



# Realka



**Strokovna revija Realka s področja predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja in izobraževanja odraslih**

**ISSN 2784-6903**

**Urednica:** Jasna Colnerič

**Naslov uredništva:**

REALKA, Jasna Colnerič, s. p.

Lastine 2e

3250 Rogaška Slatina

Tel.: 031 637 552

e-mail: [realka.izobrazevanje@gmail.com](mailto:realka.izobrazevanje@gmail.com)

Revijo Realka izdaja REALKA, Jasna Colnerič, s. p., Lastine 2e, 3250 Rogaška Slatina na spletni strani [www.realka.si](http://www.realka.si). Odgovorna urednica revije je Jasna Colnerič.

Revija Realka je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije, pod zaporedno številko 2465.

Revija Realka izhaja enkrat mesečno, lahko tudi dvakrat, trikrat v digitalni obliki na spletni strani [www.realka.si](http://www.realka.si)

## **Spoštovani!**

Z velikim veseljem vas vabim k prebiranju nove in hkrati zadnje letošnje številke strokovne revije Realke v koledarskem letu 2023.

33. številka Realke je za nas nekaj posebnega, saj v drugem delu objavljamo raziskovalne naloge. Zavedamo se, da je naše pedagoško delo dinamično, odgovorno in zato sta nenehno izobraževanje ter izmenjava idej ključnega pomena. Številka prinaša dobre prakse v vzgojno-izobraževalnem procesu in raziskave s področja vzgojno-pedagoškega dela, ki bodo posameznim organizacijam in strokovnim službam v pomoč pri evalvaciji in samoevalvaciji ter sledenju kakovosti in doseganju določenih kazalnikov notranje in zunanje presoje kakovosti.

Leto 2023 je bilo polno sprememb, večje smo tudi v Realki sprejeli ravno v zadnji tretjini leta. Iskrena hvala za vse vaše dragocene prispevke v letu 2023. Vaša predanost in strokovnost sta se izrazili skozi vsako vrstico, ki ste jo prispevali. Vsak posameznik je na svoj način obogatil našo revijo s svežimi idejami ter izvirnimi pristopi k vzgojno-pedagoškemu delu. Ponovno bi vas rada spomnila na to, da poslanstvo pedagoškega poklica nosi v sebi globoko odgovornost in obenem neizmerno priložnost za oblikovanje prihodnosti. Biti učitelj, vzgojitelj ali pedagog pomeni imeti v rokah ključ do znanja, vrednot in razvoja posameznika ter družbe kot celote. Smo graditelji mostov med preteklostjo in prihodnostjo, saj skozi izobraževanje oblikujemo

temelje skozi vsako posamezno življenje. Preko prenosa informacij s svojim delom oblikujemo marsikateri karakter, spodbujamo radovednost, kritično razmišljanje in gradimo mostove med različnimi kulturami in generacijami, med znanjem in življenjem. Zavedamo se tudi te naloge oblikovanja posameznikove identitete in občutka odgovornosti do sveta okoli sebe. V tem oziru postane poslanstvo pedagoškega poklica nenehna pot izboljšanja, raziskovanja in navdiha. Smo gonilo družbene spremembe, saj z delom, ki ga opravljamo, oblikujemo mislece, ki bodo krojili pot prihodnosti in v tem duhu se rojeva vsak izobraževalni trenutek – kot priložnost za oblikovanje svetlejše prihodnosti za vse nas.

Verjamem, da boste tudi v tej številki našli strokovno vsebino, ki bo obogatila vaše pedagoško delo in vas spodbudila k nadaljnjemu profesionalnemu razvoju. Hkrati se vam želim tudi iskreno zahvaliti, da ste del naše pedagoške skupnosti in da vztrajate v vzgojno-pedagoškem poklicu, ki nas združuje in nas bo v prihodnosti klical še bolj po tem, da v njem vztrajamo.

Srečno 2024!

Jasna Colnerič, *prof. slov.*  
*mag. manag. izobr.*

## KAZALO

### STROKOVNI ČLANKI

**GABRIJELA TIVADAR** 1

Pomen igre za boljše duševno zdravje učencev

**INGRID STARC** 10

Vedenjsko težavnejši otroci

**MILANKA RANTAH** 17

Disleksija in pomoč pri bralnih veščinah

**MOJCA ŽVOKEJ** 24

Pomen povratne informacije pri pouku angleščine

**URŠKA VIDMAR** 32

V družbi z Winnie the witch

**RAZISKOVALNE NALOGE** 41–

**MATEJA TURK:** Spodbujanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev s pomočjo kolegalnih hospitacij

**VERONIKA MATJAŠIČ:** Mnenje vzgojiteljev o izobraževanju za delo z otroki s posebnimi potrebami

**BARBARA RADEK:** Družinsko branje in razvoj pismenosti v predšolskem obdobju

# Pomen igre za boljše duševno zdravje učencev

**GABRIJELA TIVADAR**, *prof. razred. pouka*  
gabrijela.tivadar@guest.arnes.si

**Povzetek:** Pomembno je ozavestiti pomen igre za duševno zdravje učenca, kajti zdi se, da se nam je v šolskem prostoru izgubila med vsemi cilji iz učnih načrtov. Dejstvo je, da se je razvoj sodobnih otrok spremenil zaradi različnih dejavnikov. Prav tako se je spremenil način življenja celotne družbe. To se odraža tudi na šolarjih. Otroci so skoraj ves dan v neki strukturirani celici, polni nekih zahtev in omejevanj, najprej v šoli, nato pa še v popoldanskih organiziranih aktivnostih. Če se ozremo vase, tudi nam še kako prija, ko se lahko sprostimo in delamo nekaj po svojem izboru. Gibanje, prosta izbira dejavnosti in igra pa pomembno vplivata na duševno zdravje posameznika. V nasprotnem primeru se pojavi nezainteresiranost, z dolgočasnost in zmanjšana koncentracija učenca. To vse pa pogloblja tudi velik delež preživetega prostega časa v primežu digitalne tehnologije. Pretirana vloga le-te v življenju učencev negativno vpliva na njihov emocionalni, kognitivni, socialni in fizični razvoj. Otroci preveč časa sedijo, njihovi možgani pa so deležni prevelikega vzdraženja. Spremenil se je tudi način vzgoje, ki je v veliko družinah permisivna, brez jasno postavljenih meja. Nekaj je k slabšemu duševnemu zdravju

doprinesla pandemija covid-19 z zaprtjem šol. Vse te spremembe otežujejo sam proces vzgoje in izobraževanja, saj je otrokovo dožemanje socialnih interakcij ter emocionalno izražanje marsikdaj popačeno. Vse to vodi v slabše duševno zdravje, ki se kaže v agresivnosti, pretiranih emocionalnih izbruhih in zmanjšani koncentraciji. Vpeljava različnih vrst iger v proces vzgoje in izobraževanja pomaga posamezniku premagovati različne ovire. Spremeni se njegov čustveni odziv, razpoloženje, funkcioniranje v skupini oziroma izboljša se duševno zdravje učenca.

**Ključne besede:** učenec, igra, duševno zdravje, osnovna šola

**Summary:** It is important to raise awareness of the importance of the play for the student's mental health, because it seems that it has been lost in the school environment among all the goals from the curricula. The fact is, that the development of modern children has changed because of different factors. The way of life of the entire society has changed. This is also reflected in school children. Children spend almost the whole day in a structured cell, full of demands and restrictions, first in school, and then in organized activities in the afternoon. If we look at ourselves, we also like it when we can relax and do something of our choice. Movement, free choice of activities and play have a significant impact on an individual's mental health. Otherwise, disinterest, boredom and reduced concentration of the students appear. All of this is deepened by a large proportion of free time spent in the grip of digital technology. Its excessive role in

students' lives negatively affects their emotional, cognitive, social and physical development. Children spend too much time sitting and their brains receive too much stimulation. The way of family education has also changed, which in many families is permissive, without clearly defined boundaries. The covid-19 pandemic with the closing of schools has also contributed to poorer mental health. All these changes complicate the very process of education, as the child's perception of social interactions and emotional expression are often distorted. All this leads to poorer mental health, which manifests itself in aggressiveness, excessive emotional outbursts and reduced concentration. The introduction of various types of games into the process of education helps the individual to overcome various obstacles. His emotional response, mood and functioning in the group changes and so the student's mental health improves.

**Keywords:** student, play, mental health, primary school

## **UVOD**

S terminom duševno zdravje otroka in mladostnika smo se v slovenski družbi začeli intenzivneje ukvarjati v postkoronskem času oziroma v času, ko so se učenci po daljšem zaprtju celotne države znova vrnili v šole. Otroci in mladostniki, ki so bili več mesecev izolirani od sovrstnikov in širše družbe, so se začeli vračati v šolske klopi, v nove pogoje dela, v odnose, ki so se v kratkem času spremenili zaradi večjih dejavnikov. Na velik pomen svojega duševnega zdravja opozarjajo tudi mladi sami. Na otroškem parlamentu je bila na njihovo pobudo dve leti zaporedoma izbrana tema "Duševno zdravje otrok in mladih". Igre in njihov pomen za boljše duševno zdravje učencev so bili predmet raziskav in študij v različnih disciplinah, kot so psihologija, izobraževanje in športna znanost. Vse te raziskave so še v razvoju, zato je nujno upoštevati kontekst in individualne razlike pri razumevanju vpliva iger na duševno zdravje.

## **Duševno zdravje**

Duševno zdravje je mnogo več kot zgolj odsotnost duševnih bolezni in motenj. Duševno zdravje omogoča ljudem, da doživljajo življenje kot smiselno, da so ustvarjalni in aktivni, da sprejemajo samega sebe in svoja čustva, da čutijo pripadnost družbi, v kateri živijo, in prispevajo k njenemu razvoju in napredku. Dobro duševno zdravje posameznika opisujemo s prisotnostjo doživljanj, zaznav in čustev, kot so sreča, zadovoljstvo, samospoštovanje, odnosi z drugimi ljudmi, vsakodnevno delo in sposobnost posameznika, da obvladuje svoje

življenje in se uspešno sooča z izzivi in problemi (Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2022). V zadnjih letih je pri otrocih izredno veliko razvojnih primanjkljajev, učnih, nevroloških težav, duševnih motenj ipd. Na podlagi študij bolezni, kot so alergije, astma, avtizem, v adolescenci prehajajo v depresije, anksioznost, v vedenjske motnje ipd. Največ težav na področju duševnega zdravja imajo akademsko uspešna dekleta. Po mnenju psihologov se razvojne težave sčasoma spremenijo v duševne težave. Vzroki naj bi bili: dednost, težaven ali prezgodnji porod, bolezen, fizična ali psihična travma, stres, toksičnost okolja itd. Termin igra se na prvi pogled zdi nepovezan s terminom duševno zdravje. V nadaljevanju bomo poskusili najti vzročno povezavo med obema terminoma. Vprašali se bomo, ali lahko povečan vnos igre v vzgojno izobraževalni proces pripomore k boljšemu duševnemu zdravju učencev.

### **Igra**

Marentič Požarnik (2010) pravi, da je igra nekaj posebnega in ima veliko vlogo v razvoju otroka, njegove osebnosti. Skozi igro in v igri razvija svoje sposobnosti, spretnosti, postavlja odlične temelje logičnega mišljenja. Pri tem premaguje različne ovire, kar sproži val čustvenih odzivov, refleksov in razpoloženj. Igra je torej otrokova notranja potreba. Ko se otrok igra, krmari sam s svojo domišljijo in odpotuje v svet, ki ni realen, a je kljub vsemu njemu znan. Ker v igri uživa, se vedno znova vrača k njej in pri tem doživlja veliko zadovoljstvo. Torej je po Marentič Požarnikovi igra izredno pomembna za otrokov zdrav razvoj, saj:

- ima pri tem aktivno vlogo,
- je samostojen,
- gradi pozitivno samopodobo in samozavest,
- je ustvarjalen,
- je zadovoljen,
- razvija čustveno inteligenco,
- razvija socialne veščine,
- spoznava samega sebe in druge,
- vzpostavlja dialog,
- se dogovarja, sodeluje,
- sprošča domišljijo,
- pridobiva dragocene izkušnje.

Relja (2019) v svojem delu opozarja, da si v šoli prizadevamo spodbujati otroško igro kot primarno otrokovo potrebo, ki spodbuja otrokov celovit psihofizični razvoj. Otroška igra spodbuja kognitivni, motorični, socialni in čustveni razvoj otroka in je pomemben del zdravega odraščanja. Otroci se skozi igro učijo, odkrivajo in spoznavajo svet okoli sebe, spoznavajo sebe in svoje mesto v okolju, razvijajo ustvarjalnost, doživljajo zadovoljstvo. Igra je proces, ki predstavlja vrsto oblik učenja in socializacije skozi otroštvo. Bregant (2021) meni, da je začel sodobni življenjski slog otroško igro nadomeščati z učenjem in nenehnim hitenjem. Igra in nestrukturiran prosti čas sta za otroka osnovni dejavnosti, ki pomembno vplivata na telesni, socialni, čustveni in spoznavni razvoj – sta njihova potreba in

pravica. Med igro otrok razvija lastne kompetence, gradi samozavest in samopodobo ter se uri za prihodnje izzive v resničnem svetu.

#### Igra kot spodbuda razvoju

Praviloma se otroci igrajo sami od sebe ter sami izbirajo in določajo načine igranja. Igra se razlikuje glede na otrokovo zrelost, sposobnosti in usvojene veščine, hkrati pa igra otroka spodbuja v razvoju. Med igro otrok uporablja domišljijo, ustvarja in raziskuje svet okoli sebe, preigrava vloge odraslih, ki jim še ni kos v resničnem življenju in vstopa v dejavnost z drugimi ljudmi. Otroci se v skupinski igri učijo dela v skupini, pogajanja, reševanja sporov in postavljanja zase. Pri spontani igri se otroci učijo vodenja, dela v skupini in kreativnosti. V navzočnosti odraslega oziroma pri igri, ki je vodena s strani odraslega, pa tovrstne veščine raje prepustijo odraslemu in se mu podredijo.

#### Vpliv igre na zorenje možganov

Raznolike igre otroku ponujajo različne dražljaje. Lahko bi rekli, da igra in igranje za otroke pomeni pomemben vpliv okolja na razvoj možganov. Med igro prihaja do zapletene aktivacije več področij v možganih. Igra z vrstniki pomaga graditi mrežje v prefrontalni skorji možganov, ki uravnava kompleksne socialne interakcije.

Michael Yogman (2018) s sodelavci z Ameriške akademije za pediatrijo v članku pravi, da morajo otroci razviti vrsto spretnosti, da optimizirajo svoj razvoj in obvladujejo toksični stres. Prav tako nas

seznanja z raziskavami, ki kažejo, da je razvojno ustrezna igra s starši in vrstniki edinstvena priložnost za spodbujanje socialno-čustvenih, kognitivnih, jezikovnih in samoregulacijskih veščin, ki gradijo izvršilno funkcijo in ustrezno socialno odzivanje. Pravi, da poleg tega igra podpira oblikovanje varnih, stabilnih in skrbnih odnosov z vsemi skrbniki, ki jih otroci potrebujejo za uspevanje. Po njegovem mnenju nam igra omogoča, da sledimo ciljem in ignoriramo motnje. Ameriški pediater prav tako pravi, da če v otrokovem življenju manjkajo igra in varni, stabilni, skrbni odnosi, lahko toksični stres moti razvoj izvršilne funkcije in učenje socialnega vedenja; ob prisotnosti stiske iz otroštva postane igra še pomembnejša. Medsebojno veselje in skupna komunikacija ter uglaševanje, ki jih starši in otroci lahko doživijo med igro, uravnavajo odziv telesa na stres. To klinično poročilo ponuja pediatričnim ponudnikom informacije, ki jih potrebujejo za promocijo prednosti igre in za vpeljevanje le-te za doseg različnih ciljev. V času, ko so programi za zgodnje otroštvo pod pritiskom, da dodajo več didaktičnih komponent in manj igrivega učenja, imajo lahko pediatri pomembno vlogo pri poudarjanju vloge uravnoveženega kurikulumu, ki vključuje pomen igrivega učenja za spodbujanje zdravega otrokovega razvoja.

#### Igra je sprostitelj

Otroška igra je dejavnost, ki se izvaja zaradi nje same, je dejavnost, ki spreminja odnos do stvarnosti, je dejavnost, ki je notranje motivirana, svobodna in odprta ter prijetna za otroka. Otroci nenehno zbirajo informacije, jih organizirajo in se nato na podlagi pridobljenega



znanja igrajo. Na podlagi znanja, želje in osredotočenosti se bodo odločili, kaj jih resnično zanima, in se s tem igrali. Pri zadevah, ki jih zanimajo, bodo svoje aktivnosti ponavljali in tako pridobivali izkušnje. Didaktične igre vplivajo na otrokov duševni razvoj, ga pospešujejo in bogatijo njegove izkušnje. Imajo otroku zanimivo obliko, ki ga še posebej motivira za miselne aktivnosti. Pri uvajanju didaktičnih iger moramo upoštevati razvojno stopnjo otroka, saj je pomembno, da otrok pravila dobro razume (Grm, 2021).

### **Uporaba igre v vzgojno izobraževalnem procesu**

Pred več kot 20 leti so v šolski proces vstopali sedemletniki, ki so imeli v povprečju štiri ure pouka dnevno. Nato so imeli čas za domače naloge in veliko prostega časa, v katerem so se lahko sprostil. Pri pouku so bili večinoma zbrani in motivirani za delo. Učne cilje so dosegali v skladu s svojimi sposobnostmi in vloženim trudom. V teh dvajsetih letih se je slika v obveznem izobraževanju drastično spremenila. V program obveznega izobraževanja vstopajo pet-, šestletniki. V šolah je ena do dve tretjini učencev z odločbami, vse več je učencev s slabšimi jezikovnimi sposobnostmi, slabšo grobo in fino motoriko. Učenci imajo motnje koncentracije, veliko je hiperaktivnosti. Učitelji opažajo pomanjkanje empatije, različne čustveno-vedenjske težave. Pri učencih navajajo slabšo sposobnost delovanja v skupini ter šibkejšo sposobnost reševanja problemov. Različni avtorji za to krivijo preveliko uporabo digitalne tehnologije, drugačni način preživljanja prostega časa v okviru družine. Opažamo, da se je igra v prvi vrsti skrčila v družini, zaradi zmanjšane števila

otrok, otroci se več ne družijo na ulici, družine se zapirajo. Otroci so za ekrani, namesto da pridobivajo različne izkušnje v resničnem življenju. Šola ima zato kot univerzalni institucionalni prostor edinstveno možnost podpornega delovanja. Igra je vpletena v kurikulum za vrtce in ima točno določen čas in prostor, v šolskem prostoru pa nanjo pogosto pozabimo.

### **Primer dobre prakse**

Učitelji razrednega pouka uporabljamo igro večkrat pri svojem vzgojno izobraževalnem delu. Zelo malo je proste igre, največkrat prevladujejo vodene tekmovalne in didaktične igre. Moj preobrat v načinu poučevanja in dožemanja vsakega posameznika sega v čas, ko smo se po "zaprtju šol" ponovno vrnili v šolske prostore. Že v času učenja na daljavo sem opazala spremembe v razpoloženju učencev, ki sem jih poučevala, saj smo se dnevno srečevali pri video pouku. Opažala sem, da so veliko bolj zdolgočaseni in brez motivacije kot pri običajnem pouku, saj je na to vplivalo veliko dejavnikov. Tako sem začela na dnevni bazi zanje pripravljati kratke igre, ki so bile v veliki meri predvsem gibalne, nekaj jih je bilo tudi simbolnih, funkcijskih, konstrukcijskih in iger s pravili. Ko smo se vrnili v šolske klopi, se je motivacija učencev vrnila. Opažala sem, da sta se učenčeva pozornost in koncentracija bistveno poslabšala. Med učenci je bilo več nestrpnosti, verbalnega obračunavanja, skratka, čutila sem nemir v otroških srcih. Zato sem se odločila, da spet najdem čas za prosto igro ter vpeljem v pouk čim več različnih iger. Tu se mi je idealno zdelo vključiti tako spontano kot vodeno igro. Ker sem takrat

poučevala v 2. razredu, sem vključevala veliko didaktičnih iger ter jih kar nekaj tudi sama izdelala. Pomembna se mi je zdela tudi možnost izbire učenca, kjer se le da. V tem času preučevanja pomena igre za duševni razvoj posameznika so se generacije zamenjale, opažanja pa ostajajo, prav tako moj način dela. Opažam, da sedanje pet-, šestletniki lažje sledijo pouku, ko je razgiban. Morebitne "težje" učne ure pa lažje prestanejo, če vedo, da jih potem čaka prosta igra. Ne smemo zanemariti pomena koticov v razredu, kjer učenci po lastnem interesu izbirajo pot do cilja, ki si ga je zadal učitelj v tistem dnevu. Risanje, vlečenje črt je spet zabavno, ker se je otrok sam odločil, po kateri poti bo usvojil učni cilj. Morebitni "moteč" učenec se naenkrat zlije s skupino in je motiviran, zna sodelovati... Čustva takega učenca se nagnejo na pozitivno stran tehtnice, motivacija se poveča in sklepam, da se izboljša tudi mentalno zdravje tega učenca, saj se lažje obvladuje, ne čuti tolikšnega nemira, dela po svojem interesu, izboljša se njegov odnos s sošolci. Ugotovila sem, da imajo učenci najraje križanke, tekmovalne igre, asociacijske igre ter različne didaktične igre. Učno sposobnejši radi posegajo tudi po rebusih in zahtevnejših matematičnih igrah. Ker smo v koronskem času in pokoronskem času dajali velik poudarek medsebojnim odnosom, sem se v tistem času bolj izogibala preveč tekmovalno naravnanim igram. Uporabljala sem veliko socialnih iger, ki so jih otroci že poznali (npr. Električna, En kovač konja kuje, Sedež na moji desni, Klobčič povezanosti).

Povezanost skupine sem poskušala nadgraditi. Zato sem v nadaljevanju še raje izbirala igre, ki so bile sodelovalne. Pri teh igrah

je pomemben posameznik v smislu doprinosa k uspehu celotne skupine. Tako sem si zadala preko praktičnega dela z učenci odgovoriti na vprašanje, ali sodelovalne igre izboljšujejo sodelovanje skupine in pripomorejo k izboljšanju duševnega zdravja. Ko sem začela raziskovati, sem ugotovila, da je na voljo le peščica iger, ki so sodelovalne narave. Le stežka sem jih našla v različnih virih. Zato si poskušam izmišljati nove oz. predelati določeno igro v sodelovalno igro.

V nadaljevanju je nanizanih nekaj primerov sodelovalnih iger:

### **Podajanje lončka s palico**

Igra je primerna za različno število učencev. Vsak učenec dobi eno leseno palčko ali barvico. Potrebujemo še en papirnat 2 dl lonček. Učenci se usedejo v krog. Vsak otrok poda lonček s palico sosedu na svoji levi. Pri tem si ne sme pomagati z nasprotno roko. Naloga je zaključena, ko lonček spet pride do izhodiščnega učenca.



*Slika 1: Podajanje lončka s palico*

Vir: Lasten

### Naša skupna risba

Učenci so v skupinah po dva ali trije. S flomastri rišejo na papir večjega formata. Ne dogovarjajo se, kaj bodo narisali in tudi med risanjem se ne smejo pogovarjati. En otrok začne, drugi nadaljuje od točke, kjer je predhodnik končal in tako naprej, dokler se ne odločijo, da je risba končana. Umetnijo si ogledajo in ji dajo naslov. Otrokom lahko tudi damo nedokončano risbo, da jo dokončajo in ji dajo neko ime. Lahko rišejo tudi po zgodbi in skupno poustvarjajo.



Slika 2: Naša skupna risba  
Vir: Lasten

### Nizanje rolic za wc papir na vrvico

Igra je primerna za različno število učencev. Potrebujemo poljubno število rolic za wc papir, odvisno od števila in starosti učencev. Učenci jih okrasijo, najlažje je uporabiti flomastre. Ker so to bili prvošolci, sem jim nanje pomagala zapisati številke od 1 do 15. Rabimo še daljšo vrvico. Učenci se usedejo v ravno vrsto. Na začetku naj sedi učenec, ki že pozna številke in je obenem motorično spreten. Vrvico ohlapno

napeljemo od prvega do zadnjega učenca. Naloga skupine je čimprej napeljati vse rolice po zaporednem vrstnem redu od prvega do zadnjega učenca. Najboljše je, da igra poteka v smeri tako, da večji del naloge opravlja desna roka. Motiviranost skupine lahko povečamo tako, da merimo čas, ki je potreben za to, da je anloga opravljena. V naslednjem koraku pa lahko poskusimo ta čas izboljšati.



Slika 3: Izdelana sodelovalna igra  
Vir: Lasten



Slika 4: Nizanje rolic na vrvico  
Vir: Lasten

### Viseči most

Igra je primerna za različno število učencev. Na tla položimo daljšo kolebnico. Učenci stopijo nanjo in se razporedijo po dolžini. Povemo jim, da je to zelo ozek viseči most, ki stoji nad globokim prepadom. Spodaj teče nevarna reka, v katero ne smejo pasti. Naloga skupine je naslednja: prečkati morajo reko, vendar se morajo pred tem ponovno razporediti na mostu npr. od največjega do najmanjšega učenca. Pri tem morajo zelo paziti drug na drugega, da nihče ne pade z mostu. Igra omogoča iskanje različnih načinov in strategij prehajanja z enega konca mostu na drugega. Učenci se lahko

razporejajo po različnih karakteristikah: velikosti nog, številu sorojencev, dolžini las ...



Slika 5: Viseči most  
Vir: Lasten

### Potujoča žogica

Igra je primerna do šest učencev. Potrebujemo mrežast koš, žogico in lesene palčke. Naloga skupine je, da s skupnim sodelovanjem s palicami žogico spravijo od dna do vrha koša. Pri tem morajo sodelovati in si pomagati.



Slika 6: Potujoča žogica  
Vir: Lasten

### Gusarska ladja

Igra je primerna do 8 učencev. Potrebujemo dve gimnastični blazini. Skupina se usede na blazini. Damo jim navodilo: Ste gusarska posadka, ki mora čimprej pripluti na cilj. Pri tem morate sodelovati in se ne smete dotakniti tal. Najprej učencem pustimo, da sami razvijejo strategijo. Pomagamo šele, če se nikamor ne premaknejo.



Slika 7: Gusarska ladja  
Vir: Lasten

V času, ko je zaprtje šol povzročilo določeno odtujenost med učenci, se mi je zdela zabava in povezanost skupine pomembnejša od tega, da bi bili doseženi čisto vsi cilji v učnih načrtih. Posredno so se začeli otroci povezovati, odnosi so se izboljševali. Tako smo egoizem in nestrpnost do sočloveka počasi izpodrinjali. Besedo "jaz" smo nadomestili z besedo "mi (skupaj)". Delali smo t. i. "teambuilding", ki je že dolgo poznan v odraslem svetu. Sodelovalna igra v šoli je torej igra, kjer imajo vsi učenci isti cilj, katerega dosežejo z medsebojnim sodelovanjem. Pri nekaterih igrah pa spoznajo, da lahko dosežejo isti

cilj kljub medsebojnimi trenji. Učenci so se zelo zabavali, ne glede na to, katero pot so morali izbrati. Posledično so bili bolj zadovoljni in izpopolnjeni. Res pa je, da mora biti učitelj še vedno tisti, ki učence po potrebi še vedno usmerja do določenega cilja. Tako sem potrdila svoje izhodišče, da je igra pri pouku učinkovita za dobro duševno zdravje učencev. Njen pozitiven vpliv lahko opazimo ne glede na to, v kateri fazi pouka jo uporabimo ter pri katerem učnem predmetu. Dobro je, da uporabljamo vse vrste iger, od proste igre do tekmovalnih iger. Za izgradnjo dobrih medsebojnih odnosov med učenci pa so najprimernejše sodelovalne igre. Zelo pomembno pa je, da ima učitelj pred očmi cilj, ki ga želi z določeno igro usvojiti.

## ZAKLJUČEK

Igra lahko torej igra pomembno vlogo pri izboljšanju duševnega zdravja učencev na več načinov. V različnih oblikah lahko v šolskem prostoru pripomore k izboljšanju komunikacije, spoprijemanju s stresnimi situacijami, večji sproščenosti posameznika ter posredno izboljša duševno zdravje učenca. V 1. triadi pa je smiselna uporaba tudi proste igre oziroma izbor igre prepustimo učencu, saj mu le-ta pomeni sprostitev, občutek socialne povezanosti ter poligon za obvladovanje svojih čustev. Menim, da se v šolskem prostoru premalo poudarja pomen igre pri mlajših učencih, saj je šola storilnostno naravnana. Stremimo k ciljem. "Vidimo gozd, ne pa dreves." Ne vprašamo se, kako bo družbi pomagal izobraženi strokovnjak, ki ne bo znal komunicirati, oziroma še slabše, če bo njegovo strokovno delo obvladovalo slabše duševno zdravje.

Sodobna družba pa potrebuje fizično in duševno zdravega posameznika, vse od fizičnega delavca do intelektualca.

## Viri in literatura

1. Bregant, T. (2021). *Pomen igre za otrokov razvoj*. Pridobljeno s <https://zdaj.net/otrok/predsolski-otrok/pomen-igre-za-otrokov-razvoj/>
2. Grm, J. (2021). *Učenje skozi didaktične igre*. Varaždinski učitelj: digitalna strokovna revija za izobraževanje, let. 4, št. 6. 2021.
3. Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2022. Pridobljeno s <https://nijz.si/zivljenjski-slog/dusevno-zdravje/o-dusevnem-zdravju/>
4. Relja, J. (2019). *Promocija dječje igre u školi kao doprinos mentalnom zdravlju učenika*. *Bjelovarski učitelj*, sv. 24, št. 1-3, 2019, str. 82–84. Pridobljeno 30. 10. 2023 s spletne strani [hrak.srce.hr/clanak/396357](http://hrak.srce.hr/clanak/396357)
5. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Horvat, L. (2006). *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
6. Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. (2018). *The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children*. Council on Communications and Media, 2017–2018. Pridobljeno s <https://publications.aap.org/pediatrics/article/142/3/e20182058/38649/The-Power-of-Play-A-Pediatric-Role-in-Enhancing?autologincheck=redirected>

# Vedenjsko težavnejši otroci

**INGRID STARC**, profesorica defektologije

ingrid.knez@gmail.com

**Povzetek:** Družbeno razumevanje kaj je sprejemljivo in kaj ne, je odvisno od obdobja v katerem se o tej tematiki razpravlja. Kar je bilo sprejemljivo oziroma nesprejemljivo v preteklosti, lahko to ne velja več za današnji čas. S težavo na področju discipline v šolah se soočamo že dlje časa. Permisivna vzgoja, ki naj bi preprečila travmatske posledice iz otroštva in omogočila svobodni razvoj osebnosti ne drži več. Brez postavljanja meja otrokom, brez pritiska okolja in brez zdravih frustracij lahko na razvoj osebnosti vpliva negativno. Permisivnost, ki otrokom omogoča neovirano doseganje njegovih želja, hotenj je zanj ovira. Poleg vsega se današnji otroci razvitega sveta srečujejo z neskončnim materialnim izobiljem, brez duhovnih vrednot in instant zadovoljevanjem želja, posledice tega pa so neobvladane oblike obnašanja, nespoštovanja avtoritete odraslih, krize vrednot. Ti otroci so pogosto v kasnejšem življenju podvrženi k destruktivnemu reagiranju, samomoru ali bežijo v svet droge in alkohola. Kot posledica teh pojavov se vse pogosteje pojavlja nujnost postavljanja ustreznih meja in zdravih frustracij, ne samo v zgodnjem otroštvu znotraj družine, temveč tudi v šolskih sistemih. Izrednega pomena pri tem pa je tesno sodelovanje staršev in šole.

**Ključne besede:** otroci, vedenje, agresija, motiviranje, disciplina

**Abstract:** Social understanding of what is acceptable and what is not depends on the period in which this topic is being discussed. What was acceptable or unacceptable in the past may no longer apply today. We have been facing the problem of discipline in schools for a long time. Permissive education, which was supposed to prevent traumatic consequences from childhood and enable free personality development, is no longer valid. Without setting boundaries for children, without the pressure of their social environment and without healthy frustrations, personality development can be negatively affected. Permissiveness, which allows children to achieve their wishes without any hindrance, represents an obstacle for them. In addition, today's children in the developed world grow in endless material abundance, without spiritual values and are used to instant gratification of their desires; the consequences of that are uncontrolled forms of behavior, disrespect for the authority of adults, and a crisis of values. These children are often prone to destructive reactions, suicide or escaping into the world of drugs and alcohol later in life. As a result of these phenomena, there is an increasing need to set appropriate boundaries and to enable healthy frustrations, not only in early childhood within the family, but also in school systems. The close cooperation of parents and the school is extremely important here.

**Keywords:** children, behavior, aggression, motivation, discipline

## UVOD

Pri svojem poklicu v mobilni specialni pedagoški službi se v zadnjem času pogosteje srečujem z otroki, ki so na šolsko delo manj prilagodljivi. Kljub strokovno dobro pripravljeni uri s svojim vedenjem spodnašajo avtoriteto večino učiteljev, ki vstopajo v razred. Poleg tega pa motijo tudi ostale učence v razredu in celotni šoli. Kot defektolog, ki vstopam v razrede, kjer opravljam ure dodatne strokovne pomoči, me presenečajo pristopi, ki se jih učitelji pri teh otrocih poslužujejo. Nekateri so pri tem zelo uspešno, nekateri manj. Vsakič pa me prosijo za pomoč.

V članku bom zajela nekaj praktičnih nasvetov, ki niso obremenjeni z zapletenimi znanstveno-teoretičnimi razglabljanji, ampak učiteljem in drugim strokovnim delavcem ponujajo tehnike in načine za preživetje v razredu. Navodila in zagotovila za uspeh so skrita in zahtevajo ogromno samodiscipline, vztrajnosti, iznajdljivosti, potrpežljivosti, prilagodljivosti in predvsem spremenjen način razmišljanja. Pri vzgoji je namreč najtežje to, da moramo z vzgojo in disciplino najprej začeti pri sebi, šele nato lahko računamo na uspeh.

### **Kdo so ti težavni učenci?**

Težavni otroci imajo veliko opredelitev in definicij. V preteklosti so imeli že veliko oznak, kot na primer zanemarjena, težje vzgojljiva, ubožna mladina, kot tudi izraz motnje vedenja in osebnosti nadomestijo izrazi: otroci/mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami, otroci s težavami v socialni integraciji, moteči

otroci, otroci z izstopajočim vedenjem ... O poimenovanju si še dandanes avtorji niso enotni. Terminološko zmedo v zvezi s poimenovanjem populacije lahko zaznamo v številnih pravno veljavnih dokumentih, na primer v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, kot tudi v okviru socialnopedagoške doktrine razumevanja omenjenega opredeljevanja, ki je s populacijo s čustveno in vedenjskimi težavami in/ali motnjami najbolj neposredno povezana.

Če izhajamo iz aktualne šolske zakonodaje – natančneje iz ZUOPP-1 (2011), se kategorizira otroke in mladostnike, ki jih strokovni center obravnava:

- » - otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki se v obravnavo strokovnega centra vključijo do 21. leta starosti ter imajo psihosocialne težave, ki se kažejo kot vedenjske, čustvene, učne ali druge težave v njihovem odraščanju, vendar še niso usmerjeni kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v skladu z zakonom, ki ureja usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, niti niso obravnavani kot otroci in mladostniki, ki bi potrebovali namestitev v skladu z zakonom, ki ureja družinska razmerja,
- otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, v skladu z zakonom, ki ureja usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, in otroci in mladostniki s težavami na socialno čustvenem področju, obravnavani v skladu z zakonom, ki ureja

celostno zgodnjo obravnavo predšolskih otrok s posebnimi potrebami,

- otroci in mladostniki, nameščeni v skladu z zakonom, ki ureja družinska razmerja,

- mladoletniki s pridobljeno popolno poslovno sposobnostjo in polnoletne osebe, ki so bile v skladu z zakonom, ki ureja družinska razmerja, v strokovni center vključene pred polnoletnostjo, s pisno privolitvijo,

- mladoletniki in mlajši polnoletniki, ki jim je bil izrečen vzgojni ukrep oddaje v zavod v skladu z zakonom, ki ureja obravnavanje mladoletnih storilcev kaznivih dejanj.«(1. člen).

Po 7. členu ZUOPP-1 (2011) se otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami obravnava:

»Otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so otroci in mladostniki, ki so usmerjeni v skladu z zakonom, ki ureja usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, ali otroci s primanjkljaji, ovirami oziroma motnjami na socialno-čustvenem področju v skladu z zakonom, ki ureja celostno zgodnjo obravnavo predšolskih otrok s posebnimi potrebami, in ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč ter prilagojeno izvajanje javno veljavnih izobraževalnih programov. Strokovni center za otroke iz prejšnjega stavka lahko izvaja dodatno strokovno pomoč in pomoč iz 6. člena tega zakona.«

Niso pa vsi otroci prepoznani kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Lahko so socialno nezreli, njihov nemir lahko izhaja iz neurejenih družinskih razmer, je izpostavljen vzgojni negotovosti staršev, mogoče previsokim pričakovanjem staršev. Poleg dejavnikov družinskega in socialnega okolja, ki vplivajo na razvoj izstopajočega vedenja in drugih vedenjskih težav, obstaja tudi veliko teorij o vplivu bioloških, prirojenih dejavnikov. Dodaten dejavnik, ki lahko močno vpliva na nastanek motečega vedenja pri otrocih je tudi izolacija otroka od vrstniške skupine, nepriljubljenost, odsotnost prijateljev in socialne mreže. Številni avtorji povezujejo antisocialno vedenje z narcistično osebnostno strukturo. Na način, da imajo posamezniki težave s sprejemanjem pravil, saj se v svojem življenju prej niso nikoli soočili z družbenimi normami. Zato zavestno kršijo pravila, da bi tako pritegnil pozornost nase. Da okolje sprejme otrokovo izstopajoče in moteče vedenje, ni rešitev.

### **Kako motivirati učence?**

Pri vzgojno zahtevnem razredu je najtežje ostati pozitivno naravnani, ker je vse okoli negativno. Ko pogledamo po razredu, otroci klepetajo, se prepirajo, igrajo, mečejo papirčke... Opozarjamo jih na vedenje, naj prenehajo, se usedejo... Toda čim bolj negativna in neprijetna je situacija v razredu, tem bolj se moramo posvetiti tistim učencem, ki so pripravljeni delati. Ko pogledamo po razredu, bomo ugotovili, da nered ustvarja manjšina učencev, večina pa čaka, da začnemo z delom. Če ne bomo pričeli, se bodo začeli dolgočasiti tudi oni in bodo postali nejevoljni. Torej čim dlje bomo posvečali



pozornost negativnemu vedenju, manj bomo imeli možnosti za uspešno delo.

Pogosto zasledim na tabli različne znake za poredne učence. Pri tem se mi poraja vprašanje: Zakaj ne bi izpostavili pozitivnega vedenja, namesto negativnega? Predlagam, da na začetku pouka, ko nas učenci ignorirajo, uporabimo strategijo nagrajevanja poslušnih in pridnih učencev, ki so pripravljeni na delo. Cilj tega je, da dobimo čim daljši seznam imen tistih učencev, ki delajo v razredu to kar se od njih zahteva in pričakuje. Paziti moramo le, da nam nagrajevanje ne vzame preveč časa. Seveda je najbolje in še bolj učinkovito, če tako nagrajevanje uporabljajo vsi učitelji, ki vstopajo v ta isti razred.

V nižjih, prvih razredih se srečujemo z otroki na različnih razvojnih stopnjah. Večina jih prihaja iz vrtca, le redki pa iz družinskega ali privatnega varstva. V vsakem primeru niso niti vajeni niti dovolj zreli, da bi lahko v prvem mesecu obvladali primerno vedenje v šoli. Učitelji se tako znajdejo v resni pedagoški dilemi. Naj sledijo najšibkejšemu členu in s tem tvegajo dolgočasje razvojno hitrejših otrok, ali pa naj sledijo zmožnostim in znanju večine ter neprestano iščejo ravnovesje med tistimi ki izstopajo tako navzgor, kot navzdol?

Priporočljivo je, da na začetku šolskega leta razredniki in kasneje na predmetni stopnji tudi ostali učitelji oblikujejo razred v skupino. Predvsem tiste razrede, ki so sestavljeni na novo. Tako vzpostavimo občutek ekipe, povezane celote in učitelji so njihov vodja. Pri tem se poslužujemo zgodb, ki so krajše, saj z manj govorjenja dosežemo

boljši učinek ali na primer s socialno igro pri kateri iščemo, poudarjamo podobnosti med člani ekipe, skupine, razreda. Podobne socialne igre so pomembne še posebej, ko se v skupini znajdejo izredno različni otroci, ki se ne poznajo.

V znak pripadnosti razredu si lahko zamislimo kakšen zunanji znak. Otroci se hitro poistovetijo z imenom. Nekateri so zadovoljni že z na primer 1.b, če pa dodamo še kakšno poimenovanje, bo povezanost med njimi še večja. Lahko v tem duhu dopolnimo še z zapestnicami prijateljstva, skupni maskoti razreda ... V razred lahko vnesemo tudi določene rituale. Na primer jutranji pozdrav, tajni pozdrav ... Sledimo otroški domišljiji in tako ohranjamo rituale žive.

Z otroki v razredu oblikujemo tudi razredna pravila. Seznanjeni naj bodo z Vzgojnim načrtom šole. Tam so zapisana pravila, ki veljajo za vse, ki so v prostoru šole, razredna pravila pa veljajo le za določen razred. V nižjih razredih bodo ta pravila enostavnejša in jih bo manj. Začnemo z enim, dvema praviloma, ki mu/jima sledijo lahko vsi učenci. Za uspešno upoštevanje pravil se je nujno dogovoriti tudi za nagrado, na primer prosti čas na igrišču, gledanje risanke, ples ...

### **Kazni, kazni, kazni**

Otroci bodo seveda na začetku pravila kršili. Malo zato, da poskusijo, ali mislimo resno, malo zato, ker je to za njih nekaj novega, malo zaradi igre. Najbolje je, da na začetku tretiramo kršitve na način, da potrebujemo še malo časa, da nam bo šlo. Nikakor ni smiselno, da se

pri neupoštevanju navodil jezimo na celoten razred ali da bi celo kaznovali vse učence. Če se odločimo za sankcijo določene kršitve, bo bolje, da nagradimo tiste, ki so uspeli upoštevati navodila.

Ob namernem nasilnem verbalnem ali fizičnem vedenju reagiramo hitro in dosledno.

»Koraki pri agresivnem vedenju:

- ustavitev vedenja,
- pomiritev in empatija,
- iskanje spremembe (kognitivni del),
- preizkušanje in utrjevanje novih vzorcev,
- stalna podpora in pohvala« (Barborič Vesel, 2022).

Vsi učitelji na šoli naj bi imeli podobno kaznovalno politiko. Naj učenci vedo, da ste enotni, da med seboj sodelujete in da imate, če ne enake, vsaj podobne kriterije. Kazni naj bodo poštene.

Kadar uporabljamo kazni, ki vključujejo starše oziroma skrbnike (v nadaljevanju starše) in učenčevo življenje doma, se je nujno s starši uskladiti in dogovoriti tako o definiciji problema, kot o načinu kaznovanja. Včasih pa starši dvomijo o smiselnosti kaznovanja, zato tako kaznovanje ne bo doseglo pravega učinka. Navadno boljša strategija je, da se vedenje v šoli regulira v šoli, korigiranje vedenja doma pa prepustimo staršem. Pomembno je, da so starši seznanjeni in da vsaj načeloma sprejemajo stališče šole.

Tehten premislek o primernosti načina kaznovanja ter njegova dosledna in empatična izpeljava predstavljata razliko, ali bo imelo kaznovanje pozitiven učinek ali bo še poslabšalo situacijo. Formalni kazni sledi vzgojni načrt pomoči. Ta je vzgojno naravnani in vključuje tudi možnost sodelovanja staršev.

Če imamo na šoli določene kršitve šolskih pravil zapisane v Vzgojnem načrtu, je nujno, da se le-tega držimo tudi učitelji. Neupoštevanje Vzgojnega načrta s strani šole same nedvomno vodi v poslabšanje disciplinske situacije.

Tudi otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami si zaslužijo, da jih v smislu sobivanja obravnavamo tako kot ostale. Samo tako se bodo naučili biti z drugimi. Če je določeno vedenje na šoli nesprejemljivo, je nesprejemljivo za vse. Torej ne ignoriramo in te toleriramo nezaželenega vedenja.

### **Zgled in smernice**

Pri soočanju z učenci, ki kažejo moteče vedenje, je pomembno, da učitelj sam dosledno uporablja vedenjske vzorce, ki jih pričakuje od učencev. Na primer, če učitelj pričakuje, da učenci pozdravljajo, naj tudi učitelj dosledno pozdravlja. Zgled deluje po principu prenova vrednot kredibilnega odraslega na učenca in predvsem legitimira pričakovanja odraslega. To je osnova, ki jo nato učitelj nadgrajuje še z dodatnimi intervencijami. Učitelj naj bi bil v interakciji z učenci ki kažejo moteče vedenje miren, odločen, pravičen. Pri komunikaciji z

njimi naj se izogiba tako imenovanem »merjenju moči«. Kadar je potreben pogovor s takim učencem, naj to učitelj opravi v mirnem prostoru, brez prisotnosti ostalih sošolcev. Učitelj naj bo pri komunikaciji z njim jasen, spoštljiv do njega kot človeka, hkrati pa mu jasno nakaže, da je njegovo vedenje nesprejemljivo in pričakuje spremembo. Pri pogovoru naj ne uporablja sarkazma, poniževanja in sramotjenja. In seveda, kazen samo za učenca ali učence, ki so prekršili pravilo.

Peklaj in Peček (2015) predelita naslednje strategije dela v razredu, ki na preprečevanje motečega vedenja delujejo predvsem preventivno:

- »- hiter tempo – hitro menjavanje dejavnosti tekom šolske ure, tako so učenci ves čas zaposleni,
- tekoče prehajanje iz ene aktivnosti v drugo – izogibamo se prekinjanju toka dela, tu se za discipliniranje uporablja minimalne ukrepe (pogledi, kretnja, dotik),
- vzdrževanje osredotočenosti na pouk pri razlagah,
- zagotavljanje odgovornosti – vključenost učencev v vsakem delu izvajanja pouka – izogibamo se temu, da en učenec dela, drugi le opazujejo,
- nepredvidljivost postavljanja vprašanj – učenci ne vedo, kdaj jih bomo poklicali za odgovor,
- zavedanje dogajanja v razredu – pogosto vzpostavljanje očesnega stika z otroki.«

## **ZAKLJUČEK**

V zadnjem času smo učitelji vedno bolj pod drobnogledom. Po obdobju epidemije in šolanja na domu pa še toliko bolj. Očitki se nanašajo na neustrezne učne načrte, na nestrokovnost učiteljev. Starši disciplinsko bolj zahtevnih otrok prihajajo v šolo nastrojeni, z napotki, kako naj bi šola delovala v prid samo njihovem otroku. Pri svojem delu želim opolnomočiti tako učence, kot učitelje, da lažje plujejo na skupni barki. Na največje prepreke naletim že takoj na začetku, saj je potrebno ozavestiti, da je najprej potrebno spremeniti svoje vedenje, spremeniti svoje navade in razmišljanje. Ko učitelj pri sebi doseže te spremembe, lažje vstopi v interakcijo z učencem, ki mu že toliko ur povzroča preglavice. Zelo težko je pozitivno gledati na učenca, za katerega vemo, da nam bo porušil še tako skrbno načrtovano uro. Predvsem, če poznamo že vse strategije, ki so jih uporabili naši predhodniki in se niso dobro obnesle. Ko pa nam za nameček ob strani ne stojijo še učenčevi starši, se počutimo toliko bolj nemočni. V takih razmerah je najbolje začeti pri učencu samem, da ga pridobimo na svojo stran in potem lahko gradimo odnos z njim. Najprej si moramo pridobiti njegovo zaupanje, potem nam bodo zaupali tudi njegovi starši in bomo skupaj vstopali skozi šolska leta. Torej potrebno je biti realističen in čim bolj praktičen pri svojem delu. Stremeti moramo k izboljšanju poučevanja. Hkrati pa moramo biti čim bolj strpnimi do družbe, v kateri trenutno bivamo. Osnovni cilj učitelja je, da vzpostavimo čim boljše odnose z učenci, njihovimi starši, s sodelavci in vodstvom šole.

## Viri in literatura

1. Barborič Vesel, D. (2022). *Vija vaja ven*. Radovljica, Založba Didakta.
2. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). J. Krek in M. Metljak (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
3. Kroflič, R. (2011). *Kazen v šoli?* Ljubljana, Center RS za poklicno izobraževanje.
4. Marovič, M. (2018). *Razumevanje in opredeljevanje čustvenih in vedenjskih težav in/ali motenj v polju vzgojnih zavodov*. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
5. Peklaj, C. in Peček, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana, Filozofska fakulteta.
6. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). Uradni list RS, št. (Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI). Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju – ZOOMTVI (Uradni list RS, št. 200/20 z dne 29. 12. 2020). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2020-01-3628?sop=2020-01-3628>

# Disleksija in pomoč pri bralnih veščinah

**MILANKA RANTAH**, *prof. defektologije, specialni in rehabilitacijski pedagog*  
milanka.rantah@gmail.com

**Povzetek:** V članku želim predstaviti, kako lahko dislektikom pomagamo pri premagovanju ovir in kako lahko z veščinami tudi oni napredujejo pri branju. Pri svojem delu opravljam diagnostiko in nadaljnje obravnave tudi z dislektiki. Poleg ovir imajo dislektiki tudi veliko posebnih darov, sama jih vidim največkrat kot »sončke« v družini. Branje dislektikom res povzroča stiske in posledično imajo precejšen odpor do samega branja. Veliko se govori o samih težavah pri branju, starši pa so željni napotkov in pomoči za lažje premagovanje bralnih veščin.

**Ključne besede:** disleksija, branje, bralne veščine, gradniki branja

**Abstract:** In the article, I want to present how we can help dyslexics to overcome obstacles and how they too can progress in reading with the help of skills. In my work, I perform diagnostics and follow-up treatments with dyslexics as well. In addition to obstacles, dyslexics also have many special gifts, I see them most of the time as the

"sunshine" in the family. Reading really causes difficulties for dyslexics and as a result they have a considerable resistance to reading itself. There is a lot of talk about reading difficulties, but parents want advices and help to overcome reading skills.

**Keywords:** dyslexia, reading, reading skills, building blocks of reading

## UVOD

Disleksija je nevrološko pogojeno stanje, pri katerem se pojavljajo težave pri branju, pisanju in črkovanju, kljub povprečnim oziroma nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim. Lahko je blažje, zmerne ali težje oblike in ne pomeni samo težave na področju branja. Je skupek simptomov, ki se pojavlja pri približno 10 odstotkih otrok. Disleksije ne more povzročiti neustrezna vzgoja, lahko pa je dedna. Veliko staršev oziroma nekdo od bližnjih sorodnikov ima ponavadi tudi disleksijo oziroma znake disleksije. Disleksija ne nastane zaradi možganske okvare ali poškodbe živca, prav tako je ne povzroča motnja v delovanju možganov, notranjega ušesa ali oči. Je rezultat mišljenja in posebnega odzivanja na občutek zmedenosti (D. Davis, M. Braun, 2008, str. 34). Pri dislektiki je povečana aktivnost desne hemisfere, ki pa ni zadolžena za jezikovno področje, zato morajo dislektiki veliko bolj garati na tem področju in so pri tem precej izčrpani. Otroci z disleksijo imajo bolj umetniške, športne in mehanske danosti, imajo tudi dobro domišljijo, imajo lahko dober posluš, kreativno reševanje problemov in dobro intuicijo (Kesič, Dimic str. 43). Lahko so tudi čustveno občutljivi in imajo sočutje do drugih. Močno se zavedajo okolja, so nadpovprečno radovedni, razmišljajo v slikah in ne v besedah, prav tako razmišljajo in opažajo večdimenzionalno (uporabljajo vse čute) in misli večkrat doživljajo kot resničnost. V kolikor starši ali vzgojno izobraževalni proces ne potlačijo ali uničijo vse te sposobnosti, se bo razvila inteligenca, ki je višja od povprečne in izjemne ustvarjalne sposobnosti (D. Davis, M. Braun str. 30). Z ustreznimi prilagoditvami, podporo in

razumevanjem so lahko dislektiki prav tako uspešni. Disleksijo so imele tudi znane osebnosti: A. Einstein, P. Picasso, Leonardo da Vinci, H. C. Andersen, Gojmir Lešnjak ...

## Odražanje disleksije v predšolskem in šolskem obdobju

Disleksija se odraža že v predšolskem obdobju. Pozorni moramo biti na določene znake. Otroci lahko zaostajajo na področju govora oziroma v izreki glasov, pri izgovorjavi besed zamenjuje glasove ali zloge (svinčnik-svinčkin, bager- gaber), dalj časa rišejo oboje ročno, imajo šibkejše ročne spretnosti, težje se naučijo tudi barve. Disleksija najbolj zaznamuje otroka v šolskem obdobju. Če ni pravočasno odkrita, lahko precej vpliva na njihovo samopodobo in samozavest. Delujejo bistro, zato jih imajo večkrat za lene oziroma pravijo, da se ne trudijo dovolj pri branju. Večkrat se želijo izogniti branju, kar je razumljivo. Tudi mi imamo odpor do stvari, ki nam ne grejo. Na začetku šolanja ne kažejo nekega zanimanja za črke, črke se težje naučijo in si jih zapomnijo, prav tako črke tudi velikokrat zrcalno pišejo. Ti otroci ponavadi slabše zaznavajo glasove v besedah, črke tudi težje vežejo v glasove in zloge. Klepec Marcijan (2016, str. 61) iz svoje raziskave ugotavlja, da je bil učenec kljub pomoči na vseh treh korakih petstopenjskega modela, zaradi izrazitih težav, kasneje usmerjen v program s prilagojenim izvajanjem z dodatno strokovno pomočjo. Po ponovnem testiranju ob koncu 9. razreda so bile težave na fonološkem področju še vedno prisotne. Pri osebah z disleksijo fonološki primanjkljaj vztraja tudi v kasnejšem obdobju, ne glede na bralne spretnosti.

Pri branju se dislektik ponavadi otrok vidno muči, njihovo branje je počasneje, zatikajoče in zlogovaje, kar je še bolj izrazito pri drobnem tisku. Pogosto v besedah izpuščajo in dodajajo črke (pristno-pristono), premeščajo glasove oziroma zloge (mak-kam, vojna-vonja) ter zamenjujejo vizualno podobne črke (b-d-p, o-a-e, m-n). Med branjem lahko tudi izpuščajo vrstice in posamezne besede, besede lahko večkrat nadomestijo z besedami, ki izgledajo podobno (zahod-zavod) oziroma jih nadomestijo kar s sopomenko (deček-fant). Njihovo razumevanje prebranega je ponavadi slabše predvsem zaradi netočnega branja in večje osredotočenosti na tehniko branja. Na področju pisanja je lahko njihova drža pisala manj ustrezna, pri pisanju so počasnejši, njihova pisava je lahko slabše čitljiva (disgrafija), poteze črk ponavadi ne potekajo v pravi smeri, težje avtomatizirajo tudi slovnična in pravopisna pravila. Tako kot pri branju se tudi pri pisanju pojavlja zamenjava vizualno podobnih črk in ostala specifična odstopanja, pozabljajo pa tudi pike, črtice in strešice (Kesič Dimic, 2010, str. 44).

Dislektiki nimajo težav samo na področju branja in pisanja, tudi na matematičnem področju se lahko soočajo s težavami. Težje sledijo vrstnemu redu ali postopkom pravil (pisno deljenje,..), težje si zapomnijo nepovezana dejstva (poštevanka,..), šibkejše je tudi pomnjenje zaporedij (števil, mesecev, dni ...), pojavlja se tudi zamenjava števk (23-32).

Njihova šibkejša področja so še prostorska in časovna orientacija, težko si zapomnijo več navodil hkrati, počasnejši so pri predelavi informacij, pomoč potrebujejo tudi pri sami organizaciji.

V šolskem obdobju disleksijo v najširšem smislu uvrščamo med specifične učne težave, ki so v Slovenskem šolskem prostoru razumljene kot heterogena skupina primanjkljajev, ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in\ali težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija(jezik, govor), branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje (Magajna idr., 2008).

Za prepoznavanje specifičnih učnih težav in razlikovanje le-teh od splošnih učnih težav moramo v celoti dokazati pet kriterijev:

1. neskladje med učenčevimi splošnimi intelektualnimi sposobnostmi in njegovo dejansko uspešnostjo na določenih področjih učenja,
2. obsežne in izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in\ali računanju (pri eni ali več osnovnih štirih šolskih veščinah), ki so izražene v tolikšni meri, da učencu onemogočajo napredovanje v procesu učenja,
3. učenčeva slabša učna učinkovitost zaradi pomanjkljivih kognitivnih in metakognitivnih strategij (tj. sposobnosti organiziranja in

strukturiranja učnih zahtev, nalog) ter motenega tempa učenja (hitrost predelovanja informacij, hitrost usvajanja znanja),

4. motenost enega ali več psiholoških procesov (pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija, časovna in prostorska orientacija, organizacija informacij itd.,

5. izključenost senzorne okvare, motenj v duševnem razvoju, druge duševne in nevrološke motnje čustvene in vedenjske motnje, kulturno in jezikovno različnost ter psihosocialne neugodne okoliščine in neustrezno poučevanje kot glavne povzročitelje primanjkljajev na posameznih področjih učenja, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi (Vovk Ornik, 2014, str. 23).

### **Kako jim lahko pomagamo?**

Otroci z disleksijo najbolj potrebujejo razumevanje in podporo staršev in učiteljev, potrebujejo pa tudi ustrezne prilagoditve v šoli. Branje jim olajša večja velikost črk (14-18) ter ustrezna oblika pisave (Arial, Verdana, Tahoma ali Comic Sans), levo poravnava. Pred razredom jih ne izpostavljam branju, če sami tega ne želijo. Še vedno veliko otrok pove, kako s strahom čakajo, da jih učiteljica pokliče k branju. Nekaterim pomagajo tudi bralna ravnilca ali barvni papir. Metlika (2016, str. 128) navaja iz analize njihovega vzorca *ugodne učinke barvnih prosojnic*, zaznavajo črn tisk na beli podlagi. Ugotovili so tudi, da učenci zaznavajo različna vidna izkrivljanja besedila (pomanjkanje presledkov med besedami, zaznavanje meglenih, nejasnih črk, težave s prehajanjem med vrsticami pri

branju ipd.), nekateri tudi bleščanje in bolečino (boleče oči, glavobol). Določeni znaki nakazujejo lahko tudi skotopični sindrom.

Dislektiki večkrat ne uspejo tudi vsega zapisati, pomagamo jim s fotokopijami učne snovi. Zaradi težav z branjem jim zelo koristi podaljšan čas pri ocenjevanju. Pod pritiskom namreč slabše funkcionirajo.

Otroke in starše ponavadi na diagnostiko in obravnave napoti šola ali sami poiščejo pomoč. Najprej opravimo diagnostiko, s katero ugotovimo disleksijo. Po opravljeni diagnostiki otrokom še naprej pomagamo na obravnavah z različnimi vajami in pristopi, ki jim pomagajo pri premagovanju disleksije. Nekaterim otrokom z blažjo obliko disleksije so v pomoč že prilagoditve, ki jih zapišemo v poročilo, katerega prejme tudi šola. Otroci, ki imajo težjo obliko disleksije potrebujejo tudi dodatno strokovno pomoč v šoli. Otroci občutijo že veliko olajšanje, ko sem jim predstavi, zakaj imajo težave in kako se jim lahko pomaga. Kar nekaj otrok ima potrjeno disleksijo šele v višjih razredih ali v srednji šoli, ker so pred tem kompenzirali svoje težave.

Izredno pomembno je, da dislektika pravočasno zaznamo, mu pomagamo pri usvajanju veščin branja in ostalih področjih ter hkrati spodbujamo njihove darove.



