak of the restrictive measures in effect during the first lockdown in Slovenia. The restrictive measures were unchanged for the first two weeks of the study, and then they were gradually loosened (e.g., removing the limit on movement outside municipalities, reopening some non-essential service activities such as hairdressers and restaurants, and opening public transport, but schools remained closed, as did the country's borders). The first measurement (T₁) started on the 8th of April 2020. After completing the questionnaire battery at T₁, participants were asked if they were willing to participate in follow-up questionnaires, and those who agreed left their email addresses (stored separately from the responses to provide anonymity), to receive the questionnaire battery again. Participants received the follow-up batteries in seven-day intervals upon completion of T₁; meaning that there is some overlap between the time waves depending on when the participant completed the survey for the first time. Data collection at the fourth measurement (T₄) ended on the 13th of May 2020, before the end of the first epidemic. Participants with completed data from at least two measurements are included in the analyses. Consent for data collection was indicated by reading a description of the study and continuing to fill out the questionnaire battery.

2.4 Data analysis

After examining the descriptive statistics, correlations and reliabilities using IBM SPSS Statistics 27, the raw data was plotted, and the trajectories suggested linear changes over time. We employed the latent growth curve (LGC) models to examine the longitudinal change over time using Mplus (Version 8.5). A robust maximum likelihood (MLR) algorithm was used to handle missing data and assess parameters in the model. We retained all participants in the analyses when using the maximum likelihood algorithm.

thm, including those with incomplete data, and there was no need to »correct« the data (e.g., replace missing values with the arithmetic mean or regression); the estimates of parameters and their standard errors are based on all available data (Peugh & Enders, 2004). First, we conducted analyses of the unconditional LGC models, where the latent factors (intercept and slope; the parameters describing the growth curve) were created for four observed repeated measures (mental well-being, COVID-19 anxiety), allowing us to examine the intra-individual change over time. The values assigned to the intercept were constrained to be equal (i.e., they were fixed to 1) and values assigned to the factor loadings of the slope manifested indicators that referred to the interpretation of time (i.e., each value represented one week). In the second step, conditional LGC models were examined by adding covariates into the model (emotional self-efficacy, practicing mindfulness) at the subject level (estimating the effects of the covariates on the latent growth parameters). A direct effect of the covariates enabled us to examine whether the covariates explained (some of) the inter-individual differences in the growth curves (Stoel et al., 2004). As all modification indices were below the value of 10, no correlated errors were included between the items in any of the models. Model fit was assessed with comparative fit indices (CFI), root mean square error of approximation (RMSEA), and standardised root mean square residual (SRMR), following a recommendation from Hu and Bentler (1999) for a good fit: $CFI > 0.95$, $RMSEA < 0.06$ and the $SRMR < 0.08$. The following cut-off values were applied for adequate fit: $CFI > 0.90$, $RMSEA < 0.08$ and the $SRMR < 0.08$ (Hair et al., 1998).

2.5 Ethical Compliance Section

The authors have no funding to disclose. All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the Educational Research Institute and with the 1964 Helsinki Declaration and its later amendments or comparable ethical standards. The authors declare they have no conflict of interest. Informed consent was obtained from all individuals included in the study.

3 Results

After reporting the descriptive statistics and correlations, the results of the unconditional and conditional LGC models for mental well-being and COVID-19 anxiety are presented.

3.1 Descriptive Results

Means, standard deviations and correlations between the scales used at four time-points (mental well-being, COVID-19 anxiety) and the time-invariant covariates (emotional self-efficacy, practicing mindfulness) are presented in Table 27. The descriptive statistics for mental well-being show that participants reported a gradual increase in levels of mental well-being from T1 to T3, followed by a decrease at T4, while the levels of COVID-19 anxiety decreased from T1 to T4. Skewness and kurtosis values were considered acceptable for all included variables, and therefore no variables needed to be transformed.

Mental well-being was positively connected to emotional self-efficacy at all time-points except for t4, and it was only positively correlated with practicing mindfulness in T3. COVID-19 anxiety was negatively correlated with emotional self-efficacy in T1, and was not connected with practicing mindfulness at all (see Table 27).

Table 27: Descriptive statistics and correlations between mental well-being, COVID-19 anxiety and selected covariates

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Skewness	Kurtosis	Emotional self-efficacy	Practicing mindfulness
Mental well-being (T1)	3.72	0.59	0.18	-0.89	.69***	.07
Mental well-being (T2)	3.77	0.63	-0.01	0.12	.61***	.21
Mental well-being (T3)	3.91	0.64	-0.51	0.38	.65**	.48*
Mental well-being (T4)	3.83	0.82	-1.04	0.04	.40	-.16
COVID-19 anxiety (T1)	2.58	0.96	0.23	-0.72	-.41**	.01
COVID-19 anxiety (T2)	2.24	0.82	0.14	-0.94	-.21	.16
COVID-19 anxiety (T3)	1.98	0.73	0.38	0.18	-.23	.03
COVID-19 anxiety (T4)	1.69	0.81	1.08	0.72	.24	.20
<i>M</i>					3.73	0.78
<i>SD</i>					0.61	0.42
Skewness					0.05	-1.38
Kurtosis					-0.22	-0.09

Notes: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

3.2 Latent Growth Curve Models

3.2.1 Unconditional LGC models

Unconditional LGC models (measurement model, without covariates) were used to calculate the intra-individual differences in the growth path

of mental well-being and COVID-19 anxiety over four time-points (within-person model) during the COVID-19 pandemic.

Table 28: Unconditional LGC model parameters and fit indices of mental well-being and COVID-19 anxiety over four time-points

	Intercept		r	Slope		CFI	Model fit	
	M	Var		M	Var		RMSEA	SRMR
Mental well-being	3.740***	0.247***	0.020	0.017	0.005	0.967	0.124 [0.000-0.264]	0.056
CO-VID-19 anxiety	2.575***	0.794***	-0.153	-0.268***	0.063	1.000	0.000 [0.000-0.155]	0.056

Notes: *** $p \leq 0.001$

Table 28 shows that both unconditional LGC models have a good fit with the data, with the exception of RMSEA for mental well-being. The inconsistency between CFI and RMSEA is well documented and the reasons for it are still being investigated, however, as suggested by Lai and Green (2016) an alternative index can be used as a combination of both, $\gamma = \text{RMSEA} - (1 - \text{CFI})$, and if γ is larger than 0, as in our case, CFI is a better approximation of the fit. In both models, the means and the variances of the intercept (the average initial levels and the inter-individual differences in the initial levels) were statistically significant. The average intra-individual change (the mean of the slope) was statistically significant for COVID-19 anxiety, its negative value indicating a significant rate of decrease in the measured concept over time. There was a slight increase in mental well-being over time, but this was statistically insignificant. We found no statistically significant inter-individual differences in intra-individual change over time (variances of the slope) in either model. A negative covariance (above the significance boundary, $p = .10$) between the intercept and slope (describing the relationship between the starting point and the rate of change), connected to the negative slope in the COVID-19 anxiety model, shows that higher initial levels were related to a steeper decline in the outcome over time.

3.2.2 Conditional LGC models

We present the findings of the conditional LGC models, separately for mental well-being and COVID-19 anxiety, with two covariates (emotional self-efficacy, practicing mindfulness), included as time-invariant predictors of

intercept and slope, allowing us to explain the variation of parameters in different individuals.

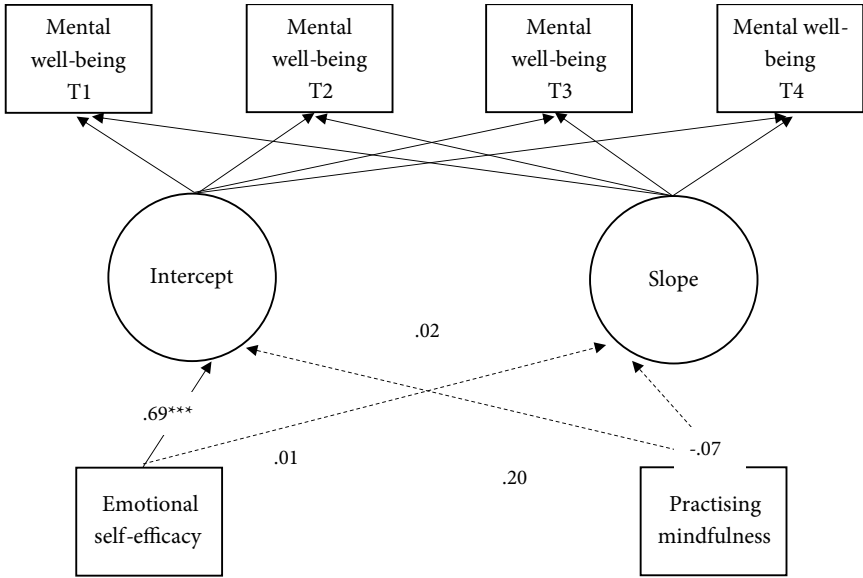


Figure 15: The conditional LGC model for mental well-being, measured at four time-points (T1-T4), including two covariates (emotional self-efficacy and practicing mindfulness). The numbers are the unstandardised coefficient estimates. Solid lines represent significant paths and dashed lines indicate non-significant paths or correlations. *** $p < .001$.

The LGC model for mental well-being, with two time-invariant factors (emotional self-efficacy and practicing mindfulness) as predictors of intercept and slope (see Figure 15), shows an adequate fit to the data: CFI = .981, RMSEA = .074, 90% CI [.000, .193], SRMR = .077. Emotional self-efficacy was significantly and positively connected to the intercept of mental well-being, meaning that those who were more emotionally self-efficient had better mental well-being at the initial onset. Practicing mindfulness undergoes the same pattern, but is not statistically significant ($p = .13$). None of the covariates was significantly connected to the slope.

The LGC model for COVID-19 anxiety (see Figure 16), with two time-invariant factors (emotional self-efficacy and practicing mindfulness) as predictors of intercept and slope, shows an adequate fit to the data: CFI = .973, RMSEA = .075, 90% CI [.000, .193], SRMR = .079. Emotional self-efficacy was significantly and negatively connected to the inter-

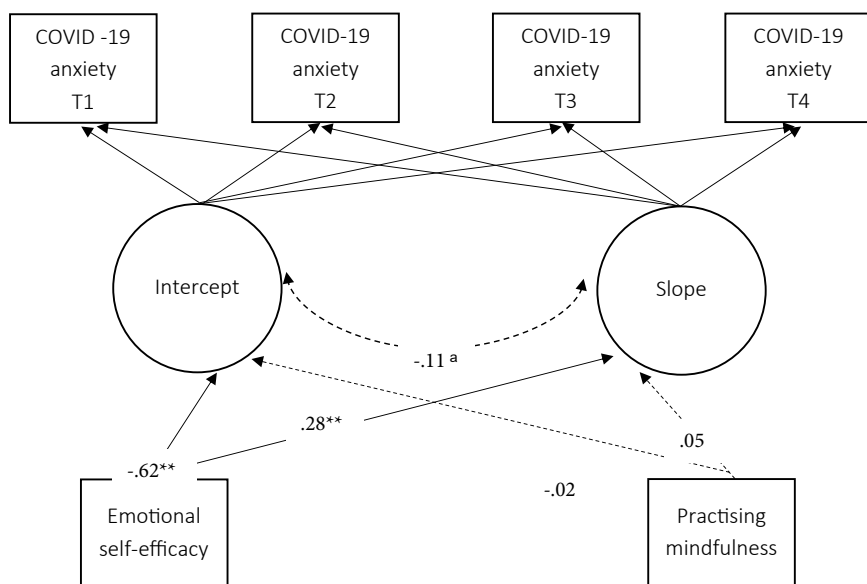


Figure 16: The conditional LGC model for COVID-19 anxiety, measured at four time-points (T1-T4), including two covariates (emotional self-efficacy and practicing mindfulness). The numbers are the unstandardised coefficient estimates. Solid lines represent significant paths and dashed lines indicate non-significant paths or correlations. $^{**}p < .01$, $^ap < .10$.

cept of COVID-19 anxiety, meaning that those who are more emotionally self-efficient had experienced less COVID-19 anxiety in the initial starting point. Emotional self-efficacy was also connected significantly and positively to the rate of change over time, and significantly and positively connected to the rate of change over time represented by the slope. According to Curran et al. (2004), a significant regression coefficient in the relationship between predictors in slope is necessary but does not provide sufficient information on its own to explain the complex effects. Additional information from the plot (see Figure 17) is needed to interpret the regression coefficient. Participants with less ability in emotional self-efficacy thus experienced a steeper decrease in COVID-19 anxiety, but their COVID-19 anxiety was higher to begin with. Practicing mindfulness was not significantly connected to either of the parameters. Participants with lower ability in emotional self-efficacy experienced a steeper decrease in COVID-19 anxiety, but their COVID-19 anxiety was higher to begin with. Practicing mindfulness was not significantly connected to either of the parameters.

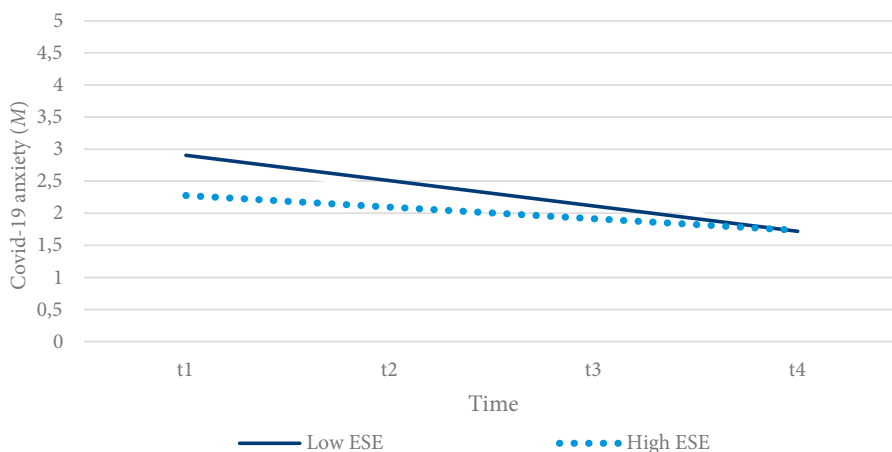


Figure 17: The trend lines for COVID-19 anxiety, measured at four time-points (T1-T4), differentiated in two groups by the 50th percentile (median) on the emotional self-efficacy scale (ESE).

4 Discussion

We examined positive (mental well-being) and negative (COVID-19 anxiety) aspects of mental health during the first lockdown in a four-wave online study of adult participants in Slovenia. Measurements were taken during the first lockdown and the restrictions in Slovenia were relatively stable, which gave us the opportunity to investigate mental health with more focus on the individual protective factors. We were interested in whether, and how, COVID-19 anxiety and mental well-being changed from week to week during the lockdown, and secondly, whether initial levels and changes over time were affected by emotional self-efficacy and practicing mindfulness.

It was hypothesised that the immense and sudden challenges at both individual and societal levels related to the COVID-19 disease and its spread meant that mental well-being would be at its lowest point at the beginning of the lockdown, and would slowly increase during the lockdown, and similarly, that COVID-19 anxiety would be at its highest point at the beginning of the lockdown and would slowly decrease in the following weeks of lockdown. The unconditional LCG model for COVID-19 anxiety showed that the intercept mean and variance were significant. The former means that the intercept significantly differed from zero (which in our case does not have any interpretable implications, given that the response scale ranged from 1 to 5). Significant intercept variance means that participants differed

in their initial levels of COVID-19 anxiety. The slope mean was also significant and negative, indicating that there was a significant decrease in COVID-19 anxiety over the weeks. The unconditional LCG model for mental well-being showed that there were significant differences in the initial levels of mental well-being between participants (significant variances of the intercept; the intercept mean was also significant, which in our case has no practical value as explained above for COVID-19 anxiety) and that the change in time is not significant (nonsignificant slope mean).