### Gradniki in veščine do bolj tekočega branja-praktični del

Predstavila bom predbralne veščine in nekaj vaj, ki jih izvajam na svojih obravnavah. Branje je namreč kompleksna veščina. Za uspešnejše branje je potrebno veliko več kot le prepoznavanje črk. Za razvoj tekočega branja je potrebno razviti nekaj pomembnih spretnosti. Graditi je potrebno *slušno in vidno zaznavanje*, kajti branje je prepoznavanje vidno in slušno posredovanih informacij. Pomembno je ločevanje prvega in zadnjega glasu, iskanje besed na enak glas, zlogovanje, glaskovanje besed, tudi iskanje rim, pri vidnem razlikovanju pa iskanje enakih in različnih predmetov, slik, besed. Pomembne predfaze branja so tudi slednje, spomin, orientacija in dekodiranje. *Vidno sledenje* pomeni, da zmorejo oči slediti vrstici in besedilu od leve proti desni, od zgoraj navzdol (sledenje predmetu z očmi, iskanje enakih črk, besed). Razvijati je potrebno *vidni spomin* za lažjo zapomnitev kratkih besed. (primer vaje: kaj si vse zapomnim po enominutnem opazovanju slike). Več kot si lahko zapomnimo besed in jih priklicati iz spomina, uspešnejši smo pri branju. Pomembna je prav tako *vidna orientacija in sama orientacija na telesu in v prostoru*, saj ta omogoča ustrezno prepoznavanje črk, ki so si vizualno podobne (b,d,p). Potrebna je tudi veščina *vidnega dekodiranja*, ki omogoča lažje prepoznavanje posameznih besed znotraj besedila in posamezne črke znotraj besede (primer vaje: iskanje ustrezne slike oziroma sence za besedo).



Slika 1: Povezovanje črk v zloge

Vir: Lastna slika

Ko se osvojijo predbralne faze in veščine, je seveda pomembno poznavanje črk. Naslednja stopnja je povezovanje glasov v zloge (M...A). Šele potem lahko nadaljuje z branjem daljših besed. Za lažje branje in povezovanje, lahko obarvamo zloge v besedah ali uporabimo črtice med zlogi (ma-ma). Bralni trening naj bo 10 minut na dan. Poteka naj v sproščenem vzdušju skupaj s starši z izmeničnim branjem posameznih besed ali povedi. Lahko se bere posamezne besede, posamezne povedi, slikovne zgodbe, knjige za dislektike se dobijo tudi v knjižnici. Zelo pomembna je velikost in oblika črk, potreben je tudi razmik med vrsticami. Včasih jim olajša branje tudi barvni list ali bralno ravnilce. Pri zamenjavi podobnih vizualnih črk (b,

d, m, n) pred branjem obarvamo posamezne črke, kar lahko olajša branje.



Slika 2: Vaje obojeročnosti

Vir: Lastna slika

Za napredovanje pri branju vključujem tudi izvajanje vaj za povezovanje desne in leve hemisfere in spodbujanje povezav, kot so Barin gym vaje in vaje obojeročnosti (križno gibanje, sledenje ležečim osmicam, risanje ali sledenje z obema rokama hkrati...). Pomembni

so tudi gradniki gibanja, ki se navezujejo na posamezne razvojne stopnje in lahko olajšajo učenje.

## ZAKLJUČEK

S težavami, ki jih povzroča disleksija, se sooča vse več otrok in mladostnikov. Poleg težav z branjem in s težavami na ostalih področjih se v veliki večini spopadajo tudi s šibkejšo samopodobo in samozavestjo. Vsak otrok se trudi po svojih močeh. Dislektiki potrebujejo razumevanje, spodbude, ustrezno podporo, ustrezne pristope in strategije in so lahko prav tako uspešni kot ostali učenci. Branje naj se izvaja v čimbolj sproščnem okolju, saj je branje pod stresom oteženo. Pohvalimo otroka in se skupaj veselimo vsakega manjšega napredka.

## Viri in literatura

1. Braun E. M., Davis R. D. (2008), *Dar disleksije*, Ljubljana, V. B. Z.
2. Košak Babuder M., Kavkler M. (2013), *Disleksija: vodnik za starše*, Ljubljana, Društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
3. Kepec Marcijan A. (2016) *Evalvacija učinkovitosti obravnave učenca z disleksijo*. (diplomsko delo), Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
4. Kesič Dimic, K. (2010), *Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*, Ljubljana, Rokus Klett.
5. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
6. Metlika N. (2016) *Značilnosti učencev, ki jim barvne prosojnice pomagajo pri branju*, (magistrsko delo), Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.

7. Vovk Ornik N. (2014), Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

# Pomen povratne informacije pri pouku angleščine

**MOJCA ŽVOKELJ**, *prof. angleškega in nemškega jezika*  
mojca.zvokelj3@gmail.com

**Povzetek:** V članku je predstavljen primer dobre prakse pri pouku angleščine v 5. razredu osnovne šole. Najprej so predstavljeni splošni učni cilji, ki so zapisani v učnem načrtu, ter vse štiri spretnosti, ki jih učenci urijo pri učenju tujega jezika. Sledi opis procesa formativnega spremljanja znanja, kjer so nanizani vsi njegovi elementi. Nekateri izmed njih so še posebej poudarjeni zaradi svojega pozitivnega pomena, saj učenec sodeluje pri pripravi ciljev in kriterijev uspešnosti znanja. Poudarjene so ključne prednosti podajanja medvrstniške povratne informacije in veščine, ki jih učenec s tem razvija in pridobi. V drugem delu je predstavljen primer dobre prakse, kjer se učenci pripravljajo na govorni nastop o živalih. Preverjanje predznanja, uvajanje nove snovi, vmesni dokazi znanja, vzorčni opis ter večkratno medvrstniško podajanje povratne informacije spodbujajo motivacijo in angažiranost učencev. Poleg tega zvišujejo raven in kvaliteto znanja, ko učenec dosega najvišje kognitivne procese, kot so analiza, vrednotenje in ustvarjanje.

**Ključne besede:** formativno spremljanje, povratna informacija, angleščina, govorne zmožnosti

**Abstract:** The article shows an example of good praxis of teaching English in the 5th grade of elementary school. In the first part you can get familiar with the general teaching goals, listed in the school syllabus, and the four skills which are practiced when learning a foreign language. It is followed by the presentation of the process of formative assessment and the descriptions of all its elements. Some are specially emphasized because of its positive importance, thus the student cooperates with the teacher at setting the goals and the criteria of success. The article presents the key advantages of giving peer feedback and the skills that are developed and gained by the student. The second part shows an example of good praxis where the students prepare for a presentation about animals. Identifying the pre-knowledge, introducing new topics, intermediate evidence of knowledge, providing a sample description and multiple peer feedback and peer assessment encourage the motivation and the engagement of students. Furthermore, it increases the level and quality of knowledge where the students reach the highest cognitive processes like analysis, evaluation and creativity.

**Keywords:** formative assessment, feedback, English, speaking skills

## UVOD

V zadnjem času je večina učiteljev že seznanjena z novim načinom poučevanja z imenom formativno spremljanje znanja učencev. Velika večina spozna njegove številne prednosti, ki ga ustvarja ta proces spremljanja rasti znanja učencih. V svojo prakso sem tudi sama začela uvajati elemente kot so preverjanje predznanja, skupno načrtovanje ciljev, kriterijev, vrednotenje in podajanje povratne informacije. Ravno ta se mi zdi, da ima eno pomembnejših vlog in deluje motivacijsko na učence. Zato bom danes predstavila primer dobre prakse pri pouku angleščine, ko učenci spoznavajo besedišče in vse pomembne strukture za dober opis živali, ki so ga predstavili v svojem govornem nastopu. V prvem delu so najprej predstavljeni učni cilji pouka angleškega jezika in različne jezikovne spretnosti, ki naj bi jih posamezni učenec dosegel oz. obvladal. Nato je predstavljen sam pomen procesa formativnega spremljanja z vsemi svojimi elementi. Podrobneje so opisani posamezni pomembnejši elementi formativnega spremljanja in vloga učenca, ki postaja aktivnejši na poti učenja in odgovornejši za svojo raven znanja. Izpostavljena sta elementa samovrednotenja in povratne informacije. Le-ta ima pomembno vlogo pri razvoju različnih spretnosti učencev, kot so sodelovanje in učenje od sošolcev, razvoj kritičnega mišljenja, izboljšanje in razvoj socialnih veščin ter spodbujanje samorefleksije. V drugem delu je natančno opisana pot priprave govornega nastopa pri pouku angleščine v 5. razredu. Učenci so najprej spoznali svojo učno pot, nato so preverili svoje predznanje na temo živali. Tu so se učenci radi izkazali, saj jim je tema

zelo ljuba in se počutijo močne na tem področju. Ravno iz tega razloga je bila izbrana tudi kot tema za ocenjevanje znanja. Po preverjanju predznanja je sledil uvod v novo snov besedišča in jezikovnih struktur, potrebnih za opis živali. Učenci so dokazali svoje znanje v tem začetnem delu s krajšo enostavno predstavitevijo nekaterih živali. Z različnimi aktivnostmi sem preverila doseganje cilja bralnega razumevanja in nato uvedla še novo dodatno besedišče. K uspešni pripravi kriterijev celotnega ocenjevanja govornega nastopa je pomagal vzorčni opis živali, kateremu je sledil drugi obširnejši dokaz znanja. Različni načini podajanja povratne informacije so vsebovali medsebojno vrednotenje, samovrednotenje in učiteljičino povratno informacijo. Učencem najzabavnejši del predstavlja vaja samega govornega nastopa v manjših skupinah, kjer so učenci samozavestnejši in kjer sta medvrstniško vrednotenje ter medvrstniška povratna informacija najizrazitejši in najbolj priljubljeni.

### **Pomen povratne informacije kot element formativnega spremljanja**

Pri pouku angleščine se razvijajo štiri jezikovne zmožnosti, in sicer poslušanje in slušno razumevanje, govorno sporazumevanje in sporočanje, branje in njegovo razumevanje ter pisno sporočanje in razumevanje. Govorne zmožnosti so ene izmed štirih zmožnosti, ki so pri pouku tujega jezika angleščine v drugi triado zelo poudarjene. Eden izmed glavnih ciljev je, da učenec pripoveduje o znani temi, pri tem uporablja znane osnovne jezikovne strukture in tvori preproste

povedi, pri čemer uporablja znano besedišče. Pomemben cilj je tudi ustreznost govora glede na namen in ciljne sogovornike. Splošni cilj učenja jezika je, da učenci samozavestno, suvereno in spretno uporabljajo angleščino skozi celotno življenje. Učni načrt predvideva predvsem dialoške aktivnosti, a tudi enogovorne, kjer učenec opisuje svoj vsakdanjik, predmete, živali in prostor okrog sebe. (Andrin idr., 2016). Zato je izbira govornega nastopa opisa živali pri pouku angleščine v 5. razredu zelo smiselna. Poleg tega pa je učna tema živali zelo priljubljena med otroki.

V soju kompleksnih družbenih sprememb sodobnega časa, ki zahtevajo ustvarjanje inovativnih učnih okolij učenja in načinov poučevanja, je uvajanje učnega okolja, kjer »bo učenec lahko razvil spretnosti 21. stoletja, kot so ustvarjalnost, in inovativnost, kritično mišljenje in reševanje problemov, zmožnost učinkovitega komuniciranja ter spretnosti medsebojnega sodelovanja« (Štemberger idr, 2022) smiselno in nujno potrebno. En izmed načinov razvijanja zgoraj naštetih spretnosti je formativno spremljanje znanja učenca.

Pri formativnem spremljanju znanja učenec sodeluje pri pripravi in načrtovanju učnih ciljev. Učenec ima možnost aktivno sodelovati pri obravnavi snovi, postaja dejaven član učnega procesa, katerega učitelj prilagaja glede na njegovo predznanje, hitrost razumevanja in usvajanja ciljev. S tem se aktivno vključuje v proces samoregulacije učnega procesa in postaja odgovoren za svoje znanje ugotavlja svoj

napredek in pridobiva povratno informacijo s strani vrstnikov. Formativno spremljanje znanja bo uspešno, če se upošteva in sledi naslednjim elementom:

- načrtovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti,
- dokazi znanja,
- povratna informacija,
- ugotavljanje predznanja,
- samovrednotenje in vrstniško vrednotenje (Brunauer idr., 2017).

Sprotno preverjanje doseganja ciljev spodbuja progresivno učenje in postopno usvajanje snovi, če učitelj učenca med procesom vzpodbuja in ga vodi k doseganju ciljev. To bo uspešno le, če je skrbno in sistematično vnaprej načrtovano in ni rezultat posameznih improviziranih preverjanj znanj. Svoj namen bo doseglo, ko bo proces formativnega spremljanja časovno načrtovan in v skladu z učnimi cilji (Santoveña-Casal, 2019). V krogu elementov formativnega spremljanja ima pomembno vlogo tudi samovrednotenje, ki daje možnost korigiranja in napredka, saj kot trdi Andrade (2019), »če ni priložnosti za prilaganje in samopopravek, je samoocenjevanje nesmiselno«.

Samovrednotenje je zmožnost, da učenci sami presodijo lastno uspešnost, in sicer, da najprej s pomočjo svojih dokazov preverijo doseganje kriterijev uspešnosti, nato pa se odločijo, kaj jim je uspelo in kaj bodo pri svojem učenju spremenili (Brunauer idr., 2017).

Ker sledenje vsem elementom formativnega spremljanja vzame veliko časa, je smiselno, da ga uporabimo le občasno in ga skrbno načrtujemo za določene cilje. Ta izgubljeni čas se povrne v smislu večje zavzetosti učencev in višje kakovostni učnih dosežkov (Novak idr. 2018).

Ključni element formativnega spremljanja je povratna informacija, ki jo lahko poda učitelj ali vrstnik. Posebno vrednost ima medvrstniška povratna informacija, ko učenci nudijo povratne informacije drug drugemu med učnim procesom. Gre za sodelovalen pristop, kjer učenci igrajo aktivno vlogo pri ocenjevanju in podpori svojih sošolcev. Medvrstniška povratna informacija pri formativnem spremljanju razvija različne veščine pri učencih:

a) Sodelovanje in učenje od sošolcev

Učenci se med seboj učijo in si pomagajo. Medvrstniška povratna informacija spodbuja sodelovanje in omogoča, da učenci delijo svoje razumevanje, izkušnje ter ideje.

b) Razvoj kritičnega mišljenja

Ko učenci ocenjujejo delo svojih sošolcev, razvijajo sposobnost kritičnega mišljenja. Naučijo se prepoznavati močne točke in priložnosti za izboljšave v delu drugih ter hkrati razvijajo sposobnost sprejemanja konstruktivne kritike.

c) Spodbujanje samorefleksije

Učenci, ki prejemajo povratne informacije od svojih vrstnikov, imajo priložnost razmisliti o svojem delu na drugačen način. To spodbuja samorefleksijo in samostojno ocenjevanje lastnega napredka.

č) Izboljšanje socialnih veščin

Medvrstniško ocenjevanje spodbuja komunikacijo in razvoj socialnih veščin. Učenci se učijo komunicirati svoje misli in ideje na konstruktiven način ter razvijajo sposobnost dajanja in sprejemanja povratnih informacij (Peršolja Mateja, 2019). Medvrstniško formativno spremljanje tako bogati učno okolje, saj se učenci aktivno vključujejo v proces učenja in razvijajo svoje znanje ter socialne veščine. Raba elementov formativnega spremljanja pri pouku angleščine je vse bolj pogosta med slovenskimi učitelji. Učitelji se zavedajo, da je pomembna aktivna vloga učenca v procesu učenja, saj se učenci na tak način pričnejo zavedati, da je učenje proces in da morajo sami nekaj narediti za svoj uspeh. Radi prevzamejo vlogo učitelja in pomagajo ostalim pri učenju (Omahna, 2023). Kar dokazuje tudi raziskava Mojce Kurnik (2019), ki pravi, da »se učiteljem zdi sprotno spremljanje znanja učenca pomembno in jim hkrati daje dober vpogled v učenčevo trenutno znanje« in da je »povratna informacija učitelja o trenutnem znanju pri TJ za učenca zelo pomembna« (Kurnik, 2019). Ne glede na to, ali je povratna informacija podana s strani učitelja ali sovrstnika, je eden najpomembnejših elementov poučevanja in formativnega spremljanja znanja.

### **Priprava govornega nastopa za opis živali pri angleščini v 5. razredu - primer dobre prakse**

Predstavila bom primer dobre prakse pri pouku angleščine v 5. razredu, ki pa je uporaben tudi v ostalih razredih, kjer se poučuje angleščino. Zadnje tri leta sem začela bolj intenzivno spoznavati elemente formativnega spremljanja in jih aktivno uporabljati pri pouku angleščine. Vsi elementi so pomembni, a eden najpomembnejših se mi zdi povratna informacija. Zato bom predstavila njeno uporabo oz. izvedbo pri pripravi na ustno predstavitev opisa živali pri angleščini. Učenci so najprej spoznali namen učenja in skupaj smo izdelali učno pot. Spoznali so, da se morajo naučiti najprej besedišče za imena živali, dele telesa, izraze za opis, besedišče za hrano, bivališče itd. Pogovorili smo se o poteku dela in o odgovornosti posameznika pri individualnem delu in pri delu v skupini.

#### Preverjanje predznanja

Učenci so najprej pokazali svoje predznanje tako, da so v skupinah tekmovali, kdo zbere več znanih, pravilno zapisanih imen živali. Zbirali so živali v treh skupinah (hišni ljubljenci, divje in domače živali). Nato so skupine poročale, ostali pa so dodatno zapisovali manjkajoče besede v svoje zvezke. Besedišče so utrdili s križanko z imeni živali.

#### Uvod nove snovi

Sledila je uvedba besedišča za hrano in glagola *like*. Ob sličicah iz učbenika so pripovedovali, kaj ima nekdo rad in česa ne. Besedišče za hrano so tudi zapisali v zvezek. S pomočjo zgodbe so spoznali rabo vprašanj z glagolom *like*. V dvojicah so se spraševali ob danih slikovnih iztočnicah in preverili znanje izrazov za hrano.

Naslednji korak na naši učni poti je bil spoznavanje in širjenje besedišča za dele živalskega telesa. To je bilo uvedeno frontalno s pomočjo zanimivih sličic, kjer so morali besedišče dopisati ob sliki na izročku. Nato so učenci besedišče utrdili s križanko in z igranjem vislic, kar utrjuje pravilno črkovanje besed. Poleg besedišča pa so spoznali pomen in rabo glagola *have got*.

#### Dokaz znanja

Učenci so dobili primer krajšega opisa živali. Svoje razumevanje in znanje so dokazali z opisom vodnega opisa točno določenih živali. Povratno informacijo sem jim podala s pomočjo PPT in hitrim pregledom zapisa po klopih v njihovi zvezkih.

#### Bralno razumevanje

Naslednji cilj, ki sem ga želela doseči, in je bil hkrati tudi priprava na opis živali, je bilo razumevanje prebranega opisa živali. Na listkih so dobili opise živali in jih povezali s pravim imenom. Nato so svojo povratno informacijo dobili kar sami s pomočjo rešitev na listu, kjer so si v skupini pregledali povezane primere. Z učenci sem nato priklicala predznanje za primere gibanja živali. Nato so igrali



pantomimo v skupinah in vlekli listke ter s svojim telesom prikazali poved (Npr: A bird can fly. A cat can't talk.)

Uvod dodatne nove snovi

Ker imajo otroci živali zelo radi, poznajo veliko prebivališč, kjer živali živijo. V skupinah so različna imena živali razvrščali v svoje prebivališče. Ko so svoje živali razvrstili so kot skupina zamenjali mize in preverili rezultate sosednje skupine. Če se s čim niso strinjali, so sliko žival vzeli iz bivališča. Sledila je debata med učenci in učitelje. *Where do elephants live? In India or in Africa? Do bears live in the forest?*

Priprava kriterijev ocenjevanja

Z učenci smo sedaj skupaj ugotovili, kaj mora opis neke živali vsebovati. Preverili smo, če smo se vse izraze že naučili in skupaj dorekli, kateri so kriterije za vsebino govornega nastopa (ime živali, opis, hrana, prebivališče, sposobnost, družina, zanimivost). Poročali so in sproti je nastajal miselni vzorec, katerega so prepisali v zvezek.

Vzorčni opis živali

Da bo čisto vsem učencem jasno, kaj se od njih pričakuje, sem predstavila vzorčni primer opisa psa. Da bodo med pripravo govornega nastopa z opisom živali imeli možnost sami poiskati odgovore na svoja vprašanja, so dobili še vzorčno besedilo z manjkajočimi podatki, ki so ga sami dopolnili. Preverili so frontalno z učiteljico.

Dokaz znanja – samostojen opis živali

Sedaj so učenci dobili svojo prvo priložnost, da se preizkusijo v pisanju celotnega opisa živali. Izbrali so eno poljubno žival s slike in jo s pomočjo miselnega vzorca opisali.

Medvrstiška povratna informacija

Morda se zdi, da so učenci do sedaj že veliko naredili, vendar sedaj jih čaka še zelo pomemben del, in sicer pregled sošolčevega opisa in podajanje povratne informacije glede na kriterije za vsebino. Delali so v trojicah in pregledovali zvezek učenca, ki je sedel v sredini in označeval komentarje sošolcev v svojem zvezku. Ko so končali so zamenjali pozicije in pregledali še oba ostala zvezka. Posebno pozornost so posvetili pregledu slovničnih struktur (glagol biti, glagol can like in have got). Učenci so nato svoje izdelke izboljšali in popravili po napotkih sošolcev. Naj poudarim, da je zanimivo, da noben od popravkov, ki je bil označen s strani sošolcev ni bil napačen. Po drugem pisanju je sestavke pregledala učiteljica.

Govorni nastop

Vse dosedanje aktivnosti so bile priprava na govorni nastop. Zato smo se pred zadnjim delom posvetili še celotnih kriterijem uspešnosti za govorni nastop. Z učenci smo dorekli kriterije, ki so jih zalepili v zvezke. Pričela se je najpomembnejša faza - priprava govornega nastopa. Učenci so najprej izbrali eno žival, ki je do sedaj še niso opisali, v zvezek so naredili osnutek v obliki miselnega vzorca. Pri tem so si pomagali z zapiski v zvezku, učnimi listi, učbeniki, sošolci

in nazadnje z učiteljico. Miselni vzorec je nato v smislu medvrstniške povratne informacije pregledal najprej en sošolec. Pomanjkljivosti je učenec popravil, nato ga je pregledala še učiteljica. Sedaj so se učenci lotili tvorbe besedila in iskanja slikovnega materiala oz. risanja. Vse delo je potekalo v šoli, razen pripravljanja fotografij, ki so jih nekateri prinesli od doma. Ko so prvič napisali svoj sestavek, je ponovno sledila medvrstniška povratna informacija v obliki trojic. Učenci so nato izdelke popravili ter kaj dodali. Sledil je zadnji pregled izdelka pri učiteljici. Na plakate so nalepili fotografije, narisali in napisali svoj opis v obliki miselnega vzorca.

#### Vrstniško vrednotenje

Učenci so se najbolj razveselili urjenja govornega nastopa pred sošolci v manjših skupinah. Člane skupine so sestavili poljubno po svoji želji. Razvrstili so se tudi izven učilnice, na hodnike, v avlo šole in vadili govorni nastop. Učiteljica je nadzorovala izgovorjavo od skupine do skupine. Učenci so se na koncu med seboj ovrednotili s točkami po dogovorjenih kriterijih uspešnosti. Vaja je trajala 2-3 ure, odvisno od potreb učencev. Najhitrejši, ki so ocenili, da je so pripravljene na svoj govorni nastop, so najprej pomagali šibkejšim pri izgovorjavi in pomnjenju besedila. Nato so najhitrejši predstavili svoj govorni nastop. Če je kakšen učenec potreboval še dodaten čas, je imel možnost ponavljanja v paru med uro. Učenci so govorni nastop opravili z lahkoto. Znali so držati stik s publiko, govoriti jasno in razločno, če pa jim je kaj zaškripalo, so si lahko pomagali s plakatom. Te smo kasneje obesili v in pred učilnico. Učenci so bili zelo zadovoljni

s svojim delom in izdelki. Najtežje jih je bilo prepričati naj izboljšajo svoj izdelek, vendar jih je motiviralo dejstvo, da je prišla povratna informacija s strani sošolcev in ne učiteljice. Sošolec jim je povedal, kje lahko izboljša svoj izdelek, kaj lahko doda in česa je še sposoben. Občutek zadovoljstva po prvi izboljšavi krajšega izdelka je pripomogel k temu, da niso obupali pri pravem govornem nastopu.

#### ZAKLJUČEK

Povratna informacija kot element formativnega spremljanja, ki je predstavljena v zgornjem primeru, predstavlja ključen dejavnik pri usvajanju novega znanja. Predstavljeni primer dobre prakse je prikaz, kako dobra, primerna in pomembna je raba formativnega spremljanja pri pouku tujega jezika. Natančno načrtovan proces z vključitvijo učenčevega predznanja, njihovih želja in priljubljenosti teme pripelje do visoke ravni znanja učencev, do večje angažiranosti in medsebojnega, sodelovalnega učenja. Raziskovanje novih praks poučevanja je pomemben del poklica učitelja, saj s tem učitelj neprestano išče nove možnosti izboljšav ter načinov prilagajanja novim sodobnim učencem, ki zahtevajo sodobne prijeme.

#### Viri in literatura

1. Andrade, Heidi L., 2019. *A critical review of research on student self-assessment*. *Frontiers in education*. Vol 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
2. Andrin, A., Eržen, V., Kogoj, B., Lesničar, B. (2016). *Zavod za šolstvo. Program osnovna šola: angleščina. Učni načrt*. Ljubljana.

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_anglescina.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf) (pridobljeno s 20. 10. 2023)

3. Holcar Brunauer, Ada, Cvetka Bizjak, Marjeta Borstner, Janja Cotič Pajntar, Vineta Eržen, Mihaela Kerin, idr. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Kurnik, Mojca, 2019. *Formativno spremljanje učenčevega napredka pri tujem jeziku v osnovni šoli*. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
5. Novak, Leonida, Vesna Vršič, Nada Nedeljko, Katarina Dolgan, Mojca Dolinar, Mihaela Kerin idr. (2018). *Formativno spremljanje na razredni stopnji*. Priročnik za učitelje, Ljubljana, Zavod republike Slovenije za šolstvo.
6. Omahna, Tina (2023). *Formativno praćenje u nastavi engleskog. Varaždinski učitelj - digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*. Vol. 6; No. 11, str.71-75. <https://hrcak.srce.hr/284208> (pridobljeno s 17. 10. 2023)
7. Peršolja, Mateja (2019). *Formativno spremljanje znanja v praksi*. NUK. Ljubljana.
8. Santoveña-Casal, Sonia (2019). *Effects of Continuous Assessment on the Academic Performance of Future Teachers*. Vol.21; No.3, str. 777-822. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i3.3013>
9. Štemberger, T., S. Čotar Konrad, S. Rutar in A. Žakelj, ur. (2022). *Oblikovanje inovativnih učnih okolij*. Koper: Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-139-1.367-380>

# V družbi z Winnie the witch

**URŠKA VIDMAR**, učiteljica RP

urska.vidmar@guest.arnes.si

**Povzetek:** V prispevku bom naštel razloge za učenje angleščine s pomočjo zgodb in predstavila obravnavo zgodbe Winnie the Witch v tretjem razredu. Zgodba o čarovnici in njenem mačku nas spremlja cel mesec skozi različne aktivnosti, ki jih bom na kratko opisala. Zgodbe so otrokom blizu že od zgodnjega otroštva. Poslušajo jih v maternem jeziku, zato jim je tudi poslušanje zgodb v angleščini zanimivo in ob tem uživajo. Zgodbe povečajo motivacijo za učenje, skozi zgodbe učenci pridobivajo besedišče, izboljšajo izgovorjavo, se nevede naučijo tudi stavčnih struktur in razvijajo pozornost in domišljijo. Zgodbe lahko ponujajo vpogled v tuje kulture in pomagajo pri razvijanju ustvarjalnosti ter so podlaga za nadaljnje aktivnosti v razredu.

**Ključne besede:** aktivnosti, angleščina, učenje, zgodbe

**Abstract:** In this article, I will list the reasons for learning English through stories and present short lesson plans for the story »Winnie the Witch« in the third grade. The story of the witch and her cat accompanies us throughout the month through various activities, which I will briefly describe. Stories have been close to children since

early childhood. They listen to them in their native language, so listening to stories in English is interesting for them, and they enjoy it. Stories increase motivation for learning; through stories, students acquire vocabulary, improve pronunciation, unwittingly learn sentence structures, and develop attention and imagination. Stories can offer insights into foreign cultures and help develop creativity, serving as a basis for further activities in the classroom.

**Keywords:** activities, English, learning, stories

## UVOD

Glavni cilj učenja angleščine skozi zgodbe je zgraditi pozitiven odnos do učenja tujega jezika in spodbujati splošno razumevanja (Brewster, Ellis in Girard, 2014). Učitelj angleščine na razredni stopnji je postavljen pred izbiro ustreznih zgodb za učence. Izbere lahko med knjigami s prilagojenim, poenostavljenim besedilom ali pa avtentično knjigo.

Sama izbiram različno. Zavedam se, da je jezik v avtentičnih knjigah bolj bogat in predstavlja realno podobo jezika. V zgodbah je pogosto uporabljen pretekli čas, kar lahko nekatere učitelje odvrne od uporabe avtentičnih besedil. Pretekli čas ja namreč najbolj logična izbira za pripovedovanje zgodb, ki bi sicer v sedanjiku zvenele nenaravno. Otroci so pri poslušanju osredotočeni na razumevanje zgodbe in ne na to, kateri čas je uporabljen v zgodbi. Pri tem jim pomagajo tudi izkušnje iz branja zgodb v maternem jeziku. (Brewster, Ellis in Girard, 2014). Avtentične slikanice ponujajo visoko kvalitetne ilustracije in dajejo otrokom občutek, da so brali »pravo« knjigo. Po drugi strani pa so prilagojene verzije učencem bolj razumljive in ponujajo lažje strukture jezika, ki jih učenci lažje uporabljajo v svojem govoru. Kriteriji, po katerih izbiramo knjige so lahko različni, včasih nas pritegne vsebina, drugič ilustracije, tretjič ustrezno besedišče. Najbolje je, kadar se prekriva vse skupaj in hkrati z zgodbo lahko dosežemo tudi načrtovane cilje. Kar pa je za uspešno obravnavanje knjige tudi zelo pomembno je, da je knjiga za učence zanimiva in da ob njej uživajo. Dejavnosti, ki jih mora učitelj opraviti preden vstopi v razred so (Intihar, 2019):

- izbrati zgodbo,
- določiti cilje, ki jih želimo z njo doseči pri učencih,
- izbrati ustrezne aktivnosti, glede na cilje,
- pripraviti pripomočke in material za podporo razumevanju in učenju.

Z branjem zgodb vsekakor zadostimo priporočilom, ki jih navaja Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. Razredu, ko pravi, da naj učencem ponudimo čim več jezikovnega vnosa, naj bo učenje podobno naravnemu pridobivanju jezika, naj bo pouk doživljajsko naravn. Predlaga vsebine, ki so prilagojene starosti in sposobnostim učencev ter čustveno in kognitivno sprejemljive, zabavne in da spodbujajo učence k ustvarjalnosti. Aktivnosti po branju poskrbijo, da pridobivanje tujega jezika poteka skozi dejavnosti, ki ohranjajo motivacijo, razvijajo sodelovanje, interes in veselje do tujega jezika. Ob obravnavi zgodb učenci dosežajo mnoge cilje, ki so zapisani v učnem načrtu. Med glavne sodijo:

- razvijanje zvočne občutljivosti, ritma, intonacije, izgovorjave,
- razvijanje osnovne strategije poslušanja in slušnega razumevanja,
- spoznavanje izvirnih besedil v tujem jeziku.

Učenje s pomočjo zgodb prav gotovo pomaga pri vzpostavitvi spodbudnega in varnega okolja, izpostavljenosti spontanemu in

avtentičnemu vnosu jezika ter vzpostavljenem povezave z drugimi področji.

### **Razlogi za učenje tujega jezika s pomočjo zgodb**

V vsakem razredu so učenci, ki se razlikujejo tako po predznanju, sposobnostih, spretnostih, izkušnjah, potrebah, motivaciji, interesih, samopodobi in značaju. Zgodbe predstavljajo učitelju odličen vir, da zadovolji vse te različne potrebe. Vizualna podoba slikanic in zgodba sta privlačna za učence. Prav ilustracije in ustrezna tehnika branja zgodbe pripomoreta k razumevanju oziroma ugibanju vsebine prebranega. Vsak otrok se odzove glede na svojo stopnjo razumevanja jezika in miselnih procesov. (Brewster, Ellis in Girard, 2014).

V nadaljevanju bom naštela pozitivne razloge za učenje angleščine skozi zgodbe, povzete po (Brewster, Ellis in Girard, 2010):

- Zgodbe so zabavne, in pomagajo razvijati pozitiven odnos do sveta in željo po nadaljnjem učenju.
- Učenci se identificirajo s knjižnimi junaki, razlagajo zgodbo in ilustracije ter razvijajo ustvarjalnost.
- Zgodbe povezujejo domišljjski svet z realnim in pomagajo dojemati vsakdanje življenje.
- Poslušanje zgodb v razredu je družabni dogodek, ki učence poveže med seboj, ko v njih vzbudi celo vrsto čustev, kot so smeh,

žalost, pričakovanje ter na ta način gradi njihovo samozavest in jim je v pomoč pri socialnem in emocionalnem razvoju.

- Skozi zgodbe učitelj predstavi ali utrjuje besedišče in slovnične strukture, ki jih bodo učenci sčasoma prevzeli in uporabljali v govoru.
- Skozi poslušanje zgodb pridobijo občutek za ritem, intonacijo in izgovorjavo.
- Pripomorejo k spoznavanju tujih kultur in spodbujajo medpredmetno povezovanje.
- Razvijajo učne strategije, kot so poslušanje z razumevanjem in predvidevanje, napovedovanje.
- Zgodbe se dotaknejo pomembnih tem in ne prinašajo samo vsakodnevnih pogovorov. Učence spodbujajo k razmišljanju o pomembnih temah.
- Pripomorejo k razgibanosti pouka in so odskočna deska za ustvarjanje.
- Ponujajo možnosti za nadaljnje aktivnosti, kot so igre, kvizi, tekmovanje, dramatizacija, projekti, izdelava knjig.
- Predstavljajo temelj jezika za višje razrede v smislu zgradbe jezika, besedišča in učenja.

### **Predstavitev obravnave knjige Winnie the Witch v tretjem razredu**

Knjigo Winnie the Witch obravnavamo spomladi. Učenci do takrat znajo že veliko besedišča v zvezi s hišo (deli hiše, pohištvo, prostori v hiši, barve), dovolj, da ne predstavljam novega besedišča iz knjige, saj je njihovo predznanje zadostno, da lahko sledijo zgodbi. Zgodba je ravno prav dolga in njena vsebina jih vselej pritegne. V zgodbi je Winnie sprva nezadovoljna s svojim črnim mačkom Wilburjem, ker ga pogosto ne opazi v svoji črni hiši in na črnem pohištvu, saj ga črna barva naredi skoraj nevidnega. Da bi rešila težavo, se Winnie odloči s pomočjo čarovnije Wilburja prebarvati. Vendar to vodi v serijo smešnih in kaotičnih situacij, kjer se Wilburjeva barva nenehno spreminja, kar povzroča več težav kot prej. Nazadnje Winnie spozna, da ima Wilburja rada takšnega, kot je, ne glede na njegovo bravo ter ga spremeni nazaj v črnega mačka. Nato reši težave tako, da spremeni svojo hišo v pisano, kjer se zdaj oba dobro počutita.

Pravljica vse situacije poenostavi, hkrati pa osnovno sporočilo ostane jasno. Življenje ni vedno lahko, na poti se srečujemo z resnimi težavami in konflikti, ki se jim je nemogoče izogniti, toda če se jim človek postavlja po robu in pred njimi ne beži, premaga vse ovire in na koncu zmaga. Ob tem otrok spoznava tudi smisel človeškega življenja. Življenjski smisel pa je osvajanje nalog, ki nas čakajo in to rodi življenjsko zadovoljstvo. (Rutar, 2008, str. 300).

Zgodba nas spremlja cel mesec in v nadaljevanju bom predstavila učne cilje in na kratko opisala glavne aktivnosti za posamezno uro. Aktivnosti so razporejene v 8 ur. Vse aktivnosti v razredu morajo biti

zabavne, kratkočasne in zanimive, a ne prelahke, temveč dovolj stimulativne, da se učenci počutijo zadovoljni po opravljeni nalogi. Če se učijo z veseljem, se učijo hitreje in znanje je trajnejše (Seliškar, 1995).

#### **1. ura**

*Cilji:* Učenci

- razvijajo osnovne strategije poslušanja in slušnega razumevanja,
- odgovarjajo na vprašanja o vsebini zgodbe,
- spoznavajo novo besedišče iz knjige,
- učijo se pesem Winnie's House chant.

Na začetku ure, pred branjem oziroma pripovedovanjem zgodbe, učencem pokažem klobuk in čarobno palico. Ugibajo vsebino knjige, povedo katere knjige o čarovnicah že poznajo in podobno. Učence povabim v krog in jim ob slikanici pripovedujem zgodbo Winnie the Witch. Učenci ob ilustracijah in ob mimiki mojega obraza ter spreminjanju glasu lažje razumejo zgodbo. Po premoru učenci odgovarjajo na vprašanja o vsebini in počutju glavnih junakov. Ob slikovnem gradivu poimenujemo še novo besedišče. Slikovne kartice, (glej sliko 1) potujejo v krogu od učenca do učenca in vsak jih poimenuje, ko jih preda naprej. Sledijo si hitro ena za drugo. Ko se vrnejo k meni, preverim pravilnost izgovorjave. Če je ta napačna, kartica potuje ponovno od učenca do učenca, le da tokrat zamenjamo smer.



Slika 1: Slikovne kartice

Vir: Lasten

Učenci poslušajo pesem [Winnie's House Chant](#) (glej video na 14:54) in ob drugem poslušanju dopolnijo besedilo pesmi na učnem listu. Pesem večkrat ponovijo in jo ponavljajo vsako naslednjo uro, tako da jo učenci kmalu znajo na pamet. Ritem pesmi poudarimo lahko še s ploskanjem, tleskanjem ali kako drugače. Sprejmemo tudi predloge učencev.

## 2. ura

*Cilji:* Učenci

- razvijajo osnovne strategije poslušanja in slušnega razumevanja,
- utrjujejo besedišče iz knjige,
- izdelajo slikovni slovar.

V uvodu si ogledamo [animirano verzijo zgodbe o čarovnici](#). Ponovimo besedišče ob spletni strani in ob slikah. Na različna mesta v razredu pritrdim zadnjo stran v knjigi – slikovni slovar. Na eno od praznih miz položim delčke sličic iz slovarja. Učenci hodijo po vsak listek posebej, ga nalepijo v zvezek, dorišejo manjkajoči del slike in z najbližjega slovarčka, pritrjenega v razredu, prepíšejo ustrezno besedo. Omejimo čas in učenci so zelo motivirani, da bi zbrali čim več sličic in tako izdelali svoj slikovni slovarček.

## 3. ura

*Cilji:* Učenci

- razvijajo osnovne strategije poslušanja in slušnega razumevanja,
- utrjujejo besedišče iz knjige.

Ob slikovnih karticah ponovimo besedišče. S pomočjo opisa ugotovijo, katero sliko imam v rokah. Polovica učencev rešuje učni list – iščejo besede iz zgodbe v skrivalnici. Druga polovica otrok ob mojem pripovedovanju sestavlja zgodbo s pomočjo sličic na tablo (glej sliko 2). Posamezniki poskušajo ustno dopolnjevati moj opis.





Slika 2: Sličice iz zgodbe  
Vir: Lasten

#### 4. ura

*Cilji:* Učenci

- ponovijo dele telesa in barve,
- sledijo navodilom,
- učijo se pesem Wibour's Colour Chant,
- razvijajo osnovne strategije poslušanja in slušnega razumevanja,
- odgovarjajo na vprašanja.

Zapojemo pesem Head and Shoulders. Poslušamo [pesem o delih telesa](#). Učenci se dotikajo svojih delov telesa po navodilih učitelja. Nato se učitelj dotika različnih delov telesa in jih učenci poimenujejo. Učenci nazadnje dajejo navodila za dotikanje delov telesa drug drugemu v parih.

Učenci sledijo učiteljevim navodilo: Touch something blue/red/purple... in se dotaknejo nečesa v učilnici ustrezne barve. Poslušamo [Wilbour's song](#) (glej video na 15:50) in dopolnimo besedilo na učnem listu. Pesem ponavljajo še vsako naslednjo uro, da se jo naučijo na pamet.

Na učnem listu besede povežejo besede z ustreznim delom mačka. Nato mačka pobarvajo po mojih navodilih. Odgovarjajo na vprašanja o tem, kakšne barve je kakšen del mačka.

#### 5. ura

*Cilji:* Učenci

- berejo preglednico in oblikujejo povedi,
- po vzorcu opisujejo mačka.

Ob preglednica za opis mačka (glej sliko 3) ustno in pisno opišemo mačka. Učenci ugotavljajo razliko med ednino in množino. Nato v parih pobarvajo mačka. Navodila za barvanje podajata izmenično. Opis zapišejo v zvezek. V parih drug drugemu preberejo opis.

Wilbur's (His)	tail	is	green
	body		purple
	head		blue
	nose		yellow
	legs		red
	whiskers		pink
	ears		black
	eyes		grey
			brown
			orange
			white
	are		

Slika 3: Preglednica za opis  
Vir: Lasten

## 6. ura

*Cilji:* Učenci

- utrjujejo znanje,
- sodelujejo in razvijajo socialne veščine,
- upoštevajo navodila in pravila iger.

Učence razdelim v skupine po pet in vsak v skupini pove obe pesmi, ki smo se ju učili. Če se mu ustavi, mu drugi pomagajo.

Učenci igrajo igro spomin v kateri iščejo pare: slika in beseda za besedišče iz knjige. Nazadnje pa igrajo lahko še igro ugibanja. Eden od učencev si izbere eno slikovno kartico iz seta, ki ga izberejo (deli telesa, barve ali besedišče iz knjige). Ostali učenci ugibajo, kaj ima v rokah. Kdor ugane, izbere novo slikovno kartico in vodi ugibanje.

## 7. ura

*Cilji:* Učenci

- iščejo nasprotja
- spoznajo nove besede za nasprotja
- poslušajo pesem o nasprotjih

Poslušamo pesem [Winnie's song](#) in poiščejo nasprotja v pesmi. Narišejo primere v zvezek in nato naštevajo nasprotja, ki so se jih do sedaj naučili.

Poslušamo pesem [The Opposites song](#). Rešujejo učni list, na katerem z enako barvo pobarvajo pare – nasprotja. S pomočjo besed na listkih sestavijo nasprotja. Učenci v parih s pantomimo pokažejo izbrano nasprotje, ostali učenci ugibajo.

## 8. ura

*Cilji:* Učenci

- načrtujejo učenje,
- preverijo svoje znanje,
- razvijajo digitalno zmožnost.

Obiščemo računalniško učilnico, kjer učenci utrjujejo in preverijo svoje znanje (glej sliko 4). Izbirajo med zgoraj omenjenimi posnetki in spodaj naštetimi nalogami na naši [spletni strani](#) :

- [Besedišče iz zgodbe](#),
- [Poveži pare](#),
- [Wibour and Body Parts](#),
- [My Body](#),
- [Vadi nasprotja](#).



Slika 4: V računalniški učilnici  
Vir: Lasten

Možnost izbire učencem omogoči, da sami načrtujejo svoje učenje, kar še poveča njihovo motivacijo in odgovornost za učenje. Ob zaključku nalog prejmejo takojšnjo povratno informacijo o svojem znanju, ki jim jo ponudi računalnik. Tudi sama lahko na ta način spremljam, kje so njihova močna in šibka področja. Prednost interaktivnih nalog pa vidim tudi v možnosti individualizacije in diferenciacije, ki jo ta ponuja. Vsak otrok lahko namreč napreduje v svojem tempu.

### ZAKLJUČEK

Slikanica Winnie the Witch ima v sredini material za fotokopiranje in je prilagojena za učenje angleščine. V njem najdete tudi besedila za zgoraj omenjeni pesmi in nekatere učne liste. Zgodba je tako meni kot učencem zelo všeč. Z veseljem jo tudi večkrat poslušajo. Radi sodelujejo v opisanih aktivnostih, saj jim omogočajo, da so gibalno aktivni, da sodelujejo s svojimi sošolci in so ustvarjani. Preko aktivnosti z lahkoto osvojijo novo besedišče. Poleg tega pa se naučijo tudi dve novi pesmi in samostojno opisujejo pisanega mačka. Odgovoriti znajo na lažja vprašanja o vsebini in berejo besede ali preproste povedi v zvezi z zgodbo. Zgodba nosi pozitivno sporočilo o cenjenju in sprejemanju drugih takšnih, kot so, slavljenju različnosti in razumevanju, da pravo prijateljstvo presega zunanji videz. Škoda bi bilo, če bi to sporočilo šlo mimo, ne da bi se o njem pogovarjali tudi pri urah angleškega jezika. Učenci tudi sami načnejo vprašanja, ki se jim porajajo ob zgodbi. To omogoča učencem, da razmišljajo in raziskujejo o temah, ki so jim blizu in jih zanimajo oziroma jih težijo.

(Brewster, Ellis in Girard, 2014). Mnogi učenci si knjigo še sami sposodijo v knjižnici, bodisi v slovenskem ali angleškem jeziku. Doma pa radi obišejo našo spletno stran, kjer poslušajo posnetke pesmi in zgodb in rešujejo interaktivne vaje, preko katerih utrjujejo besedišče in stavčne strukture iz zgodbe.

### Viri in literatura

1. Brewster, J., Ellis, G. in Girard, D. (2010). *The Primary English Teacher's Guide*. Pearsons Education Limited.
2. Brewster, J., Ellis, G. in Girard, D. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council.  
Pridobljeno s  
[https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_D467\\_Storytelling\\_handbook\\_FINAL\\_web.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf)
3. Intihar, M. (2019). *Zgodnje učenje angleščine z uporabo že znane zgodbe* (magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Koper.
4. Korky, P. in Thomas, V. (1995). *Winnie the Witch. Edition for learners of English. Activities and adapted text by Jane Cadwallader*. Oxford University Press
5. Rutar, P. (2008). Pravljica kot socialno-pedagoška intervencija. *Socialna pedagogika*, 12(3), 293–316.
6. Seliškar, N. (1995). Igramo se in učimo. Zgodnje učenje tujega jezika. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
7. Učni načrt: Tuji jezik v 2. in 3. razredu. (2013). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s  
[https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN\\_TJ\\_2.\\_in\\_3.\\_razred\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf)

**SPODBUJANJE PROFESIONALNEGA  
RAZVOJA VZGOJITELJEV S POMOČJO  
KOLEGIALNIH HOSPITACIJ**

Raziskovalna naloga

Novo mesto, november, 2023

Mateja Turk

## **POVZETEK**

Vzgojitelji imajo v vrtcu pomembno vlogo, saj lahko s svojimi kompetencami, strokovnostjo in avtonomijo vplivajo na boljšo kakovost vrtca in skrbijo za napredek zadovoljstvo otrok, ki so jim zaupani. Profesionalna učeča se skupnost deluje po načelu poslušanja, razumevanja, prilagajanja in sprejemanja drugačnosti, kar nas bogati. V raziskovalni nalogi raziskujem kolegialne hospitacije kot dejavnik vzpodbujanja profesionalnega razvoja vzgojiteljev in njihov vpliv na profesionalni razvoj. Ugotavljala sem kakšno je stališče vzgojiteljev do profesionalnega razvoja, kakšne so njihove izkušnje s kolegialnimi hospitacijami ter, kje vidijo rešitve za bolj učinkovito sodelovanje. V empirični raziskavi sta sodelovala 102 strokovna delavca z območja Dolenjske in Bele krajine, ki so odgovarjali na spletni anketni vprašalnik. Raziskava je pokazala, da vzgojitelji prepoznavajo stalno učenje, izboljšanje in sledenje novostim kot ključne elemente, ki vplivajo na uspešen profesionalni razvoj. V večini vrtcev na Dolenjskem in v Beli krajini so kolegialne hospitacije razširjena praksa, vendar se izvajajo različno pogosto in z različnim načrtovanjem. Po mnenju večine vzgojiteljev imajo kolegialne hospitacije velik pomen za izmenjavo znanja in izkušenj med zaposlenimi ter prispevajo k izboljšanju vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu. Rezultati kažejo, da si vzgojitelji želijo večje avtonomije in upoštevanja njihovih idej pri načrtovanju in izvajanju kolegialnih hospitacij. Ugotovila sem, da bi k boljšemu sodelovanju v kolegialnih hospitacijah in s prispevkom k njihovemu profesionalnemu razvoju pripomogla večja avtonomnost vzgojiteljev ter prilagajanje njihovim individualnim preferencam.

**Ključne besede:** kolegialne hospitacije, profesionalni razvoj, učeča se skupnost, vzgojitelj

## **ABSTRACT**

Educators assume a pivotal role, wielding their competencies, expertise, and autonomy to enhance the quality of nursery education, ensuring progress and satisfaction of the children entrusted to them. A professional learning community operates on the principles of attentive listening, understanding, flexible adaptation, and embracing diversity, which enriches our experiences.

I explore peer-to-peer observations as a factor in promoting educators' professional development and their impact on professional growth. The thesis delves into educators' perspectives on professional development, their experience with peer-based observations and where they see possibilities for more effective collaboration. The empirical study involved 102 professionals from the Dolenjska and Bela Krajina regions, who responded to an online questionnaire. Notably, the research showed that educators recognize continuous learning, improvement, and keeping up with innovations as pivotal factors underpinning successful professional development.

In a majority of kindergartens across Dolenjska and Bela Krajina, peer-based observations have established themselves as a customary practice, albeit their execution varies in terms of frequency and methodical approach. The majority of educators has stated that peer-to-peer observations are significant for exchanging knowledge and experiences among peers, thereby contributing substantively to improving pedagogical endeavours within kindergartens. The results indicate that educators desire greater autonomy and consideration of their ideas when planning and conducting peer-to-peer observations. The research showed that greater educators' autonomy and adapting to their individual preferences would contribute to better peer-to-peer observations and professional development.

**Keywords:** peer-to-peer observations, professional development, learning community, educator

## Kazalo vsebine

<b>1</b>	<b>UVOD</b> .....	<b>1</b>
1.1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA.....	1
1.2	NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNE NALOGE .....	1
1.3	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA, PREDPOSTAVKE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU.....	2
1.4	RAZISKOVALNE METODE .....	2
1.5	IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI IN TEORIJI.....	2
<b>2</b>	<b>VRTEC KOT UČEČA SE SKUPNOST</b> .....	<b>4</b>
2.1	PROFESIONALNA UČEČA SE SKUPNOST .....	4
2.2	SODELOVALNA KULTURA.....	4
<b>3</b>	<b>PROFESIONALNI RAZVOJ VZGOJITELJEV</b> .....	<b>5</b>
3.1	NOVI POGLEDI PROFESIONALIZMA .....	5
3.2	MODELI PROFESIONALNEGA RAZVOJA.....	6
3.2.1	Model po Berlinerju .....	8
3.2.2	Ryanov model .....	8
3.2.3	Hubermanov model .....	9
3.2.4	S-model .....	10
3.3	PROFESIONALNI RAZVOJ KOT VSEŽIVLJENJSKO UČENJE .....	12
<b>4</b>	<b>SPREMLJANJE PEDAGOŠKEGA PROCESA</b> .....	<b>13</b>
4.1	POMEN SPREMLJANJA IN OPAZOVANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA.....	13
4.2	ZAKONSKA PODLAGA SPREMLJANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA .....	16
4.3	RAZLIČNE OBLIKE SPREMLJANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA .....	16
4.3.1	Ravnateljve hospitacije.....	17
4.3.2	Učni sprehod .....	18
4.3.3	Kolegialne hospitacije .....	18
4.4	KOLEGIALNE HOSPITACIJE KOT KAKOVOSTNA OBLIKA SPREMLJANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA .....	19
4.4.1	Načrtovanje in načini izvajanja kolegialnih hospitacij .....	20
4.4.2	Pomen pogovorov pred izvajanjem kolegialnih hospitacij in po njih .....	22
4.4.3	Prednosti in ovire vzgojiteljev pri sodelovanju v kolegialnih hospitacijah .....	23
4.4.4	Dejavniki uspešnega izvajanja kolegialnih hospitacij .....	23
<b>5</b>	<b>OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA</b> .....	<b>25</b>
<b>6</b>	<b>CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA</b> .....	<b>25</b>
<b>7</b>	<b>METODOLOGIJA</b> .....	<b>26</b>
7.1	VZOREC .....	26
7.2	POSTOPEK IN TEHNIKA ZBIRANJA PODATKOV .....	29
7.3	POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV .....	30
<b>8</b>	<b>REZULTATI IN INTERPRETACIJA</b> .....	<b>31</b>
8.1	RAZUMEVANJE PROFESIONALNEGA RAZVOJA VZGOJITELJEV .....	31
8.2	NAČRTOVANJE KOLEGIALNIH HOSPITACIJ V VRTCU.....	34
8.3	UČENJE ALI OVIRA PRI SODELOVANJU V KOLEGIALNIH HOSPITACIJAH.....	37
8.4	KOLEGIALNE HOSPITACIJE KOT SPODBUDA K PROFESIONALNEMU RAZVOJU .....	40
8.5	PRISTOPI ZA BOLJ UČINKOVITO IZVAJANJE KOLEGIALNIH HOSPITACIJ .....	41
<b>9</b>	<b>SKLEPNE UGOTOVITVE</b> .....	<b>44</b>
<b>10</b>	<b>LITERATURA</b> .....	<b>47</b>



## **Kazalo slik**

Slika 1: S-model, ki upošteva slovenske posebnosti razvoja učiteljeve kariere (Javrh, 2011, str. 24).....	10
Slika 2: Faze kolegijskih hospitacij (Skvarč, 2022).....	21

## **Kazalo tabel**

Tabela 1: Omejeni in razširjeni profesionalizem (Hoyle in John, 1995, v Erčulj, 2005).....	6
Tabela 2: Učiteljev celostni razvoj (Bell, 1993, v Javornik Krečič, 2008). ....	13
Tabela 3: Struktura vzorca glede na starost.....	27
Tabela 4: Stališče do organizacije po principu učeče se skupnosti .....	31
Tabela 5: Stališče o pomembnih elementih profesionalnega razvoja.....	32
Tabela 6: Kritična faza profesionalnega razvoja .....	33
Tabela 7: Kategorizacija vprašanja: Kaj po vašem mnenju pomeni profesionalni razvoj?. 34	
Tabela 8: Obseg izvajanja kolegijskih hospitacij v vrtcu.....	35
Tabela 9: Pogostost opravljanja hospitacij .....	35
Tabela 10: Prisotnost ravnatelja na kolegijskih hospitacijah .....	36
Tabela 11: Sestava članov pri sodelovanju na kolegijskih hospitacijah .....	36
Tabela 12: Priprava protokola, opomnika .....	37
Tabela 13: Prednosti in ovire pri sodelovanju v kolegijskih hospitacijah.....	38
Tabela 14 : Kategorizacija vprašanja: Posebnosti glede izvajanja kolegijskih hospitacij v vrtcu?.....	40
Tabela 15: Kolegijske hospitacije kot spodbuda profesionalnega razvoja .....	41
Tabela 16: Načini sodelovanja v kolegijskih hospitacijah .....	42
Tabela 17: Kategorizacija vprašanja: Vaši predlogi in pobude za bolj učinkovito sodelovanje pri kolegijskih hospitacijah .....	43

## **Kazalo grafikonov**

Graf 1: Struktura vzorca glede na spol .....	26
Graf 2: Struktura vzorca glede na stopnjo izobrazbe (v %) .....	27

Graf 3: Struktura vzorca glede na delovno mesto (v %) .....	27
Graf 4: Struktura vzorca glede na delovno dobo (v %).....	28
Graf 5: Struktura vzorca glede na ustanovo zaposlitve (v %) .....	29
Graf 6: Struktura vzorca glede na okolje zaposlitve (v %).....	29

# **1 UVOD**

## **1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA**

Kolegialne hospitacije omogočajo prenos dobre prakse in izmenjavo različnih idej za delo pri vzgojno-izobraževalnem delu in s tem tudi boljši razvoj učeče se skupnosti, v kateri delujemo. Moje stališče do kolegialnih hospitacij je pozitivno, saj sem mnenja, da s to dejavnostjo spoznavamo svoja šibka in močna področja, se profesionalno razvijamo in osebno rastemo. V raziskovalni nalogi raziskujem pomen kolegialnih hospitacij v vrtcu in njihov vpliv na profesionalni razvoj ter s tem razvoj profesionalne učeče se skupnosti. Predstavljam tudi različne oblike spremljanja pedagoškega procesa s poudarkom na kolegialnih hospitacijah. V empiričnem delu raziskujem, kako vzgojitelji v vrtcu opredeljujejo pomen kolegialnih hospitacij, kako vidijo izboljšave in kako po njihovem mnenju to vpliva na profesionalni razvoj.

## **1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNE NALOGE**

Zavedam se, kako pomembna sta vseživljenjsko učenje in profesionalni razvoj pri poklicu vzgojitelja, ki ga opravljam. Na svoji poklicni poti vzgojitelja sem sodelovala v različnih oblikah in metodah, ki vzpodbujajo profesionalni razvoj. Za sabo imam že kar nekaj izkušenj glede hospitacij, tako ravnateljevih kot tudi kolegialnih, izkušnje pridobivam tudi v okviru vodenja aktivov ter pri mentorstvu dijakom in študentov. Vsak element mi je pomagal k razvijanju profesionalnega razvoja in osebne rasti. Hospitacije so mi v začetku poklicne poti predstavljale breme, napor, vendar so kasneje postale izziv in izboljšale spoznavanje lastnega dela. Sedaj razumem, zakaj so pomembne, saj s hospitacijami dobimo vpogled v lastno delo, ki ga s samorefleksijo izboljšujemo

Medsebojno sodelovanje zaposlenih je kot most med razvojem vzgojiteljev in organizacije. Sodelovalna kultura gradi zdrave medsebojne odnose, sodeluje pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu ter ima občutek kolektivne pripadnosti (Lepičnik -Vodopivec, 2018).

Profesionalno učenje poteka na različne načine, formalno in skupinsko. Ne glede na način je pomembno, da je profesionalno učenje načrtovano in sodelovalno, pri tem pa igra pomembno vlogo timsko delo. Z opazovanjem, skupnim načrtovanjem izvajanja vzgojnega procesa in izmenjavo pedagoških praks vzgojitelji usmerjajo profesionalno delovanje, ki temelji na rezultatih raziskovanja lastne prakse (Novak, 2018; Hargeaves in O;Connor, 2017, v Krapše idr., 2022). Opazovanje drugih pri delu in biti opazovan včasih predstavlja tudi breme za posameznika, vendar ima na koncu prijeten občutek, da smo opazili nekaj novega, pohvalili sodelavca, kar nam da občutek pripadnosti nekemu sistemu.

Profesionalni razvoj je več kot sprememba vedenja, je proces, kjer učitelj utrjuje in vzdržuje najvišjo raven poklicne usposobljenosti, ki jo je sposoben doseči (Kalin, 2019). Seveda se z načrtovanjem, izvajanjem dejavnosti, pridobljenimi izkušnjami, dodatnim izobraževanjem bogati naša avtonomija in s tem tudi skrb za profesionalni razvoj. Na vsakem delovnem ali zasebnem koraku se od nas pričakuje učinkovito doseganje zastavljenih ciljev, vzdrževanje medsebojnih odnosov ter opravljanje obsežnih delovnih nalog, ki gradijo skupnost.

Cilj raziskave je osredotočenost na raziskovanje stališč in izkušnje vzgojiteljev do sodelovanja v kolegialnih hospitacijah. Ugotavljam v kolikšni meri kolegialne hospitacije po presoji vzgojiteljev vplivajo na njihov profesionalni razvoj. Pomemben cilj v raziskavi je tudi, kakšne spremembe bi bilo potrebno storiti, da bi bil vpliv kolegialnih hospitacij na profesionalni razvoj čim večji.

### **1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA, PREDPOSTAVKE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU**

Z raziskovalnimi vprašanji ugotavljam razumevanje pomena profesionalnega razvoja vzgojiteljev ter njihov pomen sodelovanja v kolegialnih hospitacijah. Zanimajo me posebnosti načrtovanja in izvajanja kolegialnih hospitacij v vrtcu, ter ovire in učenje pri le teh. Zastavila sem tudi odprto vprašanje o predlogih in izboljšavah pri sodelovanju v kolegialnih hospitacijah, kjer želim ugotoviti posamezne značilnosti in mnenja vzgojiteljev o boljšem sodelovanju v kolegialnih hospitacijah. Predvidevam, da bodo strokovni delavci, ki sodelujejo v raziskavi izrazili iskren pogled na sodelovanje in težave, ki jih zaznavajo.

### **1.4 RAZISKOVALNE METODE**

V raziskavi sem uporabila kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. V raziskavo so bili vključeni strokovni delavci v dolenjskih in belokranjskih vrtcih. Sodelovala sta 102 strokovna delavca. Zbiranje podatkov je potekalo s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je bil odprtega in zaprtega tipa.

### **1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI IN TEORIJI**

Z raziskavo bi rada podala smernice in vpogled za izboljšanje ali morebitne spremembe pri sodelovanju in s tem učinkovitost kolegialnih hospitacij, ki lahko pripomorejo k profesionalnemu razvoju vzgojiteljev.

## 2 VRTEC KOT UČEČA SE SKUPNOST

### 2.1 PROFESIONALNA UČEČA SE SKUPNOST

Člani učeče se skupnosti s svojim delovanjem prispevajo k boljši vzgojno-izobraževalni organizaciji. Poznamo več ključnih značilnosti učeče se skupnosti, kot so uresničevanje vizije, raziskovanje lastne prakse, kolegialno podpiranje, kultura sodelovanja in profesionalni pogovori kot oblika učenja. Vsako razvojno načrtovanje vključuje tudi ugotavljanje trenutnega stanja. Najbolj učinkovite so tiste organizacije, ki načrtujejo iz lastnih ugotovitev in stremijo k izboljšavam. Tista organizacija, ki deluje po načelih učeče se skupnosti, spreminjanje vidi kot zagotovilo napredka in ne kot breme. S tem odkriva težave, sprejema nove izzive, določa prioritete in oblikuje strategije spreminjanja (Skvarč idr., 2019).

Učeče se skupnosti obstajajo zato, da bi zaposleni delovali v smeri uresničitve vizije institucije v dobro otrok, ki institucijo obiskujejo. Skupna vizija dosega kakovost na vseh področjih delovanja ter prispeva k učenju in razvoju vseh otrok, vsakega posameznika in strokovnega delavca ter celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Vsaka učeča se skupnost se samostojno odloča, s katerim področjem se želi ukvarjati, hkrati pa se neguje konstruktivni pogled na poklic vzgojitelja. Namesto transmisijskega pogleda na prakso, kjer se strokovnim delavcem pove, kaj morajo spremeniti, se v učečih se skupnostih poudarja konstruktivni pogled na poklic vzgojitelja. Vlada zavedanje, da praksa strokovnih delavcev temelji na predhodnem znanju in izkušnjah, s katerimi strokovni delavci vstopajo v nove situacije, v katerih pridejo do novih spoznanj. Proces razvoja sodelovanja v učeči se skupnosti se začne z medsebojnim spoznavanjem. Ljudje spoznajo sebe šele v odnosu z drugimi, saj lahko s pogovori spoznavajo svoje neizkoriščene možnosti in osebne potencialne (Brajković, 2017).

Pri učeči se skupnosti ima ravnatelj pomembno vlogo, saj lahko z distribuiranim vedenjem pripomore h kakovostni in uspešni vzgojno-izobraževalni ustanovi. Distribuirano vodenje vključuje ustvarjanje ustreznega delovnega okolja in vzdušja, kjer strokovni delavci sodelujejo in sooblikujejo vodenje zavoda za doseganje boljših rezultatov. Ključne sestavine tega procesa vključujejo sodelovalno vzdušje, kolegialnost, medsebojno zaupanje in odgovornost za uspešno učenje. Glavni cilj je ustvariti primerno klimo, odnose, vzdušje in skupno vizijo, v katerih se lahko razvija distribuirano vodenje, saj so strokovni delavci pripravljeni na tak način sodelovati. Pomembno je ugotoviti, v kolikšni meri so strokovni delavci pripravljeni prevzeti vlogo vodje, odgovornost za uspeh ali neuspeh, aktivno sodelovati ter participirati, namesto da zgolj čakajo in sledijo. Prav tako je odprto vprašanje, koliko ravnatelji zaupajo strokovnim delavcem in so pripravljeni prepustiti vodenje. To zahteva premik moči in premik zavesti. Moč ravnatelja je odvisna od tega, koliko jo pripisujejo njegovi sodelavci, vendar si jo ravnatelj ustvari sam (Horvat in Pahor, 2021).

Ravnateljstvo je pomembno za dobro delovanje institucije. Ravnatelji lahko skupaj z učitelji, drugimi delavci in učenci preko svojega dela in z odnosi ustvarjajo pozitivno vzdušje, v katerem vlada medsebojna podpora, kar posledično pomeni zadovoljstvo vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu (Schleicher, 2019).

Za učence se skupnost, prizadevanje strokovnih delavcev za visoko raven, ustvarjalnost, nenehno refleksijo, medsebojno podporo je pomembno varno okolje, v katerem spodbujamo pedagoško radovednost, raziskovanje in napake sprejemamo kot izziv za učenje. Pri tem je vloga ravnatelja pri vodenju pogovorov po hospitacijah, izogibanju sodbam nepogrešljiva (Korošec, 2019).

## 2.2 SODELOVALNA KULTURA

Ustanova, ki jo odlikuje kultura odprtosti do inovacij, sprejemanja negotovosti in izzivov, medsebojne podpore, dialoga in skupnega odločanja, se lahko nadalje razvija. Edini način, kako se šole lahko razvijajo, je skozi vseživljenjsko učenje in strokovni razvoj zaposlenih ter vzpostavljanje sodelovalnih odnosov, ki omogočajo izmenjavo idej in reševanje problemov (Vujičić in Čamber Tmbolaš, 2018). Delovno okolje s skupnimi cilji poveže ljudi v skupino, to da so ljudje samo povezani v skupino, ki opravlja posamezne naloge, še ne pomeni, da tudi sodelujejo. O sodelovalni kulturi govorimo šele takrat, ko člani določene skupine čutijo pripadnost, imajo možnost soustvarjanja, soodločanja in sodelovanja. Pravo sodelovalno kulturo dosežemo s timsko organizacijo dela. Timi imajo koordinatorko, vendar enakopravno sodelujejo pri postavljanju ciljev in načrtovanju dejavnosti. Bolj ko so skupine dobro delujoče in vključujoče, večja je njihova pripadnost (Rutar Ilc in Založnik, 2019).

Sodelovalna kultura ustanove se razvija na podlagi medsebojnih interakcij njenih članov ter interakcije članov in skupnosti. S tem se ustvarja skupna vizija znotraj ustanove za zgodnje izobraževanje, kar zagotavlja občutek namenskosti in razumevanje procesa ter cilja, ki ga je treba doseči, kar vodi v usklajevanje dejanj vzgojiteljev in vseh zaposlenih v ustanovi. Ta vizija se ustvarja, oblikuje in spreminja skozi dialog med vsemi člani ustanove, zato je pomembno, da je komunikacija odprta in spoštljiva ter, da je vzdušje spodbudno. Poudariti želimo, da je za ustvarjanje kulture odprte razprave in dialoga potrebno ustvariti varno vzdušje vzajemnega zaupanja, torej občutek psihološke varnosti vseh zaposlenih, kar je značilnost sodelovalne kulture (Vujičić in Tambolaš, 2018).

V vzgojno-izobraževalnih institucijah so cilji vzgoje in izobraževanja načrtno in sistematično uresničujemo. Znanje, sposobnosti in navade se pridobivajo na strokovno, kontinuiran in organiziran način. V sodobnih pojmovanjih je vzgojno-izobraževalna ustanova opazovana kot skupnost delovanja vseh njenih subjektov: učencev, učiteljev, staršev, strokovnih sodelavcev, drugih strokovnjakov in zaposlenih. Da bi šola lahko zadovoljila potrebe učencev, pa tudi potrebe trga dela za določenimi poklici, mora biti živa

organizacija, ki se nenehno spreminja in izboljšuje. Mora najti način, kako zadovoljiti potrebe obeh in to zahteva jasno vizijo izboljšanja šole. Kultura je usmerjena na dvigovanje kakovosti, ki temelji na skupno sprejetih vrednotah in je tesno povezana z družbo in družbenimi institucijami (Zelenika, 2021).

### **3 PROFESIONALNI RAZVOJ VZGOJITELJEV**

#### **3.1 NOVI POGLEDI PROFESIONALIZMA**

Profesionalni razvoj lahko razumemo kot življenjski proces, kjer se prepleta proces osebnostnega dozorevanja in pridobivanja poklicnih znanj ter izkušenj (Plestenjak, 1997). Vonta (2005) profesionalni razvoj definira kot proces, kjer dosežemo uravnoteženost različnih dimenzij in s tem višjo kakovost in zadovoljstvo pri delu. Novejše definicije profesionalnega razvoja po mnenju Marcelo idr. (2009) se kažejo kot dolgoročni proces, ki temelji na konstruktivističnem pojmovanju učenja, kjer je učitelj kot aktivni subjekt in je neprestano vključen v izvajanje nalog poučevanja. Menijo, da so najučinkovitejše izkušnje tiste, ki temeljijo na konkretni situaciji in so povezane z dnevnimi dejavnostmi.

Ena od temeljnih nalog profesionalnega razvoja je skrb za nenehno poglobljanje kakovosti strokovnega dela ter njegovih poklicnih znanj. Druge temeljne naloge profesionalnega razvoja pa so povezane z osebnostnim razvojem in razvojem kompetenc na področju komunikacije (Rutar Leban, 2015). Ob različnih definicijah profesionalnega razvoja je potrebno poudariti, da je potrebno profesionalni razvoj začeti, ohranjati in spodbujati od zunaj in se zavedati, da je to proces samorazvoja vsakega posameznika na številnih področjih (Muršak idr., 2011, v Rutar Leban, 2015).

Muršak (1999) pravi, da je imel pojem profesionalnost pred slovensko osamosvojitvijo več pomenov ter, da je pokrival poklicne kvalifikacije in kompetence. Tako je poklic predstavljal tudi profesijo, ki ima etični značaj. Nekateri avtorji uporabljajo oba pojma, seveda vsak pojem z drugačnim pomenom. Marentič Požarnik (1990a, 1993, v Cvetek, 2005) se zavzema za ločevanje pojmov, saj pravi, da gre pri profesiji predvsem za zahtevne poklice (zdravnik, odvetnik, arhitekt). Med profesionalce pa imenuje tiste, ki so v svojih odločitvah samostojni, neodvisni od pritiskov in kontrole zunaj. Hoyle (1975, v Takač, 2018) opisuje vidik profesionalnosti kot profesionalizem in poklicnost. Meni, da se profesionalizem nanaša na statusne elemente posameznega poklica, medtem ko poklicnost sestavljajo elementi, kot so znanje, veščine in postopki, ki jih vzgojitelj uporablja pri svojem delu.

Erčulj (2005) pri opisovanju pomena profesionalizma ugotavlja, da so po mnenju strokovnjakov kažejo ovire v uspešnem delovanju organizacij zaradi omejenega profesionalizma. V tabeli 1 je opisan omejen in razširjen profesionalizem.

Tabela 1: Omejeni in razširjeni profesionalizem (Hoyle in John, 1995, v Erčulj, 2005)

<b>Omejeni profesionalizem</b>	<b>Razširjeni profesionalizem</b>
Svoje delo opravljamo na podlagi izkušenj.	Svoje delo razvijamo v povezavi s teorijo in prakso.
Perspektiva je omejena na tukaj in zdaj.	Perspektiva zajema širši socialni kontekst izobraževanja.
Dogodke obravnavamo posamično in osamljeno.	Dogodke obravnavamo v povezavi s politiko in vizijo organizacije.
Metode in oblike dela presojam z introspekcijo.	Metode in oblike dela presojam s kolegi ter o njih razpravljamo.
Najpomembnejša vrednota je avtonomija.	Najpomembnejše je sodelovanje.
Učitelji poučujejo in se z drugimi dejavnostmi ne ukvarjajo.	Učitelji se vključujejo v strokovne dejavnosti (druženje, raziskave ...).
Strokovna literatura ostaja na policah.	Redno prebiramo strokovno literaturo.
Stalno strokovno izobraževanje jemljemo kot dolžnost.	Stalno strokovno izobraževanje jemljemo kot nujno.
Poučevanje jemljemo kot racionalno dejavnost.	Poučevanje jemljemo kot čustveno dejavnost.

Novejše raziskave pa opredelijo pojem profesionalnosti v drugačnih pogledih. Ažman idr. (2019) ugotavljajo, da se v literaturi pojavlja obilo različnih pojmov, ki opisujejo profesionalnost in profesionalni razvoj. Terminološki labirint v zakonodaji dokazuje, da so ti pojmi nekoliko okoreli, če povzamemo pomen profesionalnega razvoja lahko rečemo, da gre pri profesionalnem razvoju predvsem za pridobivanje znanja in spretnosti za kakovostno opravljanje poklica in je ciljno naravnano v skladu s potrebami zavoda, kjer je strokovni delavec zaposlen. Pri profesionalnem razvoju gre za socialno zrelost, kar pomeni čustveno in moralno zrelost, ki se navezuje na spoštovanje družbenih dogovorov, vrednot, norm, zmožnost moralnega presojanja in upravljanje etičnih prepričanj. Osebnostni razvoj se torej nanaša na krepitev sestavin osebnostne zrelosti, ki so pomembne za opravljanje poklica. Pri osebnostnem razvoju gre torej za krepitev tistih sestavin osebnostne zrelosti, ki so pomembne za poklic strokovnega delavca in ravnatelja. Novejši dokumenti izraz profesionalni razvoj nadomeščajo s kariernim razvojem. Ko govorimo o kariernem razvoju je pomembno delovno mesto in ne samo poklic, v tem primeru pojem karierni razvoj presega pojem profesionalni razvoj, saj gre za nove trende šolstva in prihodnosti (prav tam).

### 3.2 MODEL PROFESIONALNEGA RAZVOJA

Profesionalni razvoj je zelo povezan z dvema dejavnikoma, ki se prepletata in vplivata drug na drugega. Prvi dejavnik je lastno spoznanje o svojem delu in drugi dejavnik načrtno pridobivanje znanja na seminarjih in v literaturi. Uporaba znanja je odvisna od lastne volje in odločitve ali bo znanje samo hranil v mislih ali ga bo uporabljal v praksi (Peček, 2015). Vzgojitelj mora poznati pedagoško in didaktično znanje ter znanje iz obče, razvojne in pedagoške psihologije. Pri vsem tem so pomembne tudi osebnostne lastnosti, kot so



demokracija, upoštevanje otrokovih pravic, kreativnost ter ljubezen do otrok (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2018). Profesionalni razvoj vzgojiteljev poteka po različnih fazah, ki jih moramo upoštevati pri načrtovanju profesionalnega razvoja. Vzgojitelj, ki šele začne svojo kariero ali vzgojitelj, ki poklic opravlja že več let, sta v različnih fazah razvoja, upoštevanje obeh ravni pa vodi k boljši delovni in socialni klimi (Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2018).

Fullanova (1993, v Lepičnik Vodopivec, 2018) je na osnovi študije definirala 7 faz učiteljeve kariere, ki jih lahko najdemo tudi pri vzgojiteljevem poklicu:

1. Začetek kariere (čas pripravništva), kjer se pojavijo dvomi v sposobnostih, vendar te dvome kmalu prebrodi.
2. Faza stabilizacije (od četrtega do šestega leta poučevanja), ki predstavlja zavezanost poklicu ter sprejemanje obveznosti in odgovornosti.
3. Faza eksperimentiranja (od sedmega do osemnajstega leta poučevanja) gre za spremembe, kjer so želje po novih izzivih.
4. Faza umirjenosti in distance (od devetega do tridesetega leta poučevanja) kjer gre za preobrat entuziazma k umirjenosti. Gre za večje samosprejemanje, realna pričakovanja o svojih sposobnostih.
5. Faza konzervativnosti (od devetnajstega do tridesetega leta poučevanja), kjer se lahko pojavi odpor inovativnosti in nostalgija preteklosti. V medsebojnih odnosih je učitelj obzirnejši.
6. Faza odmikanja (od enaintridesetega leta do štiridesetega leta poučevanja), kjer se lahko začne umikanje od poklica ali pa postane aktivnejši in ustvarjalnejši.

Javrh (2007) je v svoji raziskavi, kjer je zasnovala svoj model profesionalnega razvoja (S-model), v katerem je izhajala iz Hubermanovega modela profesionalnega razvoja ter izvedla raziskavo, kako se model aplicira v slovenskem okolju. Pri tem je ugotovila ujemanje in ustreznost faznega modela za slovenske učitelje. V zadnji točki tega poglavja sledi podroben opis S-modela.

Vizek-Vidović (2011 v Brajković, 2019) pravi, da se modeli profesionalnega razvoja strokovnih delavcev razlikujejo po svoji usmerjenosti, saj so lahko osredinjeni na profesionalni razvoj ali na razvoj kompetenc strokovnih delavcev.

Z modeli in fazami profesionalnega razvoja in njihovimi značilnostmi od vstopa v poklic in vse do konca kariere oziroma do upokojitve se je ukvarjalo veliko tujih in domačih raziskovalcev (Marentič Požarnik, 2019). V naslednjih točkah je predstavljenih nekaj modelov profesionalnega učenja.

### 3.2.1 Model po Berlinerju

Berliner (1989 v Marentič Požarnik, 1993b, po Marentič Požarnik idr., 2019) omenja naslednje stopnje oziroma faze profesionalnega razvoja:

1. Učitelj novinec, ki se zaradi pomanjkanja izkušenj strogo drži postavljenih pravil kot receptov.
2. Učitelj začetnik, ki upošteva okoliščine, ki določajo, kdaj je pravilo uporabno in kdaj ne.
3. Usposobljen učitelj, ki bolje razume zvezo med sredstvi in cilji.
4. Uspešen učitelj, ki že bolj celovito presoja določene situacije in zna predvideti dogodke.
5. Učitelj izvedenec (ekspert), ki se na osnovi dolgoletnih izkušenj intuitivno in ustrezno odziva na različne situacije. Hattie (2012, v Brajković, 2017) pravi, da strokovni delavci eksperti med delom z otroki uspešno kombinirajo nove informacije ter so spretni pri prilagajanju načrtov, da bi zadovoljili cilje in potrebe otrok.

### 3.2.2 Ryanov model

Avtorji, ki se ukvarjajo s profesionalnim razvojem pedagoških delavcev, najpogosteje izhajajo iz Ryanovega modela (Razdevšek Pučko, 1990a, 1990b, v Devjak, Polak, 2013). Model je razdeljen na tri osnovna obdobja:

- a) Prvo **obdobje idealnih predstav**, ki nastopi takrat, ko posameznik začne razmišljati o poklicu učitelja. Sebe si predstavlja v tej vlogi v lepši luči, kot so bili njegovi učitelji. To obdobje je čas študija.
- b) Drugo obdobje imenuje **obdobje preživetja**, ki predstavlja prvo leto samostojnega poučevanja oziroma čas pripravništva. To obdobja traja tri leta, metaforično ga označujemo »tujec na tujem ozemlju«. Učiteljeva stališča iz obdobja idealnih predstav se spopadajo z realnostjo, ki jo doživlja in razmišlja o svojih sposobnostih opravljanja tega poklica. V tem obdobju pedagoški delavci ugotovijo, da so mnogi nasveti sodelavcev težko prenosljivi. Kriza tega obdobja je v veliki meri odvisna od sodelavcev, mentorja, otrok in njihovih staršev.
- c) **Tretje obdobje je obdobje izkušenosti**, ki nastopi postopoma, praviloma po treh letih poučevanja z občutki, da svoje delo lahko nadzoruje. Pedagoški delavec ima občutek samozaupanja, upošteva napotke drugih. Te značilnosti nakazujejo, da je pedagoški delavec prešel v obdobje izkušenosti, kjer je prisotno boljše predvidevanje problemov, upoštevanje različnih interesov otrok, boljša organizacija dela. Lahko pa nastopi tudi pojav strahu pred spremembami, pred ponovnim tveganjem, ki bi ga uvajanje novih metod prineslo. Pedagoškimi delavcem se zdijo tradicionalne metode dela zanesljive in predvidljive (prav tam).

Hermans s sodelavci omenja še četrto obdobje, in sicer **obdobje ponovne dovzetnosti za vplivanje**, kjer učitelji začnejo reflektirati svoje delo, svoj vpliv na otroke in prispevek k njihovem napredku. V tem obdobju se počutijo osamljene, delo jih izčrpava. Želijo si novosti in sprememb zato se velikokrat odločijo tudi za nadaljevanje študija (prav tam).

### 3.2.3 Hubermanov model

Huberman je fazni model oblikoval na podlagi »švicarske študije« opisuje razvoj kariere, kot ga vidijo, doživljajo razlagajo učitelji sami. Pomen modela je v tem, da je opozoril na kritične točke, kjer učitelj lahko zdrsne v karieri v smer, ki si je ne želi. Nize posameznih kariernih faz vidi Huberman kot skupek spiral, ki se vračajo v izhodišče in se dvigujejo na višje ravni mnogih psiholoških področij, ki smo jih prepotovali že v preteklosti. V svojem modelu nakazuje, da so možni premiki od ene faze nazaj k drugi. Posebna zakonitost je harmonična in problematična pot razvoja kariere, ki poteka vsaka po svoji strani modela. Glede na fazo, ki jo učitelj prehaja, je mogoče oceniti in predvidevati končni izid: zadovoljstvo in smisel poklicnega življenja ali zagrenjenost ter nezadovoljstvo ob upokojitvi. Uspešnost kariere je definiral kot učiteljevo zadovoljstvo in poudarjal, da se ti pogledi ujemajo z razvojnimi vidiki kariere. Pri Hubermanu je nosilec odgovornosti za svojo kariero učitelj sam, stalno strokovno izpopolnjevanje je v funkciji pomoči njegovim osebnim prizadevanjem, hkrati pa je spodbujevalec pozitivnih procesov v ustanovi. Ugotovil je, da za učitelje velja enotna pot od vstopa v kariero do stabilizacije. Od šestega do sedmega leta poučevanja pa so mogoče raznolike sekvence razvoja kariere. Končna faza pa je zopet enotna, to so izpreganje in umik, kritizerstvo, vedrina in pomirjenost. V modelu niso prikazane nekatere poti, ko se učitelji pomikajo proti ali stran od teh dveh polov. Določeno fazo lahko tudi preskočijo ali se vrnejo k fazi, ki so jo doživljali v zgodnjih obdobjih kariere. Filozofija novega profesionalizma njegovo videnje na videz presega, saj učitelja ne vidi kot obrtnika, pač pa kot visoko usposobljenega profesionalca, vpetega v strokovno skupnost, kjer vseskozi poteka dialog in usklajevanje med različnimi strokovnimi spoznanji. S svojo raziskavo govori o nujnem novem modelu akcijskega raziskovanja, o profesionalnem razvoju, ki potrebuje uravnoteženo strokovno podporo v vseh obdobjih kariere. Hubermanove ugotovitve glede strokovnega usposabljanja so bile usmerjene k preizkušanjem novih spoznanj pri svojem delu (Javrh, 2011).

Izpostavil je nekaj predlogov:

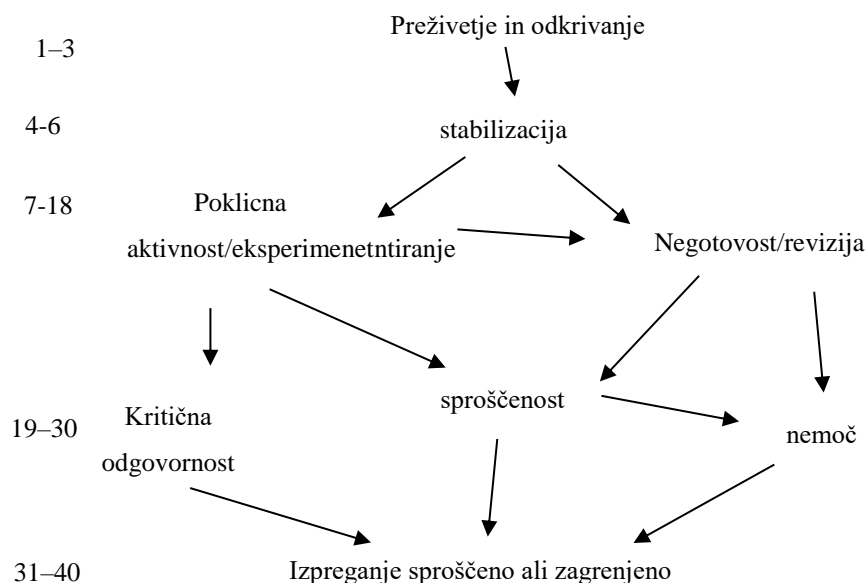
1. Učitelji morajo imeti dostop do večjega števila ljudi, ki jim lahko pomagajo pri razvoju kompetenc.
2. Mreženje med šolami in sodelovanju s strokovnjaki in sodelovati v projektih.
3. S strokovnim usposabljanjem je potrebno zajeti in obvladati obe skrajnosti, pasivno skupino učiteljev in tisto, ki spontano eksperimentira. Gre za samostojno preizkušanje novih vsebin, modelov, ki jih je spoznal med sodelovanjem.

- Učiteljeve delavne razmere bi morale spodbujati sodelovanje med učitelji in neformalno eksperimentiranje. Vodstvo šole bi si moralo prizadevati, da učitelje iztrgajo iz izolacije, za kar pa so potrebna precejšna sistematična strokovna prizadevanja (prav tam).

Eros (2011) opisuje Hubermanov model, ki je razdeljen v sedmih stopnjah: vstop v kariero, stabilizacija, eksperimentiranje, revizija, sproščenost, konzervativnost ter izpreganje. Model opisuje kot nelinearen napredek skozi različne stopnje med stabilizacijo in odklonom, kar omogoča učiteljem, da se premikajo v različne smeri ali celo preskočijo določene stopnje. Učitelji se lahko vrnejo k stopnji eksperimentiranja še predno napredujejo v fazo sproščenosti.

### 3.2.4 S-model

S-model je prikazan podobno shematično, kot ga je poskušal narediti Huberman. V S-modelu zlahka opazimo »zaželeno« in »nezaželeno« stran modela, pokaže pa tudi »nevtralno« običajno poklicno pot. S-model dobro opisuje oblikovanje treh značilnih učiteljev, ki jih lahko opazujemo v zreli karieri.



Slika 1: S-model, ki upošteva slovenske posebnosti razvoja učiteljeve kariere (Javrh, 2011, str. 24)

Sledi podrobnejša opredelitev posameznih komponent S-modela.

- Obdobje preživetja in odkrivanja

Faza preživetja in odkrivanja trajajo prva leta poklicnega življenja in so za učitelja lahko precej stresna. Pogosto imajo kar nekaj težav, preden dosežejo ravnotežje med poklicnimi in domačimi obveznostmi. V tem obdobju je zelo pomembno, da ima učitelj dober odnos z ravnateljem in kolektivom. Avtorica opozarja na pomembnost vloge ravnatelja in mentorja, ki je za pripravnika poglavitnega pomena, saj lahko pripomore v učiteljevi poklicni samopodobi (Javrh, 2011).

## 2. Obdobje stabilizacije

V fazi stabilizacije začetnik napreduje v razvoju poklicnih kompetenc, veliko opazuje, eksperimentira, se pogloblja v stroko, sodeluje v strokovnih timih, hkrati pa poteka prenos z enega področja na drugega. Dokonča ustalitev se zaključi s formalno zaposlitvijo. Tudi v tem obdobju je zelo pomemben vpliv ravnatelja, saj lahko učitelju potrjuje, da je strokovno ustrezen delavec (Javrh, 2011).

## 3. Obdobje poklicne aktivnosti ali eksperimentiranja

V fazi eksperimentiranja učitelj preizkuša novosti ter vpeljuje novosti, čeprav to s seboj prinaša tudi izgorelost, vendar brez negativnih posledic. V tem obdobju so prisotni aktivizem, predanost delu in vpeljevanje inovacij, kar povzroča intenzivnejše osebno in strokovno zorenje. Tudi v tem obdobju je odnos s sodelavci in ravnateljem izredno pomemben, saj pozitivni stiki krepijo njegovo suverenost in spretnost v pravilnem odločanju. V nadaljevanju je pomembno vertikalno napredovanje ali pa znanje porazdeli na paralelno kariero. V tem obdobju je pomembno stalno strokovno izobraževanje ali nadaljevanje študija (Javrh, 2011).

## 4. Faza negotovosti ali revizije

Značilnost te faze je retrospektiven pogled na doseženo, pojavlja pa se nostalgija in monotonost trenutnega položaja. Učitelj lahko doživi tudi osebni poraz, ki je povezan z njegovim delom, ki pa ga ne predela zlahka. V takšnih primerih je zelo pomembna samoevalvacija, ki je nujna za nadaljnje delo. Učitelji kažejo nezadovoljstvo ter imajo znake izgorelosti. Razočaranje je posledica nezanimanja vodstva, soočanje z negativno podobo, nizkega ugleda poklica v družbi in nizkih denarnih nagrad. Včasih v tem obdobju učitelji razmišljajo o umiku iz tega poklica ter o spremembi svoje kariere (Javrh, 2011).

## 5. Obdobje kritične odgovornosti

Kritične odgovornosti Hubermanov model ne prepozna – zrel učitelj doživlja svoje poslanstvo, sprejema večje obremenitve, posega v globino ter se delu razdaja. Učitelj ima dinamično vizijo razvoja svoje kariere, vendar se prilagaja okoliščinam. Gre za angažiranost, kjer se glasno izraža o svojih stališčih do šolstva (Javrh, 2011).

## 6. Obdobje sproščenosti

Eksperimentiranje se v tej fazi nadaljuje, zanj so značilni izzivi iskanja in pozitivne potrditve. Stik z učenci je pristen, opredeljujeta pa ga izkušnost in prava mera. Zanj so pomembni medsebojni odnosi, vstopa v notranje kroge odločanja, odpira pa se tudi v zunanje strokovne kroge zunaj šole. Kariera v tem obdobju lahko povzroči tudi beg od doma. Za blaženje učinkov staranja razvija strategije za blažitev. Posega v globino, vsebino in sistem, kariero pa vidi v projektih zunaj poučevanja ali v študiju. Učitelj ima potrebne kompetence in številne specialne spretnosti ter je strokovno avtonomen. V tem obdobju je učitelj resnično izpolnjen (Javrh, 2011).

## 7. Obdobje nemoči

V tej fazi postane glavna skrb učiteljev misel na upokojitev. Učitelj se počuti zgaranega, izgorelega. Mučijo ga težave z zdravjem, nezadovoljstvo in kritizerstvo. Nima več velikih ambicij, vendar se trudi zadržati pridobljeno (Javrh, 2011).

## 8. Obdobje izpreganja

Ta faza ima dve značilnosti, ki jih poimenujemo sproščeno ali zagrenjeno izpreganje (Javrh, 2011). Obdobje sproščenega izpreganja je faza, ko se pri učitelju opazijo leta, vendar tega ne poudarja pred sodelavci. Je kakovosten mentor in ima še vedno karijerne ambicije. Ne prenese več večjih obremenitev, vidi napake sistema in morebitne rešitve, jasno izraža kritiko sistema, vendar je pri tem uravnotežen. Njegovi načrti se usmerjajo na dejavnosti v tretjem življenjskem obdobju. V Fazi zagrenjenega izpreganja pa se opazi učiteljevo zgaranost, nostalgijo in nezadovoljstvo. Težko pričakuje upokojitev in ne namerava nadaljevati s poučevanjem. O sebi nima pozitivne podobe, tudi o šoli ima slabo mnenje (Javrh, 2011).

### 3.3 PROFESIONALNI RAZVOJ KOT VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Greenhaus in Callanan (2006, v Ažman idr., 2018) sta profesionalni razvoj opisala kot vseživljenjski proces, ki ga upravljamo z učenjem in delom z namenom, da dosežemo osebno trdno prihodnost, ki se bo razvijala v željeni smeri.

Profesionalno učenje je načrtovan in usmerjen vseživljenjski proces (Krapše idr., 2019; Devjak idr., 2009). Avtorji opisujejo, da se vseživljenjski proces začne z dodiplomskim izobraževanjem, se nadaljuje s podiplomskim izobraževanjem, samoizobraževanjem ter pridobivanjem novih kompetenc po formalni ali neformalni poti. Bell (1993, v Javornik Krečič, 2008) opisuje profesionalni razvoj kot celovit proces rasti ter ga razdeli na tri dimenzije: socialni razvoj, poklicni razvoj ter osebni razvoj. Podroben opis je opisan v tabeli 2.

Tabela 2: Učiteljev celostni razvoj (Bell, 1993, v Javornik Krečič, 2008)

<b>Dimenzije profesionalnega razvoja</b>		
<b>Socialni razvoj</b>	<b>Poklicni razvoj</b>	<b>Osebnostni razvoj</b>
Zaznavanje izolacije kot ovire, pomanjkljivosti.	Spreminjanje poučevanja.	Občutenje poklicnih problemov.
Izoblikovanje pozitivnega stališča o sodelovanju kot pomembnemu načinu za poklicno rast.	Razvoj ideje in ugotavljanje novih načinov poučevanja.	Razjasnjevanje misli in občutkov o ovirah, ki jih prinaša spremenjena praksa.
Uvajanje sodelovalnih interakcij med učitelji.	Vzpodbujanje drugih aktivnosti razvoja.	Prevzemanje odgovornosti za svoj poklicni razvoj.

Zelo podobno opisuje vseživljenjski proces profesionalnega razvoja tudi Javrhova (2011), ki ga ravno tako povezuje z osebno, socialno in poklicno ravno ter ga deli na avtonomni profesionalizem, kolegialni profesionalizem in postmoderno obdobje. V predprofesionalnem obdobju opisuje učitelja, kako vzdržuje pozornost in disciplino učečih. Pri avtonomnem profesionalizmu gre za izobraževalni proces, ki spodbuja razcvet aktivnih metod. Kolegialni profesionalizem se povezuje z naraščajočo kompleksnostjo učiteljevega dela, kjer je prisotno povezovanje med kolegi. V postprofesionalnem obdobju pravi, da gre za vpliv globalizacije in vse večje tekmovalnosti, kjer gre za natančno opredeljene standarde znanja, kar pa ogroža kolegialni profesionalizem (prav tam).

Poklicni razvoj vzgojiteljev vidimo kot vseživljenjski proces učenja in razvoja na osebnem, socialnem in ožjem strokovnem področju. Pomembno je, kako vzgojitelj vidi svojo usposobljenost, kako ocenjuje možnosti za svoje poklicno napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja. Odnos do sebe in do drugih, pogled na različne odnose, izkušnje, ki temeljijo na znanju, odnos do učne vsebine in način podajanja znanja, vse to vpliva na pomembnost izkušenj, ki vplivajo na njegovo vseživljenjsko učenje (Kalin in Čepić, 2019). Devjak in Polak (2013) pravita, da kakovostno učenje, ki temelji na načelu vseživljenjskega učenja in presega tradicionalno učenje, lahko omogoča učenje in celostni razvoj posameznih darov.

## **4 SPREMLJANJE PEDAGOŠKEGA PROCESA**

### **4.1 POMEN SPREMLJANJA IN OPAZOVANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA**

Spremljanje uspešnosti dela zaposlenih je strateški pristop, s katerim zagotavljamo dolgoročno uspešnost organizacije, tako da izboljšamo kakovost dela. Posredno vlogo uporabnikov v vzgoji in izobraževanju imajo učenci oziroma otroci, posredno pa tudi starši. Sposobnost organizacije, da izboljša odnose in ohrani oziroma izboljša zadovoljstvo vseh zaposlenih, je pomemben dejavnik. Zato lahko sklepamo, da je spremljanje procesa povezan

z interesi organizacije ter zadovoljstvom in razvojem posameznika (Lovrenčič, 2006, v Lešnik, 2021).

Cilji, ki spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela opredeljujejo v razvojni vlogi, so zelo pomembni, saj gre za odgovornost in nadzor ravnatelja do strokovnih delavcev. Obiski in drugo zbiranje podatkov je lahko nenapovedano, pogovori pa so potrebni za izboljšanje načina dela strokovnih delavcev. V programu Vodenje za učenje se poudarja ravnateljve in medsebojne hospitacije. Večina ravnateljev meni, da s hospitacijami bolje spoznajo učiteljevo delo. Učitelji pa spremljanje svojega dela razumejo kot potrditev dobre prakse ali kot priložnost, da jim ravnatelj svetuje, kakšne spremembe lahko uvedejo (Erčulj, 2013).

Vodenje za učenje pogosto povezujemo s spremljanjem in opazovanjem pedagoškega dela, kar je ena od nalog ravnatelja. Spremljanje mora biti skrbno načrtovano, redno izvajano, njihov pomen in namen pa je večplasten. V Sloveniji se ravnatelji spremljanja in opazovanja pedagoškega dela lotevajo na več načinov, saj poenotenje ni možno zaradi posebnosti posameznih organizacij. Osnovni namen vsem pa je prispevati dodano vrednost h kakovostnemu učenju in poučevanju ter zagotavljati varno in spodbudno učno okolje (Lešnik, 2021).

Razvoj izobraževanja temelji na spremembah, ki so usmerjene v zagotavljanje kakovostnega procesa v varnem in spodbudnem učnem okolju. To je pogojeno tudi s spremembami izvajanja pouka, kjer lahko strokovni delavci vnašajo nove pristope. Zato se vse spremembe, ki temeljijo na izboljšanju kakovosti procesa, začnejo s predhodnim učenjem in profesionalnim razvojem vzgojiteljev (Skvarč, 2022).

Ravnateljve spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela uvrščamo med najbolj prepoznavne oblike vodenja za učenje. V Sloveniji je dolgo časa veljajo, da ravnatelj opravlja svojo pedagoško vlogo le takrat, ko spremlja delo strokovnih delavcev. Danes vemo, da ta vloga zajema številne druge procese in dejavnosti. Nekatere so opredeljene v zakonodaji, mnoge pa skrite, pa vendar zelo pomembne na primer oblikovanje in razvijanje kulture učenja (Erčulj, 2013).

Pogoji za uspešno opazovanje in spremljanje so:

- Zgraditi zaupanje med strokovnimi delavci.
- Povezati delavca s prednostnimi nalogami organizacije in ga vključiti v letni načrt.
- Uskladiti potrebe posameznika in potrebe organizacije.
- Uravnotežiti odgovornost in strokovni razvoj.
- Nenehno preverjati uspešnost procesa.
- Kot končni cilj postaviti kakovost učenja (Bush in Bell, v Erčulj 2005).

Ob spremljanju pedagoškega procesa in povratni informaciji pedagoškim delavcem se poudarja pomen kakovosti učenja in uspešno načrtovanje profesionalnega razvoja (OCDC,



2013, v Erčulj, 2020). Podobno mišljenje sta imela tudi Everard in Morris (1996 v Širec, 2013), ki sta poudarjala, da so ustrezno načrtovane in izpeljane hospitacije, tako ravnateljeve kot kolegialne, pomemben element profesionalnega razvoja tako strokovnih delavcev kot organizacije. Podobno razmišlja tudi Ambroževa (2019), ki poudarja, da naj bi hospitacije strokovnemu delavcu dale povratno informacijo o njegovem poučevanju in naj bi temeljile na izboljšanju njegove pedagoške prakse, načrtovanje izboljšav pa prispeva k profesionalni rasti strokovnih delavcev.

Raziskava TALIS (2009) poroča o pozitivnih učinkih hospitacij in povratnih informacijah učiteljev, vendar le, če učitelji doživijo pozitivno izkušnjo. Pozitivni učinki so vezani na oblikovanje listovnika, refleksijo in strokovne razprave. V raziskavi OECD (2013) so ugotovili, da neustrezno opravljene hospitacije slabo vplivajo na učiteljevo motivacijo in njegovo delo, zlasti če jo ravnatelj izvaja kot administrativno obveznost Erčuljeva (2020) Bevc idr. (2002) poudarjajo, da morajo ravnatelji in strokovni delavci sprejeti sodelovalni način kot kakovost, ki se prenaša neposredno v pedagoško delo in sledi profesionalni rasti.

Veliko vprašanj se poraja o tem, ali je bolje, da so hospitacije napovedane ali nenapovedane. Nekateri ravnatelji imajo pomisleke, da so napovedane hospitacije preveč umetne, vendar pogovora ne moremo doseči, če strokovni delavec na hospitacijo ni bil pripravljen. Avtorici (Erčulj, 2013; Ambrož, 2019) se strinjata z mišljenjem, da mora ravnatelj vedeti, ali hoče učiteljevo delo spremljati ali le nadzirati, učitelji pa morajo biti seznanjeni z namenom in cilji hospitacije.

Nekateri ravnatelji menijo, da bi morda z nenapovedanimi hospitacijami videli »realno sliko« dogajanja, vendar ravnateljeva navzočnost v vsakem primeru spremeni dinamiko dela, poleg tega pri strokovnih delavcih vzbudi občutek nadzora in nezaupanja, kar dolgoročno ne prispeva k razvoju (Zupančič, 2020).

V praksi spremljanje pedagoškega dela imenujemo hospitacije. Goslinh (2002, v Širec, 2013) opisuje tri modele hospitiranih dejavnosti. Prvo imenuje evalvacijsko, kjer gre za ravnateljevo hospitacijo, drugo poimenuje razvojno, kjer na bi potekalo hospitiranje svetovalcev Zavoda za šolstvo in tretjo model kolegialnih hospitacij, ko učitelj hospitira pri kolegu učitelju (prav tam). Z metodološkega vidika pa Jones in Somekh (2005, v Erčulj, 2013) govorita o strukturiranem in nestrukturiranem opazovanju ter o senčenju, vendar poudarjata, da je največ strukturiranega opazovanja, razen takrat kadar želi dobiti ravnatelj splošno sliko o strokovnem delavcu in ni pozoren samo na določene dejavnike.

## 4.2 ZAKONSKA PODLAGA SPREMLJANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA

Spremljanje dela strokovnih delavcev je vsebina vodenja za učenje, ko govorimo o vodenju v vzgoji in izobraževanju. Hospitacije so opredeljene kot ravnateljeva naloga v slovenski zakonodaji (Erčulj, 2020). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) v 49. členu opredeljuje ravnateljeve naloge, ki se nanašajo na prisostvovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremljanje njihovega dela in svetovanje. Leta 2008 je Državni zbor RS sprejel Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju in dodal še eno alinejo, ki pravi, da » je odgovoren za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole oziroma vrtca.« Ravnatelj kot vodja izobraževalne ustanove je zavezan k različnim nalogam, ki mu jih nalaga zakonodaja in eden zelo pomemben je tudi odgovornost za spremljanje zaposlenih. (Deutch, 2019). Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS) opisuje delavno uspešnost strokovnega delavca, katero mora oceniti enkrat letno. Delavcu to omogoča napredovanje v višje razrede. Delovna uspešnost se ocenjuje na podlagi rezultatov dela, samostojnosti, ustvarjalnosti in natančnosti pri opravljanju dela, zanesljivosti pri opravljanju dela, kvalitetnega sodelovanju in organizaciji dela.

Ko je bil leta 1995 ustanovljen Inšpektorat RS za šolstvo in šport, je dobil pristojnost za opravljanje inšpekcijskega nadzora nad izvajanjem zakonov, ki urejajo organizacijo in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja v vrtcih in osnovnih šolah. Pred tem je bilo spremljanje pedagoškega dela naloga ZRSSŠ, kjer so lahko nenapovedano ali napovedano vstopali v šolski prostor in tako nadzorovali strokovne delavce. Po letu 1995 je zakonodajalec pristojnost hospitiranja zaupal ravnateljem, nadzira pa jih Inšpektorat RS za šolstvo (Gajšek, 2019).

Opazovanje pouka ali hospitacije razumemo kot individualno spremljanje in usmerjanje pedagoškega procesa. Gre za obliko izboljšav z dolgo tradicijo. Uveljavljena je že ob samih začetkih formalnega šolstva, ki je povezan z nalogo države, da s pomočjo ravnateljev vsem otrokom zagotovimo dobro poučevanje in možnost problemskega učenja. Hospitacije so prepričanje, da je kakovost pedagoškega dela odvisna od ravnateljeve prisotnosti pri spremljanju pedagoškega procesa (Koren, 2007).

## 4.3 RAZLIČNE OBLIKE SPREMLJANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA

Hospitacije morajo biti povezane s prednostnimi cilji učenja, da lahko uresničujemo njihov namen. Cilje določimo skupaj s strokovnimi delavci. Ko so cilji določeni, se sestavi opomnik, ki vključuje kazalnike glede na izbrane cilje. Opomniki so najboljši, če so podprti iz kazalnikov z dodatnimi lestvicami. Pogovori morajo temeljiti na dejstvih, ki smo jih opazili. Opomnik morajo dobro poznati tudi opazovalci, zato da imajo lahko možnost spremeniti, dopolniti ali odvzeti določene kriterije. Pogovor po opravljeni hospitaciji naj

poteka kmalu po opazovanju. Strokovni delavec opravi svojo refleksijo kar je osnova za konstruktiven pogovor po hospitaciji. (Erčulj in Zavašnik, 2020). Na podlagi opažanj in ugotovitev, ki jih ravnatelj pridobi s spremljanjem pedagoškega dela se lažje načrtuje profesionalni razvoj strokovnih delavcev, kar vpliva na kontinuiran razvoj strokovnih kompetenc, kar oblikuje razvojni načrt z namenom odpravljanja primanjkljajev in izboljšanje rezultatov (Lešnik, 2021).

V nadaljevanju bom opisala oblike spremljanja, ki se pogosto uporabljajo v šoli in vrtcih. Najbolj znana oblika spremljanja so ravnateljeve hospitacije, sledijo ji kolegialne hospitacije, v določenih organizacijah pa uporabljajo tudi obliko učnega sprehoda.

#### **4.3.1 Ravnateljeve hospitacije**

Ravnateljeve hospitacije lahko opredelimo kot obveznost, kot dejavnik procesa spreminjanja vzgojno-izobraževalne prakse v organizaciji, proces spremljanja pedagoškega dela strokovnega delavca, vpogled v kakovost pedagoškega dela celotne organizacije, izhodišče za vnašanje sprememb v vzgojno-izobraževalno delo (Širec, 2013). Kako naj bi potekale hospitacije, ne opredeljuje noben pravilnik, gre torej za avtonomnost ravnatelja. Jasni morajo biti cilj, namen in oblikovan opomnik (Erčulj, 2020). Da bi postale in ostale hospitacije trajna oblika izpopolnjevanja strokovnih delavcev, so pomembna dejstva, ki jih navaja Širec (2019):

- prepričanje sodelujočih, da je hospitiranje pomembno za nenehno izboljševanje lastnega vzgojno-izobraževalnega dela,
- pravšnja mera kritičnosti in samokritičnosti do lastnega dela,
- sposobnost pozornega opazovanja in poslušanja,
- prepričanje, da je priprava temeljita in poglobljena,
- odprtost za drugačne prijeme, metode in oblike dela.

Kot primerjavo lahko navajamo povzetek ciljev, ki jih navaja O'Leary (2014), ki jih zasledimo v angleških šolah. Ti cilji so:

- zbrati podatke za celovito evalvacijo oziroma samoevalvacijo šole,
- oceniti kakovost dela glede na standarde, ki jih določa šolska inšpekcija,
- izboljšati kakovost učenja in poučevanja,
- spodbujati kulturo izboljševanja,
- opredeliti izobraževalne potrebe strokovnih delavcev.

V naš šolski sistem bi lahko vnesli zadnje tri cilje, dodati je potrebno še ravnateljevo profesionalno in formalno odgovornost za spremljanje pedagoškega dela. Pomembno je, da so pogovori po hospitaciji povezani z letnimi pogovori, kjer se spodbuja refleksija delavca (Erčulj idr., 2008). V Sloveniji ni celovitih raziskav o praksi ravnateljevih hospitacij, vendar

so se zadnja leta zbirali podatki v okviru modula Ravnatelj kot pedagoški vodja, kjer se je pokazalo, da je največja šibka točka načrtovanje. Načrtovanje največkrat določi ravnatelj sam v skladu z letnim načrtom brez posveta s strokovnimi delavci. Kot močno področje so izpostavili pogovor po hospitaciji, kjer se spodbuja refleksija. Vprašanje o tem, v kolikšni meri ravnateljeve hospitacije pripomorejo k spreminjanju oziroma izboljšanju prakse strokovnih delavcev, se je izvedla raziskava v šolskem letu 2014/15, kjer je bilo vključenih 8 osnovnih šol. Iz intervjujev se je razbralo, da je doživljanje ravnateljevih hospitacij odvisno od odnosa med ravnateljem in strokovnim delavcem in posledično tudi zaupanje povratni informaciji ravnatelja, kar vpliva na profesionalni razvoj delavcev. Zlasti mlajši strokovni delavci doživljajo ravnateljeve hospitacije kot stresne, vendar jih razumejo kot priložnost za razvoj njihovega napredka. Strokovnim delavcem je predvsem pomemben motivacijski vidik, torej potrditev, da dobro delajo. Zaradi ravnateljevih hospitacij strokovni delavci ne spreminjajo svoje prakse, večji vpliv strokovni delavci pripisujejo strokovnim razpravam in izmenjavi dobrih praks. Pomembni dejavniki za dobro opravljeno ravnateljevo hospitacijo so priprava strokovnih delavcev na hospitacije, pogovor po opazovanju ter ravnateljeva strokovna moč (Enčulj in Zavašmik Arčnik, 2015).

Čeprav se hospitacijske dejavnosti odvijajo v večini držav po svetu kot pri nas, o učinkovitosti hospitacij na spremljanje vzgojno-izobraževalnega dela nimajo preveč ugodnega mnenja ne ravnatelji ne učitelji. Ravnatelji tarnajo, da imajo premalo časa in znanja o spremljanju vzgojno-izobraževalnega dela, učitelji pa ravnatelja pri pouku sprejemajo predvsem kot motnjo in ne kot kritičnega prijatelja (Širec, 2019).

#### **4.3.2 Učni sprehod**

Učni sprehod je učinkovita metoda kolegialnega podpiranja, ki vključuje opazovanje delovnega procesa v več oddelkih v kratkem času. Poudarek je na pogovoru, ki sledi po opazovanju. Skupina opazovalcev v posameznem oddelku se zadrži nekaj minut. Obiskovni ni potrebno napovedati vnaprej, strokovnim delavcem pa ni potrebno oddajati priprav. Pred učnim sprehodom se opazovalci dogovorijo, na kateri element se bodo osredotočili. Po opazovanju se vsi opazovani in opazovalci zberejo v skupnem prostoru in opravijo pogovor, ki se osredotoča na močna vprašanja, ki spodbujajo k razmišljanju o lastnem delu, procesih učenja, odnosu do učenja, motivaciji (Skvarč idr., 2019).

#### **4.3.3 Kolegialne hospitacije**

Medsebojna hospitacija pomeni opazovanje, pri katerem strokovnega delavca opazuje drug strokovni delavec, običajno prijatelj. S tem dobi strokovni delavec čustveno podporo in prožne informacije. Strokovni delavci se tako največ naučijo drug od drugega in od kolegov lažje sprejemajo kritične opazke (Tomić, 2002).

Tudi v današnjem času avtorji, kot so Visione, 2019; Marentič Požarnik, 2019; Širec, 2013 podobno opisujejo kolegialne hospitacije, kjer poudarjajo, da je ta oblika spremljanja pedagoškega procesa vse bolj pomemben del profesionalnega učenja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kjer udeleženci poročajo o številnih pozitivnih izkušnjah, večjemu občutku povezanosti in sodelovanju v instituciji. Hkrati pa strokovnemu delavcu omogočajo različne možnosti za učenje dopolnjujejo tradicionalne metode učenja drug od drugega in s tem pripomorejo k učeči se skupnosti. Ross (2013) opisuje kolegialnost kot ustvarjanje struktur, kjer se učitelji učijo drug od drugega in s tem pomagajo prepoznavati njihove uspehe in hkrati povečati samoučinkovitost.

Za kolegialne hospitacije veljajo podobna načela in koraki kot za ravnateljeve hospitacije. Njihov namen so učenje v dialogu, individualna in vzajemna refleksija, širše izkušnje ter boljše učenje in poučevanje. Opazovanci in opazovalci so enakovredni, izmenjujejo poglede, se skupaj učijo. Pomembna je zaupnost v skupini, ki jo razvijamo s konstruktivnimi povratnimi informacijami brez sodb. Pomembna je tudi organizacijska kultura, kjer je učenje cenjeno, strokovni delavci pa se o njej pogovarjajo (Erčulj idr., 2015).

V nadaljevanju bom predstavila kolegialne hospitacije, ki prispevajo k boljši kakovosti vrtca, boljšim medsebojnim odnosom ter dobri izmenjavi prakse pri vzgojno-izobraževalnem delu.

#### **4.4 KOLEGIALNE HOSPITACIJE KOT KAKOVOSTNA OBLIKA SPREMLJANJA PEDAGOŠKEGA PROCESA**

V okviru projekta OBJEM in NA-MA-POTI je bila izvedena raziskava, kjer so potekale različne oblike srečanj, izobraževanj in usposabljanj k skupnemu učenju v timskem delu. Pri tem raziskovanju je bila pomembna oblika kolegialno podpiranje. Ko govorimo o kolegialnih hospitacijah, mislimo s tem na sodelavce, za katere velja, da imajo skupne cilje oziroma interese in kjer verjamemo, da lahko bolje dosežemo določene cilje z medsebojnim sodelovanjem in učenjem. Opazovanje spremljanje procesa je le ena od faz v celotnem procesu, saj je opazovanje ena metoda zbiranja podatkov, ki služi kot osnova za strokovne pogovore usmerjene v reševanje dilem, strokovnih izzivov, s katerimi se srečujemo kolegi pri svojem delu. Zato so strokovni pogovori pomembni za profesionalni razvoj (Skvarč, 2022).

Kolegialne hospitacije so razvojno naravnane, posamezni koraki, kot je pogovor po hospitaciji med opazovalci in opazovancem, spodbujajo refleksijo, ki je že oblika profesionalnega razvoja. Pomanjkljivosti, ki se pojavijo pri kolegialnih hospitacijah, lahko evalviramo in ustrezno ukrepamo, da izboljšamo pedagoško delo. Za dobre rezultate sta pomembna ustrezna priprava in usposobljenost opazovalcev (Dominko, 2019).

#### **4.4.1 Načrtovanje in načini izvajanja kolegijskih hospitacij**

Ločimo formativni in sumativni vidik medsebojnih hospitacij (Macquarie University, 2010, v Širec, 2013). Formativni vidik pomeni osredotočenost na pridobivanje informacij o potrebi izboljšanja pedagoškega dela, sumativni vidik pa je v glavnem usmerjen v kakovost in podpiranje evalviranja pedagoškega dela.

Erčulj (2020) je zapisala cilje, ki usmerjajo pravilen potek kolegijskih hospitacij:

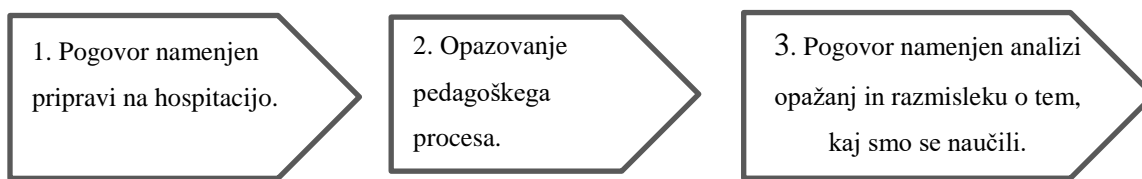
- Teoretična priprava udeležencev, dogovori o tem, kaj se bo opazovalo, razviti je potrebno opomnik za opazovanje, ki mora biti kratek, jasen in razumljiv.
- Pomembna je sestava skupine strokovnih delavcev, ki mora biti glede na temperament, starost, predmetna področja, pedagoške izkušnje dovolj raznolika.
- Termini za hospitacijo morajo biti načrtovani tako za izvedbo kot pogovore po hospitaciji.
- Pogovor po opazovanju mora biti usmerjen in poteka v okviru dogovorjenih vidikov opazovanj.
- Na pogovoru morajo sodelovati vsi udeleženci. Opazovalci komentirajo povratne informacije in odgovarjajo na vprašanja.
- Udeleženci morajo biti usposobljeni za dajanje in sprejemanje povratnih informacij, ki pa morajo biti konstruktivne. Pohvaliti je potrebno tisto, kar je bilo pozitivno in opozoriti na pomanjkljivosti, ki smo jih opazili, s tem omogočimo premik k boljši praksi (prav tam).

#### **Načrtovanje in priprava na kolegijsko hospitacijo**

Načrtovanje posameznih ciljev na področju predšolske vzgoje so povezani z nacionalnimi cilji, cilji lokalne skupnosti, zavoda in posameznih strokovnih delavcev. Pri načrtovanju je potrebno vpletenim predstaviti namen dejavnosti, njihovo vlogo v procesu ter spodbuditi razpravo o trenutnem stanju. V kolegijskih hospitacijah lahko sodeluje tudi več strokovnih delavcev. Vodstveni tim ima vlogo, da spodbuja delavce k dejavni vlogi in prilagaja postopke, da se bolje približajo zastavljenemu cilju. Med načrtovanjem je potrebno povezati in izkoristiti zmožnosti obstoječega (Erčulj, 2020).

Skvarčeva (2022) opisuje kolegijske hospitacije, ki prispevajo k profesionalni rasti vseh sodelujočih v treh fazah:

1. pogovor namenjen pripravi hospitacije,
2. opazovanje pouka,
3. pogovor namenjen analizi opažanj in razmisleku o tem, kaj smo se naučili.



Slika 2 : Faze kolegijskih hospitacij (Skvarč, 2022)

Ne glede na to, katero možnost izberemo, je učinkovitost druge faze odvisna od kakovostne izvedbe vseh treh faz. Kolegijske hospitacije so tako uspešne le, če so udeleženci pripravljene tako opazovati kot tudi sodelovati v strokovnih pogovorih. Kakovost izvedbe je tako pogojena z mnogimi veščinami, kot so sodelovalno učenje, komunikacijske veščine, veščine opazovanja in kritičnega mišljenja in postavljanje močnih vprašanj (Skvarč, 2022).

Opazovanje pedagoškega procesa in povratna informacija sta zahtevni nalogi, ki ju morajo opravljati usposobljeni opazovalci. Strokovni delavci morajo poznati namen spremljanja, kazalnike, po katerih se spremlja opazovanje, in načela konstruktivne povratne informacije (Erčulj, 2020).

### **Opazovalni list oziroma opomnik**

Opomnik za samorefleksijo je zelo pomemben, saj pomaga pri pogovoru po kolegijski hospitaciji. Samorefleksija omogoča uvid v morebitne spremembe in napredek pri poučevanju.

V okviru programa Šola za ravnatelje Vodenje za učenje se je v letih 2015 in 2016 oblikoval opomnik, kjer so bili zajeti vsi pomembni dejavniki za kolegijske hospitacije. Po enem letu izvajanja se je izkazalo, da sta ustrezna sestava timov in postavitev ustreznega vodje najpomembnejši komponenti za uspešno izvedbo kolegijskih hospitacij (Dominko, 2020).

Tomićeva (2002) je oblikovala priporočila za oblikovanje dobrega opomnika:

- biti mora povezan s cilji hospitacije,
- biti mora preprost in razumljiv,
- omogočati mora natančno opazovanje brez presoj in mnenj,
- omogočati mora hitro in natančno zapisovanje.

Opazovanje pedagoškega procesa lahko poteka naključno ali sistematično. Pri naključnem opazovanju pojava ne pišemo, ga ne izzovemo in se nanj ne pripravimo. Opazovalci zabeležijo le tisto, kar jim zbudi pozornost. Takšna opazovanja so subjektivna in nenatančna, zato so zapisi pogosto izraženi kot sodbe, kar pa ne krepi profesionalnega razvoja (Deutch, 2019). Veliko boljše opazovanje od naključnega pa je sistematično opazovanje, kjer so prednosti predvsem v ciljih, ki so skupaj z udeleženci določeni vnaprej. Vsebina je natančno

razmejena in opažanja so zapisana takoj z uporabo opomnika, ki je objektivni (Tomić, 1990).

#### **4.4.2 Pomen pogovorov pred izvajanjem kolegijskih hospitacij in po njih**

V nadaljevanju bom opisala potek pogovorov pred opravljeni hospitaciji in po njej, ki je izrednega pomena pri načrtovanju kolegijskih hospitacij.

##### **Strokovni pogovor pred opazovanjem**

V strokovnem pogovoru, ki je namenjen pripravi na opazovanje, sodelujejo vsi strokovni delavci, ki bodo udeleženi pri opazovanju in izvajanju kolegijskih hospitacij. Na pogovoru se določi cilje in namen opazovanja, na katere dejavnike bodo pri opazovanju pozorni in katera področja bodo izpostavljena. Pri določanju smernic prvega pogovora si lahko pomagamo s seznamami, lestvicami, opomniki. V pogovoru pred opazovanjem opazovalci sprejmejo odločitev, ali bodo pri opazovanju vsi usmerjali pozornost na isti vidik oziroma področje ali si bodo področja opazovanja razdelili in opazovali več različnih vidikov (Skvarč, 2022). Erčuljeva (2020) opozarja, da mora pogovor po hospitaciji temeljiti na dejstvih, ki smo jih opazili ter, da je potrebno opomnike na pogovoru pred hospitacijo uskladiti ter jih skupno oblikovati.