The results of the LCG unconditional models show that the slope (changes during lockdown) was significant for COVID-19 anxiety, but not for mental well-being, indicating that COVID-19 anxiety significantly decreased over time through the four waves in the three weeks of lockdown, while the levels of mental well-being remained stable. This could be due to different levels of specificity/generality in the constructs; mental well-being could be considered more general, and perhaps, as such, more stable, whereas COVID-19 anxiety is more situation-specific (state anxiety), and was thus more subject to change during the lockdown. State anxiety is a combination of the person (trait anxiety) and the situation effects (Endler & Kocovski, 2001). Under stressful or acute fear situations, such as the COVID-19 pandemic, it is considered a normal response (Endler & Kocovski, 2001). It is also expected that situational/state anxiety will be, as suggested by its name, situationally dependent. For COVID-19 anxiety specifically, this means that it is high during the higher risk of getting infected (or when there is perception of high risk; i.e., when there are strict restrictions), and low when the risk (or perception of the risk) of being infected decreases. This means that it is high in the initial stage of the spread, when COVID-19 was perceived as an unknown threat (and the risk of being infected was perceived as increased), and low when the threat was better understood (e.g., more information on the virus) and the risk of being infected was perceived as decreased. Once the situation or perception of threat is no longer present, state anxiety lowers, which is the phenomenon that was documented in the Spanish study with the ending of the lockdown (González-Sanguino et al., 2020). The context-dependence of the specific COVID-19 anxiety mentioned was also established in the comparison between COVID-19 anxiety in Russian and Belarussian students (Gritsenko et al., 2020). The context of the pandemic was different in both countries, with Russia imposing stricter measures and Belarus continuing with “life as usual”. Students from Belarus thus reported lower levels of COVID-19 anxiety.

ID-19 anxiety compared to students from Russia. In Slovenia, the restrictions were relatively stable across the four waves, and therefore, we assume that there were coping mechanisms and specific levels of adaptation to the “new normal”.

Secondly, we examined whether differences in initial levels and week to week changes in COVID-19 anxiety and in mental well-being were affected by the two-time invariant covariates, emotional self-efficacy and practicing mindfulness. We hypothesised that emotional self-efficacy and practicing mindfulness would predict higher initial levels of mental well-being, as well as lower initial levels of COVID-19 anxiety, and more stable trajectories during the lockdown. The conditional LCG model was used to examine the effect of emotional self-efficacy and practicing mindfulness on the intercept (initial level) and slope (rate of change). For COVID-19 anxiety, emotional self-efficacy negatively predicted the intercept and positively predicted the slope, whereas practicing mindfulness was not a significant predictor. This means that participants with a lower level of emotional self-efficacy had higher levels of COVID-19 anxiety at the starting point, and a steeper slope, indicating greater improvement (i.e., a decrease) in COVID-19 anxiety during lockdown compared to participants with higher levels of emotional self-efficacy. For the latter individuals, a flatter slope indicates a more stable trajectory for COVID-19 anxiety. It seems that higher emotional self-efficacy, manifesting in better regulation of negative emotions, protects individuals from high COVID-19 anxiety and at the same time helps individuals to be more stable (i.e., independent of outside circumstances) and self-centred. Other studies also report that lower emotional stability was associated with increased feelings of worry and stress during the pandemic (Somma et al., 2020). O'Connor et al. (2020) reported individuals with pre-existing mental health problems as having more mental health difficulties during the COVID-19 pandemic, which may also be the result of difficulties with emotional regulation. As regards to mental well-being, emotional self-efficacy positively predicted the intercept and not the slope. This means that participants with higher levels of emotional self-efficacy have higher mental well-being at the starting point, however, the level of emotional self-efficacy was not significantly associated with the rate of change.

To our surprise, practicing mindfulness did not predict any of the parameters (intercept or slope) of COVID-19 anxiety or mental well-being. Based on the well-documented negative relationships between mindful-

ness and anxiety (e.g., Dambrun et al., 2019), we would assume practicing mindfulness was also a protective factor during the period of high stress (Zhu et al., 2021). For instance, mindfulness enhances acceptance and lowers intolerance of the uncertainty that was associated with higher levels of generalised anxiety during the lockdown in the UK (Rettie & Daniels, 2020). The same study, however, established that coping strategies play an important role. In future studies, it would therefore make sense to include coping strategies to investigate their effect. The absence of significant effects may also be a specific characteristic of our sample. As our sample was collected using a snowball method, allowing people (who were interested in inner and body exercises) to apply for the study, it included a large proportion of people involved in these kinds of activities, which is not the case in the general population. The study should be replicated with larger and more representative samples.

4.1 Limitations

The biggest limitation of our study was the small sample size, followed by the additional attrition of participants throughout the assessments (however, this problem was addressed using a maximum likelihood algorithm to assess the parameters of the LGC models), especially in the third assessment, which may be a sign that many online studies were taking place in Slovenia at that time, or of a loss of interest in the phenomenon. Snowball sampling also does not ensure that the population sample is representative, and specific groups may be under-represented, such as in our case men, and participants with lower levels of education. As the participants responded at different times (e.g., participants were given access to the online questionnaires on a weekly basis but they could respond to it later, and there were time differences in T₁ due to participants still deciding about their participation in the study) the contextualisation of findings based on week-to-week changes in restrictions is limited. One more limitation of this study is not having pre-COVID-19 pandemic measures for comparison with the data. We must also take into consideration that the COVID-19 anxiety measure is new, due to the obvious novelty of the context, but has shown adequate psychometric properties so far (Kozina et al., 2021). Although the sample is very heterogeneous, our analyses did not include any demographic variables as covariates, due to the biased sample, especially in terms of gender and age. In future studies, we suggest expanding the size

of the sample, while also trying to gather a more representative one, additionally allowing for the conjunction of the demographics with the models.

4.2 Conclusions

Findings show that COVID-19 anxiety decreased over four waves during the first lockdown (in relatively stable restrictions), and no changes were observed in mental well-being. Self-efficacy played an important protective role in COVID-19 anxiety, but practicing mindfulness was not related to mental health. Considering the unique time of the COVID-19 pandemic and its link to mental health, the added value of our study is its longitudinal design, such as week to week changes in the positive and negative aspects of psychological functioning, COVID-19 anxiety and mental well-being, during the lockdown. With relatively stable lockdown and restriction measures during data collection, we could focus more closely on individual functioning without it being affected by major contextual changes. The present study is the first to analyse mental health during the COVID-19 pandemic in Slovenia, using a longitudinal design. The findings are relevant for future efforts to support better coping with the challenges of the COVID-19 pandemic (or similar threats), also in the light of preventing high suicidal ideation (e.g., O'Connor et al., 2020) and supporting the promotion of emotional self-efficacy. This can be done as part of nationwide prevention programs on mental health as well through integration of social and emotional competences in education. The pandemic has provided us with important insights into the extent to which emotional competencies are crucial, not only for our day-to-day well-being and mental health but also to prepare us for the challenges of tomorrow.

The findings of this study are also important from the perspective of teacher education, both initial and in-service, as it provides insights into the importance of involving topics of social and emotional competences (including emotional self-efficacy) in their education.

References

- Alessandri, G., Vecchione, M., & Caprara, G. V. (2015). Assessment of regulatory emotional self-efficacy beliefs: a review of the status of the art and some suggestions to move the field forward. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 24–32. <https://doi.org/10.1177/0734282914550382>
- Cilar, L., Barr, O., Štiglic, G., & Pajnkihar, M. (2019). Mental well-being among nursing students in Slovenia and Northern Ireland: A survey.

Nurse Education in Practice, 39, 130–135. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.07.012>

- Curran, P. J., Bauer, D. J., & Willoughby, M. T. (2004). Testing main effects and interactions in latent curve analysis. *Psychological Methods*, 9(2), 220–237. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.2.220>
- Dambrun, M., Berniard, A., Didelot, T., Chaulet, M., Droit-Volet, S., Corman, M., Juneau, C., & Martinon, L. M. (2019). Unified consciousness and the effect of body scan meditation happiness: Alteration of inner-body experience and feeling of harmony as central processes. *Mindfulness*, 10, 1530–1544. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01104-y>
- Elmer, T., Mepham, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *Plos one*, 15(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Endler, N. S., & Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of Anxiety Disorders*, 15(3), 231–245. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(01\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(01)00060-3)
- González-Sanguino, C., Ausín, B., Castellanos, M. A., & Muñoz, M. (2020). Mental health consequences of the Covid-19 outbreak in Spain. A longitudinal study of the alarm situation and return to the new normality. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 110219. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2020.110219>
- Gritsenko, V., Skugarevsky, O., Konstantinov, V., Khamenka, N., Marinaeva, T., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2020). COVID 19 fear, stress, anxiety, and substance use among Russian and Belarusian university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–7. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00330-z>
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, 2(2), 151. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Hair, J. F., Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (Fifth Edition). Prentice-Hall International.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., ..., & Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: a comprehensive meta-analysis. *Clinical psychology review*, 33(6), 763–771. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.05.005>
- Kimhi, S., Eshel, Y., Marciano, H., & Adini, B. (2020). A renewed outbreak of the COVID–19 pandemic: A longitudinal study of distress, resilience, and subjective well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7743. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217743>
- Kozina, A. (2012). The LAOM Multidimensional Anxiety Scale for Measuring Anxiety in Children and Adolescents: Addressing the psychometric properties of the scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 264–273. <https://doi.org/10.1177/0734282911423362>
- Kozina, A., Vidmar, M., Veldin, M., Pivec, T., & Peras, I. (2021, in print). The role of emotional competencies in psychological responding to COVID-19 pandemic. *Psihologija*.
- Lai, K., & Green, S. B. (2016). The problem with having two watches: Assessment of fit when RMSEA and CFI disagree. *Multivariate Behavioral Research*, 51, 220–239. <https://doi.org/10.1080/00273171.2015.1134306>
- Lindsay, E. K., & Creswell, J. D. (2017). Mechanisms of mindfulness training: Monitor and acceptance theory (MAT). *Clinical Psychological Review*, 51, 48–59. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.011>
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP program. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 313–334). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., & Roma, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: Immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3165. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>
- Moccia, L., Janiri, D., Pepe, M., Dattoli, L., Molinaro, M., De Martin, V., Chieffo, D., Janiri, L., Fiorillo, A., Sani, G., & Di Nicola, M. (2020). Af-

- fective temperament, attachment style, and the psychological impact of the COVID-19 outbreak: An early report on the Italian general population. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 75–79. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.048>
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337–348. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7)
- O'Connor, R. C., Wetherall, K., Cleare, S., McClelland, H., Melson, A. J., Niedzwiedz, C. L., O'Carroll, R. E., O'Connor, D. B., Platt, S., Scowcroft, E., Watson, B., Zortea, T., Ferguson, E., & Robb, K. A. (2020). Mental health and well-being during the COVID-19 pandemic: longitudinal analyses of adults in the UK COVID-19 Mental Health & Wellbeing study. *The British Journal of Psychiatry*, 1–8. <https://doi.org/10.1192/bjp.2020.212>
- Otu, A., Charles, C. H., & Yaya, S. (2020). Mental health and psychosocial well-being during the COVID-19 pandemic: The invisible elephant in the room. *International Journal of Mental Health Systems*, 14, 1–5. <https://doi.org/10.1186/s13033-020-00371-w>
- Pellerin, N., & Raufaste, E. (2020). Psychological resources protect well-being during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study during the French lockdown. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590276>
- Peugh, J. L. in Enders, C. K. (2004). Missing data in educational research: A review of reporting practices and suggestions for improvement. *Review of Educational Research*, 74(4), 525–556. <https://doi.org/10.3102/00346543074004525>
- Prinzing, M. M., Zhou, J., West, T. N., Le Nguyen, K. D., Wells, J. C., & Fredrickson, B. L. (2020). Staying 'in sync' with others during COVID-19: Perceived positivity resonance mediates cross-sectional and longitudinal links between trait resilience and mental health. *The Journal of Positive Psychology*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1858336>
- Rettie, H., & Daniels, J. (2020). Coping and tolerance of uncertainty: Predictors and mediators of mental health during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/amp0000710>
- Somma, A., Gialdi, G., Krueger, R. F., Markon, K. E., Frau, C., Lovallo, S., & Fossati, A. (2020). Dysfunctional personality features, non scientifically

- supported causal beliefs, and emotional problems during the first month of the COVID-19 pandemic in Italy. *Journal of Personality and Individual Differences*, 165. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110139>
- Stoel, R. D., Van Den Wittenboer, G., & Hox, J. (2004). Including time-invariant covariates in the latent growth curve model. *Structural Equation Modeling*, 11(2), 155–167. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1102_1
- Tan, S. K., & Chellappan, K. (2018). Assessing the validity and reliability of the Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C) among Malaysian adolescents: Rasch model analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(3), 179–192. <https://doi.org/10.1080/07481756.2018.1435192>
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5, 1–13. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- Vieluf, S., Rożman, M., & Roczen, N. (2020). *The HAND in HAND Programme Evaluation Report*. Retrieved from http://handinhand.si/wp-content/uploads/2020/06/EVALUATION_REPORT_final_version.pdf
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020a). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1–25. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R. S., ..., & Ho, C. (2020b). A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. *Brain, behavior, and immunity*, 87, 40–48.
- Wang, C., Chudzicka-Czupala, A., Tee, M. L., Núñez, M. I. L., Tripp, C., Fardin, M. A., ..., & Sears, S. F. (2021). A chain mediation model on COVID-19 symptoms and mental health outcomes in Americans, Asians and Europeans. *Scientific reports*, 11(1), 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-85943-7>
- Zhu, J. L., Schülke, R., Vatansever, D., Xi, D., Yan, J., Zhao, H., ..., & Wang, S. (2021). Mindfulness practice for protecting mental health during the COVID-19 pandemic. *Translational psychiatry*, 11(1), 1–11.

Skupnostno učenje odraslih kot ogrodje za občansko znanost

Johanna Amalia Robinson, Anton Gradišek, Danilo Bevk, Nevenka Bogataj

1 Uvod

Odrasli so pomemben del populacije, odgovoren za ukrepanje ob podnebnih spremembah. V iskanju načinov za aktiviranje participacije odraslih v izobraževanju s poudarkom na področju okoljskega izobraževanja smo preizkušali pristop državljanske znanosti v povezavi s skupnostnim učenjem v okviru kampanje »Opazovanje obiskovalcev sončnic«, ki je potekala v okviru projekta Podnebni cilji in vsebine v vzgoji in izobraževanju v obdobju 2022–2023, tudi z namenom, da se v prihodnjih letih nadaljuje. Oprasovalci so pomembni pokazatelji stanja okolja, tudi podnebnih sprememb. Upad njihovega števila in pestrosti vzbuja skrb. Izobraževanje o oprasovalcih in o podnebnih spremembah je primeren odziv na skrb, vendar mora biti povezano s potrebami odraslih in z njihovo prostorsko-časovno predstavo. Ob tem je treba upoštevati tudi potrebo odraslih, da je izobraževanje zanje smiselno in uporabno (Torkar, 2014). Čebele so v Sloveniji tradicionalno priljubljene in dobro poznane, zato so lahko vezni člen med odraslimi in izobraževanjem kot odzivom na spreminjanje okolja. Hannah Greving in Kimmerle (2021) trdita, da lahko vzbujajo sočutje in povzročajo željo, da bi jim pomagali, kar je bilo izhodišče za izobraževalni proces, ki ga je organiziral Andragoški center Slovenije.

Namenov izobraževanja je bilo več: v izobraževanje vključiti novo temo (podnebne spremembe), razviti nove pristope okoljskega izobraževanja (npr. učenje na prostem), preizkusiti participativne pristope (občansko

znanost), prispevati k nacionalnim ciljem izobraževanja odraslih (npr. vključevanju ranljivih in učno manj aktivnih skupin ljudi) (Državni zbor RS, 2022) in razvijati zelene kompetence (Bianchi idr., 2022). Eden od namenov je bilo tudi iskanje sinergij npr. med naklonjenostjo naravi (Robinson idr., 2021), znanstvenim pristopanjem k učenju (Stevenson idr., 2015) in zbiranjem podatkov o opraševalcih v lokalnem okolju, pomembnih tako za občansko znanost kot za izobraževanje (Haywood idr., 2016; Yemini idr., 2023). Osnovni cilj je bil preizkusiti pristop občanske znanosti z odraslimi na primeru opraševalcev.

2 Metodologija

2.1 Teoretske osnove

Učenje v občanski znanosti je kompleksen proces, ki ni le individualen, temveč kolektiven (Kloetzer idr., 2021; Pandya in Dibner, 2018). Skupnostna znanstvena pismenost je po mnenju Pandye in Kenne Ann Dibner (2018) več kot vsota individualnih znanj ter se kaže kot vzpostavljena omrežja zupanja, vedenja, odnosov, moči in mehanizmov deljenja znanja, kar omogoča socialno učenje bolj kot v klasičnem izobraževanju. Ko so vključeni vidiki sodelovanja in skupnosti, občanska znanost spodbuja socialno učenje in izgradnjo skupnosti, s tem pa tudi odziv upravljanja na okoljske probleme (Bogataj, 2020; Fernandez-Gimenez idr., 2008), hkrati pa zadovoljuje tudi potrebe po ohranjanju in upravljanju virov (McKinley idr., 2017). Poleg tega občanska znanost demokratizira znanost, saj znanstveni razvoj odpira družbo (Bonney idr., 2016), koristi različnim ciljnim skupinam (znanstvenikom, sodelujočim v kampanjah, skupnostim) (Haywood idr., 2016) pa tudi širši družbi (Church idr., 2019).