##### **Strokovni pogovor po opazovanju**

Po spremljanju dela je zelo pomembna povratna informacija strokovnemu delavcu, ki naj bi bila blagodejna in učinkovita. Opazovanec mora imeti možnost, da pove svoje videnje in presojo, iz katere se razvije konstruktiven pedagoški dialog, ki spodbuja uvajanje sprememb na različnih ravneh (Dominko, 2019). Za pogovor po hospitaciji se morajo pripraviti vsi sodelujoči strokovni delavci. Pri pogovoru je zelo pomembna samorefleksija, ki je osnova za konstruktivni pogovor po hospitaciji (Erčulj, 2020). V pogovoru po opazovanju sodelujoči predstavijo svoja opažanja, ki so jih zaznali. Vodja skupine skrbi, da so vsa opažanja povezana z dejstvi, vključenostjo in sodelovanjem vseh udeleženih ter, da kolegi ne izrekajo mnenj, ki so povezana s sodbami. Strokovni delavec, ki je hospitacijo izvajal, posluša pogovor med kolegi in se vanj vključuje tudi sam. Opazovalci strokovnemu delavcu, ki je izvajal dejavnost, postavijo močna vprašanja, to so odprta vprašanja, ki spodbujajo k razmišljanju o lastni praksi in izboljšanju prakse. Z dobro postavljenimi močnimi vprašanji lahko opazovan strokovni delavec pride do ugotovitev o svojem delu in o tem, kaj bo lahko v prihodnje izboljšal in nadgradil pri svojem delu. Ključen je zadnji korak, ki spodbuja sodelujoče o tem, kaj so s kolegijsko hospitacijo pridobili, kaj so se naučili in kakšna je dodana vrednost za posameznika (Skvarč, 2022).



Konstruktivni pogovor sta opisovala tudi Tuytens in Devos (2017, v Erčulj, 2020), ki pravita, kako pomemben je reflektivni dialog, kjer lahko potrdimo dobro prakso, vplivamo na prepričanja o učenju ter na izboljšanje svoje prakse.

#### **4.4.3 Prednosti in ovire vzgojiteljev pri sodelovanju v kolegijskih hospitacijah**

Do kolegijskih hospitacij ima veliko strokovnih delavcev zadržke in strahove, večinoma izhajajo iz predhodnih izkušenj s hospitacijami. Ko govorimo o kolegijskih hospitacijah, mislimo s tem na sodelavce, za katere velja, da imajo skupne cilje oziroma interese in kjer verjamemo, da lahko bolje dosežemo določene cilje z medsebojnim sodelovanjem in učenjem (Skvarč, 2022). Debeljak (2012) meni, da so strokovni delavci kolegijske hospitacije dobro sprejeli in, da bi jih bilo potrebno razširiti na sodelavce, saj s tem načinom strokovni delavci razmišljajo o novih načinih dela. Nasprotno mišljenje ima Šemrl (2005), ki navaja, da so strokovni delavci kolegijskim hospitacijam še manj naklonjeni kot ravnateljstvom, ker niso pripravljeni deliti svojih izkušenj, izmenjati mnenj, timsko sodelovati, predvsem pa se bojijo kritike. Ob tem opozarja na težave individualizma posameznih učiteljev in neprilagodljivost na spremembe današnjega časa.

Ovire, ki se pojavljajo pri kolegijskih hospitacijah, so predvsem povezane z napačnim dojetjem njihovega pomena. Mnogi avtorji (Dominko, 2019, Tomić, 2002, Širec, 2013; Korošec, 2019) menijo, da strokovni delavci razumejo hospitacije kot nadzor in opozarjanje na napake pri pedagoškem delu in jih ne razumejo kot dejavnik kakovosti. Tomić (2002) omenja tudi problem, kjer strokovni delavci težko sprejemajo konstruktivno kritiko in imajo vprašanja o nagrajevanju o uspešnosti strokovnih delavcev. Ovire lahko nastanejo tudi pri neprimerni komunikaciji pri pogovorih po opravljeni hospitaciji. Širec (2019) med razlogi za nezaželenost kolegijskih hospitacij našteva: slabo samopodobo učiteljev, pomanjkanje samozavesti, nezaupanje v lastno delo, strah pred ocenjevanjem, strah pred izpostavitvijo, dodatno psihično in fizično obremenitev.

Prednosti, ki jih strokovni delavci pri sodelovanju v kolegijskih hospitacijah, četudi jih ravnostno ne sprejemajo z navdušenjem, so, da medsebojne hospitacije odpirajo nove poglede na njihovo delo in s tem prinašajo nove rešitve. Prav tako ugotavljajo, kako kakovostno je njihovo delo, razmišljajo o njem in dobijo potrditev, da delajo prav (Zgonc, 2019).

#### **4.4.4 Dejavniki uspešnega izvajanja kolegijskih hospitacij**

Erčuljeva (2020) poudarja pomen zgledov, ki so dobra motivacija za vključevanje v kolegijske hospitacije čim več strokovnih delavcev. Gre za zelo pomemben dejavnik, ki vpliva na profesionalni razvoj strokovnih delavcev, saj s tem izboljšujejo svoje delo, da bi bilo otrokom oziroma učencem boljše (Erčulj, 2013). Tudi Širec (2013) se strinja s trditvijo,

da kolegialne hospitacije močno vplivajo na kakovost pedagoškega dela ter s tem pomagajo k odnosom v organizaciji.

Medsebojne hospitacije so namenjene medsebojnemu učenju strokovnih delavcev, izboljšujejo pa tudi medsebojne odnose in sodelovanje zaposlenih (Jensen, 2011, v Erčulj in Zavašnik, 2020). Visone (2019) z raziskavo poudarja pomen kolegialnih hospitacij, kjer se nadgradi tisto, kar smo se naučili izven organizacije. Gre za dopolnitev in sinergijo učenja, ki pripomore k boljšemu profesionalnemu razvoju. Kolegialne hospitacije vplivajo na izboljšanje učnih rezultatov učencev ter vplivajo tudi na učitelja. Pri tem je pomembno pozitivna klima na delavnem mestu, kjer se čuti zaupanje in pripravljenost strokovnih delavcev za sodelovanje, učenje in uvajanje sprememb. Dobro izvedene kolegialne hospitacije povečajo motivacijo strokovnih delavcev pri nadaljnjem pedagoškem delu (Ambrož, 2019).

Raziskave TALIS kažejo, da ima udeležba v sodelovalnih oblikah profesionalnega razvoja in vključevanje v sodelovalne prakse pozitiven učinek na samoučinkovitost in zadovoljstvo na delovnem mestu. V šole bi morali vpeljati številne sodelovalne prakse, kot so opazovanje drugih učiteljev pri neposrednem delu, posredovanje povratnih informacij, timsko poučevanje (Schleicher, 2019).

# EMPIRIČNI DEL

## 5 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Na profesionalni razvoj vzgojiteljev vplivajo različni dejavniki, kot so poklicno zadovoljstvo, notranja motivacija, medsebojno učenje in želja po poklicnem učenju ter napredovanju (Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj, 2014). Kolegialne hospitacije lahko izkoristimo kot element profesionalnega razvoja učiteljev ter razvoj kolektiva in šole. Vse to ima pomemben vpliv na kakovost poučevanja in učenja. Hospitacije namreč pomagajo učitelju, da izboljšuje svoje delo, delovne odnose in omogočajo razvoj posameznikove kariere (Everard in Morris, 1996 v Širec 2013). Namen kolegialnih hospitacij je razvojne narave, saj učitelji tako izmenjujejo praktične izkušnje, ko spoznavajo delo svojih kolegov, in se hitreje strokovno izpopolnjujejo. Mnogi ravnatelji ugotavljajo, da se kolegialne hospitacije kljub pozitivnemu učinku niso uspele trajno zadržati. Razlog vidijo predvsem v slabi samopodobi učiteljev, strahu pred kolegi ocenjevalci ter v preveliki psihični in fizični obremenitvi zaradi dodatnega pripravljanja na hospitacijski nastop (Širec, 2019).

V raziskovalni nalogi ugotavljam, kako vzgojitelji vidijo vzajemnost profesionalnega razvoja in kolegialnih hospitacij. Kateri dejavniki so njim pomembni za njihovo profesionalno rast in kakšen imajo odnos do kolegialnih hospitacij.

## 6 CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Oblikovala sem naslednje raziskovalne cilje, ki se navezujejo na profesionalni razvoj in pomen kolegialnih hospitacij. Cilji raziskave so:

- Raziskati stališča in izkušnje vzgojiteljev do sodelovanja v kolegialnih hospitacijah.
- Ugotoviti, v kolikšni meri kolegialne hospitacije po presoji vzgojiteljev vplivajo na njihov profesionalni razvoj.
- Ugotoviti, kakšne spremembe bi bilo potrebno storiti, da bi bil vpliv kolegialnih hospitacij na profesionalni razvoj čim večji.

### RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V skladu s cilji sem si zadala naslednja raziskovalna vprašanja:

R1: Kako vzgojitelji razumejo profesionalni razvoj?

R2: Kakšne so izkušnje in posebnosti načrtovanja ter izvajanja kolegialnih hospitacij v vrtcu?

R3: Ali vzgojiteljem sodelovanje v kolegialnih hospitacijah predstavlja oviro ali učenje?

R4: Na kakšen način lahko po mnenju vzgojiteljev sodelovanje v kolegialnih hospitacijah spodbuja profesionalni razvoj?

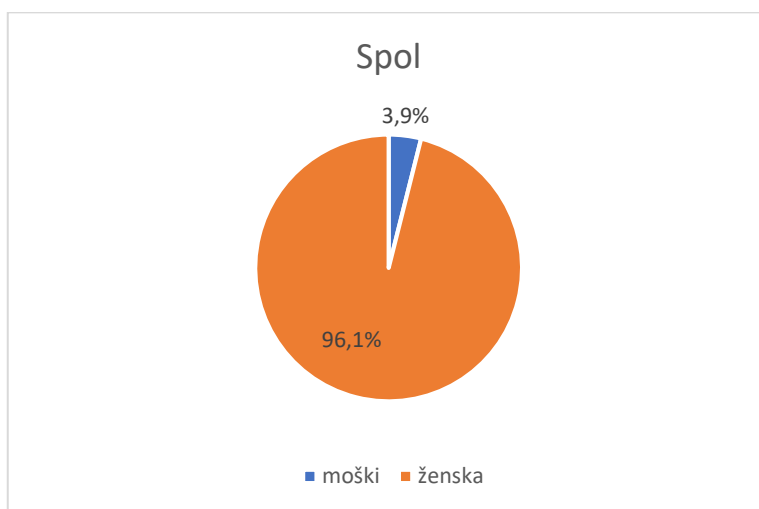
R5: Kakšen pristop izvajanja kolegialnih hospitacij bi vzgojitelje pritegnil k bolj učinkovitemu sodelovanju?

## 7 METODOLOGIJA

V raziskavi sem uporabila kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

### 7.1 VZOREC

V raziskavi sem uporabila neslučajnostni in priložnostni vzorec. Vzorec zajema strokovne delavce (vzgojitelje, pomočnike vzgojiteljev, ravnatelje, svetovalne delavce) z območja Dolenjske in Bele krajine, ki delujejo na področju vrtca in šole. Končni vzorec raziskave zajema 102 anketiranca, ki sta v celoti izpolnila anketni vprašalnik. Nepopolno izpolnjenih vprašalnikov nisem vključila v obdelavo podatkov.



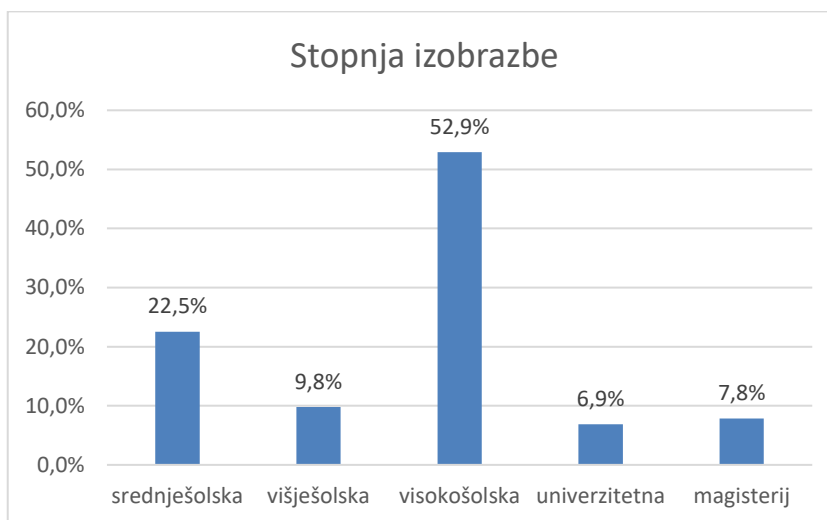
Graf 1: Struktura vzorca glede na spol

V raziskavi je sodelovalo 96,1 % žensk in 3,9 % moških. Vsi pa so zaposleni na območju Dolenjske in Bele krajine.

Tabela 3: Struktura vzorca glede na starost

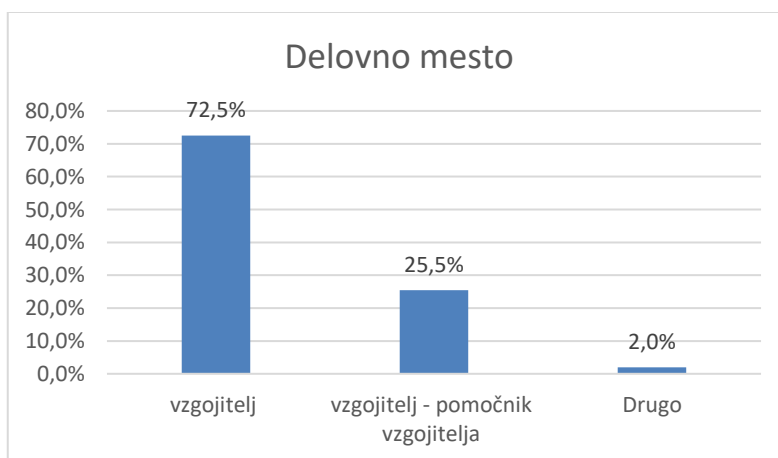
	N	Povprečje	SD
Starost	102	40,54	9,250

Povprečna starost anketirancev je 40,54 let (SD = 9,250).



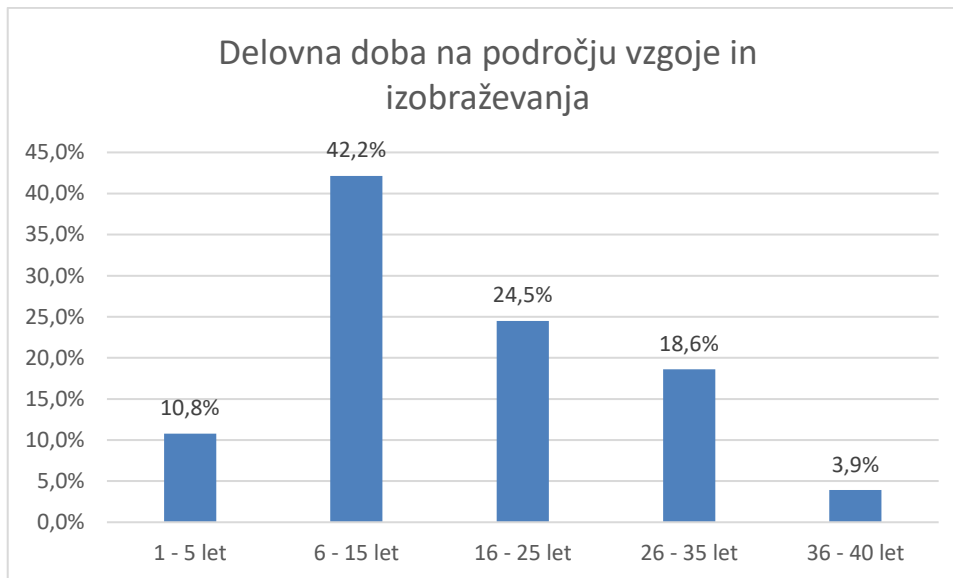
Graf 2: Struktura vzorca glede na stopnjo izobrazbe (v %)

Na grafu 2 je prikaz stopnje izobrazbe strokovnih delavcev, ki so izpolnjevali anketni vprašalnik. Podatki prikazujejo, da ima večina strokovnih delavcev visokošolsko izobrazbo (52,9 %), 22,5 % jih ima srednješolsko izobrazbo, 9,8 % ima višješolsko izobrazbo, 7,8 % magisterij in 6,9 % univerzitetno izobrazbo.



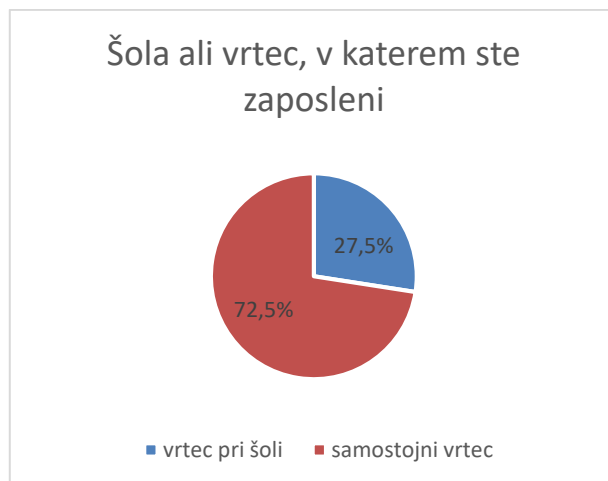
Graf 3: Struktura vzorca glede na delovno mesto (v %)

Struktura vzorca glede na delavno mesto je prikazana na grafu 3. Večina jih je zaposlenih na delovnem mestu vzgojitelja (72,5 %), 25,5 % jih dela kot pomočnik vzgojitelja, 2,0 % anketirancev pa sta navedla odgovor pod drugo. Pod drugo so anketiranci navedli delavno mesto ravnatelja, učitelja in svetovalnega delavca.



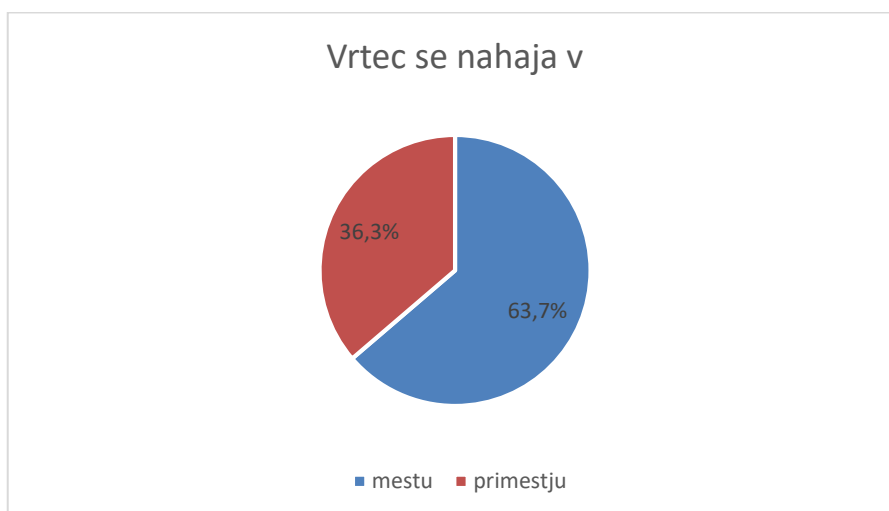
Graf 4: Struktura vzorca glede na delovno dobo (v %)

Iz grafa 4 je razvidno, da so v raziskavi sodelovali strokovni delavci z različnim številom let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju. Največ anketirancev ima od 6 do 15 let delovne dobe na področju vzgoje in izobraževanja (42,2 %), 24,5 % ima od 16 do 25 let delovne dobe na tem področju, 18,6 % ima od 26 do 35 let delovne dobe, 10,8 % ima od 1 do 5 let delovne dobe in 3,9 % ima od 36 do 40 let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju.



Graf 5: Struktura vzorca glede na ustanovo zaposlitve (v %)

Graf 5 prikazuje podatke o prostoru ustanove. Večina je zaposlena v samostojnem vrtcu (72,5 %), 27,5 % pa v vrtcu pri šoli.



Graf 6: Struktura vzorca glede na okolje zaposlitve (v %).

Večina strokovnih delavcev, ki so izpolnjevali anketni vprašalnik, v grafu 6 navaja, da se vrtec, v katerem so zaposleni, nahaja v mestu (63,7 %), 36,3 % pa pravi, da v primestju.

## 7.2 POSTOPEK IN TEHNIKA ZBIRANJA PODATKOV

Zbiranje podatkov je potekalo s pomočjo anketnega vprašalnika. Anketni vprašalnik je bil avtorsko oblikovan. Vprašalnik je razdeljen na tri dele. V prvem delu se vprašanja nanašajo na splošne demografske podatke (spol, starost, mesto zaposlitve, stopnja izobrazbe, delavna

doba). Drugi del vprašanj je namenjen izkušnjam v sodelovanju v kolegičnih hospitacijah. V zadnjem delu se vprašanja nanašajo na pomen profesionalnega razvoja in vpliva kolegičnih hospitacij nanj. Vprašanja so bila zaprtega in odprtega tipa. Pri vprašanjih odprtega tipa sem odgovore kategorizirala in jim določila ustrezne kode.

### **7.3 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV**

Pridobljene podatke sem obdelala s pomočjo programa IBM SPSS Statistics 23. Uporabljena je bila deskriptivna statistika. Izračunala sem povprečje in standardni odklon ter frekvenčni prikaz rezultatov. Grafe sem oblikovala s pomočjo programa Microsoft Excel. Zbrane podatke pri odprtih vprašanjih sem vsebinsko razčlenila na enote kodiranja. Enote kodiranja sem smiselno preoblikovala v pojme in jih nato poenostavila v smiselne kategorije. Rezultati so predstavljeni v grafih in tabelah.



## 8 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

### 8.1 RAZUMEVANJE PROFESIONALNEGA RAZVOJA VZGOJITELJEV

Pri prvem raziskovalnem vprašanju (RV1) me je zanimalo, kako vzgojitelji razumejo profesionalni razvoj. Odgovore na omenjeno raziskovalno vprašanje sem iskala s preučevanjem njihovih stališč na tem področju. V prvem in drugem vprašanju sem oblikovala lestvico stališč, ki so temeljile na njihovem mnenju o delovanju organizacije po principu učeče se skupnosti ter o pomenu profesionalnega razvoja. Pri trditvah je bilo mogoče izbrati le enega od odgovorov (ocene na lestvici Likertovega tipa), kjer so anketiranci izražali stopnjo strinjanja. Izračunan je bil standardni odklon, povprečje ter minimalne in maksimalne vrednosti. V tretjem vprašanju so anketiranci izbirali najbolj kritično fazo profesionalnega razvoja. Dobljeni rezultati so predstavljeni v nadaljevanju.

Tabela 4: Stališče do organizacije po principu učeče se skupnosti

	N	Povprečje	SD	Minimum	Maksimum
Ali imate občutek, da organizacija, v kateri ste zaposleni, deluje po principu profesionalne učeče se skupnosti?	102	3,86	0,821	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam

Večina anketiranih vzgojiteljev ima pozitiven odnos do delovanja njihove organizacije kot profesionalne učeče se skupnosti, saj se večina vzgojiteljev vsaj deloma strinja s tem, da organizacija deluje po načelu profesionalne učeče se skupnosti (3,86). Hkrati pa je pomembno opozoriti, da so mnenja razpršena, saj je standardni odklon 0,821, to pomeni, da obstaja nekaj variabilnosti v tem, kako vzgojitelji razumejo učečo se kulturo organizacije, saj se nekateri močneje strinjajo s tem načelom, medtem ko drugi bolj ostajajo nevtralni ali se celo ne strinjajo. Iz rezultatov lahko potrdim, da se v večini anketiranci strinjajo s trditvijo Korošca (2019), ki pravi, da je za učečo se skupnost pomembno prizadevanje strokovnih delavcev za visoko raven, ustvarjalnost, medsebojno podporo, v kateri spodbujamo pedagoško radovednost, raziskovanje in napake sprejemamo kot izziv za učenje.

V nadaljevanju so anketiranci označili trditev o pomenu profesionalnega razvoja.

Tabela 5: Stališče o pomembnih elementih profesionalnega razvoja

ateri elementi profesionalnega razvoja so vam najpomembnejši?	N	Povprečje	SD	Minimum	Maksimum
vseživljenjsko učenje	102	4,18	0,723	manj pomembno	najbolj pomembno
reševanje problemov	102	4,16	0,540	manj pomembno	najbolj pomembno
socialna zrelost	102	3,94	0,577	manj pomembno	najbolj pomembno
moralno presojanje	102	3,90	0,637	manj pomembno	najbolj pomembno
kompetence	102	3,81	0,625	manj pomembno	najbolj pomembno

Tabela 5 ponuja dodatni vpogled v stališče vzgojiteljev do pomembnih elementov profesionalnega razvoja. Podatki so predstavljeni v lestvice od 1 do 5, kjer 1 pomeni »nepomembno«, 5 pa »najbolj pomembno«. Anketirani v povprečju menijo, da je najbolj pomemben element profesionalnega razvoja vseživljenjsko učenje ( $M = 4,18$ ,  $SD = 0,723$ ) in reševanje problemov ( $M = 4,16$ ,  $SD = 0,540$ ). Zelo pomembni so jim tudi socialna zrelost ( $M = 3,94$ ,  $SD = 0,577$ ), moralno presojanje ( $M = 3,90$ ,  $SD = 0,637$ ), kompetence ( $M = 3,81$ ,  $SD = 0,625$ ). Iz podatkov lahko sklepam, da vzgojitelji cenijo »vseživljenjsko učenje« in »reševanje problemov« kot najpomembnejše elemente. To kaže na njihovo zavedanje o nenehnem učenju in razvijanju sposobnosti za učinkovito reševanje izzivov v njihovem poklicu. Prav tako sta jim pomembna »socialna zrelost« in »moralno presojanje«, kar kaže na njihov poudarek na razvijanju družbenih veščin in etičnih načel v svojem poklicu.

Na podlagi teh rezultatov bi lahko sklepali, da vzgojitelji prepoznavajo pomen učenja, reševanja problemov, socialne zrelosti in moralnega presojanja pri svojem profesionalnem razvoju. Te kompetence so jim pomembne, kar kaže na njihovo zavzetost za izboljšanje svojega dela in kakovostne skrbi za otroke, ki so jim zaupani. Prav tako se zavedajo, da so kompetence in samoevalvacija pomembna elementa, ki pa trenutno niso postavljena v ospredje njihovega stališča. Rezultate lahko primerjamo s trditvijo Greenhaus in Callanan (2006, v Ažman idr., 2018), ki opisujeta profesionalni razvoj kot vseživljenjski proces, ki ga dosegamo z učenjem in delom z namenom, da dosežemo prihodnost, ki se bo razvijala v željeni smeri.

V tabeli 6 so prikazani rezultati mnenja anketirancev o kritičnih fazah profesionalnega razvoja.

Tabela 6: Kritična faza profesionalnega razvoja

		f	f %
<b>Profesionalni razvoj poteka po določenih fazah. Katera faza je po vašem mnenju najbolj najtežja?</b>	čas študija	4	3,9
	prva tri leta poklicnega dela	56	54,9
	od 3 let do 18 let poklicnega dela	21	20,6
	od 18 do 30 let poklicnega dela	5	4,9
	nekaj let pred upokojitvijo	16	15,7
	Skupaj	102	100,0

Vprašanje postavljeno v tabeli 6 se je nanašalo na prepoznavanje najtežje ali najbolj kritične faze v profesionalnem razvoju vzgojiteljev. Večina anketirancev meni, da je najbolj kritična oziroma najtežja faza profesionalnega razvoja v prvih treh letih poklicnega dela (54,9 %). To kaže na to, da se vzgojitelji soočajo s posebnimi izzivi v zgodnjih letih svoje kariere, ko se prvič spopadajo s praktičnim delom v vzgoji in izobraževanju. V času od 3 do 18 let poklicnega dela je izpostavljena kritična faza za 20,6 % anketirancev. Ta faza se nanaša na srednje obdobje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, kjer se lahko pojavijo novi izzivi in

priložnosti za razvoj na delovnem mestu. Nekaj let pred upokojitvijo je prav tako pomembna faza, saj jo je označilo 15,7 % anketirancev. To pomeni, da se vzgojitelji zavedajo pomembnosti in izzivov, s katerimi se srečujejo v zadnjih letih svoje poklicne poti, ko se pripravljajo na upokožitev in razmišljajo o prenosu svojega znanja in izkušenj na naslednjo generacijo vzgojiteljev. Iz rezultatov lahko sklepamo, da gre za ujemanje z modeli profesionalnega razvoja. S-model, Hubermanov model (Javrh, 2011) in Model po Lilian G. Katz (Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj, 2014) opisujejo obdobje preživetja in odkrivanja, omenjajo fazo preživetja, kjer gre za stresno obdobje, anksioznost ter dodatno skrb o lastnih zmožnostih.

Pri naslednjem vprašanju so anketiranci odgovarjali, kako razumejo profesionalni razvoj. Rezultati, razdeljeni na kategorije in posamezne kode, so prikazani v tabeli 7.

Tabela 7: Kategorizacija vprašanja: Kaj po vašem mnenju pomeni profesionalni razvoj?

Kategorije	kode	f	f %
Pomen profesionalnega razvoja	Vseživljenjsko in izkustveno učenje ter izobraževanje in izpopolnjevanje.	35	36
	Strokovnost na svojem področju, nadgrajevanje kompetenc ter sledenje novostim ter smernicam stroke.	23	23,7
	Napredovanje in izzivi.	3	3,1
	Avtonomnost, samoiniciativnost, samorefleksija ter razvoj na osebostnem področju.	23	23,7
	Doslednost.	1	1
	Timsko delo.	2	2
	Spreminjanje prakse na podlagi preteklih izkušenj ter povezovanje s teoretičnimi spoznanji.	5	13,5
	Iskanje rešitev problemov.	1	1
	Odgovornost.	2	2
	Sprejemanje drugačnosti in drugega mnenja.	2	2
	Skupaj		97

Najpomembnejši vidiki profesionalnega razvoja, ki so jih anketiranci omenjali, so »Vseživljenjsko in izkustveno učenje ter izobraževanje in izpopolnjevanje (36 %). To kaže, da je po njihovem mnenju poudarek na stalnem učenju in pridobivanju novih znanj ključen za profesionalni razvoj. Zelo pomemben vidik, ki so ga navedli, je tudi »Strokovnost na svojem področju, nadgrajevanje kompetenc ter sledenje novostim ter smernicam stroke.« (23,7 %) in »Avtonomnost, samoiniciativnost, samorefleksija ter razvoj na osebostnem področju.« (23,7 %). Iz navedb lahko sklepam, da vzgojiteljem veliko pomeni nenehno

izobraževanje, sledenje novim trendom in smernicam v svoji stroki ter nadgrajevanje svojih kompetenc skozi vse življenje. Zelo pomemben vidik je tudi »Spreminjanje prakse iz preteklih izkušenj ter povezovanje s teoretičnimi spoznanji.« (13,5 %), kar kaže na pomembnost prilagajanja in izboljševanja dela skozi refleksijo ter integracijo teoretičnega znanja. V tabeli so navedeni tudi drugi vidiki, ki so manj pogosto omenjeni, a so kljub temu prispevali k celotnemu razumevanju profesionalnega razvoja.

Ugotovili smo (R1), da ima po mnenju anketiranih vzgojiteljev profesionalni razvoj mnoge vidike ter, da je njegov pomen raznolik. Stalno učenje, vseživljenjsko učenje, izboljšanje in sledenje novostim ter razvoj strokovnosti so ključni elementi, ki so ključni za uspešen in napreden profesionalni razvoj. Ugotovitve so povezane s trditvijo, ki jo je zapisal Tot (2019), ki pravi, da je profesionalni razvoj trajen proces, ki vodi k razvoju učiteljeve profesionalne kompetentnosti. Učiteljeva poklicna pot temelji na osebnih izkušnjah, formalnem in neformalnem učenju, v stalnih spremembah, kjer je prostor za njegove ideje.

## 8.2 NAČRTOVANJE KOLEGIALNIH HOSPITACIJ V VRTCU

Pri raziskovalnem vprašanju (R2) so me zanimale izkušnje vzgojiteljev pri sodelovanju in organizacijski potek kolegialnih hospitacij. V naslednjih tabelah so prikazani rezultati posameznih vprašanj, ki prikazujejo njihove izkušnje pri kolegialnih hospitacijah.

Tabela 8: Obseg izvajanja kolegialnih hospitacij v vrtcu

		<b>f</b>	<b>f %</b>
<b>Kolikokrat se v vašem vrtcu izvajajo kolegialne hospitacije?</b>	več kot enkrat letno	21	20,6
	enkrat letno	60	58,8
	enkrat na 3 leta	13	12,7
	nikoli	8	7,8
	skupaj	102	100,0

Kot je razvidno v tabeli 8 več kot polovica anketirancev navaja, da se v njihovem vrtcu izvajajo kolegialne hospitacije enkrat letno (58,8 %), približno petina 20,6 % jih navaja, da več kot enkrat letno, 12,7 % jih pravi, da enkrat na 3 leta, 7,8 % pa nikoli. Podatki prikazujejo, da so kolegialne hospitacije v večini dolenjskih in belokranjskih vrtcih že stalnica in že utečena praksa.

Tabela 9: Pogostost opravljanja hospitacij

	<b>N</b>	<b>Povprečje</b>	<b>SD</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>
<b>Koliko hospitacij ste pri kolegih opravili v zadnjih 3 letih?</b>	102	1,76	2,270	0	20

Tabela 9 prikazuje podatke opravljenih hospitacij pri kolegih, kjer je razvidno, da so strokovni delavci pri kolegih v zadnjih treh letih v povprečju opravili 2 hospitaciji ( $M=1,76$ ;  $SD=2,270$ ). Standardni odklon je precej visok, kar kaže na razpršenost podatkov. Nekateri niso opravili nobene hospitacije, nekateri pa so jih opravili kar 20. 20 hospitacij je opravila ravnateljica, kar pomeni, da je ravnateljica prisotna na vseh kolegijskih hospitacijah, po tem pa lahko sklepamo, da to niso kolegijske hospitacije, ampak ravnateljice.

Tabela 10: Prisotnost ravnatelja na kolegijskih hospitacijah

		f	f %
<b>Pri katerih hospitacijah je prisoten ravnatelj?</b>	na vseh	41	40,2
	na ravnateljicah	47	46,1
	na kolegijskih	14	13,7
	skupaj	102	100,0

Iz tabele 10 je razvidno, da je prisotnost ravnatelja na kolegijskih hospitacijah precej razširjena. Najpogosteje je ravnatelj prisoten na vseh hospitacijah (40,2 %), kar kaže na njegovo aktivno vključenost in nadzor pri teh srečanjih. Prav tako pogosta je prisotnost ravnatelja na hospitacijah, ki jih izvaja sam (46,1 %). To kaže na poudarek na sodelovanju in evalvaciji njegovega dela. V manjšem deležu pa je ravnatelj prisoten tudi na kolegijskih hospitacijah (13,7 %), kar pomeni, da se vključuje tudi v hospitacije drugih vzgojiteljev ali strokovnih delavcev. Njegova prisotnost omogoča boljšo povezavo med vzgojitelji ter s tem podpira proces kontinuiranega razvoja vzgojno-izobraževalnega dela. Rezultati so pokazatelj strinjanja s trditvijo Otića (2006, v Lešnik 2021), ki pravi, da ravnatelj s spremljanjem dela strokovnih delavcev opazuje njihov napredek, novosti ter podaja povratno informacijo o opazovanem delu.

Če se navežemo na kolegijsko hospitacijo, kjer naj bi bili opazovalci vzgojitelji lahko ta podatek predstavlja težavo pri sodelovanju vzgojiteljev. V nadaljevanju pri iskanju odgovora na R3 so prikazani rezultati, ki potrjujejo moje mišljenje.

Tabela 11: Sestava članov pri sodelovanju na kolegijskih hospitacijah

		f	f %
<b>Kako se v vašem vrtcu sestavi člane, ki sodelujejo v kolegijskih hospitacijah? Glede na:</b>	starostno skupino oddelka	35	34,3
	po presoji vzgojitelja	9	8,8
	po presoji ravnatelja	41	40,2
	drugo	17	16,7
	skupaj	102	100,0

Tabela 11 prikazuje odgovore anketirancev o sestavi članov, ki sodelujejo v kolegialnih hospitacijah. Največ anketirancev navaja, da se v njihovem vrtcu sestavi člane, ki sodelujejo v kolegialnih hospitacijah po presoji ravnatelja (40,2 %), 34,3 % jih navaja, da glede na starostno skupino oddelka, 16,7 % je navedlo odgovor drugo, 8,8 % pa jih navaja, da po presoji vzgojitelja.

Pod drugo so vzgojitelji navedli zanimive izkušnje:

»Vsak vzgojitelj si izbere drugega vzgojitelja.«

»Člane sestavi ravnatelj.«

»Vsakič so tri ogledovalke vzgojiteljice in ravnateljica, ki v enem dnevu opravijo tri kolegialne hospitacije, katere si same naključno izberejo.«

»Pred leti smo jih izvajali hkrati ob ravnateljevih, udeležil si se ene hospitacije po svoji presoji.«

Iz navedb lahko sklepam, da je praksa sestave članov in poteka kolegialnih hospitacij zelo raznolika.

Tabela 12: Priprava protokola, opomnika za izvajanje kolegialnih hospitacij

		f	f %
<b>Načrtovanje kolegialnih hospitacij poteka po določenem protokolu, z zastavljenimi cilji in opomniki, ki jih pripravi:</b>	ravnatelj	34	33,3
	vodja kolegialne skupine	26	25,5
	vsi sodelujoči	33	32,4
	drugo	9	8,8
	skupaj	102	100,0

Tretjina anketirancev v tabeli 12 navaja, da ravnatelj pripravi zastavljene cilje in opomnike za načrtovanje hospitacij, 32,4 % jih navaja, da jih pripravijo sodelujoči, 25,5 % navaja vodjo kolegialne skupine, 8,8% pa je navedla odgovor pod drugo. Iz rezultatov je razvidno, da je samo načrtovaje protokola, ciljev in opomnikov v vrtcih različno ter, da v večini vrtcev načrte pripravi ravnatelj, vodja skupine in ne vsi sodelujoči. Erčuljeva (2020) pravi, da naj bi v kolegialnih hospitacijah sodelovali vsi soudeleženci, da vodstveni delavci spodbujajo delavce k dejavni vlogi in prilagajanju posameznih postopkov. Lahko trdim, da bi posamezni vrtci morali posvetiti več pozornosti k vključevanju vseh sodelujočih pri pripravi načrta kolegialnih hospitacij.

Pod drugo so anketiranci navedli nekaj odgovorov, ki se navezujejo na sam potek in njihove občutke pri izvajanju ali opazovanju kolegialnih hospitacij:

»Manj je več, zaupati v delo in profesionalnost vzgojitelja.«

»Menim, da na kolegialnih hospitacijah ne bi smela biti prisotna ravnateljica. Zakaj se jim potemtakem reče kolegialne?«

»Premalo soodločanja vseh sodelujočih.«

»Žal mi je, da je korona vplivala na kolegialne hospitacije, ki se niso smele izvajati, zdaj pa je utečen sistem kar propadel.«

Rezultati prikazujejo, da kar 16,6 % anketirancev meni, da prisotnost ravnatelja na kolegialnih hospitacijah vzgojiteljem povzroča stres. Težave vidijo tudi v tem, da

Iz rezultatov je razvidno, da v večini vrtcev med kolegialnimi hospitacijami prisoten ravnatelj, kar vzgojitelji

Rezultati R2 so pokazali, da so kolegialne hospitacije v vrtcih precej razširjena praksa, vendar se izvajajo različno pogosto glede na posamezne vrtce. Podatki prikazujejo, da je najpogostejša pogostost izvajanja enkrat letno, v nekaterih vrtcih tudi večkrat letno. Prisotnost ravnatelja na hospitacijah prikazuje njegovo pripadnost, saj je prisoten pri večini izvajanih hospitacij, čeprav nekaterim vzgojiteljem to ne ugaja. Sestava članov, ki sodelujejo na hospitacijah, pa je odvisna od različnih kriterijev, kot sta starostna skupina oddelka in presoja ravnatelja. Podatki prikazujejo, da se pri načrtovanju kolegialnih hospitacij pogosto uporabljajo protokoli in opomniki, pri čemer ima ravnatelj ali vodja kolegialne skupine pogosto pomembno vlogo pri njihovi pripravi. Pri teh ugotovitvah bi vodstvo moralo slediti ciljem skupinskega dela in sodelujočim v kolegialnih hospitacijah bolj prisluhniti pri njihovih idejah in željah. Ugotovljeno lahko povežemo s teoretičnimi ugotovitvami Ambroža (2019), ki pravi, da je pri kolegialnih hospitacijah izredno pomembna pozitivna klima na delavnem mestu, kjer se čuti zaupanje in pripravljenost delavcev za sodelovanje, učenje in uvajanje sprememb.

### 8.3 UČENJE ALI OVIRA PRI SODELOVANJU V KOLEGIALNIH HOSPITACIJAH

Pri tretjem raziskovalnem vprašanju (R3) me je zanimalo mnenje vzgojiteljev o prednostih in ovirah pri sodelovanju v kolegialnih hospitacijah.

Za odgovarjanje na raziskovalno vprašanje R3 sem uporabila trditve, s katerimi sem raziskala mnenja vzgojiteljev o prednostih in ovirah pri sodelovanju v kolegialnih hospitacijah. Oblikovala sem lestvico stališč, ki so temeljile na njihovem mnenju o prednostih in ovirah pri sodelovanju. Izračunani so bili standardni odklon, povprečje ter minimalne in maksimalne vrednosti. V nadaljevanju so predstavljeni rezultati.

Tabela 13: Prednosti in ovire pri sodelovanju v kolegialnih hospitacijah

	N	Povprečje	SD	Minimum	Maksimum
Pri kolegialnih hospitacijah gre za izmenjavo dobre prakse.	102	4,02	0,867	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam

<b>Pri sodelovanju v kolegijskih hospitacijah sem raje v vlogi opazovalca kot izvajalca.</b>	102	3,73	0,924	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam
<b>V kolegijskih hospitacijah sodelujem bolj sproščeno kot pri ravnateljevih.</b>	102	3,30	1,124	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam
<b>Kolegijske hospitacije pozitivno vplivajo na medsebojne odnose med strokovnimi delavci.</b>	102	3,23	0,911	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam
<b>Kolegijske hospitacije mi predstavljajo breme, saj jih razumem kot nadzor in opozarjanje na moje napake.</b>	102	3,08	1,240	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam

Strokovni delavci so na trditve (tabela 13) odgovarjali po 5-stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti se ne strinjam, niti se strinjam, 4 – se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam). Anketiranci so se najbolj strinjali (4,02) z izjavo »Pri kolegijskih hospitacijah gre za izmenjavo dobre prakse.«, kar kaže, da vzgojitelji prepoznajo pomembnost izmenjave dobrih praks pri sodelovanju v kolegijskih hospitacijah. Nizek standardni odklon (0,867) pomeni, da so mnenja med vzgojitelji pri tej izjavi relativno enotna. Sledila je izjava »Pri sodelovanju v kolegijskih hospitacijah sem raje v vlogi opazovalca kot izvajalca.« (3,73), s katero so se anketiranci delno strinjali. Razpršenost mnenj, kot kaže večji standardni odklon (0,924), kaže na večjo variabilnost v mnenjih glede te izjave. Pri izjavi »V kolegijskih hospitacijah sodelujem bolj sproščeno kot pri ravnateljevih.« je bilo strinjanje še nekoliko manjše (3,30), kar nakazuje, da vzgojitelji ne dojemajo kolegijskih hospitacij kot bolj sproščeni od ravnateljevih hospitacij. Visok standardni odklon (1,124) kaže na precej razpršena mnenja. Pri izjavi »Kolegijske hospitacije pozitivno vplivajo na medsebojne odnose med strokovnimi delavci.« gre za povprečno mnenje (3,23), kar pomeni, da se večina vzgojiteljev ne strinja s to izjavo. Pri zadnji izjavi »Kolegijske hospitacije mi predstavljajo breme, saj jih razumem kot nadzor in opozarjanje na moje napake.« gre za najnižje povprečno mnenje (3,08) med vsemi izjavami. Podatki prikazujejo, da imajo vzgojitelji zadržke glede kolegijskih hospitacij in jih označujejo kot breme. V tem primeru se podatki ne ujemajo z mnenjem Debeljakove (2012), ki meni, da so strokovni delavci kolegijske hospitacije dobro sprejeli ter, da s tem načinom razmišljajo o novih načinih dela.

Pri naslednjem vprašanju so anketiranci imeli možnost navesti posebnosti glede izvajanja kolegijskih hospitacij v njihovem vrtcu. Rezultati, razdeljeni na kategorije in posamezne kode, so prikazani v tabeli 14.



Tabela 14 : Kategorizacija vprašanja: Posebnosti glede izvajanja kolegijskih hospitacij v vrtcu?

Kategorije	kode	f	f %
Posebnosti glede izvajanja kolegijskih hospitacij	Prisotnost ravnatelja med kolegijsko hospitacijo vzgojiteljem povzroča stres	13	17,6
	Dobro počutje in podpora kolegov	5	6,7
	Nerealno dogajanje v vrtcu	12	16,2
	Pomočnice vzgojiteljic so v oddelku same	12	16,2
	Evalvacijski sestanek z vsemi sodelujočimi	6	8,1
	Snemanje dejavnosti in analiziranje posnetkov	9	12,1
	Pomanjkanje konstruktivne kritike	5	6,7
	Izbira kolegov za hospitacijo	4	5,4
	Nimamo kolegijskih hospitacij	8	10,8
	Skupaj		74

Rezultati prikazujejo, da kar 17,6 % anketirancev meni, da prisotnost ravnatelja na kolegijskih hospitacijah vzgojiteljem povzroča stres. Veliko vzgojiteljic (16,2 %) vidi težave tudi v tem, da so pomočnice vzgojiteljic v času, ko vzgojiteljica hospitira drugo kolegico, v oddelku same. Velik delež anketirancev (16,2 %) meni, da so kolegijske hospitacije nerealni pokazatelj dogajanja v vrtcu. S podobno trditvijo se strinja tudi Zupančičeva (2020), ki pravi, da nekateri ravnatelji menijo, da bi morda z nenapovedanimi hospitacijami videli »realno sliko« dogajanja, vendar ravnateljeva navzočnost v vsakem primeru spremeni dinamiko dela, poleg tega pri strokovnih delavcih vzbudi občutek nadzora in nezaupanja, kar dolgoročno ne prispeva k razvoju. Anketiranci so podali tudi nekaj primerov (12,1 %) o izvedbah kolegijskih hospitacij v njihovih vrtcih, in sicer snemanje določenih dejavnosti, kjer vzgojitelji te posnetke predstavljajo na strokovnih aktivih. S predlogi te kategorizacije lahko razberemo, da bi se morala organizacija prilagoditi in pripraviti drugačne pristope pri izvajanju kolegijskih hospitacij, saj bi s tem zadovoljila potrebe in pričakovanja vzgojiteljev.

Ugotovili smo (R3), da vzgojitelji prepoznajo prednosti kolegijskih hospitacij kot izmenjavo dobrih praks, vpliv na medsebojne odnose in možnost sodelovanja kot opazovalci. Podatki kažejo strinjanje s Skvarčevo (2022) trditvijo, ki poudarja, da so kolegijske hospitacije pomembne za doseganje skupnih ciljev z medsebojnim sodelovanjem in učenjem. Vendar pa podatki prikazujejo, da obstajajo tudi ovire, kot je dojetje hospitacij kot nadzora in občutenega bremena, kar prikazuje strinjanje s pogledi mnogih avtorjev (Dominko, 2019; Tomić, 2002; Širec, 2013; Korošec, 2019) ki menijo, da strokovni

delavci razumejo hospitacije kot nadzor in opozarjanje na napake pri pedagoškem delu in ga ne razumejo kot dejavnik kakovosti.

#### 8.4 KOLEGIALNE HOSPITACIJE KOT SPODBUDA K PROFESIONALNEMU RAZVOJU

S četrtem raziskovalnim vprašanjem (R4) sem ugotavljala, kako prispevajo kolegialne hospitacije profesionalnem razvoju vzgojiteljev.

Tabela 15: Kolegialne hospitacije kot spodbuda profesionalnega razvoja

	N	Povprečje	SD	Minimum	Maksimum
S sodelovanjem v kolegialnih hospitacijah razvijam sprejemanje konstruktivne kritike, razvijam sposobnosti za samorefleksijo ter nadgrajujem timsko sodelovanje.	102	3,98	0,731	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam
Pri sodelovanju v kolegialnih hospitacijah pridobim in delim nova znanja, kompetence, spoznam nove metode dela, ki jih lahko uporabljam pri svojem delu.	102	3,95	0,813	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam
S sodelovanjem v kolegialnih hospitacijah se zavedam, da lahko naredim doprinos k moji učeči se skupnosti.	102	3,92	0,805	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam
S sodelovanjem v kolegialnih hospitacijah dobim potrditev, da delam dobro.	102	3,79	0,871	sploh se ne strinjam	popolnoma se strinjam

Tabela 15 prikazuje rezultate udeležencev anketiranja o njihovih izkušnjah s sodelovanjem v kolegialnih hospitacijah kot spodbudo k profesionalnemu učenju. Trditve so razporejene na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni »sploh se ne strinjam«, 5 pa »popolnoma se strinjam«. Anketirani se v povprečju strinjajo, da s sodelovanjem v kolegialnih hospitacijah razvijajo sprejemanje konstruktivne kritike, razvijajo sposobnosti za samorefleksijo ter nadgrajujejo timsko sodelovanje ( $M = 3,98$ ,  $SD = 0,731$ ). Standardni odklon kaže na relativno majhno razpršenost rezultatov in skoraj vsi udeleženci so se nahajali na zgornjem delu lestvice, kar kaže, da so se v večini strinjali s to izjavo. Pri trditvi, ki se nanaša na pridobivanje novih znanj in kompetenc, kjer spoznavajo nove metode dela preko sodelovanja v kolegialnih hospitacijah ( $M = 3,58$ ,  $SD = 0,813$ ), so se udeleženci nekoliko manj strinjali. Tretja trditev, da se zavedajo, da s sodelovanjem v kolegialnih hospitacijah lahko naredijo doprinos k njihovi učeči se skupnosti ( $M = 3,92$ ,  $SD = 0,805$ ), je podobno ovrednotena kot prva izjava, kar pomeni, da se anketiranci v večini strinjajo s to izjavo. Zadnja izjava govori o potrditvi,

ki jo udeleženci prejmejo preko kolegialnih hospitacij glede kakovosti njihovega dela. Pri tej izjavi je povprečna ocena nekoliko nižja (3,79), kar pomeni, da so se delno strinjali. Standardni odklon (0,871) je najvišji med vsemi izjavami, kar pomeni, da se kar nekaj anketirancev ni strinjalo s to izjavo.

S temi rezultati lahko odgovorimo na četrto raziskovalno vprašanje (R4), ki potrjuje Plaskanovo (2019) trditev, da so ustrezno načrtovane in izvedene hospitacije priložnost za profesionalni razvoj strokovnih delavcev ter vzgojno-izobraževalnega zavoda. Podatki kažejo, da se v večini vzgojitelji zavedajo pomembnosti sodelovanja v kolegialnih hospitacijah ter ga razumejo kot nadgradnjo lastnega učenja. Anketiranci pozitivno ocenjujejo sodelovanje v kolegialnih hospitacijah in prepoznavajo koristnost pri razvoju različnih veščin, pridobivanju znanj ter prispevanju k učeči se skupnosti. Raziskava sledi mnenju Erčuljeve (2013), ki poudarja, da so kolegialne hospitacije pomemben dejavnik, ki vpliva na profesionalni razvoj strokovnih delavcev, saj s tem izboljšujejo svoje delo, da bi bilo otrokom oziroma učencem boljše.

## 8.5 PRISTOPI ZA BOLJ UČINKOVITO IZVAJANJE KOLEGIALNIH HOSPITACIJ

Pri zadnjem raziskovalnem vprašanju (R5) me je zanimalo mnenje vzgojiteljev o različnih pristopih, ki bi jih bolj pritegnil k učinkovitemu sodelovanju. Pri iskanju tega odgovora sem uporabila vprašanja, kjer so anketiranci označili strinjanje s posameznimi trditvami, ki opisujejo različne načine sodelovanja v kolegialnih hospitacijah. Pri odprtem vprašanju so imeli anketiranci možnost izraziti mnenje in ideje za boljše sodelovanje v kolegialnih hospitacijah.

Tabela 16: Načini sodelovanja v kolegialnih hospitacijah

		f	f %
<b>Na kakšen način menite, da bi se kolegialnih hospitacij z veseljem udeležilo več strokovnih delavcev?</b>	Možnost izbire kolegov pri opazovanju in izvajanju	54	52,9
	Raje bi videl/videla, da me opazuje samo eden od kolegov.	44	43,1
	Finančna vzpodbuda – nagrajevanje.	37	36,3
	Želim si, da me na kolegialnih hospitacijah opazuje tudi ravnatelj ali pedagoški vodja	5	4,9
<b>Skupaj</b>		140	100

V tabeli 16 so prikazani rezultati, ki prikazujejo, na kakšen način bi vzgojitelji bolj z veseljem sodelovali v kolegialnih hospitacijah. Anketiranci menijo, da bi se kolegialnih hospitacij z veseljem udeležilo več strokovnih delavcev, če bi imeli možnost izbire kolegov pri opazovanju in izvajanju (52,9 %) in če bi jih opazoval samo eden od kolegov (43,1 %). To kaže na željo po večjem zaupanju v procesu opazovanja in željo po večji zasebnosti in zmanjšanem pritisku, ki ga morda občutijo med opazovanjem s strani več kolegov. S to

možnostjo bi se udeleženci počutili bolj sproščeno in sodelovali bolj konstruktivno. 36,3 % anketirancev meni, da bi finančna vzpodbuda ali nagrajevanje povečalo privlačnost kolegijskih hospitacij, kar pomeni, da bi finančni stimulansi lahko pripomogli k večji motivaciji za sodelovanje in vlaganju truda v izboljšanje lastnega dela.

Tabela 17: Kategorizacija vprašanja: Vaši predlogi in pobude za bolj učinkovito sodelovanje pri kolegijskih hospitacijah

Kategorije	kode	f	f %
Predlogi za bolj učinkovito sodelovanje na kolegijskih hospitacijah.	Brez nadzora ravnatelja pri opazovanju, saj je potem vzdušje bolj sproščeno, brez pritiskov.	18	18,9
	Kot spodbuda za delo in ne kazen za slabo opravljeno delo.	3	3,1
	Možnost izbire, če želiš sodelovati (ne vsako leto).	12	12,6
	Možnost izbire kolegov, področja in dejavnosti izvajanja.	22	23,1
	Predstavitvev hospitacije v obliki video posnetka na strokovnih aktivih.	6	6,3
	Pri hospitaciji se ne pokaže realna slika vsakdana, ni načina, da bi sodeloval z veseljem.	7	7,3
	Večkratno izvajanje, da postane bolj sproščeno.	4	4,2
	Podajanje konstruktivne kritike, nič ne delamo narobe, samo drugače.	5	5,2
	Pomemben je cilj in namen opazovanja.	1	1
	Sodelovanje upoštevanje idej vseh udeležencev pri načrtovanju in izvedbi.	17	17,8
<b>Skupaj</b>		<b>95</b>	<b>100</b>

Predlogi in pobude, ki so prikazane v tabeli 17, se v veliki meri dopolnjujejo z rezultati prejšnjega anketnega vprašanja. Tabela prikazuje kategorijo, ki je predstavljena s kodami, pri čemer vsaka koda vsebuje določeno število navedb in odstotek pojavljanja med navedbami.

Najbolj pogost predlog za bolj učinkovito sodelovanje je »Možnost izbire kolegov, področja in dejavnosti.« (12,6 %). To pomeni, da si vzgojitelji želijo, da bi si lahko sami izbirali

kolege, s katerimi bi sodelovali pri opazovanju in izmenjavi dobrih izkušenj ter sami predlagali področja dejavnosti. Naslednji pomembni predlog, ki so ga navedli je »Brez nadzora ravnatelja pri opazovanju, saj je potem vzdušje bolj sproščeno, brez pritiskov.« (18,9 %), kar poudarja pomembnost neodvisnosti in avtonomije ter bolj sproščenega sodelovanja pri kolegialnih hospitacijah. Zelo velik odstotek odgovorov (17,8 %) je tudi pri predlogu »Sodelovanje upoštevanje idej vseh udeležencev pri načrtovanju in izvedbi.«, kar pomeni, da bi morali vsi udeleženci sodelovati pri načrtovanju in izvajanju hospitacij, da bi bilo sodelovanje bolj učinkovito in smiselno.

Ugotovila sem (R5), da bi bolj učinkovito sodelovanje pri kolegialnih hospitacijah zahtevalo pristope, ki vključujejo večjo avtonomijo in izbiro sodelujočih. Pomembno je ustvariti sproščeno in spodbudno vzdušje ter omogočiti udeležencem, da izberejo kolege za opazovanje, saj bi s tem povečali stopnjo zaupanja in sodelovanja. Finančne vzpodbude ali nagrade pa lahko služijo kot spodbuda za večjo udeležbo.

## 9 SKLEPNE UGOTOVITVE

Kolegialne hospitacije se zadnja leta v vrtcih pogosto pojavljajo kot kakovostna oblika spremljanja pedagoškega dela. Glavni namen je pridobivanje novih metod in oblik dela s pomočjo izmenjave dobre prakse. Kolegialne hospitacije spodbujajo učenje, krepijo medsebojne odnose, stremijo k boljšemu sodelovanju in s tem pripomorejo k boljši učeči se skupnosti. Če so kolegialne hospitacije dobro načrtovane s strani vseh sodelujočih, gre za pomemben dejavnik, ki vpliva na profesionalni razvoj strokovnih delavcev.

Ena od temeljnih nalog profesionalnega razvoja je skrb za nenehno poglobljanje kakovosti strokovnega dela ter njihovih poklicnih znanj. Druge temeljne naloge profesionalnega razvoja so povezane z osebnim razvojem in razvojem kompetenc na področju komunikacije (Rutar Leban, 2015).

Iz raziskave je razvidno, da vzgojitelji pozitivno ocenjujejo delovanje organizacije kot profesionalne učeče skupnosti in se zavedajo pomena vseživljenjskega učenja ter reševanja problemov za svoj profesionalni razvoj. Pomembna jim je tudi socialna zrelost in moralno presojanje. Rezultati prikazujejo, da ima profesionalni razvoj mnoge vidike in da je njegov pomen raznolik. Stalno učenje, izboljšanje in sledenje novostim so ključni elementi, ki jih prepoznavajo kot ključne za uspešen in napreden profesionalni razvoj.

Ob spremljanju pedagoškega procesa in povratni informaciji pedagoškim delavcem se poudarja pomen kakovosti učenja in uspešno načrtovanje profesionalnega razvoja. (OCDC, 2013, v Erčulj, 2020). Na podlagi opazanj in ugotovitev, ki jih ravnatelj pridobi s spremljanjem pedagoškega dela se lažje načrtuje profesionalni razvoj strokovnih delavcev, kar vpliva na kontinuiran razvoj strokovnih kompetenc, kar oblikuje razvojni načrt z namenom opravljanja primanjkljajev in izboljšanje rezultatov (Lešnik, 2021). Kolegialne hospitacije so v današnjem času poudarjene kot pomemben del profesionalnega učenja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kjer številni udeleženci poročajo o pozitivnih izkušnjah, večjemu občutku pripadnosti in sodelovanju v instituciji (Visione, 2019; Marentič Požarnik, 2019; Širec, 2013). V raziskavi sem ugotovila, da so v večini vrtcev na Dolenjskem in v Beli Krajini kolegialne hospitacije precej razširjena praksa, vendar se izvajajo različno pogosto in z različnim načrtovanjem. Pri načrtovanju se pogosto uporabljajo protokoli in opomniki, pri čemer ima ravnatelj ali vodja kolegialne skupine pogosto pomembno vlogo pri njihovi pripravi. Rezultati prikazujejo, da so kolegialne hospitacije pomemben del delovanja vrtca, saj omogočajo izmenjavo znanja in izkušenj med zaposlenimi ter prispevajo k razvoju in izboljšanju vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu.

Ovire, ki se pojavljajo pri kolegialnih hospitacijah, so povezane z napačnim dojetjem njihovega pomena oziroma različnim mišljenjem vzgojiteljev ali vodstvenih delavcev. Iz raziskave je razvidno, da večino vzgojiteljev moti, da je na kolegialnih hospitacijah prisoten ravnatelj ali pedagoški vodja. Rezultati kažejo kako imajo vzgojitelji različne poglede na

sodelovanje v kolegialnih hospitacijah, kar pomeni, da je morda potrebno upoštevati individualne razlike in želje pri načrtovanju in izvajanju. Da bi izboljšali učinkovitost, je priporočljivo, da se pripravi okolje, ki spodbuja odprto komunikacijo in izmenjavo mnenj, ter se obravnavajo morebitni pomisleki in občutki nadzora, ki ga nekateri vzgojitelji s tem povezujejo.

Raziskave TALIS kažejo, da ima udeležba v sodelovalnih oblikah profesionalnega razvoja pozitiven učinek na samoučinkovitost in zadovoljstvo na delovnem mestu. V šole bi morali vpeljati številne sodelovalne prakse, kot so kolegialne hospitacije (Svhleicher, 2019). Glede na to raziskavo lahko trdim, da so v raziskavi vzgojitelji naklonjeni tej obliki sodelovanja, vendar pa menijo, da bi morali bolje upoštevati njihove ideje in mnenja pri samem načrtovanju in izvajanju tovrstnih oblik sodelovanja. Pri četrtem raziskovalnem vprašanju me je zanimalo, na kakšen način lahko po mnenju vzgojiteljev kolegialne hospitacije spodbujajo profesionalni razvoj. Ugotovila sem, so vzgojitelji mnenja, da kolegialne hospitacije pozitivno vplivajo na kakovost dela ter na profesionalni razvoj. Glede na pridobljene rezultate lahko sklepam, da vzgojitelji pozitivno sprejemajo sodelovanje v kolegialnih hospitacijah, da s tem razvijajo sposobnosti za refleksijo, pridobivajo nova znanja, delijo dobro prakso ter spoznavajo nove oblike dela ter da s sodelovanjem prispevajo k uspešni učeči se skupnosti. Vseeno pa imajo še nekoliko zadržkov pri sodelovanju, kjer vidijo nekaj ovir, predvsem v upoštevanju njihovih mnenj, želja in različnih interesov pri sami izvedbi. Iz pridobljenih rezultatov se pri odgovorih na več raziskovalnih vprašanj opaža, da vzgojiteljem prisotnost ravnatelja ali pomočnika ravnatelja na kolegialnih hospitacijah povzroča stres, kar bi bilo smiselno razmisliti o prisotnosti ravnatelja na tovrstnih hospitacijah. Iz pridobljenih rezultatov lahko sklepamo, če je ravnatelj prisoten na kolegialnih hospitacijah to ni več kolegialna hospitacija temveč ravnateljeva hospitacija. Namen kolegialne hospitacije anketiranci vidijo v izmenjavi izkušenj, prenosu različnih znanj in ne nadzoru nad njihovim delom.

Kakovost izvedbe je pogojena z mnogimi veščinami, kot so sodelovalno učenje, komunikacijske veščine, veščine opazovanja in kritičnega mišljenja ter postavljanja močnih vprašanj (Skvarč, 2022). S to izjavo lahko povežemo zadnjo ugotovitev, ki se mi zdi izredno pomembna in se navezuje na predloge bolj učinkovitega sodelovanja v kolegialnih hospitacijah. Rezultati kažejo, da bi bilo potrebno zagotoviti večjo avtonomijo sodelujočih, da so kolegialne hospitacije prilagojene individualnim preferencam ter, da se upoštevajo različni pristopi glede specifične potrebe posameznega vzgojitelja. Konstruktivna kritika in povratna informacija bi morali biti osrednji del procesa, saj bodo pomagali izboljšati delo in spodbuditi rast.

Kolegialne hospitacije lahko povežemo s sodelovalno kulturo, kot jo omenjata Rutar Ilc in Založnik (2019), saj je zelo pomembno, da sodelujoči člani čutijo pripadnost, imajo možnost soodločanja, soustvarjanja in sodelovanja. Pravo sodelovalno kulturo dosežemo s timsko organizacijo dela. Iz rezultatov je razvidno, da bi z upoštevanjem želja in potreb vzgojiteljev

povečali privlačnost sodelovanja v kolegialnih hospitacijah. Pomembno je, da so pristopi dobro razumljeni in podprti na ravni celotne vzgojno-izobraževalne ustanove. Rezultati ponujajo vpoglede in smernice za izboljšanje sodelovanja in učinkovitosti kolegialnih hospitacij. Sodelujoči in ravnatelji lahko te predloge upoštevajo pri načrtovanju in izvajanju kolegialnih hospitacij, kar bo koristilo celotni učni skupnosti.

Na podlagi teh podatkov bi bilo koristno izvesti nadaljnje raziskave za boljše razumevanje vzgojiteljevega dožemanja profesionalnega razvoja ter raziskati morebitne povezave med dožemanjem in njihovimi izkušnjami ter doseganjem ciljev v njihovem poklicu.



## 10 LITERATURA

1. Ambrož, A. (2019). Ravnateljve in medsebojne hospitacije v osnovni šoli. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo, Zbornik strokovnih prispevkov* (str. 182–198). Šola za ravnatelje.
2. Ažman, T., Zavašnik, M., Lovšin, M., Avguštin, L. in Peček, P. (2019). *Vodenje kariere. Priročnik za ravnatelje*. Šola za ravnatelje.
3. Bevc, V., Fošnarč, A., in Sentočnič, S. (2002). *Spremljanje in vrednotenje pedagoškega dela strokovnih delavcev*. Zavod RS za šolstvo.
4. Brajković, S. (2017). *Profesionalne učeče se skupnosti strokovnih delavcev v vrtcih in osnovnih šolah*. Pedagoški inštitut Ljubljana.
5. Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionallec*. Didakta.
6. Debeljak, M., Dominko, C., Gombač, T., Keršnik, J., Krajnik, K. in Vehovec, M. (2012). Medsebojne hospitacije kot strategija vodenja in učenja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 10(3), 61–75.
7. Deutch, S. (2019). Uvajanje medsebojnih hospitacij v srednjih šolah. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo, Zbornik strokovnih prispevkov* (str. 162–170). Šola za ravnatelje.
8. Devjak, T. in Polak, A. (2013). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
9. Devjak, T., Pavlin, S. in Polak, A. (2009). The development of primary teachers competencies as a basic to introduce the study programmes of undergraduate teacher education. *Hacettepe Egitim Dergisi*, 37, 60–69.
10. Dominko, C. (2019). Uvajanje medsebojnih hospitacij v srednjih šolah. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo, Zbornik strokovnih prispevkov* (str. 265–279). Šola za ravnatelje.
11. Erčulj, J., Kenda, P., Matelič Nunčič, N., Nemeč, E., Pačnik, H., Pignar, N. in Rupnik, M., (2008). Refleksija in spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 6(2), 55–70.
12. Erčulj, J. (2005). *V učence usmerjeno poučevanje*. Šola za ravnatelje.
13. Erčulj, J. (2013). Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11(3), 47–49.
14. Erčulj, J. (2020). Hospitacije v vlogi spremljanja dela strokovnih delavcev. V J. Erčulj in M. Zavašnik (ur.), *Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: Izzivi in priložnosti* (str. 63–82). Šola za ravnatelje.
15. Erčulj, J. in Zavašnik Arčnik, M. (2015). *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*. Šola za ravnatelje.
16. Eros, J. D. (2011). The Career Cycle and the Second Stage of Teaching: In for Policy and Professional Development. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 65–70.
17. Gajšek, R. (2019). Koraki pri spremljanju pouka v osnovni šoli. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo, Zbornik strokovnih prispevkov* (str. 212–258). Šola za ravnatelje.
18. Horvat, S. in Pahor, R. (2021). Stališča ravnateljev in strokovnih delavcev o distribuiranem vodenju. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 19(3), 3–18.

19. Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega razvoja za pouk. I 2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje. I2.*
20. Javrh, P. (2011). *Poklicanost. Učno gradivo 2. Razvoj učiteljeve poklicne poti.* Andragoški center Slovenije.
21. Javrh, P. (2007). Fazni modeli razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 58 (5), 68-86.
22. Kalin, J. in Čepić, R. (2019). *Teachers professional development. Status and transversal competencies.* Ljubljana University Press, Faculty of Arts: University of Rijeka.
23. Korošec, M. (2019). Posebnosti hospitacij v vrtcu. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo, Zbornik strokovnih prispevkov* (str. 38–65). Šola za ravnatelje.
24. Krapše, T., Rupnik Vec, T., Čop, J., Jerman, O., Likon, B., Majkus, D., Stadler, L., Strmšek, A., Vulič, I. in Zule, E. (2019). *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev. Kakovost v vrtcih in šolah.* Šola za ravnatelje.
25. Lepičnik Vodopivec, J. L. in Štemberger, T. (2018). *Implicit pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education.* IGI Global Hershey.
26. Lešnik, V. (2021). Vloga hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 19(2), 71–89.
27. Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sisifo/Educational Science Journal*, 08, 5–20.
28. Marentič Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka.* DZS.
29. Muršak, J. (2002).
30. O'Leary, M. (2014). *Classrom Observation.* Routledge..
31. Pedagoška fakulteta Ljubljana. (b. d.). *Predstavitveni zbornik študijskega programa predšolska vzgoja.* <https://pef.um.si/studij/1-stopnja/predsolska-vzgoja-vs>
32. Plaskan, L. (2019). Pomen načrtovanja in povratnih informacij pri hospitacijah v vrtcu. V S. Čagran, J. Erčulj in B. Likon (ur.), *Iz prakse za učinkovito ravnateljstvo, Zbornik strokovnih prispevkov* (str. 111–132). Šola za ravnatelje.
33. Plestenjak, M. (1997). Vrtec-študentovo učno okolje. V K. Destovnik in I. Matovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve: zbornik prispevkov*, 84-93. Pedagoška fakulteta.
34. Ross, J. A. (2013). Teacher efficacy. V J. Hattie in E. M. Andreman (ur.), *International guide to student achievement* (str. 266–267). Routledge.
35. Rutar Ilc, Z. in Založnik, P. (2017). Vodenje skupinskih procesov in sodelovanja v učeči se skupnosti. V Z. Kos in A. Nagode (ur.), *Učitelji, raziskovalci lastne prakse* (str. 84–93). Zavod RS za šolstvo.
36. Rutar Leban, T. (2015). Profesionalni razvoj v vzgoji in izobraževanju. V T. Vršnik Perše (ur.), *Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj* (str. 45–51). Pedagoški inštitut.
37. Schleicher, A. (2019). *Šole za učence 21. stoletj. Močni vodje, samozavestni učitelji, inovativni pogledi.* Šola za ravnatelje.
38. Skvarč, M. (2022) Moč kolegijskih hospitacij. Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega. V S. Mršnik in J. Bone (ur.), *Pomen kolegijskih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrtca in šole* (str. 42–63). Zavod RS za šolstvo.

39. Skvarč, M., Čuk, A. in Rutar Ilc, Z. (2019). *Tudi učitelji smo učenci*. Zavod RS za šolstvo.
40. Širec, A. (2013). Uvajanje ravnateljvih in kolegialnih hospitacij pri spremljanju aktivnega učenja otrok in učencev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 26(3), 71–96.
41. Širec, A. (2019). *Ravnateljeva skrb za učenje*. Založba Obzorja.
42. Šola za ravnatelje (b. d.). Vodenje za učenje. <https://solazaravnatelje.si/index.php/dejavnosti/vodenje-za-ucenje>
43. Takač, D. (2018). *Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja/nastavnika/stručnih suradnika*. Hrvatska akademija i istraživačka mreža-CARNET. [https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/6/Prirucnik\\_Profesionalnost-i-profesionalni-razvoj-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika.pdf](https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/6/Prirucnik_Profesionalnost-i-profesionalni-razvoj-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika.pdf)
44. Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Zavod RS za šolstvo.
45. Tot, D. (2019). Usmjerenost razvijanju novih dimenzija učenja i učinkovitog profesionalnog razvoja učitelja. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (13), 197–2017. <https://doi.org/10.21857/y6zolz84gm>
46. Valenčič Zuljan, M. in Blanuša Trošelj, D. (2014). Profesionalni razvoj vzgojiteljev z vidika vzgojiteljevih pojmovanj. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 43–60.
47. Visione, J. D. (2019) What teachers never have time to do: peer observation as professional learning. *Professional Development in Education*, 48(2), 203–2017. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1694054>
48. Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti., v: Malej, R. (Ur.). *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik/XV. Strokovni posvet*, 13-32. Pedagoški inštitut.
49. Vujičić, L. in Čamber Tambolaš, A. (2018). Education Paradigm and Professional Development of the Culute of Education Institution. V J. Lepičnik Vodopivec, L. Jančec in T. Štemberger (ur.), *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education* (str. 77–103). IGI Global, Hershey.
50. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanje/ZOFI/ (2007). *Uradni list RS*, št. 16 (23.2.2007). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2007-01-0718?sop=2007-01-0718>
51. Zakon o sistemu plač v javnem sektorju/ (ZSPJS/(2009). *Uradni list RS*, št.108 (28.12.2009). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2009-01-4891?sop=2009-01-4891>
52. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2008). *Uradni list RS*, št. 36 (28. 3. 2008). Pridobljeno s: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2008-01-1460?sop=2008-01-1460>
53. Zelenika, T. (2021). Uloga školskoga pedagoga u oblikovanju kulture škole. *Suvremena pitanja. Čaopis za prosveto i kulturo*, (32), 10–19.
54. Zupančič, J. (2020). Ciljno vodenje - od načrtovanja do poročanja. V J. Erčulj in M. Zavašnik (ur.), *Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: Izzivi in priložnosti* (str. 82–101). Šola za ravnatelje.

**MNENJE VZGOJITELJEV O  
IZOBRAŽEVANJU ZA DELO Z OTROKI S  
POSEBNIMI POTREBAMI**

Raziskovalna naloga

Dol pri Hrastniku, december 2023

Veronika Matjašič

## **POVZETEK**

V prvem delu raziskovalne naloge smo opredelili pojem segregacija, integracija in inkluzija ter predstavili pogoje in ovire pri uresničevanju inkluzije. Osredotočili smo se na inkluzijo v predšolskem okolju. Predstavili smo pomen zgodnje obravnave otrok in vlogo centrov za zgodnjo obravnavo ter sodelovanje med omenjenim centrom in institucijami, ki izvajajo predšolsko vzgojo. Navezujoč na to, smo opredelili vlogo vzgojiteljev za uspešno inkluzijo. Le-to smo povezali s pomembnostjo tako začetnega izobraževanja kot tudi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja vzgojiteljev.

V drugem delu raziskovalne naloge smo raziskali izkušnje vzgojiteljev pri delu z otroki s posebnimi potrebami in preverjali, kakšno je njihovo mnenje o lastni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami. Zanimalo nas je tudi njihovo mnenje o začetnem izobraževanju in ali so študijski programi potrebni sprememb oziroma ali je le-te potrebno obogatiti z inkluzivnimi vsebinami. V nadaljevanju nas je zanimalo ali potrebujejo dodatna znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami in kaj jih pravzaprav ovira, da se izobraževanj in usposabljanj ne udeležujejo bolj pogosto. Da smo dobili jasnejšo sliko o začetnem izobraževanju vzgojiteljev in nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju smo podrobno pregledali predmetnike študijskih programov in Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (KATIS) za dve šolski leti.

Rezultati kažejo, da ima večina vzgojiteljev izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Svojo usposobljenost za delo z njimi so ocenili z oceno 2,95. Menijo, da jih začetno izobraževanje ni dovolj usposobilo in izražajo potrebe po dodatnih znanjih. Med najpogostejše ovire, da se dodanega izobraževanja in usposabljanja ne udeležujejo pogosteje so navedli finančne ovire, pomanjkanje časa in preutrujenost.

**Ključne besede:** otroci s posebnimi potrebami, vzgojitelj, inkluzija, izobraževanje in usposabljanje vzgojiteljev.

*Opomba: V raziskovalni nalogi je uporabljena moška oblika zapisa »vzgojitelj« za oba spola.*

## **ABSTRACT**

### **Opinions of preschool teachers on education in working with disabled children**

In the first part of the research paper, we defined the concepts of segregation, integration, and inclusion. We laid out the conditions for and obstacles to achieving inclusion, focusing on inclusion in the preschool environment. We presented the importance of early childhood intervention and the role of Early Childhood Intervention Centers, also touching upon cooperation between the said centers and institutions that provide preschool education. In regard to this, we defined the role of preschool teachers in the successful achievement of inclusion, which we linked to the importance of initial teacher education as well as further education and training.

In the second part of the research paper, we investigated the experience of preschool teachers in working with disabled children, asking them about their opinions on their own qualification for working with disabled children. We were also interested in their opinions on initial teacher education and whether they thought study programs had to be changed or supplemented with additional content on inclusion. Furthermore, we wanted to find whether preschool teachers required any additional knowledge on working with disabled children and learn why they did not take-up educational courses and trainings more frequently. To get a clear picture of the initial education of preschool teachers and further education and training, we thoroughly reviewed the curricula of the study programs concerned and the Catalog of Further Education and Training Programs for Education Staff (KATIS) for two academic years.

The results indicate that most preschool teachers have experience in working with disabled children. They rated their own qualification for working with disabled children with an average rating of 2.95. They believe initial teacher education failed to provide them with sufficient qualifications, and they have expressed a need for acquiring additional knowledge. Among the most frequently mentioned obstacles to taking up additional educational courses and trainings are financial reasons, lack of time, and overtiredness.

**Keywords:** disabled children, preschool teachers, inclusion, preschool teacher education and training.

*Note: The masculine form of the term “preschool teacher” in the research paper is used to refer to any gender.*

## KAZALO VSEBINE

<b>1</b>	<b>UVOD</b> .....	<b>1</b>
1.1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA .....	1
1.2	NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNE NALOGE.....	1
1.3	HIPOTEZE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU .....	2
1.4	RAZISKOVALNA METODA .....	3
1.5	IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI .....	3
<b>2</b>	<b>TEORETIČNI DEL</b> .....	<b>4</b>
2.1	POGLED SKOZI ZGODOVINO .....	4
2.2	OBRAZLOŽITEV POJMOV SEGREGACIJA, INTEGRACIJA, INKLUZIJA ..	5
2.3	POGOJI ZA INKLUZIJO .....	9
2.4	OVIRE ZA INKLUZIJO .....	10
<b>3</b>	<b>INKLUZIJA V PREDŠOLSKI VZGOJI</b> .....	<b>11</b>
3.1	ZGODNJA OBRAVNAVA PREDŠOLSKIH OTROK.....	12
3.1.1	Center za zgodnjo obravnavo otrok.....	14
3.1.2	Individualni načrt družini .....	15
3.1.3	Zgodnja obravnavava v vrtcu .....	15
3.1.4	Pomen inkluzivnih oddelkov .....	17
3.2	VLOGA VZGOJITELJA ZA USPEŠNO INKLUZIJO .....	20
3.2.1	Kompetence vzgojiteljev .....	20
3.2.2	Stališča vzgojiteljev .....	24
3.2.3	Pomen rezilientnosti vzgojiteljev .....	25
<b>4</b>	<b>IZOBRAŽEVANJE IN NADALJNJO USPOSABLJANJE VZGOJITEJEV... 28</b>	
4.1	ZAČETNO IZOBRAŽEVANJE VZGOJITELJEV .....	28
4.2	NADALJNJO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE VZGOJITELJEV ...	29
<b>5</b>	<b>EMPIRIČNI DEL</b> .....	<b>32</b>
5.1	POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV .....	32
5.2	VZOREC .....	32
5.3	POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV .....	34
<b>6</b>	<b>RAZPRAVA IN REZULTATI</b> .....	<b>35</b>
6.1	IZKUŠNJE Z DELOM Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI.....	35

6.2	SAMOOCENA USPOSOBLJENOSTI VZGOJITELJEV ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI .....	37
6.3	SAMOOCENA VZGOJITELJEV ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI GLEDE NA DELOVNO DOBO IN STROKOVNI NAZIV .....	38
6.4	MNENJE VZGOJITELJEV O ZAČETNEM IZOBRAŽEVANJU .....	41
6.5	MNENJE O SPREMEMBAH OBSTOJEČIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV ...	53
6.6	POTREBE VZGOJITELJEV PO DODATNIH ZNANJIH ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI .....	54
6.7	OVIRE PRI DODATNEM IZPOPOLNJEVANJU ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI .....	55
<b>7</b>	<b>ZAKLJUČEK.....</b>	<b>58</b>
<b>8</b>	<b>LITERATURA .....</b>	<b>60</b>



## KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Razlike med integracijo in inkluzijo (povzeto po Kavkler, 2008) .....	7
Preglednica 2: Kaj je inkluzivno izobraževanje? Povzeto po What is inclusive education. .	8
Preglednica 3: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev po spolu.....	32
Preglednica 4: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev po zaključeni fakulteti	33
Preglednica 5: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev glede na delovno dobo	33
Preglednica 6: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev glede na naziv .....	34
Preglednica 7: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev glede na izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami in rezultat $\chi^2$ – preizkusa enake verjetnosti .....	35
Preglednica 8: Število vzgojiteljev z izkušnjami (f) in strukturni odstotek (f %) glede na skupino otrok s posebnimi potrebami.....	35
Preglednica 9: Povprečna vrednost samoocene usposobljenosti vzgojiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami.....	37
Preglednica 10: Doživljanje stisk zaradi neustrezne usposobljenosti .....	38
Preglednica 11: Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za razlike v samooceni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami glede na delovno dobo.....	38
Preglednica 12: Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za razlike v samooceni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami glede na strokovni naziv.....	40
Preglednica 13: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev (začetno izobraževanje) in rezultat $\chi^2$ – preizkusa enake verjetnosti.....	41
Preglednica 14: Pregled inkluzivnih vsebin na prvi in drugi stopnji – Pedagoška fakulteta Ljubljana (povzeto po predstavitvenih zbornikih študijskih programov) .....	42
Preglednica 15: Pregled inkluzivnih vsebin na prvi in drugi stopnji – Pedagoška fakulteta Maribor (povzeto po predstavitvenih zbornikih študijskih programov).....	43
Preglednica 16: Pregled inkluzivnih vsebin na prvi in drugi stopnji – Pedagoška fakulteta Koper (povzeto po predstavitvenih zbornikih študijskih programov).....	43
Preglednica 17: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev – področja dela, za katera vzgojitelji potrebujejo dodatna znanja.....	45
Preglednica 18: Programi profesionalnega usposabljanja - izpopolnjevanje izobrazbe (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2023/2024).....	47
Preglednica 19: Programi profesionalnega usposabljanja - profesionalno usposabljanje (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2023/2024).....	47

Preglednica 20: Programi profesionalnega usposabljanja - izpopolnjevanje izobrazbe (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2022/2023) .....	50
Preglednica 21: Programi profesionalnega usposabljanja - profesionalno usposabljanje (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2022/2023) .....	50
Preglednica 22: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev (spremembe obstoječih programov) in rezultat $\chi^2$ – preizkusa enake verjetnosti.....	53
Preglednica 23: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev (potrebe po dodatnem izobraževanju) in rezultat $\chi^2$ – preizkusa enake verjetnosti .....	54
Preglednica 24: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev – ovire pri izobraževanju in usposabljanju vzgojiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami.....	56

# **1 UVOD**

## **1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA**

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak, 2011) zasledimo, da imajo vsi otroci, tudi otroci s posebnimi potrebami pravico, da se vključujejo v skupine svojih vrstnikov. Še več kot to, potrebno jim je zagotoviti enake možnosti in nuditi pogoje, ki omogočajo vsem otrokom optimalen razvoj. To pa pravzaprav pomeni, da mora vzgojitelj prepoznati edinstvenost posameznega otroka in ustvarjati možnosti, da le-ta napreduje in se razvija.

Tej odgovorni nalogi lahko vzgojitelj sledi le, če je za svoje delo ustrezno usposobljen. Vzgojitelj mora končati ustrezen izobraževalni program in z zaključkom le-tega se izobraževanje vzgojitelja ne konča. Da je pri svojem delu uspešen, mora nenehno skrbeti tako za profesionalni kot osebni razvoj in to lahko stori le, če se nenehno izobražuje in usposablja.

V raziskavi smo ugotavljali kakšno je mnenje vzgojiteljev o svojem začetnem izobraževanju oziroma ali menijo da jih je začetno izobraževanje pripravilo na delo z otroki s posebnimi potrebami. Zanimalo nas je tudi, kje vidijo pomanjkljivosti oziroma za katere skupine otrok menijo, da niso dovolj usposobljeni in ali si poiščejo dodatno izobraževanje, v kolikor čutijo, da jim določenega znanja primanjkuje. V zaključku raziskave so nas zanimale tudi ovire, ki vzgojiteljem preprečujejo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje.

Rezultate raziskave smo primerjali z rezultati raziskave (Matjašič, 2003) med osnovnošolskimi učitelji glede začetnega izobraževanja učiteljev in njihovega mnenja glede usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami.

## **1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNE NALOGE**

### **NAMEN RAZISKAVE**

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti, ali so se vzgojitelji pri opravljanju svojega dela že srečali z otroki s posebnimi potrebami, kako ocenjujejo svojo usposobljenost za delo z njimi in predvsem kakšen je njihov pogled na začetno izobraževanje in nadaljnjo usposabljanje za delo z njimi. In nenazadnje, ugotoviti potrebe vzgojiteljev po dodatnem izobraževanju in usposabljanju.

## CILJI RAZISKAVE

Postavili smo si cilje:

- Preučiti literaturo in raziskave s področja dela vzgojiteljev in izobraževanja vzgojiteljev in njihove usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami.
- Preveriti, ali imajo vzgojitelji izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami.
- Preveriti, kako vzgojitelji ocenjujejo svojo lastno usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami.
- Preveriti mnenje vzgojiteljev o njihovem začetnem izobraževanju oziroma ali jih je začetno izobraževanje usposobilo za delo z otroki s posebnimi potrebami.
- Preveriti potrebe vzgojiteljev po dodatnih znanjih za delo z otroki s posebnimi potrebami.
- Pri vzgojiteljih preveriti ovire za dodatno izobraževanje in usposabljanje v kolikor menijo, da potrebujejo dodatna znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami.
- Na podlagi pridobljenih rezultatov pripraviti priporočila za oblikovanje načrta profesionalnega razvoja vzgojiteljev, ki bo vseboval predloge za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v Vrtcu pri Osnovni šoli Adama Bohoriča Brestanica, kjer opravljamo delo svetovalne delavke.

### 1.3 HIPOTEZE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU

H1: Predpostavljamo, da ima več kot 50 % vzgojiteljev izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

H2: Predpostavljamo, da vzgojitelji svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami ocenjujejo kot slabo (z oceno nižjo od 3).

H3: Predpostavljamo, da so med vzgojitelji razlike v samooceni usposobljenosti glede na delovno dobo in strokovni naziv.

H4: Predpostavljamo, da večina vzgojiteljev meni, da med začetnim izobraževanjem (študijem) niso pridobili dovolj znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami.

H5: Predpostavljamo, da več kot 50 % vzgojiteljev meni, da je potrebno obstoječe študijske programe obogatiti z vsebinami o delu z otroki s posebnimi potrebami.

H6: Predpostavljamo, da vzgojitelji menijo, da potrebujejo dodatna znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami.

H7: Predpostavljamo, da vzgojitelji kot ovire pri izobraževanju in usposabljanju za delo z otroki s posebnimi potrebami navajajo pomanjkanje časa, neustrezno ponudbo izobraževanj in usposabljanj ter finančne ovire.

Kot omejitev moramo omeniti, da je bila raziskava opravljena na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu, kar pomeni, da pridobljenih rezultatov ne moremo posplošiti na celotno populacijo vzgojiteljev v Sloveniji.

#### **1.4 RAZIKSOVALNA METODA**

V raziskovalni nalogi smo uporabili kvantitativni pristop.

Metoda raziskovanja: deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda raziskovanja.

K sodelovanju smo povabili vzgojitelje vrtcev v Sloveniji.

Podatke, ki smo jih pridobili, smo statistično obdelali s pomočjo programa SPSS.

#### **1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI**

Z raziskavo smo želeli raziskati mnenje vzgojiteljev o njihovem začetnem izobraževanju in ugotoviti ali se čutijo dovolj usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami. Ugotovitve raziskave bomo uporabili za pripravo priporočil za oblikovanje načrta profesionalnega razvoja vzgojiteljev, ki bo vseboval predloge za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v Vrtcu pri Osnovni šoli Adama Bohoriča Brestanica, kjer opravljamo delo v svetovalni službi.

## **2 TEORETIČNI DEL**

### **2.1 POGLED SKOZI ZGODOVINO**

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011) najdemo strnjen pregled razvoja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Leta 1840 je v Gorici svoja vrata odprla prva specializirana šola za gluhe in naglušne otroke. Otroci z motnjami v duševnem razvoju so bili prvič nameščeni v oddelke leta 1911 v Ljubljani, nekaj let kasneje, natančneje leta 1919, pa je bila ustanovljena tudi prva specializirana šola za slepe.

Zametki kategorizacije otrok s posebnimi potrebami sežejo v leto 1958, ko je bil sprejet Splošni zakon o šolstvu. V tem zakonu je bilo opredeljeno, da imajo vsi državljani enake pravice do šolanja in vzgoje. Dve leti kasneje je bil sprejet Zakon o posebnem šolstvu, ki ga je leta 1968 nadomestil Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ta zakon pa je bil pravzaprav osnova sodobni specialni pedagogiki in rehabilitaciji v Sloveniji.

Leta 1976 je bil sprejet Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, na podlagi tega zakona je bil leto dni kasneje sprejet Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ta pravilnik je otroke razvrstil v skupine: otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slepi in slabovidni otroci, duševno moteni otroci, vedenjsko in osebnostno moteni, otroci z drugimi telesnimi motnjami in otroci z več vrst motenj.

Prve strokovne pobude za delo z otroki s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju so se pojavile konec 60-ih let. V Mariboru je bil prvi razvojni oddelek vrtca ustanovljen leta 1971, v Ljubljani pa tri leta kasneje. Ti oddelki so organizacijsko sodili pod matični vrtec. V tistem času, otroci, ki so imeli motnje v razvoju in so bili vključeni v redne oddelke vrtca, še niso imeli dodatne strokovne pomoči, ki bi bila urejena po zakonu. Mobilna specialno pedagoška služba, za pomoč otrokom v šolah in vrtcih, je pričela s svojim delovanjem v začetku 80-ih let, in sicer kot projekt pod okriljem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. V osemdesetih letih se je zgodil pomemben premik tudi na področju srednješolskega izobraževanja. Namesto tako imenovanih poklicnih oddelkov osnovnih šol s prilagojenim programom v okviru srednješolskega poklicnega izobraževanja, so se razvili dvoletni programi, v katere so se lahko vključili tudi otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek, 1995) so prišle večje spremembe. Le-ta je botrovala mnogim zakonskim spremembam (nov Zakon o osnovni šoli, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Zakon o organizaciji in financiranju

vzgoje in izobraževanja) in reforma v devetdesetih letih je prinesla širšo opredelitev otrok in uvedla je usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalne programe.

Novosti Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je bil sprejet leta 2000:

- Uvedba termina »otroci s posebnimi potrebami«, ki je vključeval vse do tedaj poznane skupine otrok s posebnimi potrebami ter dodal skupino dolgotrajno bolnih otrok in skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Razširitev skupin je povzročila, da je več otrok evidentiranih kot otroci s posebnimi potrebami in to povečanje se je zgodilo tudi v vrtcih. To je bila zagotovo posledica povečanega števila vseh otrok v vrtcih (posledično je bilo tudi otrok s posebnimi potrebami več) kot tudi uvedba predšolskega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.
- Uvedba programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v redne šole in vrtce. To otrokom pravzaprav omogoča šolanje v programu z enakovrednim izobrazbenim standardom. Poleg dodatne strokovne pomoči jim je zagotovljena tudi pravica do prilagoditev učnega okolja.
- Prehajanje med programi tako v vrtcih kot šolah in v rednih šolah je bila možnost izvajanja prilagojenih programov.

Žal pa država ni pravočasno zagotovila ustreznih ukrepov za kakovostno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. V praksi ni bilo pogojev za prehajanje med programi in pogojev za izvajanje prilagojenih programov v redni osnovni šoli, prav tako ni bilo pogojev za izvajanje načela organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje domu in vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja. Posledično so ustanove različno zagotavljale pravice, ki so izhajale iz Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Šele tri leta po sprejetju zakona je bil sprejet podzakonski akt, ki je vseboval postopek in merila za usmerjanje.

Glavni cilj nove zakonodaje je bila vpeljava bolj inkluzivnih oblik šolanja in na drugi strani zmanjševanje ločenih oblik šolanja.

## 2.2 OBRAZLOŽITEV POJMOV SEGREGACIJA, INTEGRACIJA, INKLUZIJA

Tako kot vsako področje, je tudi področje vzgoje in izobraževanja, doživljalo skozi čas spremembe in ob prebiranju literature se srečamo s pojmi segregacija, integracija in inkluzija. A kaj se pravzaprav skriva za temi pojmi?

Hiter pogled v Slovar slovenskega knjižnega jezika nas seznanja pri pojmu segregacija z razlago »ločevanje, zapostavljanje določene rase, določenega družbenega sloja na vseh področjih javnega življenja, rasno razlikovanje.« (Slovar slovenskega knjižnega jezika,

2014). Upoštevaajoč zgolj to razlago bi povsem napačno lahko zaključili, da je segregacija nekaj slabega, saj določene otroke loči od ostalih. Na področju vzgoje in izobraževanja bi to pomenilo ločevanje otrok glede na neke značilnosti – telesne, razvojne ipd. Na začetke segregacijskih oblik vzgoje in izobraževanja moramo pogledati pravzaprav pozitivno, saj so se pričeli ukvarjati z otroki, za katere pred tem ni bilo poskrbljeno (Vršnik, 2003). Prve ustanove, ki so bile namenjene otrokom, ki niso zmogli vzgojno-izobraževalnega dela v rednih šolah, so bile pri nas ustanovljene pred prvo svetovno vojno in njihov idejni oče je bil specialni pedagog Anton Skala, ki je avtor mnogih strokovnih člankov, ki obravnavajo to tematiko (Schmidt, 2001).

Kljub vsemu pa ne moremo mimo dejstva, ki ga poudarita tako Lesar (2008) kot tudi Opara (2015), da je bila v segregaciji vsa pozornost usmerjena v motnjo posameznika in v ospredju so bile posameznikove nezmožnosti. Pravzaprav ni bilo pomembno, kaj ta posameznik vendarle zmore. Torej, v ospredju je bil medicinski diskurz in strokovnjaki, ki so postavili diagnozo (poimenovali motnjo) in le-ti strokovnjaki so bili usposobljeni za nudenje pomoči posamezniku z motnjo.

A pogled na otroke s posebnimi potrebami se je spreminjal in tako je pričela zoreti ideja o integraciji, ki pa je pravzaprav pomenila nek napredek za delo z otroki s posebnimi potrebami. Lahko bi rekli, da je integracija pravzaprav naslednik segregacije in predhodnik inkluzije. Sama ideja integracije je v bistvu odgovor na »izločanje prizadetih«, ki nekako niso imeli možnosti izbire. Izločeni so bili v razne institucije po vrsti motnje in integracija je za te ljudi pomenila vključevanje v normalno okolje (Barle Lakota idr., 2010). Ideja o integraciji se je rodila na Danskem in njihov minister za socialne zadeve Mikkelsen jo je opredelil kot *»vključevanje razvojno motenih v normalno okolje v čim večji možni meri.«* (Opara, 2015, str. 10). Opara (2005) pravi, je integracija pomenila veliko spremembo in da so njeni zagovorniki poskušali dokazati, da je izločevanje posameznikov v posebne institucije v nasprotju s človekovimi pravicami in enakopravnostjo. Če povzamemo, gre pri integraciji za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni sistem, s poudarkom na tem, da jim je potrebno zagotoviti ustrezne pogoje dela in ustrezen način dela.

Vendar pa ne moremo mimo dejstva, da integracija pomeni, da se mora posameznik prilagoditi okolju, kar poudari tudi Corbett (1999), poleg tega pa mora biti sposoben slediti svojim vrstnikom.

Kljub temu da integracija pravzaprav pomeni nek napredek pri delu z otroki s posebnimi potrebami in nenazadnje tudi napredek v videnju otrok s posebnimi potrebami, je veliko staršev (še posebej gluhih), ki podpirajo vključitev v segregirano obliko vzgoje in izobraževanja (npr. v zavode za gluhe in naglušne). Njihova odločitev oziroma podpora segregaciji je v veliki meri povezana s tem, da imajo pozitivne izkušnje z lastnim izobraževanjem v takšni ustanovi in svet gluhih jim je znan. Ker sami niso bili del rednega



vzgojno-izobraževanega sistema, ne verjamejo v vključevanje gluhih/naglušnih v redno predšolsko vzgojo in kasneje v redno šolanje (Čagran in Schmidt, 2006 povzeto po Ivasovič, 2002).

In kaj je inkluzija, če že integracija pomeni vključevanje v redni sistem vzgoje in izobraževanja? Še nedolgo nazaj sta se pojma pogosto pojavljala kot sinonima, kar se danes le še redko zgodi.

Številni avtorji (Kavkler, 2008; Resman, 2003; Schmidt, 2001) izpostavljajo med pojmom razlike, ki so izjemno pomembne za razumevanje. Kavkler (2008) in Resman (2003) opisujeta integracijo zelo podobno in sicer kot organizacijski ukrep, kar pomeni, da se otrok prilagodi okolju. Torej, gre preprosto za to, da otroka namestimo v okolje, a se mora prilagoditi otrok, ne okolje. In če bi si na tem mestu dovolili poenostaviti, bi torej lahko preprosto zapisali, da je inkluzija nameščanje otroka v okolje, a prilagaja se okolje in ne otrok. Torej, poudari se okolje, ki na nek način nudi oporo posamezniku in se odziva na njegove potrebe in posebnosti. Kavkler (2008a) pravi, da gre pri inkluziji za popolnoma drugačno vključevanje posameznikov v okolje, saj se spoštujejo individualne potrebe posameznika kot tudi sprejemajo se posebnosti, ki izhajajo iz motnje, ovire, pomanjkljivosti. Pravzaprav, inkluzija omogoča, da se vsak posameznik vključuje, kolikor pač zmore. Inkluzija je na nek način nadgradnja integracije, ki pozornost z otroka z motnjo preusmeri na vse otroke.

V preglednici 1 prikazujemo razlike med integracijo in inkluzijo (povzeto po Kavkler, 2008).

Preglednica 1: Razlike med integracijo in inkluzijo (povzeto po Kavkler, 2008)

INTEGRACIJA	INKLUZIJA
ne zajema vseh otrok s posebnimi potrebami – namenjena le nekaterim	namenjena vsem otrok (s posebnimi potrebami ali brez)
selekcija, tekmovanje	različnost učencev je cenjena
poudarek na motnji otroka	poudarek na razvoju vsakega otroka
otrok se mora prilagoditi okolju	okolje se prilagaja otroku
otroku predvsem pomaga specialist	otroku pomaga učitelj, ki ima podporo specialista
pomoč se večinoma izvaja izven oddelka	oblike pomoči se večinoma izvajajo v oddelku

število ur pomoči je vse več, izvaja se izven oddelka in večinoma ves vsa leta šolanja	pomoč se začne izvajati čim bolj zgodaj, fleksibilno in za čim krajši čas
pomoč je individualna	učitelj je kompetenten za odstranjevanje ovir vsem učencem
specialist pomaga otroku, malo svetovanja namenjenega učitelju	specialist je v podporo otroku in učitelju
usmerjenost na učitelja	usmerjenost na otroka – šola
evalvacija usmerjena v uspeh otroka	evalvacija usmerjena v napredek otroka in pomoč
odpori pri uvajanju novosti	šola je učeča ustanova, nenehno spreminjanje

Zaključili bi lahko, da inkluzija privede do enakopravnejše in nenazadnje strpnejše družbe, kjer imamo vsi ljudje enako vrednost in priložnost za vsestranski razvoj v skladu z našimi možnostmi.

Za še lažje razumevanje smo v preglednici 2 povzeli kaj inkluzivno izobraževanje je in kaj to ni.

Preglednica 2: Kaj je inkluzivno izobraževanje? Povzeto po What is inclusive education.

Inkluzivno izobraževanje je ...	Inkluzivno izobraževanje ni ...
... proces sprememb in izboljšav v izobraževalnem sistemu, ki se nenehno razvija z namenom, da bi bilo izobraževanje koristno za širok krog ljudi.	... enkratni projekt, ki ga je mogoče v kratkem času zaključiti.
... spreminjanje izobraževanja na način, da se odziva na različnost vseh otrok, ne glede na spol, starost, vero, invalidnost ipd.	... osredotočeno zgolj na razvoj izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in njihovo vključevanje v redne oblike izobraževalne programe.
... sprememba izobraževalnega sistema na način, da je dovolj prožen, da sprejme vsakega otroka.	... poskus spreminjanja otroka, da se lahko vključi v nespremenjen izobraževalni sistem.
... stalno prizadevanje za prepoznavanje in odstranjevanje ovir, ki otroka izključujejo.	... sledenje nekim dejanjem oziroma ukrepom, ki jih je mogoče uporabiti v vsaki situaciji.

... prepoznavanje in odstranjevanje ovir, ki otroku onemogočajo: dostop do izobraževanja, sodelovanje v izobraževalnem procesu in doseganje izobraževalnih in družbenih dosežkov.	... osredotočeno zgolj na pomoč otrokom pri dostopu do šol/vrtca ali učilnic/igralnic.
... osredotočeno na reševanje ovir v praksi, okolju, politiki.	... zgolj reševanje oziroma premagovanje finančnih in okoljskih izzivov.
... proces, v katerem bi morali sodelovati vsi - otroci, vzgojitelji, učitelji, člani skupnosti, lokalni in državni voditelji, nevladne organizacije ipd.	... projekt, ki ga lahko izvajajo izključno zunanji strokovnjaki.
... proces, ki se lahko odvija v formalnem izobraževanju in prav tako v učnih okoljih, ki so neformalni. Udeleženci so lahko od majhnih otrok do starejših oseb.	... le proces, ki se odvija v formalnem izobraževanju.

### 2.3 POGOJI ZA INKLUZIJO

Za uspešnost uresničevanja inkluzivnega izobraževanja zagotovo ni dovolj, da država poskrbi za inkluzivno usmerjeno zakonodajo in v nadaljevanju predstavljamo pogoje, ki se nam zdijo ključni za uspešno uresničevanje inkluzije.

Na prvem mestu bi poudarili pomen samih učiteljev in vzgojiteljev, saj so ključni pri vnašanju sprememb v vzgojno-izobraževalni sistem. Le-ti imajo veliko vlogo pri spodbujanju inkluzivnega okolja ali zaviranju inkluzije. Številne raziskave potrjujejo, da je neustrezen, morda celo negativen odnos vzgojiteljev oziroma učiteljev velika ovira za inkluzivno izobraževanje (Mahat, 2008; Malinen, 2012). Njihov odnos je zagotovo v tesni povezavi z njihovimi stališči do inkluzije in vrednotenji otrok s posebnimi potrebami. Galeša (1997) ugotavlja, da se je le-ta skozi leta močno spreminjal od popolnega nesprejemanja otrok s posebnimi potrebami do uvida, da so to pravzaprav le otroci z drugačnimi razvojnimi potrebami, kar pa je pomemben korak k inkluziji.

Vloga učitelja je torej ključna, zato je zelo pomembno, da se učiteljem in vzgojiteljem pomaga, da se pripravijo in usposobijo za delo v inkluziji. Tudi Drljić, Kiswarday in Štemberger (2019) izpostavijo pomembnost začetnega izobraževanja, ki mora učitelje in vzgojitelje opremiti z veščinami, da se bodo lažje spoprijemali z izzivi v okviru svojega poklica.

Učitelj oziroma vzgojitelj mora poskrbeti tudi za ustrezne vzgojno-izobraževalne pogoje, kar pa je dejansko mogoče le ob podpori širšega tima (drugi strokovni delavci, svetovalna

služba, vodstvo). In tu se lahko navežemo na socialno odgovornost vseh vključenih udeležencev, saj pravica otroka do vključevanja v neizključujoče okolje ne sme biti odvisna le od enega strokovnega delavca, temveč je tu odgovornost razpršena na vse (Kavkler, 2008).

Izpostaviti je potrebno tudi vlogo staršev in sicer ne le staršev otroka s posebnimi potrebami, temveč tudi staršev ostalih otrok, ki so vključeni v oddelk. Starši namreč predstavljajo zelo pomemben del trikotnika vzgojitelj/učitelj-otrok-dom. Čagran, Kovač in Ščuka (2017) poudarijo, da starši otrok morajo dobiti zagotovilo, da zaradi vključitve otroka s posebnimi potrebami njihovi otroci ne bodo prikrajšani. In na drugi strani je potrebno starše otrok s posebnimi potrebami seznaniti z vsemi prilagoditvami, ki jih njihov otrok potrebuje. Hkrati pa se moramo zavedati, da so starši otroka s posebnimi potrebami pomemben vir informacij za vzgojitelja, saj svojega otroka poznajo najboljše.

Za uresničevanje inkluzije so zagotovo pomembni tudi materialni in strokovni viri, kar povzema tudi Galeša (1997). Potrebna je zagotovitev ustreznih prostorov, didaktičnih in drugih pripomočkov, ustrezna oprema, prevoz in nenazadnje odstraniti je potrebno vse morebitne komunikacijske in arhitektonske ovire. Pri vsem tem pa je seveda potrebno paziti, da se otroku ponudi pomoč in podpora, ki jo potrebuje skladno s težavami, povedano drugače, pomoči in podpore ne sme biti ne premalo in ne preveč.

## 2.4 OVIRE ZA INKLUZIJO

Vzgojitelji/učitelji se soočajo s številnimi težavami oziroma ovirami pri zagotavljanju inkluzivnega izobraževanja. V nadaljevanju predstavljamo najpogostejše.

Kot prve izpostavljamo ovire, ki izhajajo pravzaprav iz otrok. Meijer (2003) izpostavlja, da za vzgojitelja/učitelja predstavlja poseben izziv npr. gluhi otrok ali otrok s hujšimi čustvenimi težavami ipd., kar pomeni, da oviro predstavlja že neka biološka značilnost otroka. Morse (2020) poleg bioloških značilnosti otroka poudari še nizko samopodobo otroka, ki pravzaprav predstavlja oviro otroku samemu in tudi vzgojitelju.

Določene ovire izhajajo iz vzgojiteljev oziroma učiteljev. Najpomembnejša je zagotovo njihovo znanje in usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami (Meijer, 2003; Morse, 2000). Kot pomembno oviro bi lahko izpostavili tudi strah vzgojiteljev/učiteljev, ki ga doživljajo ob vključevanju otrok s posebnimi potrebami. Ta strah se navezuje tako na pomisleke o svoji usposobljenosti za uresničevanje inkluzije kot tudi na strah za vzpostavljanje kontrole v oddelku, v katerega se vključuje otrok s posebnimi potrebami. Pojavlja se tudi strah pred tem ali bodo zmogli sami ali bodo potrebovali pomoč in nenazadnje pojavlja se tudi strah pred spremembami vzgojno-izobraževalnega procesa (Forest in Pearpoint, 1992 v Galeša, 1997).

Na ravni institucije je smiselno izpostaviti finančne ovire in Meijer (2003) opozarja, da se te težave lahko kažejo v smislu zagotavljanja ustreznih didaktičnih in drugih pripomočkov. Poleg tega opozori tudi na zaposlene v specializiranih ustanovah, saj se le-ti lahko čutijo ogrožene, saj se lahko pojavi strah za njihovo zaposlitev. Galeša (1995) pa kot pomembno oviro predstavi stališče vodstva zavoda do inkluzije, saj vendarle je vodstvo tisto, ki je na nek način odgovorno, da v duhu inkluzije vodi svoj strokoven kader.

Poglavje zaključujemo z mnenjem, da ima pravzaprav vsaka stvar v življenju svoje prednosti in pomanjkljivosti ali povedno drugače svoje »pluse in minuse.« A iz izkušenj vemo, da osredotočanje na pomanjkljivosti nas vsekakor ne pripelje do izboljšav in sprememb. Zato je izjemnega pomena, da vzgojitelj pristopa do vpeljevanja inkluzivnega okolja in inkluzivnih pristopov dela pozitivno in s pogledom kot da je to izziv, v katerega bo »zagrizel«. Vsi otroci si namreč zaslužijo, da so obravnavani točno tako, kot potrebujejo in da se razvijajo in napredujejo po svojih največjih možnostih in v okolju, v katerem se čutijo priznane, videne in sprejete.

### **3 INKLUZIJA V PREDŠOLSKI VZGOJI**

Med načeli uresničevanja ciljev Kurikuluma za vrtce (1999) najdemo *načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma*, ki govori o tem, da smo v vrtcu dolžni omogočiti enakovredne pogoje za optimalni razvoj vsakega otroka in upoštevati njihove individualne razvojne razlike. Še več kot, dolžni smo vključevati predšolske otroke s posebnimi potrebami (stalno ali občasno) v redne oddelke vrtca.

Pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami pa je izjemnega pomena, da pravočasno zaznamo njihove posebnosti in jih ustrezno obravnavamo. Le tako lahko otroku omogočimo napredovanje skladno z njegovimi zmožnostmi. To omogoča zgodnja obravnava otrok, ki ima ključno vlogo pri spodbujanju razvoja in izboljšanju kakovosti življenja posameznega otroka.

### 3.1 ZGODNJA OBRAVNAVA PREDŠOLSКИH OTROK

Ob prebiranju literature smo zasledili več definicij zgodnje obravnave.

Guralnik (2001 v Globačnik, 2012, str. 17) pravi, da *»je zgodnja obravnava sistem podpore družinskim vzorcem interakcije, ki na najboljši način spodbuja otrokov razvoj.«* Zanj so torej pomembni odnosi v družini, pomoč, ki jo družina prejema in otrokove izkušnje.

Po Shonkoffu in Meiselsu (2000 v Globačnik, 2012, str. 17) *»pomeni zgodnja obravnava multidisciplinarne storitve, ki so namenjene otrokom od rojstva do starosti petih let.«* Med glavne cilje sodi spodbujanje družinske vloge, spodbujanje otrokovega zdravja in razvijanje otrokovih sposobnosti, zmanjševanje otrokovih razvojnih zaostankov ipd.

Po Dunstu (1985 v Globačnik, 2012, str. 18) je zgodnja obravnava *»oblika pomoči družinam majhnih otrok, ki jo zagotavljajo člani neformalnih in formalnih mrež socialne podpore in ki vplivajo neposredno in posredno na ravnanje staršev, družine in otroka.«*

Blackman (2003 v Globačnik, 2012, str. 17) pa pravi, da *»je cilj intervencije v zgodnjem otroštvu preprečiti ali do največje možne mere zmanjšati telesne, kognitivne in čustvene omejitve ter omejitve, ki pomenijo biološke ali okoljske dejavnike tveganja.«*

Razbrati je mogoče, da so si vse definicije enotne v tem, da zgodnja obravnava poteka od rojstva do vstopa v šolo.

Čas zgodnje obravnave lahko delimo v tri obdobja (Marjanovič Umek idr., 2009 v Globačnik, 2012):

- Čas od spočetja do rojstva otroka, ki ga imenujemo prenatalno obdobje.
- Čas od rojstva do treh let starosti, ki ga imenujemo obdobje dojenčka in malčka.
- Čas od treh do šestih let starosti (oziroma do vstopa v šolo). To obdobje imenujemo zgodnje otroštvo.

Skrb zdravstvene službe je močno prisotna v prvem in drugem obdobju, a v drugem obdobju se že začnejo pedagoške in rehabilitacijske intervencije (obrnave).

Za izvajanje zgodnje obravnave je potrebno upoštevati načela in Globačnik (2012) v knjigi z naslovom Zgodnja obravnava povzame sledeča načela:

- Krajevna bližina. To načelo zahteva, da so službe oziroma centri za zgodnjo obravnavo blizu otrokovega doma (na lokalni in regijski ravni).
- Dostopnost. To načelo zagotavlja, da morajo storitve zajeti vse otroke in družine, ki potrebujejo pomoč, neodvisno od tega, kje živijo. Načelo je v tesni povezavi z načelom

krajevne bližine, država je dolžna zagotoviti centre za zgodnjo obravnavo na lokalni in nacionalni ravni.

- Cenovna dostopnost. Financiranje naj bi bilo zagotovljeno iz javnih sredstev in storitve naj bi bile otrokom in družinam dostopne brezplačno ali za minimalno ceno.
- Raznolikost storitev. Zgodnjo obravnavo pokrivajo različne službe, ki se medsebojno povezujejo - socialne, zdravstvene in izobraževalne službe.
- Interdisciplinarno delo. Ker prihajajo strokovnjaki, ki delajo z otrokom iz različnih služb, je pomembno, da med njimi teče izmenjava informacij, zato je nujno interdisciplinarno delo.
- Timsko delo. Za uspešnost zgodnje obravnave je zagotavljanje tega načela nujno. Za to morata biti izpolnjena dva pogoja: sodelovanje vseh (vključno staršev) in interdisciplinarno delo.

Evropska agencija za razvoj izobraževanja izpostavlja pomembnost zgodnje obravnave in kot prednosti tovrstne obravnave izpostavlja:

- Zgodnja obravnava omogoča pospešen razvoj pri otroku, pri katerem se zaznajo razvojni zaostanki in tako se zmanjša možnost za razvoj trajnih posebnih potreb.
- Zgodnja obravnava zmanjšuje stroške izobraževanja, saj lahko zmanjša potrebe po posebnem izobraževanju.
- Zgodnja obravnava zmanjša verjetnost institucionalizacije oseb s posebnimi potrebami.
- Zgodnja obravnava opremlja družine, da lažje in bolje zadovoljujejo posebne potrebe otrok.
- Zgodnja obravnava omogoča vsem družinam in otrokom pomoč, ki je dostopna in brezplačna, tudi tistim z nižjimi osebnimi dohodki in tistim, ki živijo na podeželju (Jakič, Šoln in Švalj, 2016).

V Sloveniji zgodnjo obravnavo otrok ureja Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami – v nadaljevanju ZOPOPP (Uradni list RS, št. 41/17, 2017).

Ko govorimo o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami govorimo pravzaprav tako o obravnavah otroka kot obravnavah družine in sicer z namenom, da spodbudimo razvoj otroka, okrepimo zmogljivosti družine in spodbujamo socialno vključenost družine (ZOPOPP, 2017).

Murgel (2019) v članku z naslovom Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji poudari, da je namen omenjenega zakona opredeliti otroke s posebnimi potrebami bolj opisno, kar je vsekakor bolj vključujoče in ne delitev otrok na posamezne razvojne motnje. In tako v zakonu najdemo opredelitev, da so to otroci, ki imajo razvojne primanjkljaje oziroma imajo motnje na sporazumevalnem, zaznavnem, telesnem, spoznavnem in socialno-čustvenem področju ali otroci, ki so dolgotrajno bolni. Posebej so

opredeljeni otroci z rizičnimi dejavniki. To so otroci, pri katerih zaznamo rizične dejavnike, ki lahko pripeljejo do zaostankov v razvoju oziroma se razvije neka motnja (prav tam, 2017).

Zakon nas seznanja tudi s cilji celostne zgodnje obravnave in smiselno je, da jih izpostavimo:

- *»zagotavljanje največje koristi otroka in pospešitev razvoja otroka ter zmanjšanje možnosti za razvoj trajnih posebnih potreb,*
- *zagotavljanje vseh informacij za starše, rejnike oziroma zakonite zastopnike (v nadaljnjem besedilu: starši),*
- *zgodnje prepoznavanje otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki,*
- *zagotavljanje psihosocialne pomoči staršem ob rojstvu otroka, v zdravstvenih ustanovah, v vrtcih ter v predšolskih oddelkih v okviru zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in socialnovarstvenih zavodov,*
- *zagotavljanje strokovne ocene otrokovih zmožnosti in posebnih potreb,*
- *individualizirani pristop pomoči otroku in družini,*
- *sodelovanje strokovnjakov in staršev pri izdelavi individualnega načrta pomoči družini,*
- *zagotavljanje celovite zdravstvene oskrbe otroka,*
- *zagotavljanje celovite in koordinirane pomoči otroku in družini,*
- *avtonomnost, strokovnost in odgovornost strokovnih delavcev, ki delajo z otrokom in družino;*
- *informiranost staršev o otrokovih obravnavah in napredku ter utrjevanje samozavesti staršev, sooblikovanje njihove aktivne vloge, s tem pa povečanje zmogljivosti družin pri skrbi za otroka,*
- *ozaveščanje strokovne in najširše javnosti o nujnosti celostne zgodnje obravnave predšolskih otrok.« (ZOPOPP, 2017, 2. člen).*

### 3.1.1 Center za zgodnjo obravnavo otrok

V Sloveniji po zakonu (prav tam, 2017) celostno zgodnjo obravnavo izvajajo centri za zgodnjo obravnavo in na njihov predlog storitve zgodnje obravnave izvajajo tudi vzgojno-izobraževalni zavodi, centri za socialno delo, svetovalni centri, socialno-varstveni zavodi in centri za duševno zdravje. Storitve zgodnje obravnave so zelo različne in prilagojene posameznemu otroku, od same diagnostike in nudenja zdravstvenih storitev, nudenja pomoči v obliki logopedskih obravnav, delovnih terapij, psihosocialne pomoči, fizioterapevtskih terapij, specialno pedagoških obravnav in storitev iz socialnega varstva in vse do zagotavljanja ustrezne opreme in nudenja pomoči pri sporazumevanju in gibanju ter nudenje pomoči pri vzpostavljanju ustreznih prilagoditev v otrokovem domačem okolju. Izpostaviti pa je potrebno, da med storitve zgodnje obravnave sodi tudi usposabljanje družine kot osnovnega okolja otroka, svetovanje družini in v ta namen izvajalci lahko otroka obišejo tudi na domu.



Pričakovano je, da morajo biti centri za zgodnjo obravnavo dobro organizirani in kadrovske raznoliki, v kolikor želijo slediti cilju izvajanja kakovostnih storitev. Tako v centrih najdemo zaposlene zdravnike specialiste pediatre, fizioterapevte, delovne terapevte, medicinske sestre, specialne in rehabilitacijske pedagoge, psihologe, logopede, socialne delavce in po potrebi tudi druge strokovnjake, ki morajo biti usposobljeni skladno z zahtevanimi predpisi (prav tam, 2017).

### 3.1.2 Individualni načrt družini

V centru za zgodnjo obravnavo prvi pregled otroka opravi zdravnik specialist pediater, ki po svoji strokovni oceni starše in otroka napoti k posameznim strokovnjakom znotraj centra za zgodnjo obravnavo. Presodi tudi ali starše morebiti napoti tudi na pristojni center za socialno delo za vključitev v storitev prve socialne pomoči. Hkrati oblikuje multidisciplinarni tim, ki ga sestavi iz članov, ki so potrebni, da bodo otroku in staršem nudili pomoč, ki jo potrebujejo.

Ko je zaključena ocena potreb in zmožnosti otroka ter družine in če je to potrebno, multidisciplinarni tim oblikuje individualni načrt družine, v katerem je opredeljena zdravstvena, socialna in pedagoška pomoč, namenjena otroku in staršem. Cilji, ki so v individualnem načrtu družini določeni, se preverjajo enkrat letno in skladno z evalvacijo se načrt spreminja ali/in dopolnjuje.

V kolikor se zdravnik specialist pediater ne odloči za izdelavo individualnega načrta družini, se pomoč določi v dogovoru s starši in ta dogovor se zapiše v obliki zapisnika (prav tam, 2017).