Po mnenju Anne H. Toomey idr. (2020) lahko občanska znanost, ki poteka v lokalnem, torej v za sodelujoče domačem okolju (tako kot v našem primeru), okrepi navezanost in razumevanje različnih razsežnosti kraja, npr. osebnega, družbenega in okoljskega, ter udeležencem olajša razumevanje njihove vloge v kolektivnem socialno-ekološkem sistemu. Podobne učinke opazimo pri drugih tipih izobraževanja, ki so prostorsko umeščeni (Yemini idr., 2023). Po mnenju Haywooda idr. (2016) kolektivna izmenjava izkušenj olajša razumevanje večjih sistemov, ekosistemskega procesa in delovanja na lokalni ter regionalni ravni, zaradi česar je skupnostno učenje pomembno za vsak učni proces. Cantrill idr. (2019) tako ugotavljajo, da krajevno umeščeni projekti občanske znanosti udeležencem omogočajo

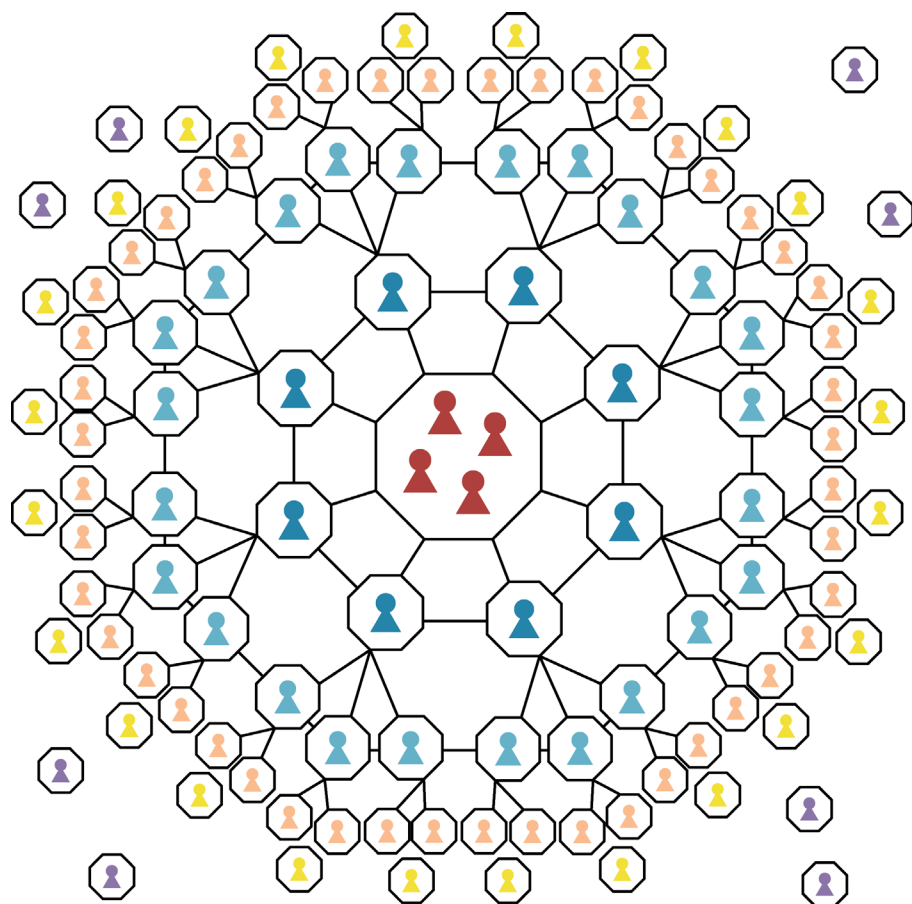
upoštevanje lokalnega konteksta in tamkajšnjih tveganj. Haywood idr. (2016) podobno navajajo, da osmišljanje z znanostjo lahko povzroča klimatsko tesnobo, torej skrb za prihodnost zaradi omejenega vpliva na negativne vplive na okolje, ki pa je pogoj za naše življenje. Del lokalnega konteksta je tudi skupnost, v kateri učna aktivnost poteka. Za namen pričujoče raziskave je skupnost opredeljena na podlagi skupnega interesa: delovanja kampanje občanske znanosti. Skupnost so tako sestavljali udeleženci kampanje z različnimi vlogami: organizatorji, strokovnjaki, vodje skupin, vključno z mentorji študijskih krožkov, in drugi udeleženci aktivnosti.

Sodobna nevropsihologija pojasnjuje, da so možgani učinkovitejši, kadar prejemajo informacije, pomembne za naše osebno življenje (Carey, 2014). Vse navedeno govori o transformativnem potencialu učenja, ki lahko med udeleženci sproži spremembe vedenja. Poleg obsežne literature o projektih občanske znanosti, ki so to uspešno storili, v nadaljevanju opisujemo primer občanske znanosti, ki je vključila tudi slovensko prakso študijskih krožkov. Slednji so v Sloveniji organizirani v okviru izobraževanja odraslih že več kot 30 let (Bogataj, 2018) ter načrtno vključujejo tudi učno manj aktivne dele družbe. S kampanjo smo torej prispevali tudi k nacionalnemu cilju izobraževanja odraslih – aktivni participaciji odraslih in vključevanju manj vključenih. Z vidika kakovosti zbranih podatkov je pristop občanske znanosti lahko težaven, zato si je za kakovost podatkov treba posebej prizadevati (Kosmala idr., 2016). O pomenu usposabljanja za projekt občanske znanosti podrobneje govorijo Gradišek idr. (2023).

2.2 Potek opazovanja opravevalcev

Udeleženci so prejeli semena in posadili sončnice na svojih vrtovih ter čez nekaj tednov na cvetočih sončnicah opazovali opravevalce. Izobraževanje in redna podpora udeležencem sta potekala v več oblikah. Z vidika občanske znanosti je bila kampanja drugačna od drugih izobraževalnih dogodkov, ki običajno vključujejo udeležence individualno – v našem primeru so lahko sodelovale tudi skupine. Ena takih skupin so bili študijski krožki, ki so se na vabilo k sodelovanju odzvali množično.

Usposabljanje udeležencev in učenje v naši kampanji sta potekala na več ravneh, kot so predlagali Maria Peter idr. (2021). Vključevala sta podporne družbene in tehnološke infrastrukture, od spletnih predavanj in gradiv do podpornih skupin ter srečanj. Na podlagi povratnih informacij udeležencev je bila na začetku kampanje ustanovljena podporna skupina na Facebooku. Udeleženci so zato že pred začetkom opazovanja opravevalcev



LEGENDA

- | | | | |
|---|---|---|-----------------------|
|  | Znanstveniki in organizatorji |  | Udeleženci opazovanja |
|  | Mentorji študijskih krožkov in drugi vodje skupin |  | Družine udeležencev |
|  | Znanci udeležencev | | |
|  | Drugi opazovalci kampanje | | |

Slika 18: Shematski prikaz mreže učeče se skupnosti

preizkusili koristi tega komunikacijskega kanala, ki je omogočil neposreden stik s strokovnjaki in z organizatorjem, torej sprotno komunikacijo, izmenjavo mnenj, vprašanj in opažanj. Tako se je v eksperimentalni izvedbi

kampanje občanske znanosti krepil občutek povezanosti, medij pa je omogočal takojšen odziv na morebitna vprašanja in ostale potrebe opazovalcev.

Na začetku se je zid skupine na Facebooku napolnil s slikami rastočih sončnic udeležencev pa tudi opraševalcev, ki so brenčali okoli drugih rož. Ko so se sončnice odprle, so udeleženci objavljali slike cvetočih sončnic in opraševalcev. Nekateri so prosili za pomoč pri identifikaciji, drugi pa so preprosto delili svoje fotografije. Vsak udeleženec je v projekt nehoti ali namerno vključil tudi svoje bližnje, saj je aktivnost opazovanja potekala na domu. Družinski člani so sodelovali, ko je bila potrebna pomoč pri zalivanju rastlin ali pri opazovanju v času, ko udeležencev ni bilo doma. Vključevanje koordinatorev srednje ravni (npr. mentorjev študijskih krožkov, ki so usposobljeni in odgovorni za vodenje učnega procesa) je ustvarilo dodatno strukturo in dinamiko mreže skupnosti učencev (slika 18). Poleg družinskih članov in drugih znancev so javne informacije o kampanji občanske znanosti ter njenih rezultatih občasno spremljali tudi drugi opazovalci, ki niso bili aktivni del skupnosti (npr. financer, ki so ga zanimali rezultati novega pristopa).

Ni presenetljivo, da so se udeleženci študijskih krožkov prilagajali zahtevni situaciji s kreativnimi rešitvami in z inovativnimi vzorci samoorganizacije. Nekateri udeleženci so npr. delili semena tistim, ki so opazovali opraševalce na domačih vrtovih, drugi so jih sadili v središčih skupnosti in opraševalce opazovali ne samo kot posamezniki, ampak v skupinah ali centrih kot cele ustanove. Če sončnice niso cvetele, so se odzvali z dopolnilnimi dejavnostmi, še vedno pa so se učili o opraševalcih in podnebnih spremembah. Proces je vključeval humor in igrivost. Udeleženci so primerjali rezultate ne le med seboj, ampak tudi z organizatorji in s strokovnjaki.

Eno med učnimi orodji, uporabljenimi v kampanji, je bil kviz. Z njim nismo le preverjali znanja udeležencev o prepoznavanju opraševalcev, ampak tudi omogočali njihov uvid v to, kje delajo napake in kaj se iz tega naučijo. Mnogi so kviz reševali skupinsko in ne posamično. Kljub nizki uspešnosti prepoznavanja opraševalcev pri nekaterih udeležencev (ali skupinah) je opraševalce v naravi lažje prepoznati kot na slikah, saj jih je možno opazovati pod različnimi koti in so jasni njihova relativna velikost, vedenje in druge posebnosti, kot je brenčanje njihovih kril. Po drugi strani so udeleženci na fotografijah lahko dlje opazovali opraševalce ter tako videli več podrobnosti. Sliko so lahko v primeru dvoma objavili v skupini na Facebooku ali jo v presojo organizatorjem poslali po e-pošti. Možnosti mreženja so ostale odprte tudi po koncu kampanje, kar je dodatno spodbujalo

izmenjavo in učenje (Takano, 2010). Udeleženci so zaradi kampanje vsepovsod začeli opazovati oprasovalce, na katere prej niso bili pozorni, spoznali pa so tudi manj znane oprasovalce, kot so muhe trepetavke in čebele samotarke, za katere pred kampanjo niso vedeli. Po zaključku so imeli udeleženci proste roke pri odločanju, kaj storiti s sončnicami, ko bodo odcvetele. Nekateri so se odločili za njihovo odstranitev, drugi so nabrali semena za ponovitev vaje, ne glede na to, ali bo prišlo do drugega projekta, nekateri pa so jih pustili na vrtu, da semena pojedjo ptice.

Po opazovanju oprasovalcev je bila organizirana evalvacija kampanje občanske znanosti, ki jo v izobraževanju odraslih razumemo kot pomemben del andragoškega cikla (Knowles idr., 2005). Refleksivna dogodka sta bila dva: manjši regionalni, v katerem je sodeloval študijski krožek z izkušnjami okoljskega učenja, in nacionalni, kamor so bili povabljeni vsi udeleženci. Rezultati evalvacije so predstavljeni v Robinson idr. (2024).

3 Rezultati

V obdobju med 10. avgustom in 29. septembrom 2022 je bilo dokumentiranih prek 1.800 opazovanj in prek 5.000 oprasovalcev različnih tipov. Prevladovala so medonosne čebele (*Apis mellifera*) (57 %). Sodelovalo je okroglo 150 udeležencev v starostnem razponu med 25 in 71 leti, med katerimi so tudi ob zaključku prevladovala ženske (74 %). Večina (kar 79 %) jih je bila del skupine, ki je v 53 % predstavljala študijski krožek. Skupina na Facebooku je štela 50 članov, ki so od začetka do zadnjega srečanja pripravili 150 objav. Aktivnost se je na Facebooku razširila na ločeno skupino in njeno delovanje tudi po izteku projekta (npr., objavljanje slik oprasovalcev, ki jih sodelujoči opazijo na svojih dvoriščih, se nadaljuje). Rezultati opazovanja oprasovalcev so podrobno predstavljeni v Gradišek idr. (2023), kjer smo analizirali aktivnost oprasovalcev glede na vreme in zunanjo temperaturo pa tudi različne strukture skupnosti oprasovalcev glede na urbano/ruralno okolje ter glede na nadmorsko višino. Z vidika izobraževanja odraslih smo rezultate objavili v Robinson idr. (2024). V nadaljevanju nizamo še neobjavljene vidike kampanje, ki so lahko uporabni za učitelje.

Tak primer sta vpogled v prilagajanje opazovalcev na številne nepričakovane situacije, do katerih je prihajalo zaradi vremena, odsotnosti in drugih razlogov, ter pomen stalne izmenjave informacij in razprave, ki je krepila občutek skupnosti in učno motivacijo. Zelo jasna je bila tudi potreba po prispevanju k širši skupnosti in po posredovanju ugotovitev ter spoznanj drugim (npr. mlajši generaciji). Skupnost opazovalcev oz. učencev je

bila razpršena po Sloveniji, kar je prispevalo k zanimivim primerjavam. Soočanje z resničnimi okoliščinami in s potencialnimi problemi je učni proces ter refleksijo okrepilo in dopolnilo izkušnjo iz šolskega okolja, kjer učni proces poteka drugače. Primer za to je bilo medsebojno informiranje o kalitvi sončnic na začetku opazovanj, ki je zagotavljalo potrebno dinamiko in poudarek na »resničnem življenju« ter lokalni vpetosti. Posledično so bili učni učinki večplastni: udeleženci so spoznali opraševalce, njihovo pestrost ter biotsko raznovrstnost Slovenije nasploh. Dobili so vpogled v vedenje opraševalcev, njihov odziv na različne vremenske in ekstremne razmere, se naučili prepoznavati opraševalce in navduševati nad rastjo sončnic ter njihovimi posebnostmi (npr. obračanje proti soncu, njihova krhkost nasproti naravnim silam in načini zaščite). Naučili so se opazovati naravo in nihanja v njej (predvsem tista ekstremna). Poleg tega so se naučili izvajati osnove naravoslovnih opazovanj in v opazovalne aktivnosti vključili tudi svoje družinske člane, kar je pomembno za večjo vključenost v izobraževanje odraslih. Njihove izkušnje so naučene informacije o podnebnih spremembah konkretizirale v kontekstu domačega okolja. Pomemben rezultat kampanje občanske znanosti je bil tudi uvid v proces skupnostnega učenja. Udeleženci so namreč poleg narave začeli opazovati tudi, kaj drugi v skupnosti počnejo za ohranjanje opraševalcev, in načrtovati nadaljnje aktivnosti.

Na splošno so uživali v izkušnji, vendar pa je bila nekajkrat omenjena težava pri ohranjanju discipline pri rednem zapisovanju podatkov. Vpletenost nenadnih in uničujočih naravnih pojavov (veter, toča in škodljivci) je bila realna ter negativna, saj je običajno pomenila konec opazovanja. Pogosto je omogočila spoznanje, da je učinek podnebnih sprememb viden tudi že na domačem dvorišču.

4 Razprava

Izkušnja, ki jo je omogočila kampanja opazovanja opraševalcev s pomočjo občanske znanosti na primeru opraševalcev sončnic na domačih vrtovih, je za učitelje različnih ravni šolanja več kot uporabna. Po eni strani je že vabilo k opazovanju sodelujočim osmislilo skrb za lokalno okolje in jih vključilo v zbiranje znanstvenih podatkov, kar je učenju dalo smisel in težo pa tudi odgovornost, saj so zbrani podatki za razumevanje opraševalcev pomembni. Učni proces sta v fazi priprav določala predvsem priprava strokovnih navodil za opazovanje in zbiranje prijav z vse Slovenije ter vzpostavljanje stika z opazovalci. Vloga skupine na Facebooku je presegla vsa pričakovana organizatorjev in udeležencev, saj se je izmenjava informacij od zgoraj

navzdol, od spodaj navzgor in horizontalno izkazala za ključnega spodbujevalca socialnega učenja. Izkušeni so imeli prednost, zato so v skupinskem lokalnem učenju vešči študijski krožki predstavljali pomemben steber kampanje, na katerega se lahko navezujejo tudi učitelji po vsej Sloveniji (Bogataj, 2018). Kumulativne izkušnje študijskih krožkov lahko mobilizirajo kolektivno delovanje, ki je za zelene kompetence sodelujočih ključno (Bianchi idr., 2022), pomembno pa tudi za okoljsko zagovornišstvo (Johnson idr. 2014), nego zaupanja (Bogataj, 2020), učno motivacijo in sinergije med sodelujočimi.