### 3.1.3 Zgodnja obravnavava v vrtcu

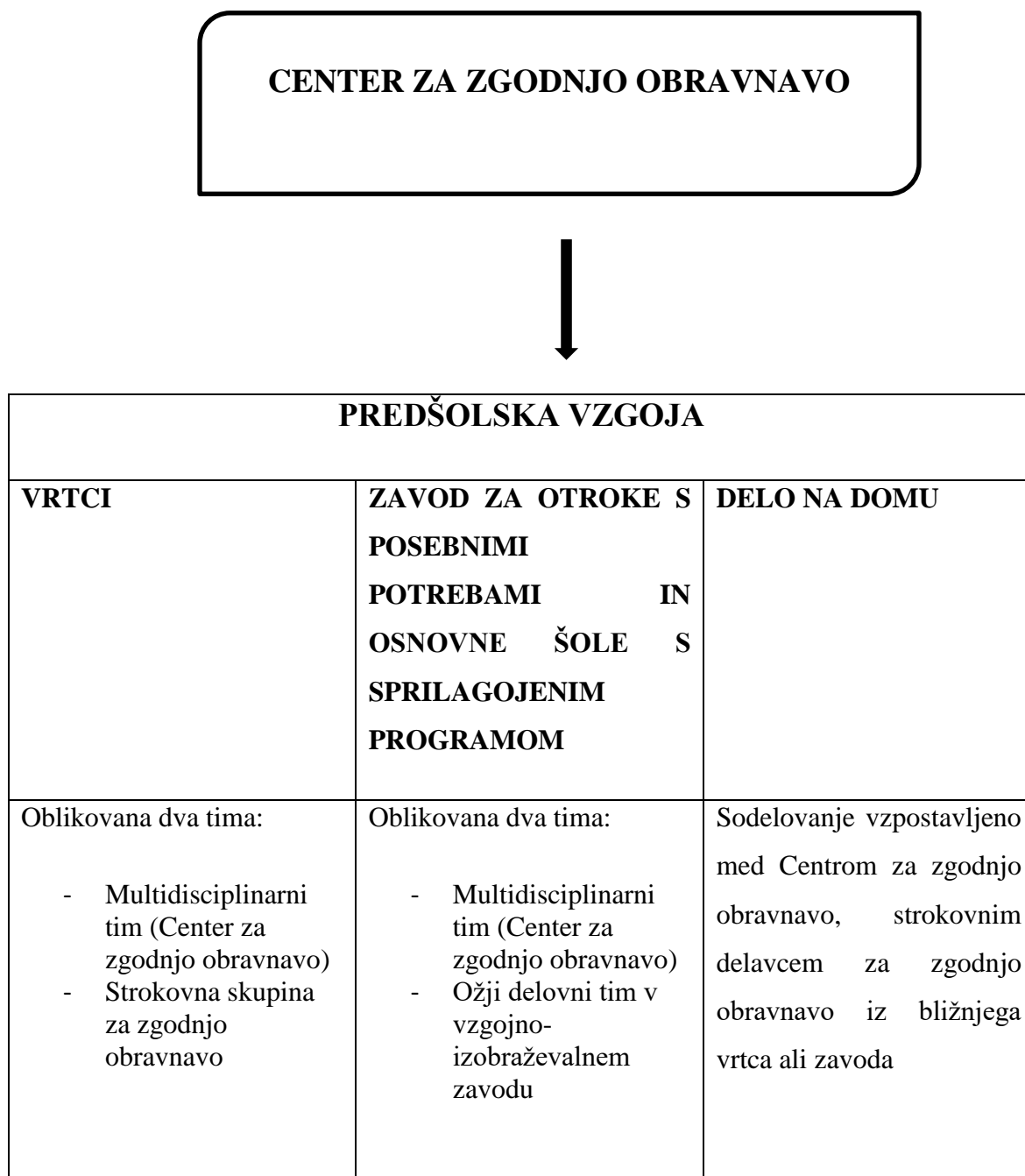
Predšolska vzgoja je pomemben del sistema vzgoje in izobraževanja in lahko bi preprosto rekli, da pravzaprav na nek način ustvari temelje za nadaljnji razvoj otrokovih tako telesnih kot duševnih sposobnosti.

Osnovni zakon, ki ureja predšolsko vzgojo je Zakon o vrtcih (Zakon o vrtcih, v nadaljevanju ZVrt, 1996) in med načeli predšolske vzgoje prav tako najdemo načelo enakih možnosti za otroke in starše ob upoštevanju različnosti med otroki. To načelo je izjemnega pomena tako za zgodnjo obravnavo otrok kot tudi za spodbujanje oblikovanja inkluzivnih oddelkov v vrtcu. Zakon v 8. členu opredeljuje otroke s posebnimi potrebami kot otroke, ki potrebujejo vključitev v prilagojen program za predšolske otroke z dodatno strokovno pomočjo ali vključitev v prilagojene programe za predšolske otroke (ZVrt, 1996). V tem poglavju se bomo osredotočili na program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

V programih za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo se otroku zagotovi izvajanje dodatne strokovne pomoči, ki jo izvajajo strokovni delavci za zgodnjo obravnavo in drugi strokovni delavci, ki morajo imeti ustrezno izobrazbo, skladno s predpisi. Poleg dodatne strokovne pomoči se otroku prilagodi tudi organizacija in način izvajanja programa. Na predlog multidisciplinarnega tima lahko otroci pridobijo tudi pravico do zagotovitve fizične pomoči, pomoč strokovnega delavca za delo z gluhoslepimi ali gluhihimi otroki. Po potrebi se lahko zniža tudi normativ v skupini, v katero je otrok vključen (ZOPOPP, 2017).

V vrtcu se oblikuje strokovna skupina za zgodnjo obravnavo, ki na podlagi individualnega načrta pomoči družini izdelava interni individualni program dela z otrokom (za delo z otrokom v vrtcu). Strokovna skupina delo skrbno spremlja, evalvira in na podlagi ugotovljenega individualni program spreminja in/ali dopolnjuje. V delo vključi tudi otroka in starše posameznega otroka. Pri tem si člani strokovne skupine za zgodnjo obravnavo pomagajo z dokumentom Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami (2003), kjer so predlagane prilagoditve, ki jih pri organizaciji dela z otrokom lahko uporabimo.

Slika 1: Prikaz sodelovanja med centrom za zgodnjo obravnavo in vrtcem (povzeto po Jakič Brezočnik, Šoln Vrbinč in Švalj, 2016)



#### 3.1.4 Pomen inkluzivnih oddelkov

Kot smo že zapisali predšolska vzgoja postavlja temelje nadaljnjemu razvoju otroka, kar izpostavljata tudi Hočevar in Šebart (2020), ki sta zapisali, da je predšolska vzgoja pravzaprav osrednji steber celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Avtorici poudarjata

številne raziskave, ki kažejo, da vključevanje otrok v vrtec pozitivno vpliva na otrokov razvoj, pa tudi na otrokove učne dosežke. Prav tako izpostavljata pomembno vlogo vrtea pri zagotavljanju enakih možnosti za izobraževanje, zlasti v primeru otrok, ki prihajajo iz socialno ogroženih okolij. In na tem mestu bi lahko trdili, da to velja tudi za otroke s posebnimi potrebami, ovirami ali različnimi motnjami.

Torej, raziskave potrjujejo prednosti vključevanja otrok v vrtec, mnoge raziskave pa gredo še korak dlje in dokazujejo tako akademske kot tudi razvojne prednosti vključevanja otrok v inkluzivne oddelke vrtea (Dickson, 2000; Holahan in Costenbader 2000; Hanline in Daley 2002).

In ko govorimo o prednostih in koristih vključevanja otrok v inkluzivne oddelke, lahko pravzaprav govorimo o prednostih tako za otroke kot za družine in nenazadnje tudi o koristih za vzgojitelje in koristih za samo skupnost oziroma družbo (Daniels in Stafford, 2003). Izpostavljam po našem mnenju najpomembnejše.

#### Koristi za otroke

V inkluzivnih oddelkih pridobivajo tako otroci s posebnimi potrebami kot tudi njihovi vrstniki. Le-ti so otroku s posebnimi potrebami pravzaprav model oziroma vzor za komuniciranje, vzpostavljanje stikov oziroma oblikovanje odnosov. Otroci s posebnimi potrebami dobijo pravzaprav možnost, da razvijajo spretnosti, ki jih nujno potrebujejo za uspešno življenje v skupnosti (prav tam, 2003).

In kaj pridobijo vrstniki otrok s posebnimi potrebami? Na prvem mestu lahko izpostavimo razumevanje in sprejemanje drugačnosti. Nič manj pomembno ni razvijanje razumevanja za težave, ki jih imajo otroci s posebnimi potrebami in nenazadnje postajajo bolj občutljivi za potrebe drugih ljudi (prav tam, 2003). Omenjeno potrjujejo tudi raziskave (Staub in Peck, 1995), ki dokazujejo, da so otroci, ki so bili vključeni v inkluzivne oddelke spremenili oziroma izboljšali odnose do ljudi, ki so drugačni od njih samih. To pa vsekakor pomeni, da so razvili socialno odgovornost. Na kratko bi lahko povzeli, da otroci v inkluzivnih oddelkih pridobijo večino oziroma znanja, ki jih nobena knjiga na svetu ne more naučiti.

#### Koristi za družine

Sperling (2003) poudarja, da posamezniki, ki vstopajo na pot starševstva, pravzaprav ta korak naredijo brez kakršnegakoli usposabljanja, izkušenj in formalne izobrazbe. A kljub temu se od staršev zahteva oziroma pričakuje, da na svoje otroke prenašajo ljubezen, potrpežljivost, strpnost, etične vrednote in mnoge druge lastnosti. Brez dvoma lahko trdimo, da gre za težko nalogo in da mnogi starši na tej poti potrebujejo pomoč in usmeritve.

In to dejstvo najverjetneje drži tudi za starše otrok s posebnimi potrebami, saj se ti srečujejo z vprašanji starševstva kot vsi ostali, le da njihova vprašanja pogosto spremljajo skrbi glede otrokovih posebnosti in morebitnih razvojnih pomanjkljivosti.

In vključitev otroka v inkluzivni oddelek v lokalnem okolju zagotovo nalogo starševstva olajša. Družini prinaša zagotovo manjšo izoliranost, kar zagotovo posledično bistveno vpliva tudi na njihovo oblikovanje odnosov v skupnosti in povečuje sodelovanje z drugimi starši. Poleg tega se zmanjšuje starševska zaskrbljenost glede prihodnosti otroka, saj se na nek način pravzaprav usposobijo za skrbnike svojih otrok in mu tako lahko pomagajo skozi celotno življenje (Daniels in Stafford, 2003). A pomembno se je zavedati, da vključitev otroka s posebnimi potrebami v oddelke lokalnega vrtca ne prinaša koristi le za družino tega otroka temveč tudi za vse ostale družine.

Pomembna korist za druge družine je zagotovo ta, da spoznavajo individualne razlike med otroki in imajo vpogled v načine dela z otroki drugih družin. Tako odkrivajo načine in poti za medsebojno pomoč in s tem pomembno vplivajo tudi na skupnost in medosebne odnose, saj se priključujejo mnogim aktivnostim, ki so namenjene družinam otrok s posebnimi potrebami (prav tam, 2003).

#### Koristi za vzgojitelje

Zagotovo ni potrebno poudarjati, da potrebujejo vzgojitelji za delo z otroki široko znanje o razvoju otrok. In delo v inkluzivnih oddelkih vzgojitelje opolnomoči za ocenjevanje individualnih dosežkov kot tudi za predvidevanje potrebne pomoči otrokom. Poleg tega postajajo bolj suvereni pri prepoznavanju močnih področij otroka, njihovih stilov učenja in učnih potreb. Skozi delo v inkluzivnem oddelku razvijajo tudi sposobnosti za prilagajanje dela individualnim potrebam posameznega otroka (prav tam, 2003).

#### Koristi za skupnost

Kot prvo korist bi lahko izpostavili finančni prihranek, saj je ceneje vključiti otroke s posebnimi potrebami v oddelek lokalnega vrtca kot ustanavljati ustanove/programme, namenjene prav njim. In nenazadnje otroke, ki jim pravočasno nudimo ustrezno pomoč in podporo pravzaprav lahko opremimo za nadaljnje izobraževanje (prav tam, 2003). To pa pravzaprav pomeni, da jih opremimo za delo in življenje v družbi in tako lahko postanejo pomemben doprinos družbi.

Smotrno pa je tudi omeniti, da vključevanje otrok s posebnimi potrebami v oddelke lokalnega vrtca zagotovo prispeva tudi k osveščenosti širše javnosti o tem, kaj sploh posebne potrebe so (prav tam, 2003).

Jakič Brezočnik, Šoln Vrbinc in Švalj (2017) so v članku Izzivi za sistemsko ureditev zgodnje obravnave otrok v Republiki Sloveniji povzele, da je zgodnja obravnava tesno povezana s pravico otrok in družin do potrebne pomoči in da je cilj zgodnje obravnave dati družinam vso podporo, ki jo potrebujejo. Delimo njihovo mnenje, da je zgodnja obravnava bistvenega pomena za razvoj inkluzivne družbe.

### 3.2 VLOGA VZGOJITELJA ZA USPEŠNO INKLUZIJO

Pri uresničevanju inkluzije ne gre zgolj za vključevanje otrok s posebnimi potrebami, temveč gre pravzaprav za človekovo pravico (Dearth, 2023). Tudi Kroflič (2003) se osredotoča na pravice otrok, ko govori o inkluziji in uresničevanju inkluzije. In ključna oseba pri uresničevanju te pravice je pravzaprav vzgojitelj. Le-ta lahko s svojim znanjem, odnosom, vztrajnostjo, sočutnostjo ipd. bistveno vpliva na počutje in napredek posameznega otroka. Pravzaprav mora prepoznati posebnosti slehernega otroka v skupini in ustvariti okolje, v katerem bo ta malček napredoval in se razvijal v vseh svojih zmožnostih.

V Navodilih h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami (2003) je jasno zapisano, da imajo vzgojitelji zelo odgovorno nalogo pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami in ta naloga od njih zahteva ogromno znanja. A samo znanje žal ni dovolj. Menimo, da je poleg znanja, pomemben tudi odnos vzgojitelja tako do otrok s posebnimi potrebami kot tudi do same inkluzije, njegova stališča in nenazadnje tudi njegova rezilientnost.

#### 3.2.1 Kompetence vzgojiteljev

Morda si je na tem mestu smiselno postaviti vprašanje, kaj kompetence sploh so? Razdevšek Pučko (2004, v Javornik Krečič, 2008) povzema, da je gre za realno znanje v teoriji in kako to znanje pravzaprav v praksi uporabimo. Watkins (2012) pa pravi, da je področje kompetenc sestavljeno iz znanja, stališč in veščin. Če želimo oblikovati neko stališče, za to potrebujemo znanje in da to naprej uporabimo v praksi, potrebujemo veščine.

V nadaljevanju navajamo kompetence vzgojitelja iz objavljenega dokumenta Podatki študijskega programa Predšolska vzgoja (2023) Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani:

*»Splošne (generične) kompetence visokošolskih diplomantov:*

- 1. Sposobnost sporazumevanja, sodelovalno/timsko delo.*
- 2. Sintetično, analitično, ustvarjalno mišljenje ter reševanje problemov.*
- 3. Fleksibilna uporaba znanja v praksi.*

4. *Avtonomnost, (samo)kritičnost, (samo)refleksivnost, (samo) evalviranje in prizadevanje za kakovost.*
5. *Splošna razgledanost, sposobnost sporazumevanja s strokovnjaki z drugih strokovnih in znanstvenih področij.*
6. *Iniciativnost, ambicioznost, vrednota stalnega osebne napredovanja in strokovnega usposabljanja.*
7. *Informacijska pismenost.*
8. *Sposobnosti za upravljanje s časom, za samopripravo in načrtovanje, samokontrola izvajanja načrtov.*
9. *Sporazumevanje v tujem jeziku.*
10. *Komuniciranje v tujem jeziku.*

*(B) Splošne (generične) kompetence vseh diplomantov – strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*

1. *Poznavanje in razumevanje socialnih sistemov (posebej procesov v vzgoji in izobraževanju).*
2. *Občutljivost/odprtost za ljudi in socialne situacije.*
3. *Poznavanje in razumevanje razvojnih zakonitosti, razlik in potreb posameznika.*
4. *Znanje o vzgojnih in izobraževalnih konceptih, njihovih filozofskih in zgodovinskih temeljih.*
5. *Poznavanje in upoštevanje institucionalnih okvirov dela (zahtev, zakonodaje, dokumentacijskih potreb, pravni vidiki vzgojno-izobraževalnega dela).*
6. *Usposobljenost za raziskovanje v vzgoji in izobraževanju.*
7. *Organizacijske in vodstvene spretnosti v vzgoji in izobraževanju, mentorstvo študentom in pripravnikom.*
8. *Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v vzgoji in izobraževanju.*
9. *Razumevanje individualnih vrednot in vrednotnih sistemov, obvladovanje profesionalno-etičnih vprašanj.*
10. *Poznavanje, razumevanje, usmerjenost v inkluzivno, nediskriminativno delo, multikulturalnost.*

*Predmetnospecifične kompetence, ki se pridobijo s programom:*

1. *Poznavanje vsebine in metodike področja.*
2. *Razumevanje in uporaba kurikularnih teorij ter splošnega in didaktičnega znanja na predmetnem področju.*

3. *Interdisciplinarno povezovanje vsebin.*
4. *Uporaba specialno pedagoških znanj za delo z otroki s posebnimi potrebami.*
5. *Pedagoško vodenje razreda in/ali skupine.*
6. *Organiziranje aktivnega in samostojnega učenja, usposabljanje učencev za učinkovito učenje.*
7. *Usposobljenost za preverjanje in ocenjevanje znanja in dosežkov učencev ter oblikovanje povratnih informacij.*
8. *Komuniciranje s strokovnjaki iz različnih vzgojno-izobraževalnih področij.*
9. *Sodelovanje s starši.*
10. *Razumevanje odnosov med vzgojno izobraževalno institucijo in socialnim okoljem. Sistemsko gledanje in delovanje.*
11. *Poznavanje in razumevanje teoretičnih osnov svetovalnega dela.*
12. *Oblikovanje celovite ocene potreb posameznika oz. skupine, njihovih močnih in šibkih področij ob upoštevanju okoljskih dejavnikov (fizičnih, socialnih, kulturnih) z ustreznimi postopki in instrumenti.*
13. *Obvladanje postopkov in principov svetovalnega dela in načrtovanje ter izvajanje intervencijskih programov.*
14. *Zmožnost vzpostavljanja in vzdrževanja partnerskega odnosa z drugimi uporabniki oz. skupinami (starši, lokalna skupnost, svetovalne službe, gospodarstvo ipd.).*
15. *Zavzemanje za take spremembe sistema, ki zagotavljajo osnovne pravice in potrebe uporabnika oz. skupine.*
16. *Poznavanje, kritično vrednotenje in uporaba teorij o otroštvu, razvoju in učenju pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojnega dela.*
17. *Poznavanje vsebin, oblik in metod dela ter avtonomno izvajanje kurikuluma za vrtce in kurikuluma prvega razreda devetletne OŠ.*
18. *Poznavanje vseh področij dejavnosti v vrtcu in predmetov v 1. razredu devetletne OŠ ter njihovo (interdisciplinarno) povezovanje v procesu učenja.*
19. *Učinkovita ter fleksibilna organizacija prostora in časa: ureditev igralnice za različne dejavnosti in igre, kotički za igro in umik, izbira didaktičnih in igralnih pripomočkov, fleksibilno časovno razporejanje dejavnosti in prehodov med njimi.*
20. *Opazovanje in spremljanje dosežkov, napredka in razvoja otrok.*
21. *Prepoznavanje in upoštevanje individualnih potreb in drugih razlik med otroki (v osebnostnih lastnostih, sposobnostih, zmožnostih, kognitivnih stilih, družinskem oz. socialno-kulturnem okolju ...) pri vzgojnem delu.*



22. *Nudnje čustvene varnosti otrokom in spodbujanje samostojnosti v skladu z njihovo zrelostjo.*

23. *Negovanje radovednosti otrok, upoštevanje notranje motivacije in interesov, širjenje interesov ter spodbujanje raziskovalnega in aktivnega učenja.*

24. *Poznavanje timskega dela in sodelovanje v paru s pomočnico vzgojiteljice ali učiteljico, v kolektivu oz. strokovnem timu.*

25. *Učinkovita komunikacija s starši ter poznavanje in uporaba različnih oblik sodelovanja z njimi.*«

In ob vsem zapisanem, se postavlja vprašanje »Kdaj pa govorimo o inkluzivnih kompetencah?«

Kroflič (2003) poudarja, da inkluzivnih kompetenc ne smemo omejiti na samo specialno-pedagoška znanja oziroma da inkluzija ne sme pomeniti le stabilizacijo otroka na način, da mu ponudimo sisteme pomoči, da bo dosegal cilje kot njegovi vrstniki. Inkluzija mora pravzaprav pomeniti sprejemanje različnosti, kar privede do učenja, ki se zgodi med specialno-pedagoškimi pristopi, teorijo in dobro poučevalno prakso.

Izpostaviti želimo, da je Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb oblikovala Profil inkluzivnih učiteljev (Watkins, 2012), v katerem so povzeli štiri vrednote, na katerih slonijo področja kompetenc:

- Spoštovanje raznolikosti – omogočanje inkluzivnega pristopa vsem in ne le otrokom s posebnimi potrebami.
- Pomoč vsem – kompetence se navezujejo na učne pristope.
- Delo z drugimi – kompetence se povezujejo oziroma navezujejo na delo s starši in strokovnimi delavci.
- Skrb za strokovni razvoj – kompetence se navezujejo na odprtost do novosti, ki prihajajo z roko v roki z inkluzijo.

Ker se kompetence bodočega vzgojitelja pričnejo oblikovati že med začetnim študijem, sta Riccarda Kiswarday in Štemberger (2017) opravili raziskavo med bodočimi vzgojitelji (torej študenti), s katero sta želeli ugotoviti pomembnost inkluzivnih kompetenc za študente in ali obstajajo razlike glede na letnik študija. Ugotovili sta, da bodoči vzgojitelji dajejo velik pomen vsem področjem inkluzivnih kompetenc in opaženo je bilo povečevanje inkluzivne naravnosti skozi leta študija. To pa je vsekakor izjemnega pomena, saj rezultati kažejo na

to, da se bodoči vzgojitelji zavedajo pomena inkluzije in da bodo skrbeli za razvoj lastnega inkluzivnega lika.

### 3.2.2 Stališča vzgojiteljev

Pozitivna stališča do inkluzije so ključna za uspešno delo vzgojitelja v inkluzivnem okolju, saj omogočajo boljše prilagajanje, podporo in razvoj vseh otrok v skupini. Tudi Galeša (1995) opozarja, da so ravno stališča ključna za uspešnost inkluzije. A ne izpostavlja le stališča pedagoških delavcev, temveč tudi stališča vodstva in otrok.

Ob pregledovanju del različnih avtorjev, zasledimo, da Musek (1994) opredeljuje stališča kot emotivne, kognitivne, motivacijske in vedenjske dispozicije, ki so relativno stabilne. Nastran Ule (2000) pa meni, da se stališča spreminjajo od negativnih do pozitivnih (smer) in od manj ekstremnih do bolj ekstremnih (intenziteta) in da na njihovo spreminjanje vpliva ekstremnost stališč, usklajenost in kompleksnost. Raziskave kažejo, da so odpornejša na spremembe bolj ekstremnejša stališča (od manj ekstremnih) in kompleksnejša stališča torej tista, ki so povezana in usklajena z morebitnimi drugimi stališči. Če poskušamo spreminjati takšno stališče, se celo lahko zgodi, da pride do nasprotnega učinka, torej, da se stališče še bolj utrdi in njegovo intenzivnost povečamo.

Od stabilnosti stališč je pravzaprav odvisna stabilnost vedenja in spremembe stališč vodijo do modifikacije vedenja. Stališča torej na nek način usmerjajo naše vedenje, obnašanje v svetu in spremembe v svetu se najprej odražajo v naših stališč in posledično le-ta vplivajo na spremembo naših vedenjskih oblik. Zaradi obstoja povezave med stališči in vedenjem, so pravzaprav stališča tista, ki igrajo najpomembnejšo vlogo pri izoblikovanju predstave o nas samih in o drugih. Preprosto lahko povzamemo, da do konfliktov med ljudmi ne prihaja zaradi razlik v inteligentnosti ali kakšnih drugih psihičnih lastnosti, ampak zaradi različnih stališč oziroma razhajanj v stališčih (prav tam, 2000).

Najmočneje na stališča oziroma njihovo oblikovanje vplivajo informacije, skupinska pripadnost in nenazadnje tudi značilnosti posameznika ter njegove osebne lastnosti (Nastran Ule, 2000).

### *Vpliv informacij in znanja*

Kadar ne moremo pridobiti konkretnih izkušenj (npr. zaradi oddaljenosti dogodkov ipd.), takrat so pri oblikovanju stališč pomembne informacije. Takšna stališča imenujemo »stališča iz druge roke« (second hand attitudes). To pravzaprav pomeni, da se stališče oblikuje na podlagi informacij, ki smo jih pridobili od nekega drugega vira. Zelo pomembno vlogo pri oblikovanju stališč igrajo tudi posameznikove že pridobljene izkušnje in znanje.

### *Vpliv skupine (prav tam, 2000):*

1. S skupnim vrednostnim sistemom skupine.
2. S socialno podporo tistim članom skupine, ki spoštujejo vrednostni sistem skupine.
3. S kaznovanjem tistih članov skupine, ki ne spoštujejo vrednostni sistem skupine.
4. Z izločanjem informacij, ki niso skladne z vrednotnim sistemom skupine. S tovrstnimi informacijami člani skupine niso seznanjeni.

### *Vpliv osebnostnih lastnosti (prav tam, 2000):*

Na oblikovanje stališč pomembno vplivajo osebnostne lastnosti, ki določajo samopodobo in odnos do sebe. Osebe z visoko samopodobo, bodo zagotovo stremele k usklajeni in trdni strukturi stališč. Osebe z nizko samopodobo pa razvijejo nestabilna in pogosto medsebojno neusklajena stališča.

Dokument Evropske agencije za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (Watkins, 2009) izpostavi, da se stališča do izobraževanja otrok s posebnimi potrebami oblikujejo s pomočjo ali na podlagi lastnih izkušenj. Vsekakor pa je mogoče pozitivna stališča spodbuditi in v istem dokumentu so predstavljene strategije. Potrebno je zagotoviti ustrezno usposabljanje za strokovne delavce in v samo odločanje o možnostih izobraževanja je potrebno vključevati tako otroke kot tudi starše. To potrjuje tudi raziskava (Avramidis, Bayliss and Burden, 2000), katere rezultati kažejo, da so imeli pozitiven odnos do inkluzije tisti strokovni delavci, ki so se prepoznavali kot kompetentne za delo z otroki s posebnimi potrebami. Tudi Kiswarday in Štemberger (2017) sta raziskovali stališča učiteljev in vzgojiteljev do inkluzije. Zanimal ju je odnos na vedenjski, kognitivni in čustveni ravni. Dokazali sta, da se učitelji in vzgojitelji zavzemajo za inkluzijo na vseh treh ravneh.

### 3.2.3 Pomen rezilientnosti vzgojiteljev

Večkrat slišimo, da so edina stalnica v življenju spremembe. Nenehno se z njimi moramo soočati, pa če nam je to všeč ali ne. Zagotovo pedagoški poklic na spremembe ni imun.

Ravno nasprotno, strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju smo spremembam nenehno priča in različno uspešno se z njimi soočamo oziroma spopadamo.

Drljić, Kiswarday in Štemberger (2019) izpostavijo, da bi se, ravno zaradi nenehnih sprememb, morali bodoči pedagoški delavci opolnomočiti za izgrajevanje lastne rezilientnosti že tekom začetnega izobraževanja. A kaj to pravzaprav pomeni?

Kiswarday (2013) v prispevku Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja povzame, da se v literaturi pojem rezilientnosti navezuje na prilagodljivost in prožnost ljudi v težjih situacijah življenja. In to je tudi osnova slovenskemu terminu »življenjska odpornost in prožnost.« Življenjska zato, ker se izkazuje na vseh področjih posameznikovega življenja in v vseh življenjskih obdobjih. Odpornost zato, ker gre za posameznikov odpor (odziv) ne neke neugodne situacije in prožnost, ker posameznik, kljub stresu, ki ga ob neki situaciji doživi in kljub temu, da na začetku lahko posameznika to ohromi in zavira njegov pozitiven odziv, nato najde pot oziroma odziv, ki vodi v to, da zavzame aktiven položaj pri sprejemanju/reševanju situacije.

Povsem varno bi lahko trdili, da je rezilientnost v tesni povezavi z izobraževanjem in usposabljanjem oziroma vseživljenjskim učenjem, saj na osnovi raziskovanj lahko z zagotovostjo trdimo, da rezilientnost ni ena izmed prirojenih lastnosti.

Najbolj uveljavljena definicija opredeljuje rezilientnost kot *dinamičen proces, zmožnost ali rezultat uspešne prilagoditve posameznika ali skupine navkljub težkim ali ogrožajočim okoliščinam*« (po Masten, Best in Garnezy, 1990 v Kiswarday, 2013).

Za pravilno razumevanje rezilientnosti so teoretiki postavili dva pogoja, ki mota biti istočasno izpolnjena, da sploh lahko upravičeno govorimo o rezilientnosti (Luthar, Cicchetti in Becker, 2000; Masten in Obradovič, 2006 v prav tam, 2013):

- Izpostavljenost posameznika hudim stiskam oziroma težavam in **kljub temu**
- je oseba pozitivna naravnana in se na te okoliščine odziva prilagajanja ali/in spreminjanja, kar preprečuje njeno ogroženost in zmanjšuje morebitno škodo.

Grotberg (Kiswarday, 2013) razvoj rezilientnosti postavlja na tri stebre. Opredeli jih kot sisteme, v katerih raziskujemo, spodbujamo in razvijamo vire moči. Ti sistemi/stebri rezilientnosti se vzajemno gradijo, dopolnjujejo in ustvarjajo možnosti za kvalitetnejši osebnostni razvoj in življenje posameznika:

1. Socialno kohezivni viri – gre pravzaprav za vire moči in podpore v okolju, ki jih posameznik doživlja kot »imam.....dejavnike.« Ti dejavniki postavijo temelje občutku varnosti in zaupanju.
2. Notranji viri moči, ki jih posameznik doživlja kot »jaz sem...dejavniki«. Povezani so s tem, kako posameznik doživlja sebe in so odgovorni za dobro samopodobo, izgrajujejo samostojnost in odgovornost.
3. Široko znanje, kompetence in obvladovanje različnih življenjskih spretnosti, ki jih posameznik doživlja kot »znam....dejavnike«. Ti dejavniki so v tesni povezavi z vseživljenjskim učenjem in gradijo učinkovitost ter iniciativnost.

Pri izgradnji rezilientnosti imajo veliko vlogo notranji in zunanji varovalni dejavniki ter dejavniki tvornega soočanja z izzivi (Grotberg, 1995; Knight, 2007; Masten in O'Dougherty wright, 2009 v Drljić, Kiswarday in Štemberger, 2019). V preteklosti so se raziskovalci posvečali predvsem raziskovanju varovalnih dejavnikov rezilientnosti otrok in drugih oseb, šele v zadnjih letih so se pojavile raziskave, ki so se nanašale na varovalne dejavnike rezilientnosti učiteljev. Redke pa so raziskave, ki se nanašajo na rezilientnost vzgojiteljev (Sumsion, 2004 v prav tam, 2019).

Drljić, Kiswarday in Štemberger (2019) na osnovi opredelitev različnih avtorjev razdelijo varovalne dejavnike rezilientnosti pedagoških delavcev v tri sklope:

- Osebne in profesionalne lastnosti. Dejavniki v tem sklopu se med seboj prepletajo, saj se rezilientnost posameznika izraža tako v profesionalnem kot zasebnem življenju. Kaže se kot zmožnost uravnavanja ali vzdrževanja zdravega ravnovesja med zasebnim in profesionalnim življenjem.
- Socialna kontekstualna podpora, ki se pravzaprav nanaša na vidike socialnega konteksta (npr. oblike podpore posamezniku pomembnih oseb).
- Tvorni pristop k izzivom. Tu je zajeta zmožnost soočanja z izzivi in proaktivno delovanje (kljub oviram).

## **4 IZOBRAŽEVANJE IN NADALJNJO USPOSABLJANJE VZGOJITEJEV**

Bruns in Mogharreban (2009) poudarjata, da si vsi majhni otroci, ne glede na svoje razvojne specifičnosti, zaslužijo primeren individualni pristop, ki zahteva od vzgojiteljev predanost in nenazadnje dobro usposobljenost. In iz zapsanega lahko preprosto sklenemo, da je izobraževanje vzgojiteljev izjemno pomembno in da bi jih dodiplomsko izobraževanje moralo pripraviti na tako odgovorno in zahtevno nalogo, vsaj v tej meri, da bi v skupini otrok lahko nastopali samozavestno in suvereno.

Pogled skozi preteklost nas seznanja z različnimi definicijami izobraževanja in vsem je skupno to, da gre pri izobraževanju za proces informiranja in formiranja, ki nas pripelje do spreminjanja lastne osebnosti (Lepičnik Vodopivec, 2018).

Drlić, Kisswarday in Štemberger (2019) poudarijo, da bi moralo izobraževanje vseh pedagoških delavcev pripraviti bodoče učitelje in vzgojitelje, da bi se znali soočiti z vsemi tako nepredvidljivimi kot tudi zahtevnimi situacijami pri delu. To pa vsekakor pomeni, da bi moralo začetno izobraževanje pedagoške delavce opremiti ne le s potrebnim znanjem in veščinami temveč bi moralo biti osredotočeno tudi na razvijanje rezilientnosti bodočih zaposlenih v vzgoji in izobraževanju. Pantić in Florian (2015) pa izpostavita tudi, da je potrebno v okviru začetnega izobraževanja bodoče pedagoško osebje pripraviti, da bodo tudi oni sami začetniki oziroma pobudniki za spremembe v inkluziji in ne le na ravni svojega oddelka oziroma skupine, temveč tudi na ravni vzgojno-izobraževalne politike.

### **4.1 ZAČETNO IZOBRAŽEVANJE VZGOJITEJEV**

Začetno izobraževanje bodočih vzgojiteljev se izvaja po akreditiranih programih, kar pomeni, da bodoči vzgojitelj ob zaključku študija prejme javno veljavno listino. Programi morajo ustrezati merilom, določenim v Merilih za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (v nadaljevanju merila). Institucija, ki program izvaja mora torej pridobiti ustrezno akreditacijo pri Nacionalni agenciji za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS). Pri akreditaciji poda mnenje tudi pristojno ministrstvo za izobraževanje (Pedagoško osebje, Začetno izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev, 2022).

Za opravljanje vzgojno-izobraževalnega dela mora vzgojitelj izpolnjevati tudi splošne izobrazbene pogoje, ki jih določa šolska zakonodaja. Obvladati mora slovenski knjižni jezik in mora imeti uspešno opravljen strokovni izpit s področja vzgoje in izobraževanja (Pedagoško osebje, Začetno izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev, 2022).

Program za začetno izobraževanje vzgojiteljev je triletni visokošolski strokovni študijski program in je integriran, kar pomeni, da so splošne, poklicne in predmetne vsebine med seboj prepletene. Prevladujejo profesionalne vsebine (vsaj 85 %), obvezna je tudi pedagoška praksa v vrtcu. Po končanem dodiplomskem študiju, se lahko posameznik odloči za nadaljevanje študija na drugi stopnji (2 leti), a poudariti moramo, da že diploma prve stopnje osebi omogoča zaposlitev v predšolski vzgoji (Pedagoško osebje, Začetno izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev, 2022).

Diplomanti se usposobijo za vzgojno delo s predšolskimi otroki in otroki v prvem razredu osnovne šole, pridobijo znanja za sodelovanje s starši otrok in drugimi strokovnimi delavci. Pridobijo različna znanja, vezana na otroštvo in razvoj otroka, seznanijo se tudi z različnimi dejavnostmi v vrtcu, ki jih narekuje Kurikulum za vrtce (1999). Program na drugi stopnji pa oblikuje strokovnjake za razvoj sistema predšolske vzgoje oziroma stroke. Vsebuje tudi metodologijo znanstvenega raziskovanja (Pedagoško osebje, Začetno izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev, 2022).

Začetno izobraževanje vzgojiteljev predšolske vzgoje izvajajo Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.

#### **4.2 NADALJNJO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE VZGOJITELJEV**

Hmelak in Lepičnik-Vodopivec (2013) poudarjata, da posamezniki, ki imajo vpogled v poklic vzgojitelja vedo, da študij ne more ponuditi vsega znanja, ki ga bodoči vzgojitelj potrebuje za uspešno delo in da mora biti pripravljen na učenje skozi celotno poklicno pot.

Pravzaprav govorimo o pravici in dolžnosti vzgojitelja do profesionalnega razvoja, ki je opredeljen tako v zakonu kot tudi v Kolektivni pogodbi za dejavnost vzgoje in izobraževanja, ki določa, da ima pedagoško osebje pravico do 5 dni nadaljnjega usposabljanja na leto (ali 15 dni v treh letih) (Pedagoško osebje, Profesionalni razvoj vzgojiteljev in učiteljev, 2023).

Dejavniki, ki vplivajo na profesionalni razvoj posameznika so notranji in zunanji. Med notranje štejemo subjektivne teorije in vsa vzgojiteljeva prepričanja. Med zunanje dejavnike pa sodi izobraževanje in usposabljanje, uvajanje novosti in vplivi kot npr. klima v vrtcu (Ivanuš Grmek in Lepičnik Vodopivec, 2008).

Brez obotavljanja lahko zapišemo, da se strinjamo z ugotovitvijo Ivanuš Grmek in Lepičnik-Vodopivec (2008), ki sta zapisali, da je stalno strokovno izobraževanje in usposabljanje del skrbi za profesionalni razvoj, ki pravzaprav predstavlja okvir kakovostnemu delu.

Na tem mestu se nam zdi smiselno povzeti oblike programov za razvoj strokovnega in disciplinarnega razvoja vzgojiteljev:

- Tematske konference – organizirane pod okriljem vzgojno-izobraževalnih zavodov za potrebe posameznega kolektiva.
- Projektni programi – ti so namenjeni implementaciji nove pedagoške prakse.
- Izredni programi – operativni odziv na neko nepredvidljivo problematiko. Vsebina in način organizacije sodi pod okrilje ministra.
- Programi profesionalnega usposabljanja – krajši programi, ki so namenjeni strokovni rasti pedagoških delavcev (Pedagoško osebje, Profesionalni razvoj vzgojiteljev in učiteljev, 2023).

Ob prebiranju literature smo lahko zaključili, da je manj raziskav o profesionalnem razvoju vzgojiteljev, kot jih na isto temo najdemo pri učiteljih. Smiselno pa se nam zdi izpostaviti raziskavo na vzorcu 296 študentov in 320 vzgojiteljev, katere rezultati kažejo, da je med vzgojitelji in bodočimi vzgojitelji prisotno visoko pričakovanje po nadaljnjem usposabljanju. Zanimivo pa je, da so si nadaljnega usposabljanja bolj želeli vzgojitelji z daljšo delovno dobo kot tisti s krajšo. Avtorica raziskave je to zanimivost utemeljila, da je čas študija pri vzgojiteljih z daljšo delovno dobo bolj oddaljen in vse spremembe teorije in prakse od vzgojitelja zahtevajo stalno izobraževanje oziroma nadgradnjo njihovega znanja (Hmelak, 2012). Ule (2012) pa je na vzorcu 109 vzgojiteljic ugotovila, da se vzgojitelji iz ljubljanske regije za nadaljnjo usposabljanje najpogosteje odločijo sami. Presenetljiv pa je razlog za izobraževanje, saj so rezultati pokazali, da več kot polovica anketiranih se je za izobraževanje odločila, ker so seminar že poznali. Vsekakor pa je zanimiva tudi študija primera, ki je bila izvedena v izbranem slovenskem javnem vrtcu in sicer sta avtorici ugotavljali, kako strokovni delavci vrednotijo nadaljnjo usposabljanje kot del profesionalnega razvoja in kako je za strokovno usposabljanje poskrbljeno v tem vrtcu. Rezultati so pokazali, da se vzgojitelji menja, da je nadaljnjo usposabljanje pomembno za njihov profesionalni razvoj in da menijo, da imajo v svojem zavodu možnosti za strokovno izobraževanje in usposabljanje (Štemberger in Vesel, 2016).

Želimo izpostaviti sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji, saj se nam zdi, da je zelo dobro zastavljen. Ta sistem strokovnemu delavcu pravzaprav omogoča, da po začetnem izobraževanju svoje znanje ne samo obnavlja temveč tudi nadgrajuje, pogloblja in nenazadnje se seznanja tudi z vsemi



novostmi s strokovnih področij. Še več kot, imamo tudi možnost pridobitve temeljnih licenc oziroma pridobiti pedagoško-andragoško izobraževanje (Devjak in Polak, 2007).

Pristojno ministrstvo za izobraževanje vsako leto objavi razpis za izbor in sofinanciranje programov profesionalnega usposabljanja. Znotraj razpisa ministrstvo opredeli prednostne teme (na predlog ministrstva te teme določi Strokovni svet za splošno izobraževanje) in temeljna področja. Vsi programi so javno objavljeni in ovrednoteni s točkami, ki jih strokovni delavci lahko uveljavimo pri napredovanju v naziv (Pedagoško osebje, Profesionalni razvoj vzgojiteljev in učiteljev, 2023). Torej, pristojno ministrstvo na nek način ustvari dobre pogoje za izobraževanje in usposabljanje in preko sistema točkovanja programov tudi motivira pedagoško osebje za izobraževanje in usposabljanje.

Zaključimo lahko, da tako začetno izobraževanje kot tudi nadaljnjo izobraževanje in usposabljanje pomembno vpliva na kakovostno delo vzgojitelja v oddelku in tega dejstva bi se pravzaprav morali zavedati vsi, od vzgojiteljev, vodstva in ne nazadnje tudi politični odločevalci, ki na nek način bistveno krojijo izobraževanje pedagoških delavcev.

## 5 EMPIRIČNI DEL

### 5.1 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

K sodelovanju smo povabili vzgojitelje vrtcev v Sloveniji. Nagovorili smo jih preko elektrone pošte, naslove smo pridobili iz uradnih spletnih strani slovenskih vrtcev.

V empiričnem delu naloge smo uporabili vprašalnik, ki smo ga izdelali s pomočjo spletnega orodja za izdelavo spletnih anketnih vprašalnikov (1ka). Vprašalnik je bil izdelan za raziskovanje mnenja osnovnošolskih učiteljev o izobraževanju in usposabljanju za inkluzijo. Za namen raziskovanja te tematike pri vzgojiteljih smo vprašalnik prilagodili. Vključili smo 253 vzgojiteljev. Reševanje vprašalnika je potekalo nevodeno in anonimno.

Vprašalnik je sestavljen iz 14 vprašanj zaprtega tipa in 1 vprašanja v obliki ocenjevalne lestvice. Vprašanja se nanašajo na (i) objektivna dejstva ter na (ii) izkušnje z delom z otroki s posebnimi potrebami, samooceno usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami, mnenje o začetnem izobraževanju (študiju), mnenje o potrebi po dodatnem izobraževanju in usposabljanju za delo z otroki s posebnimi potrebami.

### 5.2 VZOREC

Raziskava je bila opravljena na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu ( $n = 253$ ), kar pomeni, da pridobljenih rezultatov ne moremo posplošiti na celotno populacijo vzgojiteljev v Sloveniji. Zajeli smo vzgojitelje v Sloveniji v šolskem letu 2023/2024 v naključno izbranih vrtcih.

Preglednica 3: Število (f) in strukturni odstotek (f%) vzgojiteljev po spolu

SPOL	F	f %
M	13	5,1
Ž	228	90,2
Brez odgovora	12	4,7
Skupaj	253	100,0

Iz preglednice je razvidno, da je v raziskavi sodelovalo 253 oseb, od tega 13 vzgojiteljev (5,1 %) in 228 vzgojiteljic (90,2 %). Kar 12 oseb (4,7 %) v vprašalniku ni označilo spola.

Preglednica 4: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev po zaključeni fakulteti

ZAKLJUČENA FAKULTETA	F	f %
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani	93	36,8
Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru	61	24,1
Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem	75	29,6
Drugo	24	9,5
Brez odgovora	253	100,0

Iz preglednice je razvidno, da je v raziskavi sodelovalo največ vzgojiteljev, ki so svoje začetno izobraževanje zaključili na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (36,8 %), sledijo jim vzgojitelji, ki so zaključili Pedagoško fakulteto Univerze na Primorskem (29,6 %) in njim sledijo vzgojitelji z zaključeno pedagoško fakulteto Univerze Maribor (24,1 %). Preostali sodelujoči (9,5 %) so zaključili študij na drugih fakultetah in opravljajo poklic vzgojitelja ali pa so opravili prekvalifikacijo za vzgojitelja.

Preglednica 5: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev glede na delovno dobo

DELOVNA DOBA V VRTCU	F	f %
Do 5 let	36	14,2
5 do 15 let	96	37,9
16 do 26 let	69	27,3
Nad 26 let	50	19,8
Brez odgovora	2	0,8
Skupaj	253	100,0

Največ sodelujočih vzgojiteljev je v vrtcu zaposleno 5 do 15 let (37,9 %), sledijo jim vzgojitelji, ki imajo 16 do 26 let delovne dobe (27,3 %), njim sledijo vzgojitelji z več kot 26 leti delovne dobe (19,8 %). Najmanj sodelujočih vzgojiteljev ima delovno dobo krajšo od petih let (14,2 %). Ena sodelujoča oseba v vprašalniku ni označila delovne dobe.

Preglednica 6: Število (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev glede na naziv

STROKOVNI NAZIV	F	f %
Brez naziva	34	13,5
Mentor	80	31,6
Svetovalec	95	37,5
Svetnik	42	16,6
Višji svetnik	0	0
Brez odgovora	2	0,8
Skupaj	253	100,0

Iz preglednice lahko razberemo, da je v raziskavi sodelovalo največ vzgojiteljev z nazivom svetovalec (37,5 %), sledijo vzgojitelji z nazivom mentor (31,6 %) in najmanj je vzgojiteljev, ki imajo naziv svetnik (16,6 %). V raziskavi je sodelovalo 13,5 % vzgojiteljev, ki še niso pridobili naziva.

### 5.3 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Za obdelavo podatkov smo uporabili:

- deskriptivno statistiko – frekvence, strukturni odstotki,
- deskriptivno statistiko za numerične spremenljivke,
- Kruskal-Wallisov preizkus, saj pogojev (normalnost porazdelitve in homogenost varianc) za izvedbo preizkusa analize variance nismo potrdili.
- $\chi^2$  – preizkus hipoteze enake verjetnosti.

Vsebinsko veljavnost instrumenta smo zagotovili s tem, da smo ga sestavili na podlagi relevantne literature.

Objektivnost instrumenta smo zagotovili z uporabo zaprtih vprašanj in z reševanjem vprašalnika v spletni obliki, ki zagotavlja nevodeno reševanje brez vplivanja na odgovor anketiranca.

## 6 RAZPRAVA IN REZULTATI

### 6.1 IZKUŠNJE Z DELOM Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

Preglednica 7: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev glede na izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami in rezultat  $\chi^2$  – preizkusa enake verjetnosti

	IZKUŠNJE PRI DELOM Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI	
	F	f %
Da	233	92,09
Ne	20	7,91
Skupaj	253	100,0
$\chi^2$	179,324	
g	1	
P	0,000	

Z rezultati lahko potrdimo, da ima več kot 50 % vzgojiteljev izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami, kar pomeni, da hipotezo 1 lahko potrdimo. Pravzaprav, izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami izkazuje kar 92,09 % sodelujočih vzgojiteljev. Le 20 vzgojiteljev, kar predstavlja 7,91 % vseh sodelujočih teh izkušenj nima. Rezultat  $\chi^2$  – preizkusa enake verjetnosti ( $\chi^2 = 179,324$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,000$ ) kaže, da gre za statistično pomembno razliko med vzgojitelji, ki imajo izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami in vzgojitelji, ki nimajo izkušenj pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

Preglednica 8: Število vzgojiteljev z izkušnjami (f) in strukturni odstotek (f %) glede na skupino otrok s posebnimi potrebami

SKUPINA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	F	f %
otroci z razvojnimi zaostanki, primanjkljaji, ovirami (odstopanje od pričakovanega razvoja glede na starost otroka)	165	65,2

otroci z motnjami na telesnem področju (gibalne spretnosti, telesna odstopanja)	72	28,5
otroci z motnjami na spoznavnem področju (spoznavni razvoj je povezan s socialnim razvojem in s čustveno osebnostnim razvojem)	87	34,4
otroci z motnjami na zaznavnem področju (kognitivne funkcije, spomin, sklepanje, reševanje problemov, učenje, presojanje ipd.)	74	29,2
otroci z motnjami na socialno-čustvenem področju (uravnavanje čustev, izražanje čustev, komunikacija, socialne spretnosti ipd.)	135	53,4
otroci z motnjami na sporazumevalnem področju (govor, jezik)	144	56,9
otroci z dolgotrajnimi boleznimi	41	16,2
izkušnje imam z vsemi skupinami otrok s posebnimi potrebami	28	11,1
nimam še tovrstnih izkušenj	7	2,8

Iz preglednice je razvidno, da imajo vzgojitelji največ izkušenj pri delu z otroki z razvojnimi zaostanki (65 %), z otroki z motnjami na sporazumevalnem področju (57 %) in otroki z motnjami na socialno-čustvenem področju (53 %). Zanimivo je, da je le sedem vzgojiteljev označilo (3 %), da tovrstnih izkušenj z delom nima, kar si nasprotuje z rezultatom prejšnje razpredelnice, kjer je 20 vzgojiteljev (7,91 %) označilo, da nima izkušenj pri delu z otroki s

posebnimi potrebami. To pripisujemo temu, da so vzgojitelji ob navedenih skupinah otrok s posebnimi potrebami prepoznali specifične otroke, s katerimi delajo oziroma so delali.

## 6.2 SAMOOCENA USPOSOBLJENOSTI VZGOJITELJEV ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

Preglednica 9: Povprečna vrednost samoocene usposobljenosti vzgojiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami

	N	$\bar{X}$	STANDARDNI ODKLON
Samoocena usposobljenosti	253	2,95	0,826
Skupaj	253		

Predvidevali smo, da vzgojitelji v povprečju svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami ocenjujejo kot slabo (z oceno nižjo od 3). Iz preglednice je razvidno, da so vzgojitelji v povprečju svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami ocenili z oceno 2,95, kar je malenkostno nižje in hipotezo lahko potrdimo. Zanimiva je primerjava z raziskavo (Matjašič, 2023), ki smo jo opravili med učitelji. Le-ti so v povprečju svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami ocenili z oceno 3,11 (n = 372).

Vzgojitelji se pri delu z otroki s posebnimi potrebami zagotovo srečujejo z raznovrstnimi izzivi in usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami je zagotovo povezana tudi z doživljanjem stisk vzgojiteljev pri tovrstnem delu. Iz preglednice 11 je razvidno, da kar 67,59 % vzgojiteljev pri delu te stiske tudi doživlja. Rezultati raziskave (Matjašič, 2023) kažejo, da zaradi neustrezne usposobljenosti, učitelji prav tako doživljajo stiske pri delu z otroki s posebnimi potrebami. In sicer je bilo med vsemi sodelujočimi učitelji v raziskavi 60,6 % učiteljev (n = 372), ki doživljajo stiske.

Na tem mestu je smiselno izpostaviti raziskavo, ki je dokazala, da je usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami v tesni povezavi s stališči strokovnih delavcev do inkluzije (Čagran in Schmidt, 2011). Raziskava je bila sicer izvedena med učitelji, a verjetno bi bilo povsem varno trditi, da povezava obstaja tudi do vseh ostalih pedagoških delavcev.

Preglednica 10: Doživljanje stisk zaradi neustrezne usposobljenosti

	ALI DOŽIVLJATE PRI DELU Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI STISKE, STRES, NEMOČ IPD. ZARADI NEUSTREZNE USPOSOBLJENOSTI ZA DELO Z NJIMI?	
	F	f %
Da	171	67,59
Ne	80	31,62
Brez odgovora	2	0,79
Skupaj	253	100,0

### 6.3 SAMOOCENA VZGOJITELJEV ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI GLEDE NA DELOVNO DOBO IN STROKOVNI NAZIV

Predvidevali smo, da med vzgojitelji obstajajo razlike v samooceni za delo z otroki s posebnimi potrebami glede na delovno dobo in strokovni naziv.

Preglednica 11: Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za razlike v samooceni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami glede na delovno dobo

	DELOVNA DOBA	N	$\bar{R}$
Ocena usposobljenosti	Do 5 let	36	118,67
	5 do 15 let	96	113,15
	16 do 26 let	69	134,94



	Nad 26 let	50	143,61
	Brez odgovora	2	
	Skupaj	253	
Kruskal-Wallis H		8,595	
G		3	
P		0,035	

Iz preglednice lahko razberemo, da so svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami v povprečju najvišje ocenili vzgojitelji, ki imajo nad 26 let delovne dobe ( $\bar{R} = 143,619$ ), sledijo jim vzgojitelji, ki imajo od 16 – 26 let delovne dobe ( $\bar{R} = 134,94$ ) in tem vzgojitelji, ki imajo do 5 let delovne dobe ( $\bar{R} = 118,67$ ). Najnižje so v povprečju svojo usposobljenost ocenili vzgojitelji, ki imajo 5 do 15 let delovne dobe. Pričakovali smo, da se bodo najvišje ocenili vzgojitelji z daljšo delovno dobo, saj imajo več izkušenj in nenazadnje so se v letih svojega dela tudi več izobraževali in usposabljali.

Kruskal-Wallisov preizkus nam je pokazal, da gre za statistično pomembno razliko v oceni usposobljenosti glede na delovno dobo.

Pridobljene rezultate smo primerjali z raziskavo, ki smo jo izvedli med učitelji osnovnih šol (Matjašič, 2023). V povprečju so najvišje svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi ocenami ocenili učitelji, ki so imeli do 5 let delovne dobe in najnižje tisti, ki so imeli več kot 25 let delovne dobe. Ti rezultati so nas sicer presenetili, saj smo pričakovali, da se bodo najvišje ocenili učitelji z daljšo delovno dobo. Smiselno je izpostaviti raziskavo Kiswarday in Štemberger (2017), ki pa sta pridobili rezultate, da so se najvišje ocenili tisti učitelji, ki so imeli več delovnih izkušenj.

Preglednica 12: Rezultat Kruskal-Wallisovega preizkusa za razlike v samooceni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami glede na strokovni naziv

	STROKOVNI NAZIV	N	$\bar{R}$
Ocena usposobljenosti	Brez naziva	34	97,53
	Mentor	80	128,38
	Svetovalec	95	133,94
	Svetnik	42	126,56
	Višji svetnik	0	
	Brez odgovora	2	
Kruskal-Wallis H		7,555	
G		3	
P		0,056	

Iz preglednice je razvidno, da so svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami v povprečju najvišje ocenili vzgojitelji, ki imajo naziv svetovalec ( $\bar{R} = 133,94$ ), tem sledijo vzgojitelji, ki imajo naziv mentor ( $\bar{R} = 128,38$ ) in njim sledijo vzgojitelji, ki so pridobili naziv svetnik ( $\bar{R} = 126,56$ ). Najnižje so se v povprečju ocenili vzgojitelji, ki še niso pridobili naziva ( $\bar{R} = 97,53$ ).

Rezultat izvedenega Kruskal-Wallisovega preizkusa kaže ( $H = 7,555$ ,  $g = 3$ ,  $P = 0,056$ ), da razlike v samooceni glede na strokovni naziv niso statistično pomembne.

V raziskavi med učitelji (Matjašič, 2003) smo dobili podobne rezultate, saj so usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami najvišje ocenjevali učitelji z nazivom svetovalec, sledili so učitelji z nazivom mentor. So se pa za razliko od vzgojiteljev najnižje ocenili učitelji s pridobljenim nazivom svetnik.

#### 6.4 MNENJE VZGOJITELJEV O ZAČETNEM IZOBRAŽEVANJU

Zelo trdno verjamemo v dejstvo, da smo pri opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela uspešni le, če smo za to delo ustrezno usposobljeni. Ključno pri tem se nam zdi tako začetno izobraževanje kot tudi nadaljnjo izobraževanje. In to je bil razlog, da nas je zanimalo mnenje vzgojiteljev o njihovem začetnem izobraževanju in ali jih je le-to pripravilo na delo z otroki s posebnimi potrebami.

Preglednica 13: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev (začetno izobraževanje) in rezultat  $\chi^2$  – preizkusa enake verjetnosti

	STE MED ZAČETNIM IZOBRAŽEVANJEM PRIDOBILI DOVOLJ ZNANJA ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI?	
	f	f %
Da	17	6,7
Ne	235	92,8
Brez odgovora	1	0,5
Skupaj	253	100,0
$\chi^2$	188,587	
g	1	
P	0,000	

Predvidevali smo, da večina vzgojiteljev meni, da med začetnim izobraževanjem (študijem) niso pridobili dovolj znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami, kar z rezultati lahko potrdimo. 92,8 % sodelujočih vzgojiteljev meni, da jih študij ni dovolj pripravil na tako zahtevno delo in da niso pridobili potrebnega znanja. Le 6,7 % sodelujočih vzgojiteljev meni, da jih je začetno izobraževanje ustrezno opremilo z vsemi potrebnimi znanji za tovrstno delo. Rezultat  $\chi^2$  preizkusa enake verjetnosti ( $\chi^2 = 188,5887$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,000$ ) kaže, da gre za statistično pomembno razliko med vzgojitelji, ki menijo, da so med začetnim

izobraževanjem dobili dovolj znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami in vzgojitelji, ki menijo, da med začetnim izobraževanjem niso dobili dovolj znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Podobne rezultate smo dobili tudi z raziskavo med učitelji (Matjašič, 2023), saj je kar 96,5 % sodelujočih učiteljev (n = 372) bilo mnenja, da med študijem niso pridobili ustreznega znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami.

Rezultati so nas spodbudili k pregledu študijskih programov pedagoških fakultet vseh treh univerz. Pri tem smo se osredotočili na predmete z inkluzivno vsebino (Podatki študijskega programa Predšolska vzgoja, prva stopnja - predmetnik; Podatki študijskega programa Predšolska vzgoja, druga stopnja - predmetnik; 1. stopnja: Predšolska vzgoja - predmetnik; 2. stopnja: Predšolska stopnja - predmetnik; Visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja – predmetnik; Magistrski študijski program 2. stopnje Zgodnje učenje).

Preglednica 14 prikazuje pregled inkluzivnih vsebin Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani na prvi in drugi stopnji programa Predšolska vzgoja.

Preglednica 14: Pregled inkluzivnih vsebin na prvi in drugi stopnji – Pedagoška fakulteta Ljubljana (povzeto po predstavitvenih zbornikih študijskih programov)

UNIVERZA V LJUBLJANI, PEDAGOŠKA FAKULTETA		
ŠTUDIJSKI PROGRAM	LETNIK	PREDMET
Predšolska vzgoja, 1. stopnja	3. letnik	Inkluzivna vzgoja in izobraževanje, obvezni predmet
	3. letnik	Specialna pedagogika, strokovni izbirni predmet
	3. letnik	Otrok s slepoto in slabovidnostjo v predšolskem obdobju, splošni izbirni predmet

Predšolska vzgoja, 2. stopnja	2. letnik	Odzivi na drugačnost in oblikovanje identitet, obvezni predmet
	2. letnik	Institucionalni vidiki drugačnosti, strokovni izbirni predmet

Preglednica 15 prikazuje pregled inkluzivnih vsebin Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru na prvi in drugi stopnji programa Predšolska vzgoja.

Preglednica 15: Pregled inkluzivnih vsebin na prvi in drugi stopnji – Pedagoška fakulteta Maribor (povzeto po predstavitvenih zbornikih študijskih programov)

UNIVERZA V MARIBORU, PEDAGOŠKA FAKULTETA		
ŠTUDIJSKI PROGRAM	LETNIK	PREDMET
Predšolska vzgoja, 1. stopnja	2. letnik	Specialna pedagogika, obvezni predmet
Predšolska vzgoja, 2. stopnja	2. letnik	Zgodnja obravnava in vključevaje staršev, izbirni predmet

Preglednica 16 prikazuje pregled inkluzivnih vsebin Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem na prvi in drugi stopnji programa Predšolska vzgoja.

Preglednica 16: Pregled inkluzivnih vsebin na prvi in drugi stopnji – Pedagoška fakulteta Koper (povzeto po predstavitvenih zbornikih študijskih programov)

UNIVERZA NA PRIMORSKEM, PEDAGOŠKA FAKULTETA		
ŠTUDIJSKI PROGRAM	LETNIK	PREDMET
	2. letnik	Inkluzija v vrtcu, obvezni predmet

Predšolska vzgoja, 1. stopnja	Izbirni predmet	Osnovne metode dela s predšolskimi slepimi in slabovidnimi otroki
		Vzgoja za različnost in socialno pravičnost
Zgodnje učenje, 2. stopnja	1. letnik	Različnost in enake možnosti v izobraževanju, obvezni predmet
	Izbirni predmet	Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v otrokovem zgodnjem obdobju
		Alternative institucionalni vzgoji
		Slep in slaboviden otrok
		Uvod v socialno pedagogiko
		Uravnavanje vedenja v skupini in razredu

Po pregledu predmetnikov smo ugotovili, da študentje predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v prvem in drugem letniku študija nimajo predmetov z inkluzivno vsebino. Tovrsten predmet se pojavi v tretjem letniku pod naslovom Inkluzivna vzgoja in izobraževanje (obvezni predmet). V tretjem letniku imajo študentje možnost izbrati dva predmeta z inkluzivno vsebino med splošnimi oziroma strokovnimi izbirnimi predmeti.

Ker se mnogo študentov odloči za nadaljevanje študija na drugi stopnji, smo pregledali tudi predmetnik druge stopnje študija in ugotovili, da nudi en obvezen predmet in en izbirni predmet z inkluzivno vsebino. Oba študentje poslušajo v drugem letniku.

Pedagoška fakulteta Univerze Maribor študentom nudi manj predmetov z inkluzivno vsebino. V predmetniku smo zasledili le en obvezen predmet na prvi stopnji in en izbirni predmet na drugi stopnji.

Pregled predmetnika na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem pa nas je seznanil, da bodoči vzgojitelji predšolske vzgoje v drugem letniku poslušajo inkluzivne vsebine pri predmetu Inkluzija v vrtcu, ki je obvezen predmet. Imajo pa možnost izbrati dva izbirna

predmeta, ki pokrivata vsebine inkluzije. Študentje lahko nadaljujejo študij na drugi stopnji v programu Zgodnje učenje.