Haywood idr. (2016) trdijo, da skupna izkušnja omogoči ustvarjanje pomenov, to pa je povezano s transformativnim učenjem, ki ga O'Sullivan idr. (2002) opredeljujejo kot globok, strukturni premik v zavedanju, ki spremeni posameznikov način bivanja v svetu in to, kako gleda na medsebojno povezanost med vesoljem, naravnim okoljem, svojim osebnim svetom in človeško skupnostjo. Slovenski javnosti sta koncept transformativnega učenja v zadnjem času podrobno predstavila Košmerl in Mikulec (2022).

Pozornost ter motivacija za kampanjo nista usahnili več mesecev in sta ju verjetno utrjevali redna komunikacija ter podpora udeležencem. Predstavljeni primer občanske znanosti se je zato z individualnega in s skupnostnega vidika izkazal za nov ter edinstven pristop, ki presega okvir slovenskega izobraževanja odraslih ter je uporaben tudi za učitelje v formalnem izobraževanju mladine. Za organizatorja in koordinatorja je pomembno zlasti spoznanje, da je iz učnega procesa negotovost večinoma izrinjena, čeprav je resničnost polna negotovosti, ki mobilizira potencialne odzivanja nanjo ter je zato ob dobrem strokovnem vodenju tudi motivacijska. Nekatere negotovosti smo lahko predvidevali in so bile upoštevane v prvotni zasnovi kampanje, medtem ko so druge presenetile in so terjale iterativne ustvarjalne prilagoditve ter korektivne ukrepe (primerjaj Wiggins, 2013). Delovala je nenehna povratna zanka zaradi potrebe po odpravljanju težav. Telefonski klici in dopisovanje so odigrali svojo vlogo pri interakciji s starejšimi udeleženci, spletni mediji so bili učinkovitejši za ostale. Z vsebinskega vidika je bilo največ težav povezanih s slabo kalitvijo sončnic in z njihovo rastjo do cvetenja. Udeleženci so bili prilagodljivi in aktivni. Nekatere učne skupine so npr. predlagale dodatne dejavnosti, npr. branje, likovne dejavnosti in opazovanje okolja, druge so se prilagodile z iskanjem alternativ. Primer za to je pozno cvetenje sončnic na visoki kraški planoti z nadmorsko višino 900 m, kjer bi morale opazovanje potekati izven načrtovanega časovnega okvira študijskega krožka. Udeleženci so se prilagodili

tako, da so prosili enega od članov, da prevzame odgovornost opazovanj tudi za tiste, ki živijo daleč od lokacije opazovanja udeležencev. V več primerih se je pokazala samoorganizacija skupine, zato je v času cvetenja potekalo več nenačrtovanih aktivnosti.

Iskanje ravnotežja tudi med znanstvenimi (zbiranje podatkov o oprasevalcih) in izobraževalnimi cilji (učenje o oprasevalcih, okolju in zbiranju podatkov) ni bilo lahko. Organizirana struktura in robustnost študijskih krožkov sta bila opora za stabilno ter usklajeno zbiranje podatkov, ki so po mnenju Callaghana idr. (2021) kakovostni le, če se kakovosti namenja posebna skrb. V našem primeru nekateri udeleženci niso vrnili podatkovnih listov, za kar so bile glavni razlog propadle sončnice, nekaj manj pa pomanjkanje oprasevalcev. Udeleženci so se naučili, da je pomemben podatek tudi dejstvo, da opazovanja ni, torej niso vedno razumeli znanstvenega procesa. Bili pa so navdušeni tako nad temo kot nad metodo dela. Opazovanje smo namreč leto zatem ponovili (na jablanah) in kar 79 % prijavljenih v letu 2023 je že sodelovalo v kampanji s sončnicami leta 2022.

5 Zaključek

Izobraževanje odraslih v Sloveniji doslej ni razpolagalo s transformativnimi pristopi ali z metodami učenja na prostem, zato je bil razvoj zelenih kompetenc za odrasle otežen. Predstavljeni primer pa ni le podlaga za nadaljnji razvoj zelenih kompetenc odraslih, ampak uporabna izkušnja tudi za učitelje v izobraževanju mladine. Kampanja občanske znanosti je združevala znanstvene cilje (zbiranje podatkov, poznavanje znanstvenega procesa) in izobraževalne cilje (učenje o oprasevalcih in dejavnikih vplivanja, dokumentiranje opazovanj, sodelovalnost) ter je sodelovanje omogočila tudi skupinam. Potrdila se je ključna vloga strokovne zasnove opazovanja, skupnega cilja (učenje z opazovanjem, zbiranje podatkov) in vzajemne večplastne komunikacije. Močan del mozaika so bili študijski krožki, ki doslej s šolstvom ali z učitelji niso bili povezani. Eksperimentalno in transformativno učenje z občansko znanostjo se je izkazalo za primerno za vse generacije ter različna okolja. Izhaja namreč iz resničnih kompleksnih problemov, ki so prostorsko opredeljeni in jih je treba opazovati v naravnem okolju, hkrati pa za zanje iskati rešitve pod strokovnim vodstvom in celostno (npr. z daljšim angažmajem ter vzajemno komunikacijo). Tako je potekala tudi opisana kampanja, v kateri so bili tema učenja oprasevalci, pristop k njej pa izobraževanje, ki so ga vodili strokovnjaki za oprasevanje ter za občansko znanost. Slednja je bila zasnovana participativno, trajala je

več mesecev in je bila ves čas strokovno podprta. Spodbudila je motivacijo in odziv ter zagotovila znanstveno utemeljene rezultate o opraševalcih. Prvotne cilje je celo preseгла s pobudami za ustvarjalne likovne izdelke, medgeneracijsko učenje in vključevanje širše skupnosti npr. družin udeležencev ob zalivanju rastlin ali opazovanjih pa tudi z voljo za nadaljevanje v kampanjah, ki so sledile naslednje leto.

Učitelje morda omejujeta natančno načrtovanje učnega procesa ter njegovo omejevanje na učilnice, kjer niso del naravnega okolja in svojih skupnosti, kar je oboje v našem primeru izrazito prispevalo k motivaciji, novemu znanju in na njegovi podlagi različnim aktivnostim. Motivirajoče je bilo tudi dejstvo, da so rezultati prispevali k znanstvenim spoznanjem. Tudi izpostavljenost nepredvidljivosti narave je bila pomembna, saj je spodbujala pozornost in odzivnost udeležencev, česar je v umetnem okolju šole in ob varovalnih ukrepih pred morebitnimi izzivi narave bistveno manj. Udeleženci so poleg lastnega konteksta spoznali tudi druge lokacije in rezultate na nacionalni ravni, kar priporočamo tudi učiteljem, saj je kontekstualizacija lastnih opažanj posebna in sodelovalna učna izkušnja. Primerjave so bile močan vir učenja, prav tako zrel in osredotočen dialog o natančnih opazovanjih rasti sončnic in pojavnosti opraševalcev. Prihodnje prakse izobraževanja odraslih in občanske znanosti bodo zato temeljile na kolektivnih ter sodelovalnih procesih, kjer je zaupanje pomemben dejavnik odziva na nepredvidljivost. Tudi učiteljem priporočamo, da učencem omogočajo učenje v naravnem prostoru ter v skupnosti, ki sta z nepredvidljivo dinamiko ne le motivator, ampak namesto izolirane kognitivne izkušnje celovita življenjska izkušnja. Le tako se namreč lahko bližamo kompleksnemu konceptu trajnosti in postopoma plemenitimo prevladujočo individualno zasnovano izobraževalno ponudbo.

Literatura

- Bianchi, G., Pisiotis, U., in Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2760/13286>
- Bogataj, N. (2018). Študijski krožki med skupnim in javnim, med racionalnim in iracionalnim. V N. Ličen in M. Mezgec (Ur.), *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: Eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc* (1st ed.), (str. 193–212). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/9789610601357>

- Bogataj, N. (2020). Delovno sodelovanje pri reševanju problemov v tehnološko bogatih okoljih—Primerjava med skupinama z visokimi in nizkimi dosežki. V P. Javrh, J. Mirceva, in N. Bogataj (Ur.), *Delovno aktivni prebivalci z nižjimi spretnostmi študija podatkov raziskave Spretnosti odraslih—PIAAC* (str. 59–74). Andragoški center Slovenije. https://arhiv.acs.si/publikacije/Delovno_aktivni_prebivalci_z_nizjimi_spretnostmi.pdf
- Bonney, R., Phillips, T. B., Ballard, H. L., in Enck, J. W. (2016). Can citizen science enhance public understanding of science? *Public Understanding of Science*, 25(1), 2–16. <https://doi.org/10.1177/0963662515607406>
- Callaghan, C. T., Poore, A. G. B., Hofmann, M., Roberts, C. J., in Pereira, H. M. (2021). Large-bodied birds are over-represented in unstructured citizen science data. *Scientific Reports*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-98584-7>
- Cantrill, J., Budesky, R., in Burroughs, B. (2019). Home waters run deep: Leveraging place perception and trout conservation to promote climate change adaptation. *Human Dimensions of Wildlife*, 24(6), 564–578. <https://doi.org/10.1080/10871209.2019.1635233>
- Carey, B. (2014). *How We Learn: The Surprising Truth About When, Where, and Why It Happens*. Random House Publishing Group.
- Church, S. P., Payne, L. B., Peel, S., in Prokopy, L. S. (2019). Beyond water data: Benefits to volunteers and to local water from a citizen science program. *Journal of Environmental Planning and Management*, 62(2), 306–326. <https://doi.org/10.1080/09640568.2017.1415869>
- Državni zbor RS (2022). Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2022–2030 (ReNPIO22–30). PISRS. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=RESO138>
- Fernandez-Gimenez, M., Ballard, H., in Sturtevant, V. (2008). Adaptive Management and Social Learning in Collaborative and Community-Based Monitoring: A Study of Five Community-Based Forestry Organizations in the western USA. *Ecology and Society*, 13(2). <https://doi.org/10.5751/ES-02400-130204>
- Gradišek, A., Robinson, J. A., Bogataj, N., in Bevk, D. (2023). Pollinators of Sunflowers through Citizen Science: An Adult Education Approach. *Acta Entomologica Slovenica*, 31(1), 5–22. https://www.pms-lj.si/app/uploads/2023/07/1-GRADISEK-1_2023.pdf

- Greving, H., in Kimmerle, J. (2021). You poor little thing! The role of compassion for wildlife conservation. *Human Dimensions of Wildlife*, 26(2), 115–131. <https://doi.org/10.1080/10871209.2020.1800146>
- Haywood, B. K., Parrish, J. K., in Dolliver, J. (2016). Place-based and data-rich citizen science as a precursor for conservation action. *Conservation Biology: The Journal of the Society for Conservation Biology*, 30(3), 476–486. <https://doi.org/10.1111/cobi.12702>
- Johnson, M. F., Hannah, C., Acton, L., Popovici, R., Karanth, K. K., in Weinthal, E. (2014). Network environmentalism: Citizen scientists as agents for environmental advocacy. *Global Environmental Change*, 29, 235–245. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2014.10.006>
- Kloetzer, L., Lorke, J., Roche, J., Golumbic, Y., Winter, S., in Jõgeva, A. (2021). Learning in Citizen Science. V Vohland, K., idr., *The Science of Citizen Science* (str. 283 – 308). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_15
- Knowles, M. S., Holton, E. F., in Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed). Elsevier.
- Kosmala, M., Wiggins, A., Swanson, A., in Simmons, B. (2016). Assessing data quality in citizen science. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14(10), 551–560. <https://doi.org/10.1002/fee.1436>
- Košmerl, T., in Mikulec, B. (2022). Adult Education for Sustainable Development from the Perspective of Transformative Learning Theories. *Sodobna Pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 73 (139) (2), 164–179. https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/02-2022_adult-education-for-sustainable-development-from-the-perspective-of-transformative-learning-theories/
- McKinley, D. C., Miller-Rushing, A. J., Ballard, H. L., Bonney, R., Brown, H., Cook-Patton, S. C., Evans, D. M., French, R. A., Parrish, J. K., Phillips, T. B., Ryan, S. F., Shanley, L. A., Shirk, J. L., Stepenuck, K. F., Weltzin, J. F., Wiggins, A., Boyle, O. D., Briggs, R. D., Chapin, S. F., ..., Soukup, M. A. (2017). Citizen science can improve conservation science, natural resource management, and environmental protection. *Biological Conservation*, 208, 15–28. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2016.05.015>
- O’Sullivan, E., Morrell, A., in O’Connor, M. (2002). *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis* (1st ed.). Palgrave.

- Pandya, R., in Dibner, K. A. (Ur.). (2018). Chapter 3 Overview of Citizen Science as a Context for Learning. In *Learning Through Citizen Science: Enhancing Opportunities by Design*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25183>
- Peter, M., Diekötter, T., Kremer, K., in Höffler, T. (2021). Citizen science project characteristics: Connection to participants' gains in knowledge and skills. *PLOS ONE*, 16(7), e0253692. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253692>
- Robinson, J. A., Bevk, D., Gradišek, A., in Bogataj, N. (2024). Citizen Science Initiative in Slovenian Adult Education: Enhancing green competencies. *Submitted to European Journal of Education*.
- Robinson, J. A., Kocman, D., Speyer, O., in Gerasopoulos, E. (2021). Meeting volunteer expectations—A review of volunteer motivations in citizen science and best practices for their retention through implementation of functional features in CS tools. *Journal of Environmental Planning and Management*, 64(12), 2089–2113. <https://doi.org/10.1080/09640568.2020.1853507>
- Stevenson, K. T., Lashley, M. A., Chitwood, M. C., Peterson, M. N., in Moorman, C. E. (2015). How Emotion Trumps Logic in Climate Change Risk Perception: Exploring the Affective Heuristic Among Wildlife Science Students. *Human Dimensions of Wildlife*, 20(6), 501–513. <https://doi.org/10.1080/10871209.2015.1077538>
- Takano, T. (2010). A 20-year retrospective study of the impact of expeditions on Japanese participants. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10(2), 77–94. <https://doi.org/10.1080/14729679.2010.505707>
- Toomey, A. H., Strehlau-Howay, L., Manzolillo, B., in Thomas, C. (2020). The place-making potential of citizen science: Creating social-ecological connections in an urbanized world. *Landscape and Urban Planning*, 200, 103824. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2020.103824>
- Torkar, G. (2014). Learning experiences that produce environmentally active and informed minds. *NJAS: Wageningen Journal of Life Sciences*, 69(1), 49–55. <https://doi.org/10.1016/j.njas.2014.03.002>
- Wiggins, A. (2013). Free As in Puppies: Compensating for Ict Constraints in Citizen Science. *Proceedings of the 2013 Conference on Computer Supported Cooperative Work*, 1469–1480. <https://doi.org/10.1145/2441776.2441942>
- Yemini, M., Engel, L., in Ben Simon, A. (2023). Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review*, 0(0), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>

Povzetki

Summaries

Kako so slovenski učitelji zadovoljni s svojim poklicem in zakaj je to pomembno?

Mateja Pšunder, Andreja Kozmus

Kakovostnega poučevanja ni brez ustrezno usposobljenih učiteljev, ki permanentno aktualizirajo svoje znanje. Eden od pomembnih vidikov kakovostnega dela učiteljev je tudi zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem. Dosedanje raziskave so pokazale, da višje zadovoljstvo učiteljev s poklicem prispeva k manjši izčrpanosti učiteljev, njihovi redkejši odsotnosti z dela in redkejšemu zapuščanju učiteljskega poklica. Prav tako je povezano z njihovim višjim delovnim entuziazmom in motivacijo za delo, kar pomembno vpliva na njihovo dobrobit, na poučevanje, na motivacijo učencev za učenje ter posledično na njihov učni uspeh. Na osnovi navedenih izhodišč smo raziskali, kako so učitelji v Sloveniji zadovoljni s svojim poklicem. Pri tem so nas zanimale razlike med učitelji glede na stopnjo poučevanja, leta dela v vzgoji in izobraževanju in velikost šole poučevanja. Pozornost smo namenili tudi vprašanju, kaj učitelje najbolj razveseljuje oz. izpopolnjuje in kaj pesti pri učiteljskem delu. Podatke za raziskavo smo zbrali s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika v maju in juniju 2022. V raziskavi je sodelovalo 870 učiteljev osnovnih in srednjih šol. Rezultati so pokazali, da so slovenski učitelji v splošnem zadovoljni s svojim poklicem, njihovo zadovoljstvo pa ni odvisno od nobene izmed preučevanih spremenljivk. V odprtih odgovorih so učitelji povedali, da jih pri delu najbolj razveseljujejo oz. izpopolnjujejo

delo z mladimi, njihova mladostna energija in ideje, možnosti posredovanja znanja in modrosti mladim ter opazovanje njihovega napredka, sodelovanje s kolegi in profesionalno (samo)izpopolnjevanje. Čeprav se je pokazalo, da so učitelji v splošnem zadovoljni s poklicem, ne velja prezreti, kaj jih v zvezi z njim najbolj pesti. Med slednjim so učitelji navedli pogoje dela, predvsem prenatrpane učne načrte, nespoštovanje svojega dela s strani staršev in širše javnosti, veliko birokracije, disciplino, upad avtoritete in (ne)spoštovanje učiteljev, nemotiviranost in upad znanja pri otrocih ter izčrpanost zaradi prevelike količine dela. Glede na to, da je zadovoljstvo s poklicem eden izmed pomembnih vidikov počutja in kakovostnega dela učiteljev, bo v prihodnje pozornost smiselno posvetiti še preučevanju posameznih vidikov zadovoljstva učiteljev z učiteljskim poklicem.

Ključne besede: učiteljski poklic, pedagoško delo, motivacija učiteljev, delovni pogoji, osnovnošolski in srednješolski učitelji

How satisfied are Slovenian teachers with their profession, and why is this important?

Mateja Pšunder, Andreja Kozmus

Quality teaching cannot exist without properly trained teachers who continuously update their knowledge. Teachers' satisfaction with their profession is also a crucial component of quality teaching. Research has consistently shown that higher job satisfaction among teachers contributes to lower levels of burnout, reduced absenteeism, and lower attrition rates. It is also linked to greater enthusiasm and motivation, which significantly impacts teacher well-being, the quality of teaching, students' motivation to learn, and ultimately their academic achievement.

Given this context, we investigated the level of job satisfaction among teachers in Slovenia. We examined differences based on factors such as the level of teaching, years of experience in education, teaching rank, and the size of the school. Additionally, we explored what teachers find most rewarding or fulfilling and what challenges they face in their work. The data for this survey was collected through an online questionnaire administered in May and June 2022, with 870 primary and upper secondary school teachers participating.

The results revealed that Slovenian teachers are generally satisfied with their profession, and this satisfaction is not significantly influenced by any of the variables studied. In the open-ended responses, teachers highlighted that the most rewarding aspects of their work include interacting with

young people, the energy and ideas they bring, opportunities to pass on knowledge and wisdom, observing students' progress, collaborating with colleagues, and engaging in professional development.

However, despite the overall satisfaction, it is essential to consider the concerns teachers expressed regarding their profession. These concerns include challenging working conditions, especially overcrowded curricula, a perceived lack of respect from parents and the public, excessive bureaucracy, discipline issues, declining authority and respect for teachers, a lack of motivation among students, and a perceived decline in students' knowledge. Additionally, teachers noted feeling overwhelmed by excessive workloads. Considering that job satisfaction is a key factor in teachers' well-being and the quality of their work, it will be important to continue examining the specific factors that influence teacher satisfaction in the future.

Keywords: teaching profession, teaching work, teachers' motivation, working conditions, primary and secondary school teachers

Težave učiteljic ob stiku z družinsko tematiko pri poučevanju

Tanja Pavlič

Družine se pojavljajo v različnih oblikah in gredo skozi različne družinske poteke, se preoblikujejo, na novo zamišljajo. Spremembe družinskega življenja tako učenci kot učiteljice sprejemajo in se nanje odzivajo različno. Učiteljice izzive uspešno rešujejo, včasih pa pri delu doživijo neprijetne situacije, zadrege. Pri svojem delu se z učenci in s starši iz različnih družin srečujejo pri različnih predmetih, v podaljšanem bivanju, na govorilnih urah in roditeljskih sestankih. Na njihovo zavzetost pri obravnavi družinske tematike oz. izogibanju le-tej včasih vplivajo tudi njihove življenjske izkušnje ter subjektivna pojmovanja družine. Zanimalo nas je, ali so učiteljice ob neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike v šoli doživele neprijetne situacije.

Predstavljamo rezultate kvantitativne raziskave, v katero je bilo zajetih 314 učiteljic iz celotne Slovenije. Izbrane so bile glede na predmet, ki ga poučujejo, ali delo, ki ga opravljajo in imajo pri tem pogostejše stike s starši ob prevzemu otroka iz šole. Na osnovi rezultatov anketnih vprašalnikov, vključno z analizo odgovorov na odprta vprašanja, smo poskušali ugotoviti, s kakšnimi zadregami se srečujejo učiteljice pri obravnavi družinske tematike v šoli.

Učiteljice so zadrege pri obravnavi družinske tematike začutile predvsem zaradi zadržev in čustvenih reakcij učencev. Skoraj polovica vprašanih je pri svojem delu zaznala neprijetne situacije pri neposredni ali posredni obravnavi družinske tematike. Izpostavile so se naslednje kategorije zadržev: čustvene zadrege, komunikacijske težave, didaktične težave, zadrege ob reševanju konfliktov med sošolci, dileme o pravilnosti delovanja učiteljice, vpliv učiteljčinih osebnih izkušenj, zadrege ob prepovedi približevanja enega od staršev. Navedene težave bi lahko omilili z ustvarjanjem varnega, spodbudnega, inkluzivnega okolja v šoli z večjo senzibilnostjo pedagoških delavcev ter družbe nasploh pri sprejemanju različnosti, tudi v primerih družinske pluralnosti.

Ključne besede: družina, družinske spremembe, učiteljice, učenci, inkluzija

Challenges Teachers Encounter When Addressing Family Issues in Pedagogical Practice

Tanja Pavlič

Families take on various forms and undergo different processes; they are constantly evolving and being reimagined. Changes in family life are perceived and responded to differently by both students and teachers. While teachers often manage these challenges successfully, they occasionally face unpleasant situations and awkward moments in their work. In their professional roles, teachers engage with students and parents from diverse family backgrounds during different school subjects, after-school activities, and parent-teacher meetings. Their level of engagement or avoidance in addressing family issues can sometimes be influenced by their personal experiences and subjective views of the family. We sought to explore whether teachers have encountered uncomfortable situations when directly or indirectly addressing family topics in school.

This paper presents the results of quantitative research involving 314 female teachers from across Slovenia. The participants were selected based on the subjects they teach and their frequent interactions with parents, particularly during school pick-up times. Through survey questionnaires, including analyses of open-ended responses, we aimed to identify the types of problems teachers face when dealing with family issues in the school setting.

The results revealed that teachers often feel embarrassed when addressing family issues, primarily due to the emotional reactions of students and the discomfort these topics can cause. Nearly half of the respondents reported experiencing unpleasant situations in their work when dealing with family

issues, either directly or indirectly. The identified categories of discomfort included: emotional discomfort, communication difficulties, didactic challenges, conflicts between classmates, dilemmas regarding the appropriateness of the teacher's actions, the influence of personal experiences, and situations involving restraining orders against one of the parents.

These challenges could be mitigated by fostering a safe, supportive, and inclusive school environment and by increasing the sensitivity of educators and society as a whole towards accepting diversity, especially in cases of family plurality.

Keywords: family, family change, teachers, students, inclusion

Uporaba različnih metod skupinske refleksije in zaznavanje kolektiva strokovnega osebja v vrtcu glede lastnega delovanja

Mateja Mlinar, Petra Bozovičar

V prispevku obravnavamo učinke uporabe različnih metod skupinske refleksije na kolektiv strokovnega osebja v vrtcu. Njegov namen je razumeti, kako lahko skupinska refleksija prispeva k dvigu kakovosti predšolske vzgoje in izobraževanja ter h krepitvi reflektivne prakse strokovnega osebja. Reflektivno mišljenje je ključno za profesionalni razvoj strokovnega osebja v vzgoji in izobraževanju, saj se skupinska refleksija izkazuje kot učinkovita metoda za spodbujanje sodelovanja in povečevanje kakovosti dela. Projekt REC (krepitev sodelovalne in reflektivne prakse poučevanja), ki je potekal med letoma 2020 in 2023, je bil zasnovan z namenom preizkušanja različnih metod skupinske refleksije v predšolskih izobraževalnih institucijah v različnih državah.

V partnerskih vrtcih smo preizkušali različne metode skupinske refleksije: učeče se skupnosti, Wanda, videocoaching in opazovanje z reflektivnim razgovorom. Celoten proces dela v reflektivnih skupinah smo kontinuirano spremljali preko vprašalnikov, fokusnih skupin in intervjujev ter kvalitativno metodo evalvacije MSC. Pokazali so se pozitivni učinki uporabe teh metod, kot so večje zaupanje, povečano zavedanje pomena refleksije, izboljšanje kakovosti dela in medsebojna podpora.

Na podlagi izkušenj sodelujočih ter učinkov reflektivnih metod smo oblikovali tudi smernice ter priporočila za izboljšanje področja predšolske vzgoje in izobraževanja na ravni EU.

Ključne besede: predšolska vzgoja in izobraževanje, skupinska refleksija, profesionalni razvoj, reflektivne metode, profesionalna učeča se skupnost

The use of different methods of group reflection and the perception of kindergarten staff on their influence

Mateja Mlinar, Petra Bozovičar

The article discusses the impact of various group reflection methods on professional staff in a preschool setting. The primary aim is to explore how group reflection can enhance the quality of preschool education and strengthen the reflective practices of professional staff.

Reflective thinking is essential for the professional development of educational staff, as group reflection has proven to be an effective method for fostering collaboration and improving the quality of work. The REC project (Strengthening Collaborative and Reflective Teaching Practices), conducted between 2020 and 2023, was designed to test different methods of group reflection in preschool educational institutions across several countries.

In partner preschools, various group reflection methods were introduced, including Professional Learning Communities, Wanda, Video Coaching, and Observation with Reflective Conversation. The entire process within these reflective groups was continuously monitored through questionnaires, focus groups, interviews, and the qualitative evaluation method MSC (Most Significant Change). Several positive effects were identified, such as increased trust, heightened awareness of the importance of reflection, improved work quality, and enhanced mutual support.

Based on the participants' experiences and the observed effects of these reflective methods, we also developed guidelines and recommendations for improving preschool education practices at the EU level.

Keywords: Early Education and Care, group reflection, professional development, reflective methods, professional learning community

Primerjava prepričanj med vzgojitelji in učitelji o strokovnih izpopolnjevanjih na področju (pred)opismenjevanja

Katarina Grom

Raziskava preučuje prepričanja vzgojiteljev in učiteljev glede strokovnega izpopolnjevanja na področju (pred)opismenjevanja. Osredotoča se na dva različna pedagoška profila, ki delujeta v ločenih vzgojno-izobraževalnih institucijah, a se vsebinsko povezuje z vidika zgodnje in začetne pismenosti. Cilj raziskave je bil analizirati prepričanja anketiranih vzgojiteljev in učiteljev o strokovnih izpopolnjevanjih na področju (pred)opismenjevanja. Pri tem smo se osredotočili na štiri vidike: količino opravljenih strokovnih izpopolnjenj, izobraževalno okolje, samoprispevek vzgojiteljev in učiteljev pri razvijanju (pred)opismenjevanja ter strokovno podporo. V raziskavi je bil uporabljen kvantitativni raziskovalni pristop s kavzalno-eksperimentalno metodo. Vanjo je bilo vključenih šest vrtcev in šest osnovnih šol, pri čemer je sodelovalo 31 vzgojiteljev, ki so izvajali dejavnosti za razvijanje predopismenjevalnih spretnosti v vrtcu ali v prvem razredu osnovne šole, in 24 učiteljev, ki so poučevali v prvem razredu osnovne šole. Rezultati kažejo, da se anketirani vzgojitelji in učitelji v času svojega pedagoškega delovanja udeležijo le enega ali dveh strokovnih izpopolnjenj s področja (pred)opismenjevanja. Svoje znanje najpogosteje dopolnjujejo s samoizobraževanjem, medtem ko je njihova udeležba na strokovnih izpopolnjevanjih omejena, podpora delodajalcev pa le delna. Takšne ugotovitve aktualizirajo pomembno vprašanje o potrebi po kontinuirani in načrtni vključenosti vzgojiteljev ter učiteljev v strokovna izpopolnjevanja, saj so spremembe smernic nacionalnih dokumentov na področju razvijanja pismenosti pogostejše od udeležbe anketiranih vzgojiteljev in učiteljev na strokovnih izpopolnjevanjih. Na podlagi raziskovalnih ugotovitev smo oblikovali sedem predlogov za učinkovitejšo implementacijo (pred)opismenjevalnih aktivnosti, upoštevanje katerih bi vplivalo na boljše dosežke zgodnje in začetne pismenosti. S sistematičnimi strokovnimi izpopolnjevanji bi vplivali na prepričanja pedagoških delavcev, s čimer bi se približali nacionalnim ciljem za razvijanje zgodnje in začetne pismenosti.

Ključne besede: prepričanja, strokovna izpopolnjevanja, učitelji, vzgojitelji, zgodnja in začetna pismenost

Comparison of Beliefs Among Early Childhood Educators and Teachers About Professional Trainings in the Field of (Pre)Literacy

Katarina Grom

This study examines the beliefs of early childhood educators and teachers regarding professional development in (pre-)literacy. It focuses on two distinct pedagogical profiles, working in separate educational institutions, that are connected by their roles in early and beginner literacy. The study aimed to analyze the beliefs of early childhood educators and teachers about professional training in the (pre-)literacy field. Specifically, the study focused on four aspects: the amount of professional training undertaken, the educational environment, the self-initiated efforts of early childhood educators and teachers in developing (pre-)literacy, and the availability of professional support.

The research employed a quantitative approach with a causal-experimental methodology. Six kindergartens and six primary schools participated, involving 31 early childhood educators who conducted pre-literacy activities in kindergartens or in the first grade of primary school, and 24 teachers who taught in the first grade of primary school. The results indicate that the surveyed early childhood educators and teachers typically attend only one or two professional development courses in (pre-)literacy over the course of their teaching careers. They most frequently supplement their knowledge through self-learning, while their participation in professional training is limited, and employer support is only partial.

These findings raise important concerns regarding the need for continuous and strategically planned involvement of early childhood educators and teachers in professional development. This need is underscored by the fact that changes in national guidelines for literacy development occur more frequently than the surveyed educators' participation in professional development. Based on the research findings, we formulated seven recommendations for more effective implementation of (pre-)literacy activities that could improve early and beginner literacy outcomes. Systematic professional development could shift the beliefs of pedagogical staff toward achieving national targets for early and beginner literacy development.

Keywords: beliefs, professional training, teachers, early childhood educators, early and beginners' literacy

Učinek prepoznavanja in poimenovanja črk na zmožnost prepoznave začetnega ter končnega glasu v besedi, na pisanje črk in besed ter na branje besed v začetku 1. razreda

Marija Ropič Kop, Nika Vizjak Puškar

Otroci v predšolskem obdobju pridobivajo izkušnje s črkami in z zapisanimi besedami, ki jih ves čas obdajajo. Ob vstopu v prvi razred osnovne šole imajo mnogi že razvito zmožnost zaznave začetnega in nekateri tudi končnega glasu v besedi. Posamezniki že ustrezno zaznajo tudi zaporedje glasov v besedi. Prav tako opažamo, da določen delež otrok že ob všolanju v osnovno šolo bere besede in krajša besedila, pogosto že prepoznavajo črke abecede, jih ustrezno poimenuje ter piše.

Pred sistematičnim opismenjevanjem v začetku prvega razreda smo preverili zmožnost zaznave začetnih in končnih glasov v besedi, prepoznavanje in poimenovanje črk abecede, zapis določenih črk in besed ter branje besed pri 256 učencih. Med prepoznavanjem in poimenovanjem črk ter zapisom določenih črk je močna povezanost. Med vsemi ostalimi spremenljivkami obstaja zmerna povezanost. Uspeli smo dokazati statistično značilen vpliv prepoznavanja in poimenovanja črk na zmožnost zaznavanja začetnega in končnega glasu v besedi, na pisanje črk in besed ter branje besed. Ugotavljamo, da večini prepoznavanja in poimenovanja črk, ki so ju učenci pridobili v vrtcu ali doma, statistično značilno pojasnjujeta zmožnost glasovnega zavedanja ter pisanje in branje, zato se glede na rezultate raziskave strinjamo z umestitvijo vaj glasovnega zavedanja v prenovljeni kurikulum za vrtce.