Predmetnik programa Zgodnje učenje (2. stopnja) na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem nam ponudi v 1. letniku en predmet z inkluzivno vsebino in kar 5 predmetov, ki jih študentje lahko izberejo kot izbirni predmet.

V nadaljevanju predstavljamo izpostavljena področja dela otrok s posebnimi potrebami, za katera vzgojitelji menijo, da so pridobili najmanj znanj v okviru začetnega izobraževanja.

Preglednica 17: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev – področja dela, za katera vzgojitelji potrebujejo dodatna znanja

S KATEREGA PODROČJA STE PRIDOBILI NAJMANJ ZNANJA MED ZAČETNIM IZOBRAŽEVANJEM?		
SKUPINA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	f	f %
otroci z razvojnimi zaostanki, primanjkljaji, ovirami (odstopanje od pričakovanega razvoja glede na starost otroka)	66	26,1
otroci z motnjami na telesnem področju (gibalne spretnosti, telesna odstopanja)	66	26,1
otroci z motnjami na spoznavnem področju (spoznavni razvoj je povezan s socialnim razvojem in s čustveno osebnostnim razvojem)	81	32,0
otroci z motnjami na zaznavnem področju (kognitivne funkcije, spomin, sklepanje, reševanje)	91	36,0

problemov, učenje, presojanje ipd.)		
otroci z motnjami na socialno-čustvenem področju (uravnavanje čustev, izražanje čustev, komunikacija, socialne spretnosti ipd.)	90	35,6
otroci z motnjami na sporazumevalnem področju (govor, jezik)	69	27,3
otroci z dolgotrajnimi boleznimi	94	37,2
med začetnim izobraževanjem nisem dobil znanja za delo z nobeno skupino otrok s posebnimi potrebami	107	42,3
pridobil sem vsa potrebna znanja	8	3,2

Iz preglednice je razvidno, da vzgojitelji potrebujejo največ dodatnega znanja za delo z otroki z dolgotrajnimi boleznimi (37,2 %), za delo z otroki z motnjami na zaznavnem področju (36 %) in za delo z otroki z motnjami na socialno-čustvenem področju (35,6 %). Kar 42,3 % sodelujočih vzgojiteljev je označilo, da potrebujejo dodatna znanja za delo z vsemi skupinami otrok s posebnimi potrebami in le 3,2 % sodelujočih vzgojiteljev ima znanja za delo z vsemi skupinami otrok s posebnimi potrebami.

Rezultate, ki potrjujejo, da vzgojitelji potrebujejo dodatna znanja z otroki s posebnimi potrebami, smo pričakovali in zanimala nas je ponudba izobraževanj v Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (KATIS). Pregled smo opravili za tekoče šolsko leto 2023/2024 in minulo šolsko leto 2022/2023. Osredotočili smo se na programe namenjene vzgojiteljem (vzgojitelji so del ciljne populacije) in vsebinsko pokrivajo delo z otroki s posebnimi potrebami.



V preglednici 18 in 19 predstavljamo programe, ki so namenjeni vzgojiteljem (KATIS, 2023/2024).

Preglednica 18: Programi profesionalnega usposabljanja - izpopolnjevanje izobrazbe (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2023/2024)

PROGRAMI ZA IZPOPOLNJEVANJE IZOBRAZBE
<b>1. Specialno-pedagoška in socialno-pedagoška pomoč otrokom in mladostnikom</b>
Specialno-pedagoško izpopolnjevanje za učitelje otrok s posebnimi potrebami
Izvajanje specialno-pedagoške in socialno-pedagoške pomoči otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter s čustvenimi in vedenjskimi težavami (PPPU-ČVT)
<b>2. Specialno pedagoško izpopolnjevanje za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami</b>
Specialno-pedagoško izpopolnjevanje za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami (SPIZP-OPP)

Preglednica 19: Programi profesionalnega usposabljanja - profesionalno usposabljanje (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2023/2024)

PROGRAMI PROFESIONALNEGA USPOSABLJANJA
Inkluzija otrok z Aspergerjevim sindromom
Ko pri otroku težavice prerastejo v težave
Poglobljeno spoznavanje SUT, ADHD IN čustvenih težav za učinkovitejše delo z učenci
Pomoč težavnemu otroku na poti odraščanja

Pravilen pristop učitelja do učencev z učnimi težavami
Preglasni ali pretihi otroci (otroci s čustveno - vedenjsko motnjo)
Predšolski otrok s posebnimi potrebami v vrtcu
Brajica - seminar za vzgojitelje in učitelje slepih otrok ter ostale
Delo z otroki z okvaro vida v predšolskem obdobju
Prilagojena športna vzgoja za gibalno ovirane učence in dijake
Izkustveno učenje v naravi; vključevanje učencev z več motnjami v skupinske aktivnosti
Disleksija - motnja in dar
Govorni razvoj otroka - spletno izobraževanje
Otrok z avtističnimi motnjami v vrtcu in šoli
Razvoj grafomotorike - disgrafija in dispraksija
S sistemom samoregulacije do ciljev nadarjenih in otrok s posebnimi potrebami
Prepoznavna in obravnava otrok s posebnimi potrebami v vrtcu in oš
Igra kot orodje za delo s predšolskimi otroki z avtizmom
Osnove logopedije za vzgojitelje in učitelje - značilnosti govorno-jezikovnega razvoja in govorno-jezikovne motnje
preprečevanje neželenega vedenja otrok z avtizmom - strategije in pristopi za pedagoške delavce
Senzorna integracija - pomen poznavanja posebnosti pri predelavi senzornih informacij otrok

Učenci z ADHD v osnovni šoli. breme ali ustvarjalni impulz za učitelja?
Inplaninec - planinstvo za invalide/OPP
Otrok z avtistično motnjo
Učitelj in spremljevalec kot dober tandem - preprečevanje neželenega vedenja otrok v šoli in vrtcu
Kako poteka tolmačenje v pedagoškem okolju?
Mednarodne kretnje, International sign (IS), 1. stopnja
Metode in oblike dela z gluhih ali naglušnim učencem
Obnovitveni tečaj - konverzacija v slovenskem znakovnem jeziku
Slovenski znakovni jezik 2. stopnja, 3. stopnja, 4. stopnja, 5. stopnja
API pedagogika za otroke s posebnimi potrebami
Podpora otrokom in mladostnikom z avtizmom
Ustvarjanje in uporaba terapevtskih zgodb v vzgojne namene
"Drugačni" otroci - novi pristopi v teoriji in praksi
Uporaba terapevtskih tehnik geštalt igralne terapije za učinkovitejše vzgojno izobraževalno delo vzgojiteljev in učiteljev v vrtcu in šoli
Senzibilnost učiteljev pri delu z učenci s čustveno-vedenjskimi težavami
Otrok in mladostnik z avtističnimi motnjami

V preglednici 20 in 21 predstavljamo programe, ki so bili vzgojiteljem na voljo v šolskem letu 2022/2023 (KATIS, 2022/2023).

Preglednica 20: Programi profesionalnega usposabljanja - izpopolnjevanje izobrazbe (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2022/2023)

PROGRAMI ZA IZPOPOLNJEVANJE IZOBRAZBE
<b>1. Specialno-pedagoška in socialno-pedagoška pomoč otrokom in mladostnikom</b>
Izvajanje specialno-pedagoške in socialno-pedagoške pomoči otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter s čustvenimi in vedenjskimi težavami (PPPU-ČVT)
<b>2. Specialno pedagoško izpopolnjevanje za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami</b>
Specialno-pedagoško izpopolnjevanje za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami (SPIZP-OPP)

Preglednica 21: Programi profesionalnega usposabljanja - profesionalno usposabljanje (povzeto po Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju – 2022/2023)

PROGRAMI PROFESIONALNEGA USPOSABLJANJA – str. 174
Brajica - seminar za vzgojitelje in učitelje slepih otrok ter ostale
Delo z otroki z okvaro vida v predšolskem obdobju
Izobraževanje za delavce v VIZ o skotopičnem sindromu/sindromu Helen Irlen
Seminar za učitelje slepih in slabovidnih učencev in dijakov
Izkustveno učenje v naravi; vključevanje učencev s kombiniranimi motnjami v skupinske aktivnosti
Vpliv nosečnosti, poroda in prvih treh let življenja na otrokov kasnejši razvoj
Disleksija – motnja in dar

Govorni razvoj otroka
Otrok z avtističnimi motnjami v vrtcu in šoli
Otrok z disleksijo - znaki, težave in pomoč od vrtca preko šolskega obdobja
Razvoj grafomotorike - disgrafija in dispraksija
Inkluzija otrok z Aspergerjevim sindromom
Prepoznavna in obravnava otrok s posebnimi potrebami v vrtcu in OŠ
Igra kot orodje za delo s predšolskimi otroki z avtizmom
Osnove logopedije za vzgojitelje in učitelje - značilnosti govorno-jezikovnega razvoja in govorno-jezikovne motnje
Preprečevanje neželenega vedenja otrok z avtizmom
Senzorna integracija - pomen poznavanja posebnosti pri predelavi senzornih informacij otrok in nudenje pomoči
Planinstvo za invalide/OPP
Nikoli sam z disleksijo
Ocena funkcionalnega vedenja s pomočjo ABC-sledilnika - program za otroke z avtizmom, nemirne otroke
Pedopsihiatrija v povezavi s poučevanjem v šoli
Kontinuum pomoči in podpore pri čustvenih in vedenjskih težavah in motnjah otrok in mladostnikov
Od sobivanja do inkluzije
Mednarodne kretnje, International Sign (IS) – 1. stopnja, 2. stopnja

Od čačke do črke
Otroci z jezikovnimi težavami v vrtcu in šoli
Otrok in mladostnik z avtističnimi motnjami
Strukturirano poučevanje
Umirjanje vedenja otrok in mladostnikov – celostni pristop, osebe s posebnimi potrebami, 1. stopnja, 2. stopnja
Podpora otrokom in mladostnikom z avtizmom
Kaj želi sodobna psihologija povedati učiteljem o otrocih s posebnimi potrebami
Otroci s posebnimi potrebami, sočutna šola in sočutna kultura pravičnosti
Teorije inkluzivnosti in transformativnega učenja za inkluzivno izobraževanje in duševno zdravje otrok
Ustvarjanje in uporaba terapevtskih zgodb v vzgojne namene
Izzivi pri delu z ranljivimi skupinami
Uspešno vključevanje otrok iz ranljivih skupin v vzgojno-izobraževalni proces
(Biti) drug z drugim v izzivih vključevanja migrantov v (slovenske) vzgojno-izobraževalne ustanove
Slovenski znakovni jezik 1, 2., 3., 4., 5. stopnja
Inkluzija otrok, mladostnikov in odraslih z gluhoslepoto
Ko pri otroku težavice prerastejo v težave
Pomoč težavnemu otroku na poti odraščanja

Preglasni ali pretihi otroci (otroci s čustveno - vedenjsko motnjo)
"Drugačni" otroci - novi pristopi v teoriji in praksi
Čustvopedija
Učinkovita podpora otroku in mladostniku s čustvenimi in vedenjskimi težavami
Varen odnos kot osnova za delo z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami

## 6.5 MNENJE O SPREMEMBAH OBSTOJEČIH ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV

Preglednica 22: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f%) vzgojiteljev (spremembe obstoječih programov) in rezultat  $\chi^2$  – preizkusa enake verjetnosti

	ALI MENITE, DA BI BILO POTREBNO V ŠTUDIJSKE PROGRAME VKLJUČITI PODROČJA DELA Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI?	
	f	f %
Da	242	95,7
Ne	10	3,9
Brez odgovora	1	0,4
Skupaj	253	100,0
$\chi^2$	213,587	
g	1	

P	0,000
---	-------

Zanimalo nas je mnenje vzgojiteljev o obstoječih študijskih programih in z rezultati lahko potrdimo našo začetno predpostavko, da več kot 50 % vzgojiteljev meni, da je potrebno obstoječe študijske programe obogatiti z vsebinami o delu z otroki s posebnimi potrebami. Pravzaprav kar 95,7 % vzgojiteljev meni, da so trenutni programi pomanjkljivi oziroma, da jih je potrebno dopolniti z inkluzivnimi vsebinami. Rezultat  $\chi^2$  preizkusa enake verjetnosti ( $\chi^2 = 213,587$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,000$ ) kaže, da gre za statistično pomembno razliko med vzgojitelji, ki menijo, da je potrebno dopolniti obstoječe študijske programe in vzgojitelji, ki menijo, da ni potrebno dopolniti obstoječih študijskih programov. Ta rezultat nas ni presenetil, saj smo pregledali predmetnike pedagoških fakultet vseh treh univerz in ugotovili, da teh vsebin res primanjkuje. To se nam zdi izjemno pomembna ugotovitev, saj se vzgojitelji srečujejo z otroki s posebnimi potrebami vsakodnevno in pravzaprav bi morali biti opremljeni z vsemi potrebnimi znanji za delo z njimi. Smiselno je izpostaviti, da so rezultati raziskave ( $n = 372$ ) med učitelji prav tako pokazali, da večina sodelujočih učiteljev (97,3 %) meni, da obstoječi programi niso dovolj bogati z inkluzivnimi vsebinami (Matjašič, 2023). Kljub temu, da sta bili obe raziskavi opravljene na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu in rezultatov ni mogoče posploševati, se nam zdijo dovolj zgovoren pokazatelj, da študijski programi predšolske vzgoje in študijski programi za bodoče učitelje, potrebujejo korenite spremembe, saj je potrebno bodoči pedagoški kader ustrezno usposobiti za delo z otroki s posebnimi potrebami.

## 6.6 POTREBE VZGOJITELJEV PO DODATNIH ZNANJIH ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

Preglednica 23: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev (potrebe po dodatnem izobraževanju) in rezultat  $\chi^2$  – preizkusa enake verjetnosti

	ALI MENITE, DA POTREBUJETE DODATNA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI?	
	f	f %
Da	239	94,5



Ne	13	5,1
Brez odgovora	1	0,4
Skupaj	253	100,0
$\chi^2$	202,683	
g	1	
P	0,000	

Ob vedenju, da vzgojitelji menijo, da jih začetno izobraževanje ni pripravilo na delo z otroki s posebnimi potrebami nas pravzaprav ne sme presenetiti, da kar 94,5 % sodelujočih vzgojiteljev potrebuje dodatna izobraževanja in usposabljanja. Le 5,1 % sodelujočih vzgojiteljev meni, da dodatnega izobraževanja s tega področja ne potrebujejo. Rezultat  $\chi^2$  preizkusa enake verjetnosti ( $\chi^2 = 202,683$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,000$ ) kaže, da gre za statistično pomembno razliko. S temi rezultati potrdimo naše začetno predvidevanje, da vzgojitelji menijo, da potrebujejo dodatna znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami. Če naredimo primerjavo s potrebami po dodatnem izobraževanju pri učiteljih, nam rezultati raziskave ( $n = 372$ ) pokažejo, da tudi učitelji potrebujejo dodatna znanja. Kar 93,2 % sodelujočih učiteljev meni, da dodatna znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami potrebujejo (Matjašič, 2023). Zgovorni so tudi rezultati, ki jih je pridobila Štemberger (2013). Tudi rezultati njene raziskave so pokazali, da se kar 64,4 % učiteljev po začetnem izobraževanju odloči za dodatna strokovna usposabljanja, kar vsekakor ponovno kaže na to, da se po zaključenem študiju strokovni delavci ne čutijo dovolj usposobljeni za delo in da potrebujejo dodatna znanja.

## 6.7 OVIRE PRI DODATNEM IZPOPOLNJEVANJU ZA DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

Ker smo predvidevali, da vzgojitelji potrebujejo dodatna znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami, nas je zanimalo, kaj jih pri pridobivanju dodatnega znanja ovira. Predpostavili smo, da vzgojitelji kot ovire pri izobraževanju in usposabljanju za delo z otroki s posebnimi potrebami navajajo pomanjkanje časa, neustrezno ponudbo izobraževanj in usposabljanj ter finančne ovire.

Preglednica 24: Število vzgojiteljev (f) in strukturni odstotek (f %) vzgojiteljev – ovire pri izobraževanju in usposabljanju vzgojiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami

	ČE POTREBUJETE DODATNA ZNANJA S PODROČJA DELA Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI, KJE JE VZROK, DA SE LE-TEH NE UDELEŽUJETE BOLJ POGOSTO?	
	f	f %
Pomanjkanje časa za izobraževanje in usposabljanje	87	34,4
Preutrujenost (izčrpanost) za dodatno izobraževanje in usposabljanje	86	34,0
Neustrezna ponudba izobraževanja in usposabljanja	66	26,1
Slabe izkušnje preteklih izobraževanj in usposabljanj	20	7,9
Omejenost izobraževalnega zavoda s finančnimi sredstvi za izobraževanje in usposabljanje	113	44,7
Neustrezen čas izobraževanja in usposabljanja (prekrivanje	75	29,6

z delovnimi obveznostmi, zagotavljanje nadomeščanja v skupini ipd.)		
Vodstvo omejuje število dni, ki jih lahko izkoristim za izobraževanje in usposabljanje	32	12,6
Drugo	18	7,1
Brez odgovora	/	/

Iz preglednice lahko razberemo, da postavljeno hipotezo lahko le delno potrdimo. 44,7 % sodelujočih vzgojiteljev je kot oviro navedlo omejenost izobraževalnega zavoda s finančnimi sredstvi za izobraževanje in usposabljanje, sledi pomanjkanje časa za izobraževanje in usposabljanje (34,4 %) in tej oviri sledi preutrujenost (izčrpanost) za dodatno izobraževanje in usposabljanje (34 %). To kaže na to, da so sodelujoči vzgojitelji zadovoljni z obstoječo ponudbo programov za dodatno izobraževanje in usposabljanje, kar je na nek način spodbudno, saj vendarle pomeni, da se za to delo lahko usposobijo, seveda ob predpostavki, da zaposleni kot vodstvo vrtca zmanjšata učinek ostalih ovir za izobraževanje in usposabljanje.

Zanimiva je primerjava z ovirami, ki so jih navajali učitelji. Tudi učitelji so kot najpomembnejše ovire navedli pomanjkanje časa za izobraževanje in usposabljanje (45,4 %), sledi preutrujenost (izčrpanost) za dodatno izobraževanje in usposabljanje (40,8 %) in tej oviri sledi omejenost izobraževalnega zavoda s finančnimi sredstvi za izobraževanje in usposabljanje (38,9 %).

Tudi rezultati kvalitativne študije, ki je bila izvedena v izbranem slovenskem javnem vrtcu je pokazala, da so vzgojitelji kot največji oviri za pridobivanje dodatnih znanj navedli prav tako pomanjkanje finančnih sredstev in preutrujenost (Štemberger in Vesel, 2016).

## 7 ZAKLJUČEK

Z raziskovalno nalogo smo želeli raziskati izkušnje vzgojiteljev pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Zanimalo nas je, kako pravzaprav ocenjujejo svojo lastno usposobljenost za to delo in ali v tej samooceni obstajajo razlike glede na njihovo delovno dobo in pridobljen strokovni naziv. Ker tesno povezujemo izobraževanje z usposobljenostjo za delo z otroki s posebnimi potrebami, nas je v nadaljevanju raziskave zanimalo mnenje vzgojiteljev o njihovem začetnem izobraževanju (študiju) in o tem ali menijo, da je obstoječe študijske programe potrebno dopolniti, spremeniti, skratka »prevetriti«. Zanimalo nas je tudi, za katera področja dela z otroki s posebnimi potrebami menijo, da potrebujejo dodatna znanja in če le-ta potrebujejo, kje so ovire, da se pogosteje ne poslužujejo dodatnih izobraževanj in usposabljanj.

Z raziskavo smo potrdili, da ima večina vzgojiteljev izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami, svojo usposobljenost ocenjujejo z oceno 2,95. Kot smo pričakovali, so svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami najvišje ocenili vzgojitelji, ki imajo nad 26 let. Prav tako smo pričakovali, da se bodo najvišje ocenili vzgojitelji s pridobljenim nazivom svetnik, a rezultati tega niso potrdili. Najvišje so se ocenili vzgojitelji s pridobljenim nazivom svetovalec.

Ugotovili smo, da vzgojitelji niso zadovoljni s svojim začetnim izobraževanjem in da čutijo, da za delo z otroki s posebnimi potrebami potrebujejo dodatna znanja. Ob tem so navajali ovire pri lastnem izobraževanju in usposabljanju in med najpogostejše sodijo finančne ovire vzgojno-izobraževalnega zavoda, pomanjkanje časa in utrujenost.

V zaključku naloge bi radi poudarili, da ima vzgojitelj izjemno pomembno nalogo pri oblikovanju otroka in da inkluzivno izobraževanje ne sme postati nov pedagoški termin za označevanje otrok s posebnimi potrebami temveč mora pravzaprav pomeniti, da se pozornost z otroka oziroma njegovih primanjkljajev preusmeri na ustanove, ki naj bi omogočale participacijo vseh vključenih posameznikov, kar poudarja tudi Stubbs (2008). To pa vsekakor zahteva tako kvalitetno začetno izobraževanje kot tudi sistematično in stalno dodatno izobraževanje in usposabljanje vseh strokovnih delavcev. In tako kot Watkins (2009) tudi mi trdimo, da smo dolžni pripraviti pedagoške delavce na tako zahtevno delo, da pridobijo znanje in veščine, ki so potrebne za delo v inkluzivnih okoljih.

Vodstvo vzgojno-izobraževalnega zavoda je pravzaprav dolžno odpraviti ovire za bolj pogosto izobraževanje in usposabljanje, v kolikor se potreba zazna, saj med pomembne ovire

za uresničevanje same inkluzije sodi ravno izobraževanje in usposabljanje (Meijer, 2003; Morse, 2020).

## 8 LITERATURA

1. 1. stopnja: Predšolska vzgoja – predmetnik. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://pef.um.si/studij/1-stopnja/predsolska-vzgoja-vs/>.
2. 2. stopnja: Predšolska vzgoja – predmetnik. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://pef.um.si/studij/2-stopnja/predsolska-vzgoja-mag/>.
3. Avramidis, E., Bayliss, P. in Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0742051X99000621?token=3A6A1F84110F54629F01DKAZA0817B0AF380DC8DF40D215A8881C03145DC73ED1F20B4AA591D9D3A5891D94EDB09A73BCB2D&originRegion=eu-west-1&originCreation=20211030071123>.
4. Barle Lakota, A., Bregar Golobič, K., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Klavžar, K., Košir, S., Macedoni Lukšič, M., Molan, N., Opara, B., Vovk Ornik, N. in Zorc, D. (2010). Analiza in vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
5. Bruns, D. A. in Mogharreban, C. C. (2009). Moving to Inclusive Pre-Kindergarten Classrooms: Lessons from the Field. *Early Childhood Education Journal*, 36, str. 407 – 414. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno <https://link-springer-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/article/10.1007/s10643-008-0301-0>.
6. Corbett, J. (1999). Inclusion and School Culture: The case of special education. Prosser, School Culture. London: Paul Chapman Publishing.
7. Čagran, B., Kovač, J. in Ščuka, T. (2017). Pogoji za inkluzijo v vzgoji in izobraževanju po oceni ravnateljcev. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(1), 19–27. Pridobljeno 5. 11. 2023, dostopno [http://rei.pef.um.si/images/Izdaje\\_revije/2017/1/REI\\_10\\_1\\_cl\\_2.pdf](http://rei.pef.um.si/images/Izdaje_revije/2017/1/REI_10_1_cl_2.pdf).
8. Čagran, B., Schmidt, M. (2006). Gluhi in naglušni v integraciji/inkluziji. Maribor: Slavistično društvo.
9. Čagran, B. in Schmidt, M. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje*, 22(1/2), 55–72. Pridobljeno 21. 11. 2023, <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-VOUOXVNS/699421bc-19a8-43ba-916c-c2f56e09f818/PDF>.
10. Daniels, E. R. in Stafford, K. (2003). Oblikovanje inkluzivnih oddelkov Ljubljana: Pedagoški Inštitut – Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
11. Dearth, H. S. (2023). Inclusion in Practice: Educators Who are Working to Build Inclusive Schools and the Systems that Support Them: A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree Doctor of Education. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno

<https://www.proquest.com/docview/2828066289/fulltextPDF/A581892980204458PQ/9?acountid=31479>.

12. Devjak, T. in Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
13. Dickson, J. (2000). Growing with inclusion: A personal reflection. *Early Childhood Education Journal*, 27 (4), str. 251 – 254. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno <https://link-springer-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/article/10.1023/B:ECEJ.0000003362.44080.f0>.
14. Drljić, K., Kiswarday, V., Štemberger, T. (2019). Pomen rezilientnosti bodočih pedagoških delavcev. *Sodobna pedagogika*, 70(136), 10–29. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=1620>.
15. Galeša, M. (1995). Stališča ravnateljev osnovnih šol do otrok s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, 46(7/8), 378–382.
16. Galeša, M. (1997). Inkluzivna šola in pogoji za njen razvoj. V K. Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami: zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997* (str. 57–72). Ljubljana: CenterKontura d. o. o.
17. Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
18. Hanline, M. F. in Daley, S. (2002). Mom, will Kaelie always have possibilities? The realities of early childhood inclusion. *Phi Delta Kappan*, 84(1), str. 73 – 76. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno <https://journals-sagepub-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/doi/pdf/10.1177/003172170208400115>.
19. Hmelak, M. (2012). *Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok*. (Doktorska disertacija). Maribor: Filozofska fakulteta.
20. Hmelak, M. in Lepičnik-Vodopivec, J. (2013). Pomen nekaterih znanj, pridobljenih med študijem, za uspešno delo v vrtcu. *Pedagoška obzorja*. Letnik 28, št. 2, str. 3-20. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno [https://www.dlib.si/listalnik/URN\\_NBN\\_SI\\_DOC-5YQA6YUZ/index.html](https://www.dlib.si/listalnik/URN_NBN_SI_DOC-5YQA6YUZ/index.html).
21. Hočvar, A. in Šebart K. M. (2020). Delusions of Preschool Education: Does Anyone Care about the Process Quality Anymore? *CEPS Journal*. Vol 10. No 3. Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno <https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/issue/view/40/10-3>.
22. Holahan, A. in Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains in preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics of Early Childhood Special Education*, 20(4), str. 224 – 235. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno <https://journals-sagepub-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/doi/10.1177/027112140002000403>.
23. Ivanuš Grmek, M. in Lepičnik Vodopivec J. (2008). Profesionalni razvoj učitelja razredne nastave. V M. Cindrič, V. Domović in M. Matijević (ur), *Pedagogy and the Knowledge Society: collected papers of 2nd Scientific Research Symposium Pedagogy and the Knowledge Society, Zadar, Croatia, November 13 and 14, 2008* [within] *2nd International Conference on Advanced and Systematic Research* (str. 113–120). Zagreb: Učiteljski fakultet.

24. Jakič Brezočnik, M., Šoln Vrbinc, P. in Švalj, K. (2016). Zgodnja obravnava: Izhodišča za sistemsko ureditev. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno 15. 10. 2023, dostopno na [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Zgodnja\\_obravnava.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Zgodnja_obravnava.pdf).
25. Jakič Brezočnik, M., Šoln Vrbinc, P. in Švalj, K. (2017). Izzivi za sistemsko ureditev zgodnje obravnave otrok v Republiki Sloveniji. *Šolsko svetovalno delo*. Lernik XXI, številka 1, pridobljeno 5. 11. 2023, dostopno [https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/05/SSD\\_st1\\_2017\\_NR.pdf](https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/05/SSD_st1_2017_NR.pdf).
26. Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2 d. o. o.
27. Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V A. Nagode (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 9–17). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
28. Kavkler, M. (2008a). Izrazje na področju posebnih potreb. V P. Javrh (ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje* (str. 149-158). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
29. Kiswarday, V. (2013). Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. *Andragoška spoznanja*. Št. 19 (3), str. 46-64.
30. Kiswarday, R. V. in Štemberger, T. (2017). *Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers*. Pridobljeno, 2. 11. 2023, dostopno na [https://www.researchgate.net/publication/314984427\\_Attitude\\_towards\\_inclusive\\_education\\_on\\_the\\_perspective\\_of\\_Slovenian\\_preschool\\_and\\_primary\\_school\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/314984427_Attitude_towards_inclusive_education_on_the_perspective_of_Slovenian_preschool_and_primary_school_teachers).
31. Krek, J. (ur.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Tiskarna Slovenija.
32. Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
33. Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, letn. 54, posebna izdaja, str. 24–35.
34. Kurikulum za vrtce (1999). Sprejeto na 26. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 18. 3. 1999. Pridobljeno 15. 10. 2023, dostopno <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>.
35. Lepičnik-Vodopivec, J. (2018). Motivi in stališča vzgojiteljev predšolskih otrok do nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc*. Str. 121-132. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/download/125/218/3320?inline=1>.
36. Lesar, I. (2008). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih. *Sodobna pedagogika*, 59(3), 90–109.



37. Magistrski študijski program 2. stopnje Zgodnje učenje. Pridobljeno 10. 11. 2023, dostopno <https://www.pef.upr.si/sl/izobrazevanje/2-stopnja/zgodnje-ucenje/od-2016-2017/>.
38. Mahat, M. (2008). "The Development of a Psychometrically – Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education." *International Journal of Special Education* 23 (1): 82–92.
39. Malinen, O. P. (2012). "Beijing in-Service Teachers' Self-Efficacy and Attitudes towards Inclusive Education." *Teaching and Teacher Education* 28: 526–534.
40. Meijer, J. W. C. (ur.) (2003). *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Pridobljeno 19. 11. 2023, dostopno [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003\\_special\\_education\\_europe.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdf)Matjašič, V. (2023). Mnenje učiteljev osnovnih šol o izobraževanju in usposabljanju učiteljev za inkluzijo. Univerza na Primorskem. Pedagoška fakulteta Koper. Magistrsko delo.
41. Morse, R. A. (2020). *Barriers to Inclusive Education: A Qualitative Case Study among Inclusive Elementary Teachers in the General Education Classroom*. Pridobljeno 18. 11. 2023, dostopno <https://www.proquest.com/docview/2390831550/ED66AF99D85842E2PQ/3?accountid=31479>.
42. Murgel, J. (2019). Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji: Premik od zdravstvenega modela k socialnemu? *Socialno delo*, Vol. 58 Issue 1, str. 57-70.
43. Musek, J. (1994). Osebnostne poteze in vrednotne usmeritve. *Psihološka obzorja*, 3(1), 13–28.
44. Pantić, N. in Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6, št. 3, str. 333–351.
45. Pedagoško osebje, Profesionalni razvoj vzgojiteljev in učiteljev. (2023). Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sl/national-education-systems/slovenia/profesionalni-razvoj-vzgojiteljev-uciteljev>.
46. Pedagoško osebje, Začetno izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev. (2022). Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sl/national-education-systems/slovenia/zacetno-izobrazevanje-vzgojiteljev-uciteljev>.
47. Podatki študijskega programa Predšolska vzgoja, prva stopnja. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno [https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2023/05/Predsolaska\\_vzgoja\\_1.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2023/05/Predsolaska_vzgoja_1.pdf).
48. Podatki študijskega programa Predšolska vzgoja, druga stopnja. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno <https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2022/12/Predsolaska-vzgoja-1.pdf>.
49. Sperling, S. (2003). Parenting Perceptions and Behaviors of Preschool Parents. A Doctoral Project Submitted in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Psychology In the Department of Psychology at Pace University. Pridobljeno 1. 11. 2023, dostopno

<https://www.proquest.com/docview/288274453/7B4179C220174DAEPQ/3?accountid=31479>.

50. Staub, D. in Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for non-disabled students? *Educational Leadership*, 52(4), str. 36-40.
51. Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education*. The Atlas Alliance. Oslo, Norway.
52. Nastran Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
53. Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami (2003). Pridobljeno 31. 10. 2023, dostopno [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vrtci/Navodila\\_vrtci.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vrtci/Navodila_vrtci.pdf).
54. Opara, B. (2005). Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura, d. o. o.
55. Opara, B. (2015). Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura, d. o. o.
56. Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli (konferenčni zbornik)*, 64–83. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev v Sloveniji.
57. Schmidt, M. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor, Založba PeF.
58. Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja, elektronska izdaja. (2014). Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Pridobljeno 15. 10. 2023, dostopno <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=segregacija&hs=1>.
59. Štemberger, T. (2013). Učiteljeva pripravljenost na inkluzijo. *Pedagoška obzorja*, 28(3/4), 3–17. Pridobljeno 20. 11. 2023, [https://www.researchgate.net/publication/264533348\\_Teacher's\\_rediness\\_for\\_inclusionUci teljeva\\_pripravljenost\\_na\\_inkluzijo](https://www.researchgate.net/publication/264533348_Teacher's_rediness_for_inclusionUci_teljeva_pripravljenost_na_inkluzijo).
60. Štemberger, T. in Vesel, N. (2016). Kako strokovni delavci vrtca vrednotijo stalno strokovno izpopolnjevanje kot element svojega profesionalnega razvoja. *Andragoška spoznanja*. Letnik 22, št. A, str. 85-97.
61. Ule, H. (2012). Profesionalni razvoj strokovnih delavcev vrtca. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 10(2), 57–67.
62. Visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja – predmetnik. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno [file:///C:/Users/Veronika%20Matja%C5%A1i%C4%8D/Downloads/PV%201\\_predmetnik-april\\_2023\\_cistopis%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Veronika%20Matja%C5%A1i%C4%8D/Downloads/PV%201_predmetnik-april_2023_cistopis%20(2).pdf).
63. Vršnik, T. (2003). »Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire! Sodobna pedagogika, št. 1, letnik 54 (120), Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 140 – 151.

64. Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 41/17). Pridobljeno 31. 10. 2023, dostopno <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>.
65. Zakon o vrtcih. Uradni list RS, št. 100/05 – uradno prečiščeno besedilo, 25/08, 98/09 – ZIUZGK, 36/10, 62/10 – ZUPJS, 94/10 – ZIU, 40/12 – ZUJF, 14/15 – ZUUJFO, 55/17 IN 18/21. Pridobljeno 31. 10. 2023, dostopno <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO447>.
66. Watkins, A. (ur.) (2012). *Izobraževanje učiteljev za inkluzijo: Profil inkluzivnih učiteljev*. Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. Pridobljeno 2. 11. 2023, dostopno [https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_sl.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_sl.pdf).
67. What is inclusive education (b.d.). Pridobljeno 4. 11. 2023, dostopno <https://www.eenet.org.uk/what-is-inclusive-education/defining-inclusive-education/>.

# **DRUŽINSKO BRANJE IN RAZVOJ PISMENOSTI V PREDŠOLSLEM OBDOBJU**

Raziskovalna naloga

December 2023

Barbara Radek

## **KAZALO**

<b>POVZETEK</b> .....	<b>1</b>
<b>UVOD</b> .....	<b>2</b>
<b>I TEORETIČNI DEL</b> .....	<b>4</b>
<b>1 OPREDELITEV PISMENOSTI</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1 Pismenost v predšolskem obdobju</b> .....	<b>5</b>
<b>2 BRALNA PISMENOST</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1 Gradniki bralne pismenosti</b> .....	<b>9</b>
<b>2.2 Raziskave in projekti o bralni pismenosti</b> .....	<b>10</b>
<b>2.2.1 Mednarodna raziskava PISA</b> .....	<b>10</b>
<b>2.2.2 Raziskava PIRLS</b> .....	<b>12</b>
<b>2.2.3 Projekt Opolnomočenje učencev</b> .....	<b>13</b>
<b>3 DRUŽINSKA PISMENOST</b> .....	<b>14</b>
<b>3.1. Družinsko branje</b> .....	<b>16</b>
<b>3.2 Družinske dejavnosti, povezane s pismenostjo</b> .....	<b>18</b>
<b>3.3 Pomen branja v predšolskem obdobju</b> .....	<b>18</b>
<b>3.4 Slovenski projekti, ki spodbujajo družinsko pismenost</b> .....	<b>19</b>
<b>II EMPIRIČNI DEL</b> .....	<b>21</b>
<b>4 METODOLOGIJA</b> .....	<b>21</b>
<b>4.1 Raziskovalna metoda</b> .....	<b>21</b>
<b>4.2 Raziskovalni vzorec</b> .....	<b>21</b>
<b>4.3 Postopek zbiranja podatkov</b> .....	<b>21</b>
<b>4.4 Postopek obdelave podatkov</b> .....	<b>21</b>
<b>5 INTERPRETACIJA REZULTATOV</b> .....	<b>22</b>
<b>6 SKLEPNE UGOTOVITVE</b> .....	<b>50</b>
<b>7 LITERATURA IN VIRI</b> .....	<b>52</b>
<b>8 PRILOGE</b> .....	<b>56</b>

## **POVZETEK**

Strokovnjaki opozarjajo na vsestranski pomen dobro razvite bralne pismenosti tako za posameznika kot za družbo. Mednarodne raziskave ugotavljajo, da bralna pismenost v svetu pada. Sodelovanje staršev pri branju otrok je najpomembnejši dejavnik začetne bralne pismenosti. Branje otroku, predvsem v družini, je ključno za njegov jezikovni in intelektualni razvoj. Vplivi domačega okolja so pomembni, saj se močno odražajo na otrokovi uspešnosti v procesu opismenjevanja. Spodbujanje družinskega branja prispeva tako k bralni vzgoji otrok kot k bralni kulturi odraslih.

V teoretičnem delu raziskovalne naloge smo opredelili pojem pismenosti in se osredotočili na bralno in družinsko pismenost. Opisali smo načine, kako spodbujati branje doma.

V empiričnem delu smo predstavili raziskavo, ki s pomočjo anketnega vprašalnika prikazuje, kakšen odnos imajo starši do družinskega branja, na kak način poteka in kaj jim pomeni.

**Ključne besede:** družinsko branje, bralna pismenost, predšolska vzgoja, zgodnja pismenost, vloga staršev pri branju

## **ABSTRACT**

Experts point to the versatile importance of well-developed reading literacy, both for the individual and for society. International research shows that reading literacy is declining in the world. Parental involvement in their children's reading is the most important factor in initial reading literacy. Reading to a child, especially in the family, is crucial for a child's linguistic and intellectual development. The influences of the home environment are significant, as they strongly reflect the child's success in the literacy process. Promoting family reading contributes to both the reading education of children and the reading culture of adults.

In the theoretical part of the research paper, we defined the concept of literacy and focused on literacy and family literacy.

In the empirical part, we presented a research that uses a survey questionnaire to show what attitudes parents have towards family reading, how it takes place and what it means to them.

**Keywords:** family reading, reading literacy, preschool education, early literacy, the role of parents in reading

## UVOD

Družinska pismenost je ena izmed vrst pismenosti, ki je izredno pomembna za otrokov vsestranski razvoj, saj omogoča razvoj komunikacije od otrokovega najzgodnejšega obdobja tako znotraj družine kot kasneje tudi izven nje. Otrok se s prvo pismenostjo srečuje že od otroštva, in sicer najprej v domačem okolju - v družini, kjer razvoj branja in pisanja poteka v veliki meri v spontanih dejavnostih v vsakodnevnih dogodkih. Ravno starši so namreč tisti, ki se prvi pogovarjajo z otrokom, se z njim igrajo, mu pripovedujejo, berejo. Ob njih se otrok prvič sreča s knjigo. Zaradi tega so vplivi domačega okolja tako zelo pomembni, saj so v družinskem okolju otroci deležni kakovostnih spodbud, kar ima kasneje vpliv na otrokov govorni razvoj in porajajočo se pismenost. Vse to se kasneje močno odraža na otrokovi uspešnosti v procesu opismenjevanja. Družinska pismenost v predšolskem obdobju ima ravno zato kasneje pomemben vpliv na šolski uspeh, predvsem na učenje branja in razvijanje jezikovne zmožnosti.

Namen raziskovalne naloge je bil raziskati družinsko pismenost.

Zastavili smo si naslednje cilje:

- ugotoviti, na kakšen način starši doma spodbujajo otrokovo pismenost in ali sploh jo,
- spoznati, kako pogosto in kdaj berejo otroku,
- ugotoviti, kako pogosto obiskujejo knjižnico,
- spoznati, katero zvrst knjige najpogosteje preberejo otroku.

Postavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kdo izmed družinskih članov največkrat bere otroku?
- Kako pogosto starši berejo otroku?
- Kakšno zvrst literature izberejo za branje?
- Kako pogosto z otrokom obišejo knjižnico?
- V katerem delu dneva berejo otroku?
- Ali se starši z otrokom pogovorijo o vsebini prebranega?
- Kako pomembno se jim zdi družinsko branje in pismenost otroka v predšolskem obdobju?

Oblikovali smo naslednje hipoteze:

H1: Predvidevamo, da v družini doma otroku berejo matere pogosteje kot očetje.

H2: Družinsko branje je v družini prisotno večkrat na teden.

H3 : Najprimernejši del dneva za branje z otrokom je večer.

H4: Predvidevamo, da je največkrat prebrana zvrst, ki jo starši preberejo otroku, klasična slikanica.

H5: Starši se z otrokom o vsebini prebranega pogovorijo.

H6: Starši radi z otrokom obišejo knjižnico.

H7: Otrok sodeluje pri izbiri knjige.

H8: Starši se zavedajo, da je družinsko branje pomembno za razvoj otrokove pismenosti.

H9: Predvidevamo, da starši doživljajo branje kot nekaj lepega.

H10: Otrok si želi, da mu starš bere knjigo.

Raziskovalna naloga zajema teoretični in empirični del. V teoretičnem delu smo opredelili pojem pismenosti, porajajočo se pismenost, družinsko pismenost, vlogo staršev pri branju, v empiričnem delu pa je prikazana raziskava, ki na podlagi anketnega vprašalnika interpretira mnenja staršev o družinski pismenosti. Uporabili smo deskriptivno kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Vzorec raziskave je neslučajnostni, in sicer namenski. Uporabili smo kvantitativno tehniko. Raziskava je zajela mnenja staršev predšolskih otrok našega zavoda - Vrtca Najdihojca. Vzorec raziskave se nanaša izključno na naš zavod, saj smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri starši našega vrtca podpirajo družinsko branje ter kakšno je njihovo mnenje in vloga pri razvijanju družinske pismenosti.



# I TEORETIČNI DEL

## 1 OPREDELITEV PISMENOSTI

Pismenost je definirana najpogosteje kot sposobnost branja in pisanja (Grginič, 2006, str. 9).

Pečjak pojasnjuje, da je pojem pismenosti nemogoče pojasniti z eno samo definicijo, zato se uporablja v različnih pomenih. Branje in pisanje sta med seboj interaktivno tesno povezana, pogosto pa so predstavljene tudi skupne in razločujoče značilnosti branja v razmerju do pisanja (Pečjak, 2010).

Teoretičarke M. Križaj-Ortar, M. Bešter in S. Pečjak so pismenost definirale preko modela opismenjevanja, pri katerem so vse štiri sporazumevalne dejavnosti (branje, pisanje, poslušanje, govorjenje) enakovredne. Te dejavnosti imajo pomembno vlogo pri sporazumevanju in imajo vpliv tudi na socialni in osebni razvoj posameznika (Grginič, 2006, str. 8).

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2000, str. 884) razlaga pismenost dopolnjuje z znanjem obojega, torej branja in pisanja. Pismen človek je po tej definiciji tisti, ki zna brati in pisati. Opismenjevanje je opredeljeno kot učiti oziroma poučevati pisanje in branje, opismeniti pa naučiti se brati in pisati.

Po navedbah D. Haramija in P. Vilar (2017) je pismenost skupek pojmovanj, vrednot, norm, sporočil v zvezi z branjem, ki so prisotni v družbi in katerih namen je spodbujanje branja in izboljševanje odnosa do branja ne le v učnih situacijah, temveč tudi v vsakdanjem življenju. Pojasnujeta, da se pismenost razvija vse življenje na različnih področjih, v različnih okoliščinah in zajema vse človekove aktivnosti.

Pulko in Zemljak Jontes (2017) pojasnujeta, da se pismenosti otroci učijo v družini in jo razvijajo med vsakodnevnimi dejavnostmi, ko poslušajo pogovore svojih staršev. Otrok je namreč pri tem lahko aktivno vključen v pogovor, lahko pa zgolj poslušalec.

Grosman pravi, da se pismenost otroka začne oblikovati, ko se otrok seznanja s pisano besedo, ki jo spoznava v vsakdanjih situacijah. Strokovnjaki ugotavljajo, da je branje najpomembnejši dejavnik za razvoj vsesplošne pismenosti (Grosman, 2003).

Cenčič (1999) pismenost opredeljuje kot zapleteno, sestavljeno ter povezano dejanje, ki ne obsega le branja in pisanja, temveč tudi govorjenje in poslušanje.

Pečjak (2010) pravi, da je celotna pismenost preobsežna in kompleksna, da bi jo lahko pojasnili z enim modelom. Pri tem se je oprla na Thompkinsa (2003), ki je primerjal posamezne modele in teorije pismenosti s koščki sestavljanke, pri čemer je vsak delček (model ali teorija) prispeval k razumevanju celote.

L. Knaflič (2002, str. 38) pravi, da pismenost vključuje različne temeljne spretnosti (bralno, pisno, računsko, računalniško) in druge spretnosti ter določeno temeljno znanje (splošno poučenost o

svetu), kar posamezniku omogoča uspešno iskanje, izbiro in uporabo informacij za življenje v družbi.

V dokumentu *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti* (2017, str. 3) je pismenost opisana kot »stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega, pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje. Kot taka je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničnih potencialov ter njuno uspešno sodelovanje v družbi.«

Cencič (2003, str. 44) poudarja, da se pismenost začne razvijati z našim rojstvom, poslušamo jo že pred rojstvom in se nanjo nebesedno odzivamo. Poslušanju sledi govorjenje, nato pa branje in pisanje, vse to nas spremlja in se razvija celo življenje.

Grginič (2006) pojasnjuje, da se pismenost začne že od rojstva naprej, ko otroka vključujemo v različne dejavnosti, povezane s pisno aktivnostjo, npr. pisanje telefonskega sporočila, pisanje nakupovalnega seznama, napisi na reklamah, etiketah, oblačilih, čevljih, zgodbe za branje, recepti. Vsak otrok pojmovanje pismenosti razume drugače in se razlikuje od družine do družine. Tako v družinskem okolju, kot tudi v vrtcu, otroci spoznavajo širok spekter oblik pismenosti. Branje in pisanje nista več sposobnosti, ki bi ju otrok moral obvladati v šoli, ampak se proces že prične ob rojstvu. Branje in pisanje ter govorjenje in poslušanje so med seboj povezani. Razvijajo se ob udeleževanju v dogodkih, ki so povezani s pismenostjo (Grginič, 2006).

N. Browne pojem pismenosti razširi, saj poleg branja in pisanja napisanega ali tiskanega besedila v pismenost vključi tudi različne oblike otrokovega pripovedovanja zgodbe. Otrokova zgodnja pismenost je podkrepjena s pripovedovanjem, poslušanjem, branjem in pisanjem. M. Meek pa zagovarja, da imata branje in pisanje svoje korenine v govoru (Marjanovič Umek, 2005, str. 15).

Ob koncu 20. stoletja pa se je pozornost glede pismenosti usmerila na preučevanje socialnih in kulturnih dejavnikov. Poudarili so, da je pismenost oblika kulturnega kapitala, saj je kot znanje in veščina odvisna od socialnega in kulturnega okolja, v katerem je bila pridobljena. Knaflič pojasnjuje, da nekateri otroci že pred vstopom v šolo razvijajo določeno znanje in spretnosti, ki ustrezajo šolskim zahtevam. To se kaže v tem, da so tem otrokom doma dosti brali, saj že dobro obvladajo jezik, poznajo črke in tako lahko rečemo, da imajo ob vstopu v šolo večji kulturni kapital (Knaflič, 2009, str. 8).

## **1.1 Pismenost v predšolskem obdobju**

Grginič pojasnjuje, da se v prvem starostnem obdobju prične prvo otrokovo opismenjevanje. Otrok prične spoznavati vlogo pisnega jezika, različne oblike in funkcije tiska preko knjig, priročnikov in leposlovja. Ko odrasli otroku glasno berejo, ta spoznava značilnosti in pravila branja, začetek in smer branja, spoznava oblike črk, razlikuje prvo in zadnjo stran knjige, ločuje slike za gledanje, besede in besedilo za branje, prepozna naslove. Za najmlajše otroke je značilno, da se sprva s knjigo le igrajo in posnemajo odrasle pri branju. Na prehodu so pozorni na napise, table,

prepoznavajo znane simbole in znake na različnih izdelkih. V tem obdobju je posebej pomembna dobra interakcija otrok – odrasel človek, ki se udejanja preko pogovora in opazovanja v različnih opravilih (Grginič 2008, str. 10–11).

Otrok v drugem starostnem obdobju (3–5 let) napreduje do zavedanja, da je mogoče izgovorjene besede tudi zapisati in jih nato prebrati. Doseže spoznanje, da določenim glasovom ustrezajo določene črke oz. usvoji t. i. abecedni princip. Otrok poskuša zapisati znane besede in pri tem upoštevati pravila pravopisa in skladnje (Grginič, 2008, str. 11).

Jenko pojasnjuje, da si predšolski otrok, čeprav še ne pozna črt, vendarle zapomni besede, ki se večkrat pojavljajo v njihovem okolju. Ko otroci že prepoznajo črke, začnejo povezovati črka-glas. Pomembno je fonološko zavedanje. V tem obdobju so zelo pomembne bralne spodbude staršev in drugih pomembnih oseb, ki otrokom berejo različne pravljice. Otroci s tem razvijajo in bogatijo besedni zaklad, po katerem lahko urijo tudi komunikacijske zmožnosti (Jenko, 2016, str. 19–20).

V obdobju med šestim in sedmim letom je branje počasno, vendar natančno. Pojavi se veliko zamenjav črk, ki so si oblikovno podobne in izpuščajo črke, saj so otroci osredotočeni na podobo besede in manj na njen pomen v povedi. Sčasoma se otroci izurijo v dekodiranju, kar izboljša tudi semantično ustreznost besed in pravilnost zapisa besed. Znotraj tega obdobja lahko ločimo tri faze. V prvi fazi otrok daje pozornost pomenu besede, v drugi fazi je njegova pozornost usmerjena na podobo besede, v tretji fazi se prvi dve združita in povzročita, da otrok bere natančno (Jenko, 2016, str. 21).

Znanje, ki ga otrok usvoji v drugem starostnem predšolskem obdobju, lahko razdelimo na: koncept tiska, grafično zavedanje, fonološko zavedanje, glasovno-črkovno zvezo in besedno branje. Koncept tiska otroku omogoča, da se zave smisla branja in tiska za vsakdanje življenje, pride v stik s pravili branja ter spozna, da tisk predstavlja predmete in govor. Otrok zna z besedami opisati črke in besede. Pri grafičnem zavedanju je otrokova pozornost osredotočena na obliko črk in besed. Otrok zna razlikovati posamezne podobne besede ali črke, še preden usvoji znanje abecede. Razlikovanje glasovnih elementov v besedah in ločevanje med njimi pridobi otrok s fonološkim zavedanjem. Govorjeno besedo lahko poveže s posameznimi glasovi te besede, spozna rimo, loči posamezne zloge, aliteracije. Znanje o črkovno-glasovni skladnosti omogoča otroku, da odkriva zvezo med črko in glasom tudi v neznanih besedah. Pred formalnim pisanjem otrok velikokrat posnema pisanje odraslih tako, da na list papirja slika čačke in različne oblike črk, ki spominjajo na prave. Uporabi svoje črkovanje in glasove ter to zapiše na svoj način, s svojimi znaki (Grginič, 2008, str. 11). Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja pojasnjujejo, da je obdobje zgodnjega otroštva, torej predšolsko obdobje, ključnega pomena za razvoj pismenosti, pomembno vlogo pri tem imajo tudi socialne interakcije in okolje, ki podpira razvoj pismenosti. S pismenostjo pa je močno povezan razvoj govora. Zlasti v predšolskem obdobju je pomembno, da se otrok giblje v »bogatem« jezikovnem okolju, ki podpira razvoj pismenosti (Marjanovič Umek, Krajnc, Fekonja, 2006, str. 112).

V predšolskem obdobju lahko z različnimi dejavnostmi vplivamo na razvoj otrokove pismenosti. Otroka je potrebno zgodaj vključiti v dejavnosti branja in pisanja. Pri tem je pomemben tudi zgled odraslih. V okolju, v katerem se otrok giblje, je treba poskrbeti za zadostno število različnih vrst

pisnega gradiva (knjige, časopisi, revije) in se igrati igre, pri katerih otrok piše, bere in tako razvija pisni jezik. Prepoznavanje tiska iz okolja se lahko izvaja na sprehodih, na obisku pošte, lekarne, trgovine. Otrok opazuje in prepozna znake, logotipe in besede (Pečjak, 2003, str. 121).

## 2 BRALNA PISMENOST

Bralna pismenost je ena najpomembnejših veščin, s katero posameznik pridobiva novo znanje, ki mu omogoča učinkovito delovanje na različnih življenjskih področjih, zato je razumljivo, da je prizadevanje za razvoj bralne pismenosti ena osrednjih nacionalnih in evropskih usmeritev tega desetletja (Nolimal, 2013).

Bralna pismenost je proces, ki se ves čas razvija in posamezniku omogoča možnost razvijanja razumevanja in kritičnega branja, zaradi česar se posameznik lažje vključuje in sodeluje v družbi, v kateri živi in deluje. Terminologija bralne pismenosti zajema štiri dejavnosti, in sicer dve receptivni (branje in poslušanje), pri čemer posameznik sprejema informacije iz različnih besedil, in dve produktivni dejavnosti (govorjenje in pisanje), pri čemer se posameznik v dejavnosti dejavno vključuje in sodeluje (Haramija in Ivanuš Grmek, 2020, str. 17). Bralna pismenost je po navedbah D. Haramija in P. Vilarja (2017, str. 8) »predpogoj za udejstvovanje v bralni kulturi. Kot zmožnost in družbena praksa se razvija vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežema vse človekove dejavnosti.«

Pri bralni pismenosti ne gre le za branje nekega besedila, temveč tudi razumevanje besedila, ki poleg jezikovnih, vključuje tudi nejezikovne znake, zato se razumevanje termina z razvojem družbe in tehnologije spreminja. Vsako branje je namreč branje vseh besedil in različnih znakovnih sistemov (Haramija, 2017, str. 1–2).

Bralna pismenost je nujna za človekovo delovanje v družbi in ravno zato je nujno, da se strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju ter tudi starši zavedajo, da se bralna pismenost prenaša medgeneracijsko in da s svojo pozitivno bralno pismenostjo usmerjajo učence (Haramija, 2020, str. 26).

Bralna pismenost obsega poznavanje in uporabo tehnik branja in bralnih strategij ter razumevanje prebranega (Pečjak, 1997; v Skubic, 2010: 93–95). D. Haramija (2017, str. 2) pojasnjuje, da bralna pismenost ni izključno branje besedil, pač pa gre za preplet jezikovnih in nejezikovnih znakov. Gre za multimodalno branje besedil, kjer poleg besed, stavkov, besednih zvez in njihovih pomenov beremo tudi nejezikovne znake, kot so slike, fotografije, risbe in podobno. Zelo pomembno je zblíževanje s knjigo kot pisnim prenosnikom ter navajanje na knjigo v zgodnjem obdobju.

Grosman (2006, str. 28) ugotavlja, da otroci večino predstav o branju, pisanju in sporazumevanju usvojijo že pred vstopom v šolo, zato je pomembno, da starši in vzgojitelji vedo, kako otroku omogočiti kakovostno srečanje s pismenostjo. Ker se pismenost pojavlja na vseh področjih, je pomembno medsebojno sodelovanje le-teh. Otrok že od rojstva naprej doživlja stike z besedo kot nekaj prijetnega. Prav tako otroci, s katerimi se starši veliko pogovarjajo, razvijejo boljšo pismenost. Otroci so s tiskano besedo in besedilom seznanjeni že pred vstopom v šolo s pomočjo

različnih virov, prav tako imajo razvito domišljijo, kar jim pomaga pri oblikovanju zgodb, pri čemer so jim v pomoč tudi slikanice. Pomembno je, da starši in vzgojitelji otrokom veliko berejo ter jim omogočajo stik s knjigami in vpogled vanje (Grosman, 2006, str. 28).

Bralna pismenost od posameznika zahteva kritično vrednotenje in razumevanje informacij. Najhitrejši razvoj bralne pismenosti posameznika se dogaja v času njegovega izobraževanja, saj je umeščena v vsa strokovna področja izobraževanja (Haramija, 2020).

Kadar govorimo o bralni pismenosti, lahko govorimo o vseh pozitivnih učinkih, ki pripomorejo k otrokovemu razvoju na vseh področjih. Otrok pri bralni pismenosti razvija jezikovne zmožnosti in s tem obvlada materni jezik ter druge jezike. Tako, kot je navedeno v Nacionalni strategiji razvoja bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019, str. 4) lahko ugotovimo, da razvite jezikovne zmožnosti pripomorejo k večji jezikovni samozavesti, s tem se otrokom omogoči tudi večja socialna vključenost. Z bralno pismenostjo pa otrok razvija tudi bralno kulturo, ki opredeljuje odnos posameznika in družbe do branja ter knjige (*Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2019, str. 4).

V tem dokumentu lahko beremo, kako zelo je pomembno spodbujati in razvijati vse vidike pismenosti že od samega začetka – od vrta do vključno s fakulteto. Cilj naše države je, da bi dvignila digitalno pismenost vseh ciljnih skupin prebivalstva, spodbujala funkcionalno večjezičnost, razvijala in omogočila javno dostopnost jezikovnih virov in tehnologij. Država bi naj zagotavljala razvoj bralne pismenosti tudi ranljivim skupinam, in sicer v vseh obdobjih njihovega življenja.

Dokument Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti (2019) podpira tudi Evropska unija (EU), saj si želi, da bi se delež slabše pismenih učencev zmanjšal vsaj za 15 %, kar bo državam članicam EU težko doseči. Strategija temelji na ugotovitvah mednarodnih raziskav PIRLS (Progress in International reading Literacy Study, slov. Mednaroda raziskava bralne pismenosti), PISA (Programme for International Student Assessment, slov. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev) in PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, slov. Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih). Študije so se ukvarjale z raziskovanjem slovenskih učencev na področju bralne pismenosti. Rezultati so pokazali, da se je pismenost izboljšala, vendar njihovi rezultati pri deležu višjih ravni bralne pismenosti niso bili zadostni. Torej slovenski učenci nimajo pri branju manj zahtevnih besedil, medtem ko jim višje ravni povzročajo preglavice (*Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2019, str. 3).

V strategiji so zapisani strateški cilji za razvoj pismenosti v šolstvu in prebrati je mogoče, da je treba začeti bralno pismenost razvijati že v predšolskem obdobju, spodbujati bralno šibkejše, ustvariti temelje za pozitivno stališče do vseh vrst besedil in z razvijanjem bralne pismenosti nadaljevati tudi v višjih razredih (*Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2019, str. 5).

V Deklaraciji o pravici evropskih državljanov do pismenosti je zapisano, da je pismenost človekova osnovna pravica, zato morajo države EU vsem svojim državljanom zagotoviti možnost, da razvijejo

svojo pismenost do te mere, da bodo sposobni samostojno uporabljati komunikacijo in bodo razumeli, kaj preberejo oziroma slišijo. Dokument se v nadaljevanju osredotoči na otroke, in pravi, da le-ti imajo pravico do branja najrazličnejših besedil, tako na papirju kot tudi v digitalni obliki, po katerih urijo jezikovne zmožnosti, ki so bistveni temelj za bralno pismenost. Republika Slovenija je kot članica EU, upoštevala navodila, ki so zapisana v Deklaraciji o pravici evropskih državljanov do pismenosti (2016), zato je spodbujanje bralne pismenosti zapisano tudi v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS, Ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje in Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti 2019–2030. V vseh navedenih dokumentih je zapisano, da je razvoj pismenosti ključna vseživljenjska dejavnost, pri čemer je mogoče pridobiti kompetence v vseh oblikah učenja – formalnem, neformalnem in priložnostnem (Haramija in Ivanuš Grmek, 2020, str. 17).

## **2.1 Gradniki bralne pismenosti**

Bralno pismenost sestavljajo štiri dejavnosti, in sicer branje, poslušanje, govorjenje in pisanje. Prvi dve dejavnosti se pojavljata kot receptivni, drugi dve sta produktivni dejavnosti (Haramija, 2020, str. 17).

Nujno je, da se strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju ter tudi starši zavedajo, da se bralna pismenost prenaša medgeneracijsko in da le-ti s svojo pozitivno bralno pismenostjo usmerjajo učence (Haramija, 2020, str. 26).