Ključne besede: prvi razred, začetni/končni glas v besedi, prepoznavanje in poimenovanje črk, pisanje črk in besed, branje besed

The effect of recognizing and naming letters on the ability to recognize the initial and final voices in a word, on writing letters and words, and on reading words at the beginning of the 1st grade

Marija Ropič Kop, Nika Vizjak Puškar

Children in the preschool period gain experience with letters and written words that surround them constantly. Upon entering the first grade of primary school, many have already developed the ability to perceive the initial, and in some cases, the final sound in a word. Some children can also adequately perceive the sequence of sounds in a word. Additionally, a certain

proportion of children can read words and short texts when they enter primary school; they often already recognize the letters of the alphabet, can name them, and write them accordingly.

Before systematic literacy instruction began in the first grade, we assessed the ability to detect the initial and final sounds in a word, recognize and name alphabet letters, write specific letters and words, and read words in 256 students. A strong correlation was found between recognizing and naming letters and writing specific letters. There is a moderate correlation between all other variables. We demonstrated a statistically significant impact of recognizing and naming letters on the ability to perceive initial and final sounds in a word, on writing letters and words, and on reading words. We conclude that the recognition and naming of letters, acquired by students in kindergarten or at home, statistically significantly explain the development of phonemic awareness, as well as writing and reading skills. Therefore, based on the research results, we support the inclusion of phonemic awareness exercises in the revised kindergarten curriculum.

Keywords: first grade, initial/final voice in a word, recognition and naming of letters, writing letters and words, reading words

Spletno branje in učenje v osnovni šoli: metode in priprava učiteljev za digitalno pismenost

Maja Kerneža

Raziskava izpostavlja pomen razvoja digitalne pismenosti med učenci razredne stopnje ter potrebo po usposabljanju učiteljev za učinkovito integracijo digitalnih tehnologij v izobraževalni proces v obliki izbranih načinov in metod dela pri pouku, ki razvijajo vsa potrebna znanja in spretnosti, ki opredeljujejo digitalno pismenega posameznika. Predstavljena je metoda recipročnega učenja s spleta, ki učitelju daje osnovo za razvijanje spretnosti digitalne pismenosti pri učencih in je učinkovita tudi na razredni stopnji šolanja. Zastavljeno je bilo izobraževanje za učitelje razredne stopnje, ki do sedaj še ni bilo sistematično opazovano in spremljano, a bi ugotovitve v obliki implikacij pomembno izboljšale izid izobraževanja ter s tem tudi rezultate prenosa znanja z učitelja na učenca. V okviru kvalitativne raziskave je bilo za uporabo omenjene metode v študijskih letih 2021/2022 in 2022/2023 usposobljenih ter sistematično spremljanih 117 študentov študijskega programa Razredni pouk, s katerimi je bil po izvedbi usposabljanja izveden nestrukturirani intervju. Odgovori vprašanih kažejo, da je v raziskavi predstavljen pristop učinkovit tako pri spodbujanju spretnosti digitalne

pismenosti učiteljev, torej med udeleženci izobraževanja samimi, kot tudi pri usposabljanju sodelujočih za poučevanje spretnosti digitalne pismenosti. Rezultati kažejo pomen praktičnega usposabljanja, ki učiteljem omogoča neposredno aplikacijo teoretičnega znanja v prakso ter izpostavlja vlogo samorefleksije in mentorstva kot ključnih komponent v procesu profesionalnega razvoja. Predlagamo nadaljnje raziskave za identifikacijo in optimizacijo izobraževalnih strategij, ki bi bile najučinkovitejše pri razvoju digitalne pismenosti, s ciljem pripraviti učence na uspešno delovanje v digitalnem okolju, s čimer prispevamo k boljšemu razumevanju kompleksnosti poučevanja in učenja digitalne pismenosti ter nakazujemo potrebo po celostnem pristopu k usposabljanju učiteljev na tem področju.

Ključne besede: branje na spletu, digitalna pismenost, metoda recipročnega učenja s spleta, učenje na spletu, usposabljanje učiteljev

Web-Based Reading and Learning in Primary Education: Pedagogical Methods and Teacher Readiness for Digital Literacy

Maja Kerneža

This research underscores the importance of developing digital literacy among primary-level students and the need for training educators to effectively integrate digital technologies into the educational process. It highlights selected modes and methods that foster the knowledge and skills essential for a digitally literate individual. The study introduces a method of reciprocal web-based learning, which provides a foundation for educators to develop digital literacy skills in students and has proven effective at the primary education level.

The research proposes an educational program for primary-level teachers, which has not yet been systematically observed and monitored. The findings suggest that this program could significantly enhance educational outcomes and knowledge transfer from teacher to student. In this qualitative study, 117 students from the Elementary Education program were trained and systematically monitored during the academic years 2021/2022 and 2022/2023, followed by unstructured interviews post-training.

Survey responses indicate that the approach presented is effective in promoting digital literacy skills among educators and in preparing them to teach these skills to their students. The results emphasize the value of practical training that allows educators to apply theoretical knowledge in practice

and highlight the importance of self-reflection and mentorship as key components of professional development.

The study recommends further research to identify and optimize the most effective educational strategies for developing digital literacy. This research aims to prepare students for successful engagement in a digital environment and contributes to a deeper understanding of the complexities of teaching and learning digital literacy. It also indicates the need for a comprehensive approach to teacher training in this area.

Keywords: digital literacy, internet reciprocal teaching method, online learning, teacher training, web-based reading

Razumevanje perspektive mladih glede predstavitve izobraževalnih vsebin, vključenih v digitalni program za krepitev duševnega zdravja

Maša Vidmar, Igor Peras, Manja Veldin, Michaela Wright,
Franziska Reitegger

Duševno zdravje je ključnega pomena za mlade, saj vpliva na druga področja njihovega razvoja ter omogoča uspešno razreševanje razvojnih nalog, poleg tega pa znižuje tveganje za pojav težav v duševnem zdravju v odraslosti. Tveganja za duševne težave se lahko v mladosti ublažijo s preventivnimi programi, med katerimi so digitalni programi postali vse pomembnejši, še posebej z razvojem tehnologije in s spremembami v življenjskih navadah mladih.

V projektu Erasmus+ me_HeLi-D (angl. Mental Health Literacy and Diversity, pismenost o duševnem zdravju in raznolikost) razvijamo digitalno, prilagodljivo, z dokazi podprto, učinkovito, za ciljno skupino specifično, na raznolikost občutljivo in prostodostopno spletno orodja za mlade. Program me_HeLi-D je strukturiran v obliki desetih srečanj, od katerih ima vsako tudi izobraževalni (psihoedukativni) del. Razvoj programa poteka po iterativnem participativnem pristopu in vključuje ciljno skupino učencev_k v starosti od 12 do 15 let v različnih fazah projekta. Učenci_ke so bili_e do sedaj vključeni_e v sooblikovanje in soustvarjanje programa preko participatornih delavnic. V slednjih je sodelovalo približno 40 učencev in učenk 7. in 8. razreda osnovne šole, ki sodeluje v projektu. Izvedli smo dve delavnici po dve šolski uri, učenci_ke so med drugim izpolnili_e anketo, ki je vsebovala tudi vprašanja o zaželeni obliki informacij o duševnem zdravju ter osebah, ki bi te informacije podajale.

Rezultati kažejo, da mladi kot privlačno obliko predstavitve informacij o duševnem zdravju najbolj cenijo kombinacijo kratkega besedila in slik. Kratke oblike, kot so kratki videoposnetki ali zvočni posnetki, so tudi priljubljene. Dolga besedila pa so najmanj zaželeni obliki. Večina udeležencev je prepoznala večmodalni prikaz informacij kot privlačen. Učenci_ke so bili_e večinoma neopredeljeni_e glede tega, kdo naj bi v izobraževalnih videoposnetkih podajal informacije. Petina jih je želela v tej vlogi videti vrstnike, podoben delež pa raje odrasle. Več kot polovica jih je izrazilo pripravljenost, da bi sodelovali v takih videoposnetkih. V razpravi prikazujemo konkretne primere, kako smo pri pripravi izobraževalnih vsebin sledili ugotovitvam.

Gljučne besede: duševno zdravje, mladi, digitalni programi, preventiva, razvoj programa

Exploring youth perspective on psychoeducational content format within a digital mental health program

Maša Vidmar, Igor Peras, Manja Veldin, Michaela Wright, Franziska Reitegger

Mental health is crucial for young people as it affects various aspects of their development and equips them to cope effectively with developmental challenges. Additionally, fostering good mental health during adolescence can reduce the risk of mental health issues in adulthood. Preventative programs can help mitigate mental health problems in young people, with digital programs becoming increasingly important due to technological advancements and shifts in lifestyle habits.

The Erasmus+ project *me_HeLi-D (Mental Health Literacy and Diversity)* aims to develop a digital, flexible, evidence-based, effective, target-group-specific, diversity-sensitive, and freely accessible online toolkit for young people. The *me_HeLi-D* program is structured into 10 sessions, each containing an educational (psychoeducational) component. The development process follows an iterative, participatory approach and involves engaging the target group—students aged 12-15—at various stages of the project. So far, students have been involved in the co-design and co-creation of the program through participatory workshops. Approximately 40 students from the 7th and 8th grades of a primary school involved in the project participated in these workshops. Two workshops, each lasting two school hours, were conducted, and the students completed a questionnaire

covering their preferred format for receiving mental health information and their preferences for the presenters of this information.

The results indicate that a combination of short text and images is the most preferred format for presenting mental health information. Short formats such as brief videos or audio clips are also popular, while long texts are the least preferred. Most participants found a multimodal presentation of information to be appealing. Regarding presenter preferences, a significant portion of students expressed indifference about who should present the information in educational videos. About one-fifth of the students preferred seeing peers in this role, while a similar proportion preferred adults. Notably, more than half of the students expressed a willingness to participate in such videos. The discussion section provides examples of how these findings have been integrated into the preparation of psychoeducational content.

Keywords: mental health, youth, digital program, prevention, program development

Doživljanje medvrstniškega nasilja: primerjava držav na podlagi raziskave PISA 2018

Igor Peras

Medvrstniško nasilje na šolah predstavlja pereč problem. Nekateri zadnji medijsko izpostavljeni primeri medvrstniškega nasilja dodatno nakazujejo, da je treba okrepiti tako prizadevanja za preprečevanje medvrstniškega nasilja kot tudi protokole odzivanja, ko se le-to zgodi. Z namenom poglobljenega razumevanja medvrstniškega nasilja smo v okviru LDN-naloge Varovalni dejavniki medvrstniškega nasilja: Slovenija v kontekstu izbranih EU držav preverjali, kako se izbrani dejavniki doživljanja medvrstniškega nasilja odražajo v Sloveniji, in le-te primerjali z državami EU, kjer mladostniki glede na podatke mednarodnih raziskav poročajo o manjšem doživljanju medvrstniškega nasilja. V pričujočem prispevku so uporabljeni podatki raziskave PISA 2018 za naslednje države: Slovenijo, Finsko, Nizozemsko, Španijo in Portugalsko. Na vzorcih vseh omenjenih držav so bile izvedene deskriptivne statistike, korelacijske analize in linearne regresije. Rezultati kažejo, da se nekateri dejavniki odražajo podobno tako v Sloveniji kot v drugih državah EU (občutek pripadnosti šoli, disciplinska klima, čustvena podpora staršev, tekmovalnost dijakov v šoli, spol). Obenem pa so se določeni dejavniki v nekaterih državah EU pokazali kot značilni, medtem ko za slovenski vzorec dijakov in dijakinj niso bili značilni (sodelovalnost

dijakov v šoli, zavzemanje perspektive, rezilientnost, podpora učitelja). Dejavniki, ki so se v uspešnejših državah EU pokazali kot značilni, lahko predstavljajo osnovo za okrepitev nacionalnih prizadevanj za preventivo in soočanje s primeri medvrstniškega nasilja.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, šola, dijaki, preventiva, mednarodne raziskave

Victimization experiences: Comparing countries based on PISA 2018 data

Igor Peras

Bullying is a significant issue in schools. Recent high-profile cases of peer violence in Slovenia further highlight the need to intensify both preventive measures and response protocols. To better understand bullying, within the framework of the LDN task Protective Factors of Bullying: Slovenia in the Context of Selected EU Countries, we examined how selected factors related to victimization experiences are reflected in Slovenia and compared them with EU countries where, according to data, adolescents report lower levels of victimization. This paper uses data from the PISA 2018 survey for the following countries: Slovenia, Finland, the Netherlands, Spain, and Portugal. Descriptive statistics, correlation analyses, and linear regressions were performed on samples from all the mentioned countries.

The results indicate that some factors are reflected similarly in Slovenia as in other EU countries (e.g., sense of belonging to school, disciplinary climate, emotional support from parents, competitiveness among students, and gender). However, certain factors appeared to be significant in some EU countries but were not significant for the Slovenian sample (e.g., student participation in school, perspective-taking, resilience, and teacher support). Factors that have proven significant in more successful EU countries could provide a foundation for enhancing national efforts to prevent and address bullying and victimization.

Keywords: bullying, school, students, prevention, international-large scale assessments

Raziskovanje mnenj študentov o visokošolskem študiju s pomočjo metodološkega pristopa fokusne skupine

Joca Zurc

Anketna metodologija je tradicionalno najbolj razširjen pristop v evalvaciji visokošolskega izobraževanja. Za natančnejši in bolj poglobljen vpogled v osebna razmišljanja ter izkušnje študentov, njihova strinjanja in različne poglede ter tudi rešitve za izboljšanje kakovosti visokošolskega izobraževanja pa se kaže potreba po vključitvi tudi kvalitativnih pristopov pedagoškega raziskovanja. Skupinski pogovor ali fokusna skupina, ki omogoča poglobljeno obravnavo izbranega vprašanja z medsebojno interakcijo več udeležencev, se je doslej izkazala kot ena izmed primernejših metod za kvalitativno evalvacijo, in sicer zlasti na področju presojanja kakovosti na različnih stopnjah in v različnih oblikah izobraževanja. Pa vendar so evalvacije s fokusno skupino na področju humanistike in družboslovja precej manj zastopane v primerjavi z evalvacijami naravoslovnih, zdravstvenih in medicinskih študijskih programov. Zato je bil namen naše raziskave zapolniti to vrzel s kvalitativno evalvacijo visokošolskega izobraževanja, ki je bila uporabljena za merjenje zadovoljstva študentov z izvedbo pedagoškega procesa na dodiplomskih in podiplomskih študijskih programih Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Kot kvalitativni metodološki pristop je bila uporabljena fokusna skupina, ki je omogočila kakovosten vpogled v razmišljanja, doživljanja in izkušnje študentov v zvezi s študijem. V fokusno skupino je bilo povabljenih 12 tutorjev študentov z vseh oddelkov fakultete. Zbrani podatki so bili analizirani s pristopom kvalitativne vsebinske analize v orodju NVivo. Ugotovitve so pokazale visoko zadovoljstvo študentov s študijem. Odzivnost in dostopnost visokošolskih učiteljev, interes za področje študija, aktiven dialog pri evalvaciji ter možnost zaposlitve predstavljajo ključne dejavnike motivacije za uspešen študij študentov. Kvalitativna evalvacija s fokusno skupino se kaže kot ustrezen ter v mnogih vidikih celo primernejši pristop evalvacije visokošolskega izobraževanja v primerjavi s tradicionalnimi anketami. V prihodnje bi veljalo izvesti fokusne skupine pri študentih na različnih stopnjah študija ter tudi pri drugih deležnikih visokega šolstva.

Ključne besede: visokošolsko izobraževanje, zadovoljstvo študentov, fokusna skupina, pedagoška metodologija

Investigating students' opinions on higher education through the methodological approach of focus groups

Joca Zurc

Traditionally, surveys have been the most prevalent approach to evaluating higher education. However, for a more accurate and deeper understanding of students' thoughts and experiences, their agreements and differing views, as well as suggestions for quality improvement in higher education, qualitative approaches in pedagogical research seem necessary. Among these, group discussions or focus groups, which allow for in-depth exploration of a selected topic through mutual interaction among participants, have proven to be particularly effective for qualitative evaluation—especially in the field of quality assessment at various levels and forms of education. Nevertheless, evaluations using focus groups in the humanities and social sciences are much less represented compared to those in natural sciences, health, and medical study programs.

Our research aimed to fill this gap through a qualitative evaluation of higher education that assessed student satisfaction with undergraduate and postgraduate study programs at the Faculty of Arts, University of Maribor. A focus group was employed as a qualitative methodological approach to gain insight into students' opinions and experiences related to their studies. Twelve student tutors from all faculty departments were invited to participate in the focus group. The collected data were analyzed using qualitative thematic analysis in NVivo. The findings revealed a high level of student satisfaction with their studies. Key factors influencing students' motivation for successful study included the responsiveness and availability of professors, interest in the field of study, active dialogue in evaluation processes, and employment opportunities.

Qualitative assessment through focus groups appears to be an appropriate—and in many aspects, even more suitable—approach than traditional surveys for evaluating higher education. In the future, focus groups should be conducted with students at different study levels and other stakeholders in higher education.

Keywords: higher education, student satisfaction, focus group, pedagogical methodology

Vzdolžna analiza COVID-19 anksioznosti in duševnega blagostanja med zaprtjem: vloga čustvene samoučinkovitosti in prakticiranja čuječnosti pri odraslih Slovencih – spoznanja za duševno zdravje in izobraževanje po pandemiji

Maša Vidmar, Ana Kozina, Manja Veldin, Tina Pivec, Igor Peras

Čeprav pandemija covid-19 ni več prisotna, se podatki, zbrani v času pandemije, še vedno uporabljajo v raziskavah in lahko prinašajo nove vpoglede, relevantne za različna področja, med drugim tudi za duševno zdravje in izobraževanje. Pandemija covid-19 in omejitve, ki so jih uvedle vlade po svetu, da bi preprečile širjenje virusa, so ustvarile ogromno zdravstveno in gospodarsko breme ter tudi izzive za naše duševno zdravje. V tej raziskavi smo med prvim zaprtjem in ukrepi omejevanja gibanja zaradi covid-19 v Sloveniji tri tedne vzdolžno spremljali tedenske spremembe v duševnem blagostanju in situacijski anksioznosti, povezani s covidom-19 (s covidom-19 povezana anksioznost) na priložnostnem vzorcu odraslih oseb (T1: $n = 45$; 86,7 % žensk). Modeli latentnih krivulj rasti brez pogojev (LGC) so pokazali pomembne razlike v začetnih ravneh s covidom-19 povezane anksioznosti in duševnega blagostanja med udeleženci. Raven s covidom-19 povezane anksioznosti se je sčasoma pomembno znižala, sprememb v duševnem blagostanju pa ni bilo opaziti. V modelu LGC s časovno invariantnimi kovariati je čustvena samoučinkovitost napovedovala začetne ravni s covidom-19 povezane anksioznosti in duševnega blagostanja; nižje ravni čustvene samoučinkovitosti so bile povezane z višjimi začetnimi ravni s covidom-19 povezane anksioznosti in nižjimi začetnimi ravni duševnega blagostanja. Pri udeležencih z nižjo čustveno samoučinkovitostjo se je s covidom-19 povezana anksioznost strmeje zmanjševala, kar kaže na stabilnejši potek pri posameznikih z večjo čustveno samoučinkovitostjo. Prakticiranje čuječnosti ni bilo povezano niti z začetno ravno (presečišče) niti s tempom spreminjanja v času (naklon) s covidom-19 povezane anksioznosti ali duševnega blagostanja. Ugotovitve kažejo na pomen razvijanja čustvene samoučinkovitosti, kar lahko poteka v kontekstu nacionalnih preventivnih programov na področju duševnega zdravja, lahko pa tudi skozi integracijo socialnih in čustvenih kompetenc v izobraževanje.

Gljučne besede: duševno blagostanje, preventiva, s covidom-19 povezana anksioznost, čustvena samoučinkovitost, čuječnost, covid-19

Longitudinal Analysis of COVID-19 Anxiety and Mental Well-being during Lockdown: The Role of Emotional Self-efficacy and Mindfulness Practices in Slovenian Adults - Insights for Post-Pandemic Mental Health and Education

Maša Vidmar, Ana Kozina, Manja Veldin, Tina Pivec, Igor Peras

Even though the COVID-19 pandemic is no longer ongoing, the data collected during the pandemic continue to be used in studies, providing valuable insights across various domains, including mental health and education. The COVID-19 pandemic, along with the restrictions imposed by governments to prevent the spread of the virus, created a significant health and economic burden, while also challenging our mental well-being.

In this study, we longitudinally monitored week-to-week changes in mental well-being and situational anxiety related to COVID-19 (COVID-19 anxiety) during the first three weeks of the initial lockdown in Slovenia, using a convenience sample of adults ($n = 45$, 86.7% female). The findings show that unconditional latent growth curve (LGC) models revealed significant differences in the initial levels of both COVID-19 anxiety and mental well-being among participants. While levels of COVID-19 anxiety significantly decreased over time, no changes in mental well-being were observed.

In the LGC model with time-invariant covariates, emotional self-efficacy predicted the initial levels of COVID-19 anxiety and mental well-being. Lower levels of emotional self-efficacy were associated with higher initial levels of COVID-19 anxiety and lower initial levels of mental well-being. Participants with lower emotional self-efficacy experienced a steeper decrease in COVID-19 anxiety, indicating a more stable trajectory for those with higher emotional self-efficacy. Practicing mindfulness was not associated with either the initial level (intercept) or the rate of change over time (slope) of COVID-19 anxiety or mental well-being.

These findings highlight the importance of promoting emotional self-efficacy, potentially as part of nationwide mental health prevention programs, as well as through the integration of social and emotional competencies in education.

Keywords: mental well-being, prevention, COVID-19 anxiety, emotional self-efficacy, mindfulness, COVID-19

Skupnostno učenje odraslih kot ogrodje za občansko znanost

Johanna Amalia Robinson, Anton Gradišek, Danilo Bevk,
Nevenka Bogataj

Kampanja »Opazovanje obiskovalcev sončnic« je potekalo v okviru projekta Podnebni cilji v vzgoji in izobraževanju, katerega cilj je bil vključitev podnebnih sprememb v izobraževanje. V strokovno zasnovani in vodeni kampanji občanske znanosti za odrasle smo opazovali opraševalce zato, ker so pokazatelj stanja okolja in se odzivajo na njegove spremembe, tudi tiste, ki jih pogojuje podnebje. Udeleženci so posadili sončnice na svojih vrtovih in opazovali njihovo rast, nato pa so beležili prisotnost opraševalcev na njihovih cvetovih. Podporo so nudili strokovnjaki za opraševalce in za občansko znanost s pomočjo več orodij ter pristopov, npr. s predavanji, z učnim gradivom, s spletnim kvizom in podporno skupino na Facebooku. Sodelovali niso le posamezniki, ampak tudi skupine. Posebej so se izkazali študijski krožki, ki so bili zelo prilagodljivi na nepričakovane izzive, kot so slaba kalitev sončnic, vremenske nevšečnosti in težave pri prepoznavanju opraševalcev. Posamezniki so spoznali opraševalce in njihovo vlogo v okolju, kampanja pa je poleg tega tudi spodbudila socialno učenje in izgradnjo skupnosti. Zato je učinkov kampanje več: boljše razumevanje ekosistemov in vloge ljudi v njih, ekološka ozaveščenost, motivacija za nadaljnje okoljske aktivnosti ter za učenje. Evalvacija je zato ugodna tudi z vidika doseganja nacionalnih ciljev izobraževanja odraslih, npr. za vključitev izobraževalno manj aktivnih ljudi na podeželju, ki so oddaljeni od izobraževalnih institucij. Z vidika razvoja zelenih kompetenc odraslih smo spoznali pomen dolgoročnejsše iterativne vzajemne komunikacije in strokovne podpore učečim se. Na splošno smo pokazali učinkovitost občanske znanosti za vključevanje odraslih v izobraževanje, za okoljsko izobraževanje na sploh ter za reševanje okoljskih izzivov.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, občanska znanost, skupnostno učenje, opraševalci, transformativno učenje

Community-based adult learning as a framework for citizen science

Johanna Amalia Robinson, Anton Gradišek, Danilo Bevk, Nevenka Bogataj

The campaign “Observing the Visitors of Sunflowers” took place within the framework of the “Climate Goals and Content in Learning and Education” project, which aimed to integrate climate change into education. In this professionally designed and managed citizen science campaign for adults, we focused on observing pollinators, as they serve as indicators of environmental health and respond to changes, including those driven by climate factors. Participants planted sunflowers in their gardens and monitored their growth while recording the presence of pollinators on the flowers. Support was provided by pollinator and citizen science experts through various tools and approaches, such as lectures, learning materials, an online quiz, and a Facebook support group. Both individuals and groups participated. Study groups, in particular, proved to be very adaptable to unexpected challenges such as poor sunflower germination, adverse weather, and difficulties in identifying pollinators. Participants learned about pollinators and their roles in the environment, while the campaign also fostered social learning and community building. Consequently, the campaign’s impact is multifaceted: improved understanding of ecosystems and the role of humans within them, increased ecological awareness, and motivation for further environmental activities and learning. The evaluation is also positive from the perspective of achieving national adult education goals, such as engaging less active people in rural areas who are distant from educational institutions. Regarding the development of green competencies in adults, we emphasized the importance of long-term iterative communication and professional support for learners. Overall, we demonstrated the effectiveness of citizen science in engaging adults in education, advancing environmental education, and addressing environmental challenges.

Keywords: adult education, citizen science, community learning, pollinators, transformative learning

Predstavitve avtorjev_ic

Authors

Doc. dr. *Danilo Bevk* je raziskovalec na Nacionalnem inštitutu za biologijo. Njegove raziskave so osredotočene na pestrost, ekologijo, monitoring in varovanje opraševalcev ter upravljanje populacij opraševalcev za zanesljivo opraševanje v kmetijstvu. Je tudi predsednik Čmrljice – slovenskega društva za varstvo opraševalcev.

Doc. dr. *Danilo Bevk* is a researcher at the National Institute of Biology. His research focuses on the diversity, ecology, monitoring, and conservation of pollinators, as well as the management of pollinator populations to ensure reliable agricultural pollination. He also serves as the president of SloBees – the Pollinator Conservation Society of Slovenia.

Dr. *Nevenka Bogataj* koordinira študijske krožke kot obliko skupnostnega učenja v Sloveniji in redno objavlja v mednarodnih publikacijah. Njeno raziskovalno-razvojno delo povezuje naravoslovne in družbene vede. Trenutno je osredotočena na kolektivne pobude v izobraževanju, odziv na podnebne spremembe v okviru izobraževanja za trajnostni razvoj in gozdna bogastva – fenomen dolgoročnega racionalnega upravljanja z viri.

Dr. *Nevenka Bogataj* coordinates study circles as a form of community learning in Slovenia and regularly publishes in international journals. Her R&D work connects the natural and social sciences. Her current focus is on collective initiatives in education, responses to climate change within the

framework of education for sustainable development, and forest commons – a phenomenon of long-term rational resource management.

Petra Bozovičar je diplomirana socialna pedagoginja. Kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu sodeluje v nacionalnih in mednarodnih projektih, ki se osredotočajo na partnerstvo s starši, mehek prehod otrok iz vrtca v osnovno šolo ter uporabo različnih reflektivnih metod. Na omenjene teme izvaja tudi seminarje in delavnice, s katerimi se podpira profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcih in osnovnih šolah.

Petra Bozovičar holds a bachelor's degree in Social Pedagogy from the Faculty of Education, University of Ljubljana. As a researcher, she is involved in national and international projects focused on partnerships with parents, the transition from preschool to primary school, and implementing various reflective methods into practice. She conducts trainings and workshops on these topics, aiming to support the professional development of ECEC (Early Childhood Education and Care) professionals.

Doc. dr. *Anton Gradišek* je doktoriral iz fizike trdne snovi v Ljubljani. Kasneje se je začel ukvarjati tudi z umetno inteligenco. Njegova področja zanimanja so jedrska magnetna resonanca, tekoči kristali, materiali za shranjevanje vodika, umetna inteligenca v medicini in biologiji ter čmrliji. Ukvarja se tudi s komuniciranjem o znanosti.

Doc. dr. *Anton Gradišek* earned his PhD in solid-state physics in Ljubljana. Since then, he has also been active in the field of artificial intelligence. His research areas include nuclear magnetic resonance, liquid crystals, hydrogen storage materials, AI in medicine and biology, and bumblebees. Additionally, he is active in science communication.

Raziskovalno delo dr. *Katarine Grom* se nanaša na analize kurikularnih zasnov na področju (pred)opismenjevanja ter preučevanja stališč vzgojiteljev in učiteljev do zgodnje ter začetne pismenosti. Kot članica predmetno razvojne skupine za pripravo učnega načrta za razredni pouk sodeluje pri snovanju novega učnega načrta na področju slovenščine za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. Posebno raziskovalno pozornost namenja vertikalnemu razvijanju zgodnje in začetne pismenosti ter vpeljevanju vsebinskega in strukturnega modela začetnega opismenjevanja otrok prvega razreda v osnovni šoli z integrativno metodo. Je zagovornica kakovostne

šole z visoko razvito pismenostjo in opozarja na odgovornost vseh akterjev, ki so vpeti v proces razvijanja pismenosti otrok.

The research conducted by *Katarina Grom*, Ph.D., focuses on analyzing curriculum design in the field of (pre)literacy development and studying teachers' attitudes towards early and initial literacy. As a member of the development group preparing the curriculum for the first five grades of primary school, she contributes to developing the new Slovenian language curriculum for the first educational period. Her work pays special attention to the vertical development of early and initial literacy, integrating the contextual and structural model of early literacy development with the integrative method used in the first grade of elementary school. She advocates for a high-quality educational system with a strong emphasis on literacy, highlighting the responsibility of all individuals involved in children's literacy development.

Doc. dr. *Maja Kerneža* je zaposlena na Pedagoški fakulteti in Inštitutu za sodobne tehnologije Fakultete za naravoslovje in matematiko, oboje Univerza v Mariboru. Njeni raziskovalni interesi so usmerjeni predvsem v izobraževanje na razredni stopnji, najpogosteje pa se ukvarja z didaktiko književnosti, digitalno pismenostjo učencev na razredni stopnji in usposabljanjem učiteljev za poučevanje veščin digitalne pismenosti. Skladno s tem se osredotoča tudi na raziskovanje digitalnih učnih okolij in umetne inteligence v izobraževanju.

Maja Kerneža, Ph.D, is an assistant professor employed at the Faculty of Education and the Institute for Contemporary Technologies at the Faculty of Natural Sciences and Mathematics, both at the University of Maribor. Her research primarily focuses on primary education, particularly the didactics of literature, digital literacy among primary students, and teacher training for digital literacy instruction. Additionally, her work involves exploring digital learning environments and the application of artificial intelligence in education.

Ana Kozina je diplomirana univerzitetna psihologinja, doktorica psiholoških ved in izredna profesorica za psihologijo. Je vodja Centra za evalvacijske študije na Pedagoškem inštitutu. Njeno raziskovalno delo sega na področji pedagoške in razvojne psihologije s preučevanjem socialnih ter čustvenih vidikov učenja in poučevanja v nacionalnem ter mednarodnem prostoru. Je članica programske skupine Edukacijske raziskave (2015–2020),

članica uredniškega odbora Založbe Pedagoškega inštituta, članica Sveta EERE (European Educational Research Association) in združenja INASED (International Association of Educators).

Ana Kozina holds a PhD in psychology and is the head of the Centre for Evaluation Studies at the Educational Research Institute. Her research focuses on developmental and educational psychology, with an emphasis on the social and emotional aspects of learning and teaching, placed within a broader national and international educational research context. She is a member of the Educational Sciences research program, serves on the editorial board of the Educational Research Institute Press, and represents Slovenia on the EERA Council (*European Educational Research Association*) and in INASED (*International Association of Educators*).

Doc. dr. *Andreja Kozmus* je zaposlena na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Njeno znanstvenoraziskovalno delo je usmerjeno v področje vključevanja ranljivih skupin otrok (otroci s posebnimi potrebami, priseljenci, udeleženci medvrstniškega nasilja) v šolski prostor. V okviru znanstvenega dela se ukvarja še z aktualno pedagoško-sociološko problematiko in z vzgojno-izobraževalnimi strategijami, tudi s področja digitalizacije in trajnostnega razvoja. Izsledke svojih raziskav predstavlja na domačih in mednarodnih znanstvenih konferencah ter objavlja v znanstvenih revijah in monografijah.

Doc. dr. *Andreja Kozmus* is employed at the Department of Pedagogy at the Faculty of Arts, University of Maribor. Her scientific research focuses on the inclusion of vulnerable groups of children (children with special needs, immigrants, participants in peer violence) in the school environment. As part of her scientific work, she also addresses current pedagogical-sociological issues and educational strategies, including those related to digitalization and sustainable development. She presents her research findings at national and international scientific conferences and publishes them in scientific journals and monographs.

Mateja Mlinar je diplomirana medjezikovna posrednica ter magistrica profesorica zgodnjega učenja. Kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu sodeluje pri nacionalnih in mednarodnih projektih, ki se osredotočajo na vključevanje ranljivih skupin otrok v predšolsko in osnovnošolsko izobraževanje, medgeneracijsko povezovanje ter mehek prehod otrok iz vrtca v osnovno šolo. Na omenjene teme izvaja tudi seminarje in delavnice, s katerimi

se podpira profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcih in osnovnih šolah.

Mateja Mlinar holds a degree from the Department of Translation at the Faculty of Arts, University of Ljubljana, and a master's degree in Early Childhood from the Faculty of Education, University of Primorska. As a researcher, she is involved in national and international projects focused on the inclusion of vulnerable groups of children in preschool and primary education, intergenerational cohesion, and the transition from preschool to primary school. She conducts trainings and workshops on these topics, aiming to support the professional development of ECEC (Early Childhood Education and Care) professionals.

Tanja Pavlič je doktorica edukacijskih ved, predavateljica pedagoških predmetov na Univerzi v Trstu ter svetovalna delavka na osnovni šoli Elvire Vatovec Prade. Preučuje medkulturnost, socialne veščine in družinsko tematiko, predvsem v kontekstu učiteljevih pojmovanj in obravnave v šoli. O teh temah objavlja ter predava na mednarodnih konferencah in sodeluje pri mednarodnih projektih.

Tanja Pavlič, PhD in Educational Sciences, is a lecturer in pedagogical subjects at the University of Trieste and a counsellor at the Elvire Vatovec Prade Primary School. Her research focuses on interculturality, social skills, and family issues, particularly in the context of teachers' conceptions and practices in schools. She publishes and presents at international conferences on these topics and actively participates in international projects.

Igor Peras je asistent na Pedagoškem inštitutu. Raziskovalno je najaktivnejši na treh področjih: medvrstniško nasilje, duševno zdravje mladih in socialno-čustvene kompetence. Redno je vključen v različne nacionalne (ARIS) in evropske raziskovalne projekte (Erasmus KA2, Erasmus KA3).

Igor Peras is an assistant at the Educational Research Institute. His main research interests include bullying, youth mental health, and social-emotional competencies. He is regularly involved in various national (ARIS) and European research projects (Erasmus KA2, Erasmus KA3).

Tina Pivec je zaposlena kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Njen znanstvenoraziskovalni interes sega na področje pedagoške in razvojne psihologije, v sklopu doktorskega študija pripravlja doktorsko disertacijo s področja pozitivnega razvoja mladih in nasilnega vedenja pri mladih v obdobju

prehoda iz osnovne v srednjo šolo. Do sedaj je sodelovala v različnih domačih in mednarodnih raziskovalnih projektih, kot so Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji, Roka v roki, Roka v roki: opolnomočenje učiteljev in učiteljic. Trenutno pa je vključena v dva raziskovalna projekta: Socialni kontekst kot dejavnik medvrstniškega nasilja: kako z oblikovanjem pozitivne vrstniške kulture prispevati k vključujoči šoli? in Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev – preplet notranjih (motivacijskih, čustvenih in kognitivnih) in zunanjih (šolskih in sistemskih) virov med šolskim letom.

Tina Pivec is currently employed as a researcher at the Educational Research Institute. Her research interests lie in the fields of educational and developmental psychology, and she is working on her doctoral dissertation on positive youth development and bullying among students transitioning from lower to upper secondary school. She has participated in various national and international research projects, such as Positive Youth Development in Slovenia, Hand in Hand, and Hand in Hand: Empowering Teachers. She is currently involved in the following projects: Social Context as a Factor in Bullying: How to Contribute to an Inclusive School by Creating a Positive Peer Culture? and The Positive Teacher Development Model: The Interplay of Internal (Motivational, Emotional, and Cognitive) and External (School and System) Resources during the School Year.

Dr. Mateja Pšunder je redna profesorica na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Njeno znanstvenoraziskovalno delo je usmerjeno v področje vzgoje in izobraževanja. Pozornost namenja raziskovanju vzgojno-disciplinske problematike, vzgojnim pristopom in strategijam, medvrstniškemu nasilju in drugim aktualnim pedagoškim temam. Izsledke raziskav predstavlja na domačih in mednarodnih znanstvenih konferencah ter objavlja v znanstvenih revijah in monografijah.

Dr. Mateja Pšunder is a full professor in the Department of Pedagogy at the Faculty of Arts, University of Maribor. Her scientific research is focused on the field of education. She dedicates attention to exploring educational and disciplinary issues, educational approaches and strategies, peer violence, and other current pedagogical topics. She presents her research findings at national and international scientific conferences and publishes them in scientific journals and monographs.

Franziska Reitegger je asistentka in doktorska kandidatka na Univerzi v Gradcu. Je magistra znanosti inkluzivnega izobraževanja in aktivno sodeluje

pri pedagoškem procesu in raziskovalnih projektih (Erasmus KA2). Njeno raziskovanje se osredotoča na preprečevanje internaliziranih motenj pri mladostnikih, participativne raziskovalne pristope in inkluzivno izobraževanje.

Franziska Reitegger is a university assistant and PhD candidate at the University of Graz. She holds a Master of Science in Inclusive Education and is actively involved in teaching and research projects (Erasmus KA2). Her research focuses on the prevention of internalized disorders in youth, participatory research approaches, and inclusive education.

Dr. *Johanna Amalia Robinson* je interdisciplinarna raziskovalka s poudarkom na občanski znanosti v okoljskih vedah, vključno s kakovostjo zraka in z opraševalci. Občansko znanost je izvajala v celotni izobraževalni vertikali in ustvarila učna gradiva, ki približajo znanstvene tematike ljudem. Njene raziskovalne teme v zadnjih desetih letih pokrivajo družbeni vidik državljanske znanosti, izobraževalne priložnosti, opolnomočenje in vedenjske spremembe udeležencev ter iskanje ravnovesja med vzajemnimi koristmi za udeležence in raziskovalce. Dokumentira proces projektov občanske znanosti in deli dobre prakse za reševanje izzivov, ki vplivajo na udeležence.

Dr. *Johanna Amalia Robinson* is an interdisciplinary researcher specializing in environmental citizen science, with a focus on air quality and pollinators. She has implemented citizen science activities across the entire educational vertical and developed learning materials to enhance public understanding of science. Over the past ten years, her research has explored the social dimensions of citizen science, including educational opportunities, participant empowerment and behavior change, and achieving a balance of mutual benefits for both participants and researchers. She also documents the processes involved in citizen science projects and shares best practices for addressing challenges faced by participants.

Marija Ropič Kop je zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze 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 raziskuje zmožnost glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju in v prvem razredu ter predznanje branja in pisanja pred sistematičnim opismenjevanjem. Pozornost je posvečala tudi preučevanju korelacij

in regresij med začetnim ter končnim glasom v besedi, branju besed v prvem razredu, branju neumetnostnega besedila v tretjem razredu ipd.

Marija Ropič Kop is employed as an assistant professor of special didactics (with a focus on Slovene language and literature) at the Faculty of Education, University of Maribor. Her work centres on initial literacy during the preschool years, literacy development in primary school pupils, and both reading and writing skills. Recently, she has been researching voice awareness in the preschool period and the first grade, as well as students' prior knowledge of reading and writing before systematic literacy instruction. She has also studied correlations and regressions between initial and final sounds in words, word reading in the first grade, and reading non-fiction texts in the third grade, among other topics.

Manja Veldin je psihologinja in raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Sodelovala je s Centrom za psihodiagnostična sredstva, Svetovalnico Kameleon, pri različnih raziskavah (Kvaliteta življenja bolnikov po presaditvi ledvice; Pojasnjevanje učinkovitosti reševanja problemov s področja trojne narave predstavitev naravoslovnih pojmov; Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji), EU-projektih (ROKA v ROKI, BRAVEdu, ETTECEC, HEAD, DITEAM:12, NEMO, AI4T) in vodila evalvacijo nacionalnega projekta (Inovativna učna okolja podprta z inovativno pedagogiko 1 : 1). Trenutno sodeluje pri več projektih (EU: HAND: ET, me_HeLi-D; SLO: Učinki pandemije COVID-19 na šolanje, učitelje in učence: Dobro počutje/blagostanje, poučevanje in učenje) in je doktorska kandidatka eksperimentalne psihologije.

Manja Veldin is a psychologist and researcher at the Educational Research Institute in Ljubljana. She has collaborated with the Center for Psychodiagnostic Assessment and Counselling Center Chameleon, and has participated in various studies (Quality of Life of Patients after Kidney Transplantation; Explaining Effective and Efficient Problem Solving of Triplet Relationships in Science Concept Representations; Effects of Developing Emotional Competencies on Psychological Functioning during the Pandemic; Positive Development of Youth in Slovenia). She has also been involved in several EU projects (HAND in HAND, BRAVEdu, ETTECEC, HEAD, DITEAM:12, NEMO, AI4T) and led the evaluation of a national project (Innovative Learning Environments Supported by Innovative Pedagogy 1:1). Currently, she is engaged in multiple projects (EU: HAND: ET, me_HeLi-D; SLO: Effects of the COVID-19 Pandemic on Schooling,

Teachers, and Students: Well-Being, Teaching, and Learning) and is a PhD candidate in Experimental Psychology.

Dr. Maša Vidmar je znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu in docentka za psihologijo. Njeni osrednji raziskovalni področji sta predšolska vzgoja in varstvo ter socialne in čustvene kompetence v vzgoji in izobraževanju. Je članica programske skupine Edukacijske vede. Kot nacionalna strokovnjakinja je sodelovala pri poročanju za OECD in Eurydice. Vodi in sodeluje pri številnih nacionalnih ter mednarodnih projektih (npr. TITA, ETTECEC, Hand in Hand, Stairs, NEMO, me_HeLi-D). Ima bogate izkušnje z izobraževanjem/usposabljanjem vzgojiteljev in učiteljev ter delavnicami za učence.

Dr. Maša Vidmar Maša Vidmar is a scientific associate at the Educational Research Institute and a docent (assistant professor) of psychology. Her expertise lies in early childhood education and care, as well as social and emotional competences in education. She is a member of the national research program Educational Sciences and has served as a national expert in reports for the OECD and Eurydice. Dr. Vidmar has led or participated in numerous national and international projects (e.g., TITA, ETTECEC, Hand in Hand, Stairs, NEMO, me_HeLi-D). She has extensive experience in training (pre)school teachers and conducting workshops for pupils.

Nika Vizjak Puškar je magistrica znanosti s področja literarnih ved. Zaposlena je na Centru za sluh in govor Maribor (Slovenija) kot učiteljica slovenskega jezika in književnosti. Pri svojem delu se srečuje z gluhihimi in naglušnimi učenci, učenci z govorno-jezikovnimi motnjami ter učenci z avtističnimi motnjami. Ukvarja se s preučevanjem branja in bralne pismenosti osnovnošolcev. Trenutno pripravlja doktorsko disertacijo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru in raziskuje prirejanje leposlovnih besedil za učence z govorno-jezikovnimi motnjami.

Nika Vizjak Puškar holds a Master of Science in Literary Studies. She is employed at the Center for Hearing and Speech Maribor (Slovenia) as a teacher of Slovenian language and literature. In her role, she works with deaf and hard-of-hearing students, students with speech and language disorders, and those with autism spectrum disorders. She focuses on studying reading and literacy among elementary school students. Currently, she is preparing her doctoral dissertation at the Faculty of Arts, University of

Maribor, where she is researching the adaptation of literary texts for students with speech and language disorders.

Michaela Wright je magistrica psihologije (smer razvojna in pedagoška psihologija) in doktorska kandidatka na področju inkluzivnega izobraževanja. Dela kot projektna asistentka na Raziskovalnem centru za inkluzivno izobraževanje Univerze v Gradcu, kjer aktivno sodeluje pri pedagoškem procesu in raziskovalnih projektih (Erasmus KA2 in KA3). Njeno raziskovanje vključuje preučevanje čuječnosti, rezilientnosti in iskanja pomoči ter njihove vloge pri spodbujanju duševnega zdravja mladostnikov.

Michaela Wright holds a Master of Science in Psychology, with a specialization in developmental and educational psychology, and is a PhD candidate in Inclusive Education. She works as a project assistant at the Research Center for Inclusive Education at the University of Graz, where she is actively involved in teaching and research projects (Erasmus KA2 and KA3). Her research focuses on mindfulness, resilience, and help-seeking behaviour, and their role in promoting adolescent mental health.

Joca Zurc (1977) je trikratna doktorica znanosti in izredna profesorica na področju pedagoške metodologije ter pedagoških vidikov kineziološke znanosti na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Raziskovalno in pedagoško se ukvarja s področjem kvalitativnega, kvantitativnega ter kombiniranega raziskovanja v pedagogiki in družbenih vedah, z ocenjevanjem veljavnosti in kakovosti raziskav, s pomenom gibalne aktivnosti in zdravega življenjskega sloga za učenčev vsestranski razvoj, dobro počutje ter uspešnost v šoli in z etičnimi vidiki vzgojno-izobraževalnega dela z mladimi nadarjenimi športniki. Je članica programske skupine in več mednarodnih projektov, kjer trenutno največ sodeluje z raziskovalci na Finskem, Norveškem in Japonskem.

Joca Zurc (1977) holds three doctoral degrees and is an associate professor of Methodology of Pedagogical Research and Pedagogical Aspects of Kinesiology at the Department of Pedagogy, Faculty of Arts, University of Maribor. Her research and teaching interests include qualitative, quantitative, and mixed research methodologies in pedagogy and the social sciences, assessment of research validity and quality, the significance of physical activity and a healthy lifestyle for the holistic development, well-being, and academic performance of students, as well as the ethical aspects of educating young talented athletes. She is a member of a research program and several

international projects, currently collaborating mainly with researchers in Finland, Norway, and Japan.

Stvarno kazalo

Index

A

anksioznost 15, 107, 108, 111, 166, 168,
169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177

B

branje 14, 63, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81,
82, 83, 87, 89, 90, 91, 92, 99, 128, 167,
190

C

čuječnost 108, 111, 163, 171, 172, 173,
176, 177

D

družina 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39,
40, 41, 42, 46, 47, 127, 187, 189, 192,
200
duševno zdravje 15, 107, 108, 109, 111,
112, 113, 114, 117, 120, 121, 161, 162,
163, 166, 173, 175, 177

F

fokusna skupina 15, 48, 49, 50, 144,
145, 146, 147, 148, 150, 155, 156, 157,
212

I

inkluzija 42, 47, 111

M

motivacija 14, 18, 19, 22, 26, 46, 63,
99, 101, 102, 127, 151, 152, 156, 157,
188, 190, 192

N

nasilje 35, 37, 38, 39, 125, 126, 127, 128,
129, 137, 138

O

občanska znanost 184, 185, 187, 188,
189, 190, 191, 192

P

pismenost 14, 55, 56, 57, 62, 64, 65,

66, 67, 68, 73, 75, 78, 84, 87, 88, 90,
91, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 101, 102,
108, 111, 184

R

raziskovalno učenje 13, 14, 84

refleksija 14, 32, 45, 46, 49, 51, 92, 98,
99, 102, 189

Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju:
Izobraževanje učiteljic in učiteljev za raziskovalno učenje in poučevanje
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), 48 (ISSN 1855-9638)

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

Recenzenti/Reviewers: Simona Bezjak, Jerneja Jager, Žan Lep, Ana Mlekuž, Mateja Mlinar, Igor Peras, Tina Pivec, Sonja Rutar, Klaudija Šterman Ivančič, Urška Štremfel, Mateja Režek, Manja Veldin, Tina Vršnik Perše

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 2024

Brezplačna elektronska izdaja

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-357-8.pdf>

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-358-5/index.html>

<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-357-8>

© 2024 avtorji/authors



SLODRE
SLOVENSKO LOKALNO ODRŽIVO RAZVOJNO
EDUCATIONAL RESEARCH INSTITUTE



Erasmus+



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

COBISS.SI-ID 206772483

ISBN 978-961-270-357-8 (PDF)

ISBN 978-961-270-358-5 (HTML)