Haramija navaja naslednje pomembne gradnike bralne pismenosti, ki so pomembni za otoka:

- 1. gradnik je govor; predstavlja razvoj otrokovih jezikovnih zmožnosti, torej besednega in nebesednega komuniciranja.
- 2. gradnik je motiviranost za branje; predstavlja otrokov interes za branje in bralno samoučinkovitost.
- 3. gradnik je razumevanje koncepta bralnega gradiva; poudarja pomen multimodalne pismenosti, pri čemer je poudarek na zmožnosti celostnega branja besedil.
- 4. gradnik je glasovno zavedanje; gre za preučevanje glasovnih značilnosti slovenskega jezika.
- 5. gradnik je besedišče; pomeni razumevanje in širjenje besednega zaklada, ki je nujno za uspešno komunikacijo in tvorjenje besedil vseh vrst.
- 6. gradnik je tekoče branje; osredotoča se na tehniko branja, pri čemer otrok razvija natančno branje, primerno hitrost in izraznost ter pazi na ritem.
- 7. gradnik je razumevanje besedil; opredeljuje branje z razumevanjem, pri čemer je poudarek na neumetnostnih besedilih.
- 8. gradnik je odziv na prebrano; osvetljuje pravilno in smiselno tvorjenje tako govorjenih kot pisnih besedil.
- 9. gradnik je kritično branje; predstavlja vrednotenje sporočilnosti in oblikovanje lastnega mnenja, ki mora temeljiti na argumentaciji (Haramija, 2020, str. 2).

## 2.2 Raziskave in projekti o bralni pismenosti

Zaradi nezadovoljivih dosežkov na področju bralne pismenosti so na slovenskem prostoru nastale raziskave, v katerih se je ugotavljalo stanje bralne pismenosti slovenskih učencev in učenk. Izpostavili smo raziskave PISA, PIRLS in projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja.

### 2.2.1 Mednarodna raziskava PISA

Raziskava PISA je dolgoročni program ugotavljanja znanja in spretnosti učencev ter učenk v državah članicah OECD in državah partnerkah. V Sloveniji jo na Pedagoškem inštitutu izvajajo od leta 2006, z raziskavo pa ugotavljajo bralno, matematično in naravoslovno pismenost slovenskih 15-letnikov, kar je v večini držav ob zaključku obveznega izobraževanja. Raziskava poteka v triletnih ciklih, vsaka naslednja raziskava pa se osredotoči na drugo pismenost kot prejšnja. Prvi cikel je bil izveden leta 2000. Slovenija je v raziskavi PISA prvič sodelovala leta 2006, k raziskavi je pristopila tudi leta 2009. V raziskavo so bili vključeni večinoma dijaki 1. letnika srednjih šol in gimnazij. Namen raziskave PISA je zajeti podatke o kompetencah učencev, ki jih potrebujejo za svoje življenje, poklicno in zasebno. Rezultati prikazujejo uspešnost razumevanja in uporabe pisnih besedil. Ker raziskava ni osredotočena zgolj na merjenje rezultatov šolskih kurikulumov, daje še toliko boljši občutek o branju kot vrednoti neke družbe. Raziskava se osredotoča na področje pismenosti in na to, v kolikšni meri znajo učenci znanja in spretnosti, ki so jih pridobili v šoli, uporabiti v različnih situacijah in pri razreševanju problemov. PISA tako preverja, kako znajo učenci svoje spretnosti branja uporabiti za razumevanje in interpretacijo besedil iz vsakdanjega življenja. V raziskavo PISA so vključeni večinoma dijaki 1. letnika srednjih šol in gimnazij. Leta 2000 in leta 2009 je bila raziskava osredotočena na bralno pismenost, matematična pismenost in naravoslovje pa sta bili manj poudarjeni področji. Leta 2009, ko je bila raziskava osredotočena na bralno pismenost, je v njej sodelovalo 26 milijonov 15-letnikov iz 65 držav. V Sloveniji je takrat sodelovalo 7764 dijakinj in dijakov vseh slovenskih gimnazij in srednjih šol oziroma 333 srednješolskih izobraževalnih programov in 46 učencev iz 24 osnovnih šol. Takrat smo se Slovenci uvrstili pod povprečje OECD. PISA 2006 je zaznala upad dosežkov slovenskih učencev na področju bralne pismenosti, saj so bili rezultati nižji kot v sorodni raziskavi iz leta 2006 (Strojan, 2014).

Saksida (2016, str. 6) opozarja, da raziskava PISA ni le preverjanje bralne pismenosti, ampak tudi usmeritev k spremembam izobraževalnih sistemov in svarilo pred splošnim nazadovanjem družbe. Bralna pismenost je v raziskavi PISA opredeljena kot razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi.

Raziskava iz leta 2006 je pokazala, da je v Sloveniji resda majhen delež učencev z bralnimi sposobnostmi na najvišji ravni, a je hkrati tudi manjši delež tistih z dosežki na najnižji ravni. Za naprej je bila želja, da se ohranja majhen delež učencev na najnižji ravni in poveča delež tistih na višji.

Odkar v Sloveniji izvajamo raziskavo PISA, se izmed vseh treh preverjenih pismenosti kot najšibkejše področje kaže ravno bralna pismenost. Leta 2009, ko je bila bralna pismenost v raziskavi prvič poudarjeno področje preverjanja, smo Slovenci na mednarodni lestvici sodelujočih držav dosegli rezultat pod povprečjem. Podpovprečne rezultate smo kasneje zabeležili še v letu 2012, leta 2015 pa smo dosegli rezultat nad povprečjem držav OECD. Slovenija je izboljšala rezultat za 24 točk in s tem pristala nad povprečjem raziskave. Podobno kažejo tudi podatki iz leta 2018. Leta 2018 rezultati učenk in učencev padejo za 10 točk, v primerjavi z letom 2015, vendar je njihov dosežek kljub temu še vedno višji, kot je bil leta 2009 in 2012, ko je bila Slovenija pod povprečjem v bralni pismenosti. Rezultati na teh področjih kažejo, da imamo v Sloveniji na področju dosežkov iz bralne pismenosti izrazite razlike med spoloma in med različnimi srednješolskimi izobraževalnimi programi. Dekleta so v bralni pismenosti dosegala boljše rezultate od fantov. 40 % učencev je odgovorilo, da ne berejo za zabavo in ti učenci posledično dosegajo slabše rezultate od tistih, ki vsaj nekaj minut berejo tudi za zabavo. Več učenk bere za zabavo in posledično učenke tudi dosegajo boljše rezultate od učencev. Razlike so med dijaki in dijakinjami tudi v njihovem socialno-ekonomskem statusu, dijaki z imigrantskim ozadjem imajo nižje rezultate. Slovenski 15-letniki poročajo o nizki motivaciji za branje, nizkem navdušenju učitelja pri poučevanju slovenščine (Šterman Ivančič in Štremfel, 2020).

Rezultati raziskave so pokazali, da so učenci z višjimi dosežki tisti, ki radi berejo in dnevno berejo tudi za zabavo (Cotič, Medved Udovič in Starc, 2011).

Košak Babuder (2012) ugotavlja, da rezultati PISA kažejo, da ima večina učencev in dijakov s slabo razvitimi bralnimi veščinami manj izobražene starše ter da ti učenci prihajajo iz socialno in ekonomsko prikrajšanih družin, kjer primanjkuje izobraževalnih virov, tudi knjig in zato ti učenci dosegajo slabše rezultate.

T. Strojani (2014) ugotavlja, da analize rezultatov raziskave PISA kažejo, da so slovenski petnajstletniki v bralni pismenosti podpovprečno uspešni in da se bralna pismenost naših otrok od leta 2006 vztrajno slabša. Tudi rezultati PIRLS kažejo, da so slovenski učenci med primerljivimi državami podpovprečni, vendar izkazujejo, da se rezultati iz raziskave v raziskavo izboljšujejo.

Sonja Pečjak izpostavlja nekatere sistemske premike za spodbujanje razvoja bralne pismenosti v Sloveniji. Pomembno se ji zdi sistematično razvijanje predbralnih spretnosti v predšolskem obdobju, v kakovostnem pouku začetnega opismenjevanja s poudarkom na razvoju fonoloških sposobnosti in v potrebi po ozaveščanju učiteljev po tem, da so prav oni pomembni pri razvijanju bralne motivacije in dosežkov učencev in učenk (Šterman Ivančič, 2019).

Šimenc in Štraus na podlagi podatkov raziskave PISA 2018 ugotavljata, da je v medsebojni povezanosti bralnih dosežkov in samopodobe naloga učiteljev skrbeti za obe vrsti vzgojno-izobraževalnih rezultatov in da je pomembno za šibkejše učence spodbujanje razvojne miselnosti in grajenje pozitivne učne samopodobe (Šterman Ivančič, 2019).

V *Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* (2019) razberemo, da k dvigu bralne pismenosti slovenskih učencev in učenk močno prispeva njihovo zanimanje oziroma



interes do branja, njihova socialna vključenost v skupnost in omogočanje procesa vseživljenjskega učenja.

### 2.2.2 Raziskava PIRLS

Raziskava PIRLS je mednarodna raziskava, ki jo v Sloveniji koordinira Pedagoški inštitut. PIRLS je ciklična raziskava, ki jo v Sloveniji izvajamo vsakih pet let in preverja bralno pismenost 9–10 letnih učencev. Namen raziskave je preverjanje bralne pismenosti učenk in učencev konec 4. razreda. Učenci so takrat stari približno deset let in takrat že osvojijo tehniko branja in so na prehodu iz učenja branja v branje za učenje. Poleg preverjanja bralne pismenosti v raziskavi sodelujejo tudi ravnatelji, učitelji in starši. Sodelujoči učenci izpolnijo vprašalnik, da se pridobi čim več informacij o šolskih, izven šolskih in domačih kontekstih, ki se povezujejo z bralno pismenostjo. Raziskava PIRLS je potekala leta 2001, 2006, 2011, 2016 in 2021. Slovenija je v mednarodni raziskavi PIRLS prvič sodelovala leta 1991 in se je uvrstila na precej slabo mesto – na 21. mesto od 28. sodelujočih držav in je za povprečjem raziskave zaostajala za 29 točk. V Sloveniji se je nato stopnja bralne pismenosti povišala, in sicer pri obeh spolih. Tudi tukaj so deklice dosegale boljše rezultate kot dečki, vendar pa se je rezultat dečkov iz leta 1991 precej izboljšal. Zanimiv je podatek, da si 66 % učencev v Sloveniji enkrat tedensko izposoja knjige v knjižnici, kar je za 5 % manj kot leta 1991. Sicer pa je v raziskavi iz leta 2011, v kateri je sodelovalo 35 držav, bralna pismenost učenk in učencev enaka mednarodnemu povprečju (IEA PIRLS 2021).

Leta 2011 je v raziskavi Slovenijo zastopalo 4512 učenk in učencev. Dosegli so 530 točk, kar je 8 točk več kot leta 2006. To pomeni, da je Slovenija v prvih desetih letih (od raziskave leta 1991) svoj rezultat izboljšala za 30 točk, v dvajsetih letih pa celo za 60 točk. Iz tega lahko sklepamo, da se stopnja bralne pismenosti v Sloveniji povečuje. Rezultati deklic so nad dosežki dečkov. Leta 2016 je Slovenija prav tako napredovala na področju bralne pismenosti. V 15 letih so desetletniki napredovali za 41 točk. Rezultati mednarodne raziskave PIRLS (2001, 2006, 2011) so boljši od povprečja sodelujočih držav ter mednarodnega kazalnika in zato bolj obetavni. V raziskavi PIRLS 2011 so četrtošolci v Sloveniji dosegli povprečno 530 točk, kar je več od povprečja iz leta 2006 – 522 točk in več od povprečja PIRLS 500 točk (Nolimal, 2013).

Učenci v Sloveniji so z vsakim ciklom raziskave PIRLS dosegali višje povprečne bralne dosežke, vse do leta 2021, ko je prvič zaznati upad v bralnih dosežkih četrtošolcev. V letu 2021 so namreč naši učenci dosegli 23 točk manj kot leta 2016. Pred tem so četrtošolci napredovali za 41 točk. Vzrok za takšno stanje je najverjetneje večkratno zaprtje šol v času covida-19. Upad bralnih dosežkov v letu 2021 pa ni bila le značilnost Slovenije, temveč tudi drugih držav. Raven bralne pismenosti četrtošolcev se je pri nas stabilno višal, vse od leta 2001 naprej. Če primerjamo bralni dosežek leta 2021 s prejšnjimi leti, je ta tak, kot je bil bralni dosežek leta 2006 (IEA PIRLS 2021).

Podatki raziskav PIRLS kažejo na povezavo med socialno-ekonomskim statusom družin, iz katerih prihajajo učenci, in njihovimi bralnimi dosežki. Učenci z višjim socialno-ekonomskim statusom imajo boljši bralni dosežek, kot je to značilno za bralni dosežek učencev z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Učenci s pozitivnim odnosom do branja imajo običajno boljše bralne

dosežke. Vendar pa ni jasno, ali pozitiven odnos do branja vodi k višjim bralnim dosežkom ali pa je ta pozitiven odnos posledica višjih bralnih dosežkov (Mullis et al. 2023, str. 114).

V raziskavah o bralni pismenosti so strokovnjaki med drugim tudi preučevali, kaj vse lahko vpliva na bralno pismenost otrok. Bralni dosežki so bili povezani s tem, kako radi učenci berejo in v kakšne dejavnosti vse so vključeni. Pomembna ugotovitev raziskav je tudi ta, da so bili bralni dosežki slovenskih učencev boljši, če so bili šolarji pred začetkom šolanja vključeni v dejavnosti, ki spodbujajo bralno pismenost, kot so branje knjig, pripovedovanje zgodb, igranje besednih iger (Cotič, Medved Udovič in Starc, 2011).

Poleg izobrazbe staršev je bil skoraj enako pomemben napovednik bralne pismenosti otrok tudi število knjig doma. Tisti učenci, ki imajo doma več knjig, praviloma dosegajo boljše bralne dosežke. Prav tako izkazujejo boljši bralni dosežek učenci, ki doma pogosteje govorijo slovensko. Bralni dosežek se na mednarodni ravni in v Sloveniji povezuje tudi s tem, kako radi berejo starši otrokom. Učenci so poročali tudi o različnih dejavnostih v šoli, povezanih z branjem. Na splošno so povedali, da so zadovoljni s poukom branja v šoli. Večini je všeč, kar berejo v šoli (18 % pa ne), večina jih zelo dobro ocenjuje tudi interakcijo med sabo in učitelji pri pouku branja – jasna pričakovanja učiteljev, njihova podpora pri učenju, učenci imajo zmožnost pokazati, kaj so se naučili (Cotič, Medved Udovič in Starc, 2011).

Meden (2014) pojasnjuje, da je bralna pismenost ena temeljnih pedagoških kompetenc, zato je nujno poiskati razloge in možnosti za izboljšave in izoblikovati dolgoročno strategijo za uspešno bralno opismenjevanje. Ugotavlja, da je bralni dosežek močno povezan z viri za učenje, ki jih ima otrok doma; pomembna pa je tudi izobrazba staršev; sledita število knjig in število otroških knjig v družini. Učenci, katerih učitelji pričakujejo od njih akademske dosežke, imajo pomembno boljše rezultate kot učenci, katerih učitelji imajo nižja pričakovanja. Na uspeh otrok bolj kot šola vpliva socialno-ekonomski status družine, predvsem izobrazba staršev. Šola premalo uspešno zmanjšuje negativen vpliv šibkega socialnega okolja na bralno pismenost otrok.

### **2.2.3 Projekt Opolnomočenje učencev**

Projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja je potekal dve šolski leti (2011/12 in 2012/13), vodil ga je Zavod RS za šolstvo. Njegov temeljni namen je bil zagotoviti enake izobraževalne možnosti, izboljšati dostop do kakovostnega izobraževanja in integrirati učinkovite didaktične strategije za doseganje višjih ravni bralne pismenosti na stopnji obveznega izobraževanja ter s tem prispevati k uresničevanju nacionalne strategije za razvoj pismenosti. Projekt je bil izpeljan v obliki akcijskega raziskovanja in vanj je bilo vključenih 24 slovenskih osnovnih šol, ki so ob skupni in stalni strokovni podpori pedagoških svetovalcev Zavoda RS za šolstvo ter priznanih strokovnjakov s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Pedagoškega inštituta in Državnega izpitnega centra prizadevali izboljšati vzgojno-izobraževalno prakso na področju branja z razumevanjem in razvijanja višjih ravni bralne pismenosti (Metodološki načrt projekta, 2012).

F. Nolimal (2013) piše, da so bili cilji projekta izboljšati bralno pismenost učencev po kriterijih, ki jih uporabljajo tudi mednarodne raziskave funkcionalne pismenosti (PIRLS in PISA) in izboljšati dosežke v NPZ. Avtorica predstavi obvladovanje bralne pismenosti kot eno temeljnih zmožnosti, ki bi jo morali učenci razviti v času obveznega šolanja, saj jim omogoča enakopravno vključevanje v nadaljnje izobraževanje, enakopravno sodelovanje v ožjem in širšem družbenem okolju ter konkurenčnost na trgu. V projektu so bila vključena naslednja raziskovalna področja: motivacija za branje, tehnike branja in pisanja, branje z razumevanjem, bralne učne strategije, pismenost pri vseh predmetih, metakognicija, refleksija in dosežki NPZ. Večina šol, vključenih v projekt, je v operativnih načrtih navedla, da se več let zapored sooča z vedno nižjo motivacijo za branje, učenci še ne obvladajo tekočnosti branja in pisanja z razumevanjem. Opažajo pa tudi, da so dosežki učencev in učenk iz matematike in slovenščine na NPZ pod slovenskih povprečjem in da so njihovi učenci pogosto neuspešni pri nalogah, ki vsebujejo kompleksnejša besedila in pri nalogah, ki za reševanje predvidevajo višje miselne procese.

F. Nolimal (2014) nadalje ugotavlja, da je bil projekt uspešen za povečanje bralne pismenosti in da je pustil velik in trajen pečat na pedagoškem delu ter je prispeval k opolnomočenju učiteljev in učencev za razvoj bralne pismenosti. Izpostavlja, da sta se izboljšala interes in motivacija za branje in učenje, izboljšala se je tudi tehnika branja in s tem tudi posledično branje z razumevanjem v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Poudarja, da so večinoma vse sodelujoče šole v projektu v primerjavi z učenci, anketiranimi v raziskavi PISA 2009, uspele izboljšati motivacijo in interes za branje, prav tako pa tudi tehniko branja in pisanja. Na podlagi dosežkov NPZ 2013 pri slovenščini in matematiki v 9. razredu sklepajo, da so bili v projektu sodelujoči učenci z učnimi težavami na področju pismenosti ustrezno podprti, saj ti na spodnji meji dosežajo višje dosežke od primerljivih skupinah učencev na ostalih šolah. Več let so namreč v raziskavah ugotavljali, da visok delež šol ne dosega povprečja doseženih točk in da samo majhen delež učencev obvlada samostojno razlago in tvorjenje besedil, zmožnost utemeljevanja, sklepanja ter povezovanja znanja in informacij.

### **3 DRUŽINSKA PISMENOST**

Družinska pismenost ima zelo pomembno vlogo v otrokovem razvoju pismenosti, in sicer vpliva na razvoj jezikovne zmožnosti, še posebej na učenje branja. To je ena izmed vej pismenosti, ki jo najpogosteje definiramo kot koncept, ki vključuje izobraževalne dejavnosti v okviru doma in družine (Grginič, 2006).

Haramija (2017) opredeljuje družinsko pismenost kot del bralne pismenosti, ki vključuje medgeneracijsko branje med različnimi dejavnostmi na področju jezika, umetnosti, družbe, narave, gibanja znotraj družine ter vpliva na spoznavni, čustveni, socialni, estetski, moralno-etični razvoj in motivacijo otrok za kasnejši uspešen razvoj mnogovrstnih pismenosti. Družinska pismenost se začne ob rojstvu otroka z govorjenjem, branjem, petjem in igro. Otroku glasno beremo vsak dan, npr. pravljico pred spanjem, spodbujamo njegovo poslušanje in učenje osnovnih izrazov. Pomembno je, da beremo tudi starejšim otrokom, da starši berejo knjige zase ter so otrokom

pozitivni bralni zgled. Otrok mora imeti v svojem okolju na razpolago veliko knjig, revij, slikanic ter ostalega gradiva (npr. barvice, svinčnike, plastelin) za kreativno raziskovanje in ustvarjanje. Prav tako ima družinska pismenost velik pomen in vpliv na razvoj šolske pismenosti (Haramija, 2017; Licardo in Haramija, 2017).

O podpori staršev pri uspešnem razvoju bralne pismenosti piše tudi Branka D. Jurišič. Pravi, da so najpomembnejši elementi družinske pismenosti:

- zaznavanje in prepoznavanje tiska iz okolja, npr. logotipi trgovin, prometni znaki;
- spoznavanje s črkami, npr. otrok išče enake črke, zapiše svoje ime, prepozna črke in jih povezuje z glasovi;
- poslušanje branja odraslih, opazovanje ilustracij, prepoznavanje zgodbe po naslovnici, pripovedovanje, odgovarjanje na vprašanja;
- razumevanje vloge tiska, npr. prepoznavanje smeri branja in pisanja; otrok razume izraze črka, beseda, prvi glas v besedi;
- otrok sledi preprostim navodilom, nasprotnim navodilom;
- prepoznavanje zlogov; otrok zloguje, ločuje daljše in krajše besede, prepozna posamezne glasove v besedi, se igra z rimami;
- računalniško opismenjevanje – ve, da računalnik uporabljamo tudi za pisanje, otrok prepozna in poimenuje črke na tipkovnici, tipka svoje ime, riše z miško (Bednjički Rošar, 2017).

Knaflič pojasnjuje, da ima družina že v predšolskem obdobju otroka pomemben vpliv na njegovo opismenjevanje. Otrok naj bo že v predšolskem obdobju deležen branja in vzpodbud, ter naj ima zgled za branje v družini. Otrok namreč v družini pridobi bralne navade, ki so zelo podobne navadam njihovim staršev. Ugotavlja, da na družinsko pismenost vplivajo njene kulturne značilnosti. Vse je odvisno od tega, kako člani določene družine dojemajo branje in s tem posledično opismenjevanje. Tisti otroci, ki so bili deležni spodbud, so bili v šoli pri opismenjevanju uspešnejši, so bolje brali in pisali. Pravi, da termin družinska pismenost zajema vse dejavnosti, ki predstavljajo otrokovo pripravo na kasnejše učenje branja in pisanja. V tem obdobju se namreč pojavijo začetki v procesu opismenjevanja. Čeprav še ne gre za formalno opismenjevanje oz. učenje branja in pisanja, so te dejavnosti, ki jih skupaj početa vsaj dve različni generaciji (otrok in odrasla oseba), dobra podlaga za kasnejša obdobja razvoja bralne pismenosti. Tako je lahko za nekoga branje kot način preživljanja prostega časa vrednota, medtem ko je za druge to zapravljanje časa. Če se starši odločijo, da bo za njihovo družino branje vrednota, bodo otroku najbrž kmalu začeli brati pravljice, s tem pa mu bodo preko zgodbe približali kulturne značilnosti družbe, ga seznanili z določenimi vrednotami. Izkušnje, ki si jih bo otrok pridobil predvsem v domačem okolju, mu bodo olajšale, pospešile ter skrajšale potek opismenjevanja. V predšolskem obdobju se namreč otrok v družini srečuje s procesom opismenjevanja ter posledično tudi z branjem in pisanjem, najprej kot opazovalec odraslih, ki berejo, pišejo, pripovedujejo, kasneje pa tudi kot individuum, ki se sam preizkuša kot bralec in se uči pisanja (sprva le črk, kasneje tudi besed). Izkušnje v družini otroka veliko naučijo. Namreč tisti otroci, ki so v družini spoznali različno bralno gradivo, bodo kmalu opazili razlike v vrstah tiskanega gradiva. Znali bodo prepoznati slikanice, revije, koledarje, časopise itd. Tako se bodo postopoma uvedli v svet pismenosti in bodo uvideli njegovo vlogo tudi v sodobnem svetu (Knaflič, 2009).

### 3. 1. Družinsko branje

»Družinsko branje je »zibelka branja«, ki odločilno vpliva na kasnejše otrokovo učenje branja in uspešno učenje, na razvoj njegove bralne pismenosti, literarne dojemljivosti in celo na njegovo bralno kulturo v odraslem obdobju. Spodbujanje družinskega branja prispeva tako k bralni vzgoji otrok kot k bralni kulturi odraslih« (Jamnik, 2012).

Družinsko ali skupno branje odraslih in otrok izbranih knjig oziroma slikanic, je ena od ključnih dejavnosti družinske pismenosti. Skupno branje ima vrsto pozitivnih učinkov na govor otrok (besednjak, pripovedovanje zgodb, metajezikovne zmožnosti), zgodnjo ali kasnejšo pismenost, socialno razumevanje, čustveno stabilnost, akademsko uspešnost (Marjanovič Umek, 2018).

Skupno družinsko branje pa je raziskovala tudi Margaret Kristin Merga v študiji *Interactive reading opportunities beyond the early years: What educators need to consider*. Skupno družinsko branje opredeli kot branje odraslih, kjer otroci in odrasli urijo spretnosti glasnega branja in pridobivajo na samozavesti. Skupno branje je torej kompleksna, socialna in hkrati izobraževalna dejavnost. Raziskovalko je v svoji študiji zanimalo predvsem čustvovanje in doživljanje otroka ob skupnem branju. Ugotovila je, da se ob branju s starši otroci počutijo zaželeni, varni in sproščeni, bližina staršev jih pomirja in ob tem je literarno-estetski užitek globlji. Iz tega se rojeva spodbuda za vseživljenjsko ljubezen do branja in se hkrati olajšajo prve izkušnje samostojnega branja. Njeni rezultati so pokazali, da so otroci, katerim so starši redno brali, dosegali pri standardiziranih testih v povprečju višje rezultate kot vrstniki, katerim starši niso brali. Prednosti pridobljene z branjem skozi celotno obdobje odraščanja pomembno vplivajo na kasnejši uspeh v akademskih in poklicnih dosežkih (Merga, 2017).

Tudi Scholastic (2016) v svoji študiji ugotavlja, da otroci v otroštvu uživajo v tem, da jim odrasli berejo ter nakazujejo, da odrasli prehitro opustimo to koristno in zanimivo dejavnost. Prekinitev ali upad skupnega družinskega branja negativno vpliva na razvoj bralnih spretnosti in posledično na samozavest otroka (Scholastic, 2016, str. 30, v Merga, 2017).

Knaflič pojasnjuje, da je dobro, da starši med branjem sprašujejo otroka, da vidijo, ali razume, kaj mu berejo, da mu razložijo neznane besede in tudi določene dogodke, ki otroku niso poznani ter mu pustijo, da jih med branjem sprašuje. Tako si bodo otroci mnogo več zapomnili, osvojili bodo več novih besed, pa tudi vsebino bodo bolje razumeli. Poleg vprašanj kdo in kaj, ki so primerna za mlajše otroke, naj postavljajo starši tudi vprašanja kako in zakaj. V nadaljevanju navaja, da je spodbudno, da imajo starši in otrok v njihovem domu bralni kotiček, kjer je udobno, prijetno in lahko starši mirno berejo otroku. Otrok mora biti med branjem ves čas dejaven, ali naj drži knjigo, obrača strani, opazuje ilustracije. Branju naj vedno sledi pogovor o prebranem, saj s tem starši preverijo, ali je otrok sledil branju in ali prebrano tudi razumel, kako on dojema zgodbo, kaj je razumel iz ilustracij, ki jih je med branjem opazoval ter tako otroka aktivno vključuje v proces branja. Priporočljivo je tudi, da že pri sami izbiri knjige, ki jo bomo brali skupaj z otrokom, upoštevamo njegov osebni interes in zanimanja, ki jih ima. Tako premislimo, kaj mu je všeč, nad čim je navdušen in skupaj z njim poiščimo knjige, ki bi bile zanj tematsko zanimive. Tako bo otrok med samim branjem lažje sodeloval (Knaflič, 2009).

Tudi Grginič razpravlja o tem, kako naj poteka družinsko branje. V družini naj poteka glasno branje, in sicer že od rojstva. Takšno branje naj traja nekje do osmega leta starosti, četudi je otrok že nekaj časa samostojen bralec. Od rojstva do treh mesecev otrok le strmi v knjigo in v slike. Če je tiho in ne joka, pomeni, da branje sprejema. Otroci od treh do šestih mesecev se že začenjajo usmerjati k slikam in tudi pozorneje poslušajo. Knjigo pogosto želijo prijete ali jo dati v usta in so bolj očitno vključeni v branje. Otroci, stari od šest do devet mesecev, se bralcu odzivajo tako, da z glasovi izražajo zadovoljstvo in že poskušajo obračati strani v knjigi. Leto stari otroci znane predmete vneto opazujejo in ob tem izražajo glasove, kot bi želeli brati. Stremijo k želji, da bi sami obračali strani. Otroci pri petnajstih mesecih lahko pokažejo prednjo in zadnjo stranico v knjige in prepoznavajo ter poimenujejo osebe v knjigi. Skupaj z odraslim verbalizirajo branje (Grginič, 2006).

Kadar v družini poteka branje, naj bo to obred. Torej vsak dan na istem mestu. Lahko poteka v dnevni sobi, lahko pa kar v postelji. Mlajšim otrokom lahko berejo sestre, bratje, starši, babice, dedki. Zelo pomembno je, da poteka vsak dan. Branje knjig naj postane prijetna navada. Ko beremo mlajšim otrokom, jih lahko držimo v naročju, saj se v objemu otrok počuti varno. Starši ne smejo izgubiti interesa za knjige in ne smejo dopustiti, da otrok bere sam, saj bo otrok s tem mislil, da branje ni več zanimivo in potrebno. Lahko otrok in starš zamenjata vloge, da otrok bere staršu. Otrok se bo naučil tekoče brati, kasneje pa bo začel brati tudi z razumevanjem prebranega. Z vstopom v šolo družinska vnema pojenja. Do tega ne sme priti, saj počasi pojenja tudi otrokova vnema za branje. Bolj ko se otrok upira branju, slabše je, ker mu branje knjige predstavlja napor (Grginič, 2006).

Pomembno je, da so odrasle osebe pri branju pozorne na ustrezno hitrost, glasnost, izgovorjavo in intonacijo (doživeto branje) ter pomen prebranega. Zavedati se moramo, da ima naše branje pri otroku pomembno vlogo in zato tega ne smemo opravljati površno. Za branje si moramo vzeti čas, biti moramo mirni in sproščeni, da bo takšen tudi otrok. Pomembno je, da otrok razume to, kar smo mu prebrali, zato moramo brati glasno, razločno in dovolj počasi, da bo otrok lahko sledil. Izbirati moramo knjige, ki so primerne otrokovi starosti in njegovim interesom (Haramija, 2017).

Kropp pravi, da obstajajo tri temeljna načela, ki naj bi jih starši upoštevali, če želijo, da njihov otrok postane bralec za vse življenje. Otrok bo to postal s starševskim ljubečim sodelovanjem in predanostjo procesu, ki traja od zgodnjega otroštva do najstniških let in še dlje.

Ta tri temeljna načela po Kroppu so:

- Starši naj vsak dan berejo z otrokom in si vzamejo petnajst minut do pol ure časa za branje z otrokom. Ni pomembno, kje in kdaj berejo, pomembno je le, da si vzamejo čas za branje. Zelo pomembno pa je, da berejo skupaj z otrokom in ne le njemu. Branje naj spremljajo tudi ljubkovanje, pogovarjanje, šale, postavljanje vprašanj in odgovarjanje nanje.
- Starši naj kupujejo raznolike knjige in revije za svojega otroka in zase. Pomembno je, da imajo otroci doma svoje knjige, ki so pospravljene na posebni polici. Seveda so pomembne tudi knjige iz knjižnice in vrtca, tiste, ki jim jih posodijo prijatelji; a te vseeno ne morejo nadomestiti knjig, ki so otrokova last. Ko želijo starši dopolniti knjižno polico s kakšno novo knjigo, je dobro, da gredo skupaj z otrokom do knjigarne in to knjigo izberejo skupaj.

- Starši naj otrokom razumno omejijo gledanje televizije in igranje računalniških iger. Raziskave so dokazale, da ima otrok, ki gleda televizijo več kot tri ure dnevno, težave pri branju in socialnem razvoju. Omejitev gledanja televizije in igranja računalniških video iger otroku ni preprosta, vendar morajo biti starši pri tem vztrajni in dosledni ter skupaj z otrokom skleniti dogovor. S tem mu bodo zagotovili čas za branje (Kropp, 2000).

### 3.2 Družinske dejavnosti, povezane s pismenostjo

V družini potekajo različne dejavnosti, ki vplivajo na razvoj pismenosti. Knaflič izpostavlja naslednje dejavnosti:

- Gledanje televizije: je pogosta oblika zabave ali razvedrila. Otrok se srečuje s črkami na televizijskem zaslonu, z branjem podnapisov, televizijskega sporeda.
- Brskanje po domačem nabiralniku: v njem otroci najdejo revije, časopise, oglase, različna obvestila, razglednice, voščilnice. Če jih starši prebirajo in prelistajo skupaj z otrokom, ta ob tem odkriva svet tiska in pisave.
- Družinska praznovanja: otrok ob različnih priložnostih, kot so rojstni dnevi, praznovanja, obletnice, srečanja, spoznava različne rabe pismenosti za različne priložnosti. Skupaj s starši izdeluje in piše voščilnice, vabila, zahvale, sodeluje pri pripravi praznovanja, kjer sestavi seznam povabljenih, seznam potrebščin, opravi, sedežni red.
- Gospodinjsko delo in konjički: otrok rad pomaga pri domačih opravilih in pri tem opazuje starše, ko berejo različna navodila, načrte, recepte. Otrok spoznava pomen in uporabnost pisnih gradiv.
- Spremljanje novic: pri tem otrok spoznava, da je pismenost »pomožno orodje« za povezovanje družbe.
- Branje nakupovalnega listka: starši lahko tudi z nakupovalnim listkom otroku predstavijo, kako zelo pomembna je pismenost v vsakdanjem življenju. Otrok lahko nakupuje skupaj s starši, od staršev pa je odvisno, kako bo v tako preprosto vsakdanje dejanje, kot je nakupovanje, zajet tudi otrokov stik z opismenjevanjem.
- Pisanje razglednic: gre za dejavnost, ki poleg pismenosti vključuje tudi socialno in kulturno komponento, zato ne vpliva le na otrokov proces opismenjevanja, ampak tudi na razvoj otrokove kulturne identitete.
- Delo od doma: kadar starši tudi od doma naredijo kaj za svojo službo, ima otrok priložnost, da opazuje njihovo delo ter se srečuje s pisanjem raznih elektronskih sporočil, računov ipd. (Knaflič, 2009, str. 8–11).

### 3.3 Pomen branja v predšolskem obdobju

Haramija pojasnjuje naslednje pozitivne učinke branja:

- Branje krepi možganske povezave in tvori nove ter neposredno prispeva k razvoju možganov in h krepitvi njihovih sposobnosti.
- Branje izboljšuje koncentracijo, pozornost in disciplino, saj morajo otroci sedeti pri miru, biti tiho in se osredotočati na zgodbo.
- Za otroke, ki redno berejo besedila, to predstavlja trening, zato otroci bolje berejo.

- Skozi branje se otroci učijo o svetu okoli sebe in o ljudeh, živalih ter drugih bitjih, krajih in dogodkih, ki so drugačni od tistih, ki so jih vajeni.
- Branje izboljšuje otrokov besedni zaklad, besednjak, nove besede in besedne zveze. Otroci se učijo, kako jezik deluje, kako se oblikujejo povedi in stavki.
- Otroci skozi branje razvija empatijo, saj se identificira z literarnimi junaki. To potem prenaša v realni svet in bolj razume osebe, ki ga obkrožajo.
- Branje razvija pozitiven odnos do procesa branja, saj otrokom branje nudi veliko užitek in zadovoljstva, zato začnejo bolj ceniti knjige.
- Skozi branje se krepi čustvena navezanost med otrokom in odraslim, skupno preživljanje prijetnih trenutkov pomaga oblikovati dnevno rutino, ki otroku daje občutek varnosti.
- Branje je odlična zabava in sprostitelj; branje je možno kjerkoli, saj lahko knjigo vzamemo povsod, kamor gremo.
- Branje sprošča telo in pomirja duha. V današnjem svetu so čutila neprestano izpostavljena gibanju, svetlečim lučem, glasnim zvokom, predvsem kadar uporabljamo elektronske naprave, kar je za možgane zelo stresno (Haramija, 2017).

Tudi Barbara Baloh piše o pomenu branja v predšolskem obdobju. Med učenjem in pripovedovanjem zgodb se otrok nauči uporabljati jezikovne in miselne strategije ter jih povezati v ustrezno strukturo. Z branjem in kasneje pripovedovanjem zgodb otrok oblikuje svoje predstave na osnovi poslušanja ter pomnjenja različnih vrst pripovedovanja. Branje je nadgradnja pripovedovanja. Preden se otrok nauči sam brati, mu moramo odrasli brati vsaki dan, da spodbujamo njegovo poslušanje, čustveni odnos in učenje osnovnih izrazov (Baloh, 2015).

### **3.4 Slovenski projekti, ki spodbujajo družinsko pismenost**

- Knjižni ali bralni nahrbtnik

Ta projekt največkrat poteka v vrtcu. Starši so velikokrat negotovi pri izbiri knjige za branje otroku. Nekateri nimajo možnosti, da bi si knjige izposodili ali jih kupili. Pri projektu Bralni nahrbtnik vzgojiteljica starše seznani o pomembni vlogi knjige in branja v otrokovem razvoju, hkrati pa jim zagotovi dostop do različnega gradiva. Pred samim začetkom je potrebno, da s starši izmenja mnenja, predloge in ideje, nahrbtnik nato kroži po domovih, s pravili, ki jih oblikujejo otroci s pomočjo staršev in vzgojiteljev (Vonta, 2003).

- Beremo in pišemo skupaj

To je prvi program družinske pismenosti v Sloveniji, ki je nastal na Andragoškem centru Slovenije, in sicer leta 2003. Projekt so poimenovali »Beremo in pišemo skupaj«. Cilj je razvijanje temeljnih spretnosti ter usposabljanje za pomoč otrokom pri opismenjevanju. S tem se krepi razvoj spretnosti otrok za primerno komunikacijo s starši in učitelji v učnem okolju (Javrh, 2011).

- Branje za znanje in branje za zabavo

Program Branje za znanje in branje za zabavo je nastal leta 2006 na Andragoškem centru Slovenije po dobrih izkušnjah ob izpeljavi programa Beremo in pišemo skupaj ter na tujih



izkušnjah s podobnimi programi. Program je namenjen staršem za predšolske otroke. Program izvajata dve vzgojiteljici, ki sta opravili program usposabljanja in knjižničarka (Javrh, 2011).

- Babica in dedek pripovedujeta

To je projekt, kjer se ob prebiranju in pripovedovanju srečujejo otroci s starejšimi. Vsebine so lahko zelo različne, organizirajo jih vrtci, šole, knjižnice ali domovi za starejše. Otroci imajo tako možnost spoznavati življenje nekoč in danes. Skozi pripovedovanje, obujanje spominov delijo starejši svoja znanja, izkušnje in interese. Takšna medgeneracijska srečanja pripomorejo k uspešnejši bralni motivaciji in sožitju (Hanus, 2003).

- Nacionalni mesec skupnega branja

Projekt Nacionalni mesec skupnega branja, ki ga organizirajo Bralno društvo Slovenije, Društvo Bralna značka Slovenije, si vse od leta 2018 prizadeva z najrazličnejšimi dejavnostmi dvigniti zavedanje ljudi o pomenu in pomembnosti branja. Poteka med 8. septembrom, mednarodnim dnevom pismenosti, in Tednom otroka v začetku oktobra. S projektom želijo organizatorji spodbuditi vse generacije k branju, izposoji in nakupu knjig (<http://druzina.pismen.si/projekti/>).

- Beremo skupaj

Nacionalna komunikacijska akcija Beremo skupaj predstavlja temelj izgradnje nacionalne mreže za bralno pismenost in bralno kulturo, ki je eden od ključnih ukrepov predloga Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti. Gre za plakate z ilustracijami vrhunskih slovenskih ilustratorjev, ki so razobešeni po mestih in vabijo k skupnemu branju vse do konca tekočega leta (<http://druzina.pismen.si/projekti/>).

- Objem (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli)

Projekt Zavoda RS za šolstvo, Pedagoškega inštituta, Univerz v Mariboru in Ljubljani ter številnih vrtcev in šol, kjer posebno pozornost namenja predvsem razvijanju predopismenjevalnih zmožnosti v predšolskem obdobju in dvigu motivacije za branje (<http://druzina.pismen.si/projekti/>).

- Naša mala knjižnica

To je projekt založbe KUD Sodobnost International in je namenjen spodbujanju branja. Otroci v vrtcu poustvarjajo na temo izbranih knjig (<http://druzina.pismen.si/projekti/>).

- Knjigobube

Je gibanje, ki poteka v okviru EPTA Centra za izobraževanje in usposabljanje iz Ljubljane. Vodijo jih mentorice v vrtcih, kjer starše seznanjajo s pomenom vsakodnevnega branja otrokom. Komunikacija z otrokom poteka ob skupnem branju, igri in ustvarjanju (Hanus, 2003).

## II EMPIRIČNI DEL

### 4 METODOLOGIJA

#### 4.1 Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Izvedli smo kvantitativno raziskavo. Pri raziskovalnem delu smo uporabili anonimno anketo. Podatke smo zbirali v vrteu Najdihojca pri OŠ Hajdina z anketnim vprašalnikom, ki je bil namenjen staršem predšolskih otrok.

#### 4.2 Raziskovalni vzorec

Način vzorčenja je bil namenski. Skupaj je bilo razdeljenih 136 vprašalnikov, vrnjenih bilo 102, kar predstavlja 75 % vrnjenih anket. Menimo, da je bil vzorec ustrezen in anketa uspešno izvedena. Anketni vprašalnik smo razdelili staršem v osem skupin oddelkov našega vrtea:

- dve skupini otrok starih 1–2 leti,
- dve skupini otrok starih 2–3 leta,
- ena skupina otrok starih 3–4 leta,
- ena skupina otrok starih 4–5 leta,
- dve skupini otrok starih 4–6 let.

Anketni vprašalnik je bil sestavljen tako, da smo se v uvodnem delu vprašalnika predstavili ter izpostavili namen anketnega vprašalnika. Staršem smo zagotovili anonimnost z oddajanjem vprašalnikov v za to posebej namenjeni škatli, ki sta se nahajali pred obema vhodoma v vrtec. Vnaprej smo se jim zahvalili za sodelovanje. Vprašanja so bila kvantitativno zastavljena, z izjemo nekaj vprašanj, pri katerih so starši odgovore zapisali oziroma napisali. Pri večini vprašanj so starši obkrožili ustrezen odgovor.

#### 4.3 Postopek zbiranja podatkov

Uporabili smo kvantitativno tehniko zbiranja podatkov, saj smo podatke pridobili s pomočjo anketnih vprašalnikov. Anketni vprašalnik je bil predhodno poslan in posredovan v vpogled ravnateljstvu šole in vodji vrtea. Vprašalnik zajema 19 vprašanj, 17 vprašanj zaprtega tipa, dve vprašanja pa sta odprtega tipa.

#### 4.4 Postopek obdelave podatkov

Pri statistični obdelavi podatkov, ki smo jih pridobili s pomočjo anketnih vprašalnikov, smo si pomagali s programom Microsoft Excel. Pridobljene rezultate smo prikazali s pomočjo tortnih grafikonov in jih ustrezno interpretirali. Odgovore na vprašanja smo analizirali po naslednjih fazah:

- uredili gradivo,
- razložili dobljeno klasifikacijo,
- poskušali potrditi ali ovreči zastavljene hipoteze.

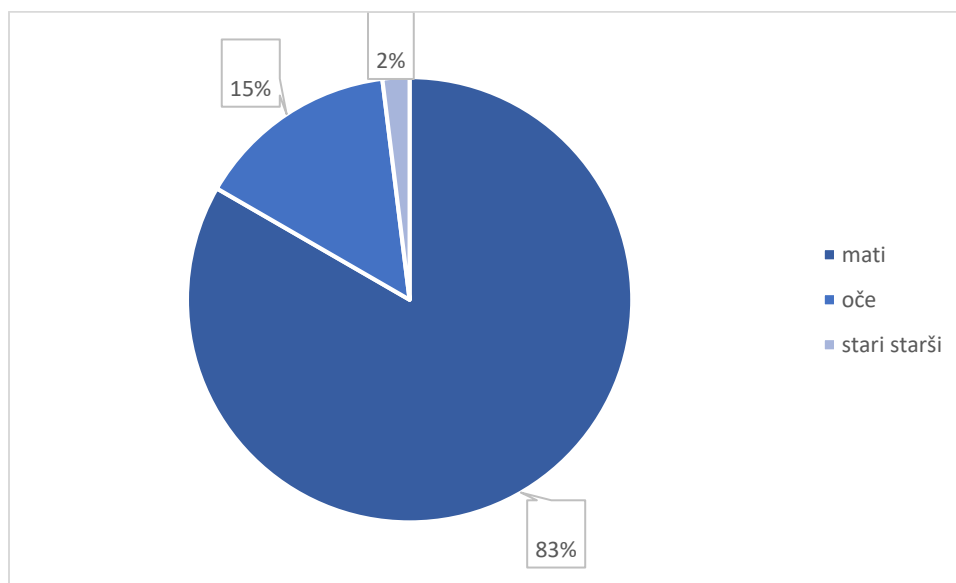
## 5 INTERPRETACIJA REZULTATOV

Interpretacija anketnega vprašalnika je sestavljena iz posameznih tortnih grafikonov. Anketni vprašalnik je podal rezultate, kdaj starši berejo otrokom, kako pogosto jim berejo, kdo največkrat bere doma skupaj z otrokom, kakšno vrsto literature največkrat berejo otroku, koliko časa navadno berejo otroku, v katerem delu dneva starši namenijo čas družinskemu branju, kaj za njih pomeni kakovostna knjiga, ali se z otrokom pogovarjajo o prebrani vsebini, kako pogosto obiskujejo knjižnico ter kakšno je njihovo mnenje o družinski pismenosti.

V prikaz oz. interpretacijo podatkov smo vključili vseh 19 vprašanj anketnega vprašalnika.

### RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 1

V prvem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, kdo izmed družinskih članov največkrat bere otroku. Odgovor smo pridobili s pomočjo prvega vprašanja anketnega vprašalnika.



Graf 1: Družinski član, ki največkrat bere otroku

Vir: lasten

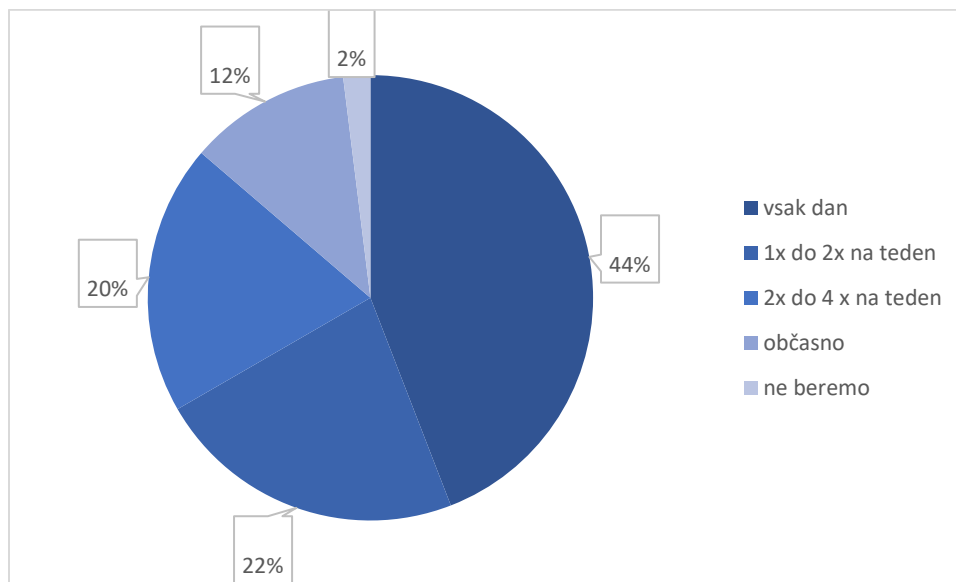
Iz tortnega prikaza je razvidno, da pogosteje v družini svojim otrokom berejo pravljice mame in sicer 83 % ter 15 % očetje. Takšen odgovor smo tudi pričakovali. Po rezultatu sodeč sklepamo, da so matere bolj pripravljene na branje pravljič, imajo za to več časa in se verjetno bolj zavedajo pomena in vpliva družinskega branja pravljič svojim otrokom kot očetje. Najmanjši je odstotek starih staršev (2 %), ki berejo otrokom. Pod odgovor drugo ni bilo nobenega odgovora. Mama in oče sta torej osebi, ki sta otroku najbolj blizu glede branja. S pomočjo družinskega branja se ta vez najbolj ohranja. Starejši bratje in sestre niso bili omenjeni, kar je verjetno posledica tega, da so vsi otroci v družini precej mladi in še morda niso sposobni samostojnega branja.

Glede na to, da tudi različne raziskave kažejo, da mama bere svojim otrokom pogosteje kot oče ter da je pri tem mamina izobrazba zelo pomemben dejavnik pri bralni pismenosti otrok, se z odgovori, ki nam jih je podala anketa, strinjamo. Vendar smo vseeno pričakovali nekoliko višji odstotek pri očetih.

Dobljeni rezultati potrjujejo Hipotezo 1, da v družini doma otroku berejo matere pogosteje kot očetje.

## RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 2

V drugem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, kako pogosto starši berejo otroku. Odgovor smo pridobili s pomočjo drugega vprašanja iz anketnega vprašalnika.



Graf 2: Pogostost branja otroku doma

Vir: lasten

Največ odgovorov je bilo, da starši otroku berejo pravljice vsak dan (44 %), nato so sledili odgovori, kjer starši berejo otroku 1-krat do 2-krat na teden (22 %), nekoliko manj jih bere 2-krat do 4-krat na teden (20 %), občasno jih bere 12 %. 2 % staršev pa ne bere otrokom. Glede na to, da veliko staršev bere knjige svojim otrokom skoraj vsak dan, menimo, da se starši dobro zavedajo pomena družinskega branja. Veseli smo, da je majhen odstotek staršev, ki ne berejo otrokom knjig.

S tem je potrjena Hipoteza 2, da je v družini branje prisotno večkrat na teden.

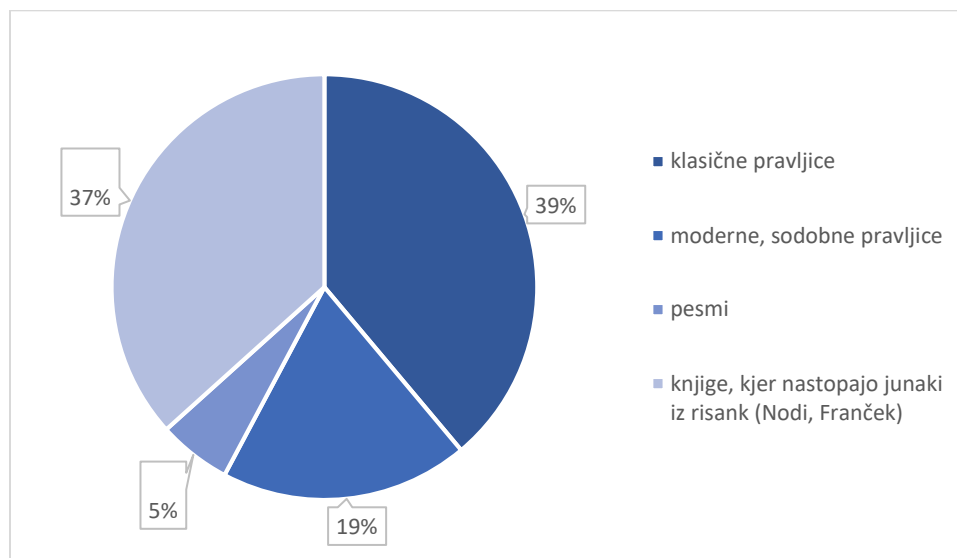
Tudi L. Knaflič (2003) pravi, da je otrokom priporočljivo brati vsaki dan, kako dolgo pa je odvisno od vsakega otroka posebej. Nekateri otroci bodo za poslušanje motivirani dlje časa, nekateri manj. Najbolj pomembno je, da si starši za branje otroku res vzamejo čas in uživajo ob branju. Ni pomembno število prebranih knjig, pomembno je, kaj je otrok imel od branja.

Tudi M. Licardo in D. Haramija (2016) pojasnjujeta, da je vsakodnevno branje pomembno. Starši naj z otrokom berejo vsakodnevno, glasno branje naj postane del dnevne rutine, ki naj traja do 30 minut.

Z vsemi avtorji, ki opredeljujejo, kako dolgo naj poteka družinsko branje, se strinjamo tudi mi.

### RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 3

V tretjem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, kakšno zvrst literature starši največkrat izberejo za branje. Odgovore smo pridobili s petim, šestim, sedmim in desetim vprašanjem iz anketnega vprašalnika.



Graf 3: Vrste pravljic, ki jih starši najpogosteje berejo otroku  
Vir: lasten

Največ staršev (39 %) svojim otrokom bere pravljice, ki se jih spomnijo iz svojega otroštva. To so klasične pravljice. Najverjetneje so to pravljice, ki so jih tudi njim brali starši, saj so to stare, znane pravljice, ki so jih poznali daleč nazaj. Veliko staršev (37 %) otrokom bere knjige in zgodbe, v katerih nastopajo junaki iz risank (npr. Nodi, Franček). Nekaj staršev (19 %) pa otrokom bere moderne pravljice. To so sodobne pravljice z novejšimi, še živečimi avtorji. Pri tem vprašanju je bil ponujen tudi odgovor drugo, kjer je en starš zapisal, da bere pravljice, ki govorijo o lepih vrednotah.

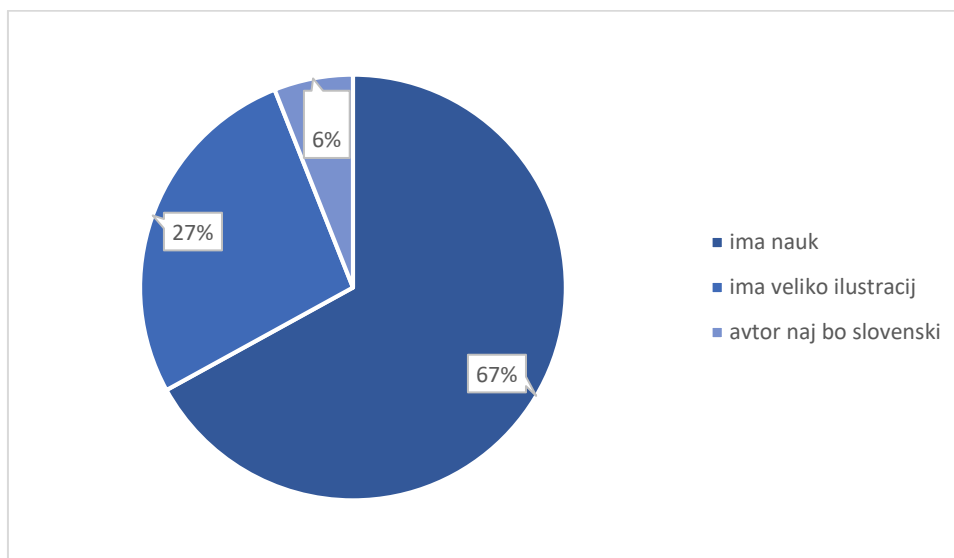
Potrdimo lahko Hipotezo 4, da je največkrat prebrana zvrst, ki jo starši preberejo otroku, klasična slikanica.

Šesto vprašanje je bilo vprašanje odprtega tipa, zato smo pri tem vprašanju dobili veliko različnih odgovorov. Tukaj so starši na črto zapisovali odgovore, kaj jim pomeni kvalitetna in kakovostna knjiga (npr. ima veliko ilustracij, je poučna, ima nauk, ima veliko/malo besedila ...). Po njihovem izboru je knjiga kakovostna:

- če ima veliko ilustracij,

- pomembno je, da so v njej barvne ilustracije,
- avtor knjige naj bo slovenski,
- knjiga naj ima nauk,
- v njej naj nastopajo živali,
- obvezno mora imeti velike tiskane črke,
- vsebuje naj pravljlična števila,
- v njej naj nastopa veliko različnih oseb, ne samo živali,
- pripoveduje naj o vsakdanjih stvareh,
- naj ne bo zgodovinska, ker takšne knjige niso zanimive,
- ima veliko besedila in manj ilustracij,
- z ilustracijami naj pritegne otrokovo pozornost,
- naj ima takšen nauk, o katerem lahko tudi po branju razpravljamo,
- naj bo poučna,
- naj bo domišljajska,
- knjiga naj bo jasno razumljiva, primerna za otrokovo starost,
- vsebuje naj besede, ki so otrokom dojemljive,
- naj ima veliko barvnih ilustracij, ki naj bodo velike čez celo stran,
- knjiga naj bo zapisana tako, da razvija otrokovo besedišče,
- knjiga naj nosi skrito sporočilo,
- knjiga naj ima malo besedila in več ilustracij kot besedilo,
- knjiga naj ne bi bila pisana v narečju, pač pa v knjižnem jeziku, ker otroci narečja še ne
  - dojemajo in razumejo,
- vsebina naj bo kratka in jedrnata,
- vsebina mora vsebovati humor,
- knjiga naj vsebuje tudi ponavljanja, izvirne rime,
- knjiga naj bo oblikovana tako, da ima zavihke, ki jih otrok sam odkriva,
- knjiga naj bo kartonka,
- knjiga naj ima oznako »Zlate hruške«, to so knjige, ki vključujejo več senzoričnih kanalov in imajo bogat besednjak,
- pomembno je, da lahko povežemo prebrano z vsakdanjim življenjem,
- knjiga naj ne bo predolga, da otroku ne zmanjka koncentracije.

Tri najpogostejše odgovore, ki so jih navedli starši, smo strnili v tortni grafikon.



Graf 4: Kakšna je po mnenju staršev kakovostna slikanica

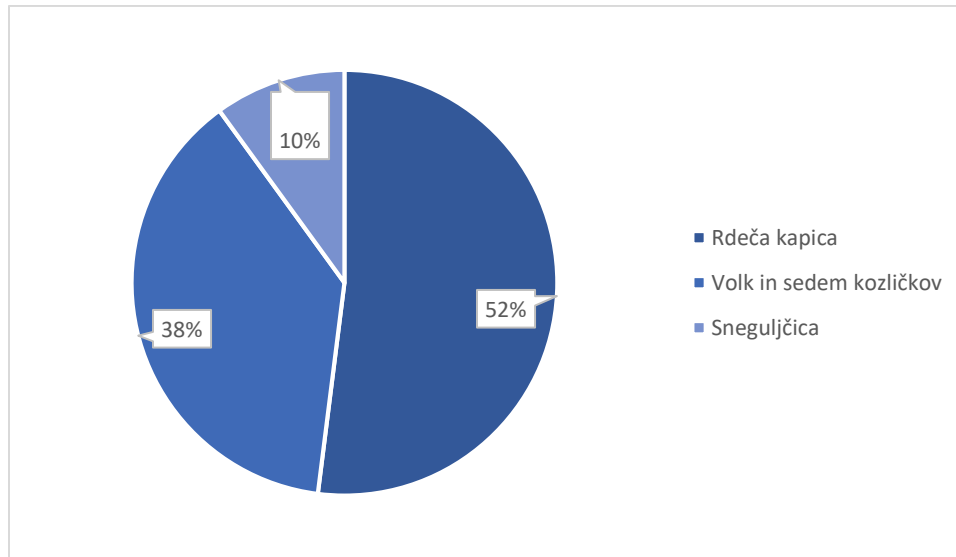
Vir: lasten

Največ staršev je pri izbiri kakovostne knjige najpomembnejša lastnost ta, ima knjiga nauk (67 %), nato so sledili odgovori, kjer se jim zdi pomembno, da ima knjiga veliko ilustracij (27 %), naslednja najpomembnejša lastnost pa jim je bila, da se jim zdi pomembno, da je avtor knjige slovenski (6 %).

»Slikanico po večini razumemo kot tip knjige, v kateri se likovni in besedni izraz prepletata in dopolnjujeta na prav poseben, slikanici lasten način. Besedilo je po navadi skopo in preprosto, česar ne pove beseda, zmora izraziti slika. Tako ponuja dobra slikanica dvoje branj – branje podob in branje besedila in s tem tudi dvojni estetski užitek – likovnega in literarnega«, pravi I. Mlakar (2009, str. 55–56).

M. Dolinšek-Bubnič (2003) pravi, naj za otroka izbiramo kakovostne knjige, z jasnim bistvom in takšne, ki otroka usmerjajo v svet pozitivnih vrednot.

Sedmo vprašanje je bilo odprtega tipa, zato smo prav tako dobili veliko odgovorov. Starši so po njihovem izboru izbirali tri najbolj kvalitetne in kakovostne slikanice primerne otrokovi starosti. Zraven so zapisali tudi starost njihovega otroka.



Graf 5: Kakovostne slikanice v 1. starostnem obdobju

Vir: lasten

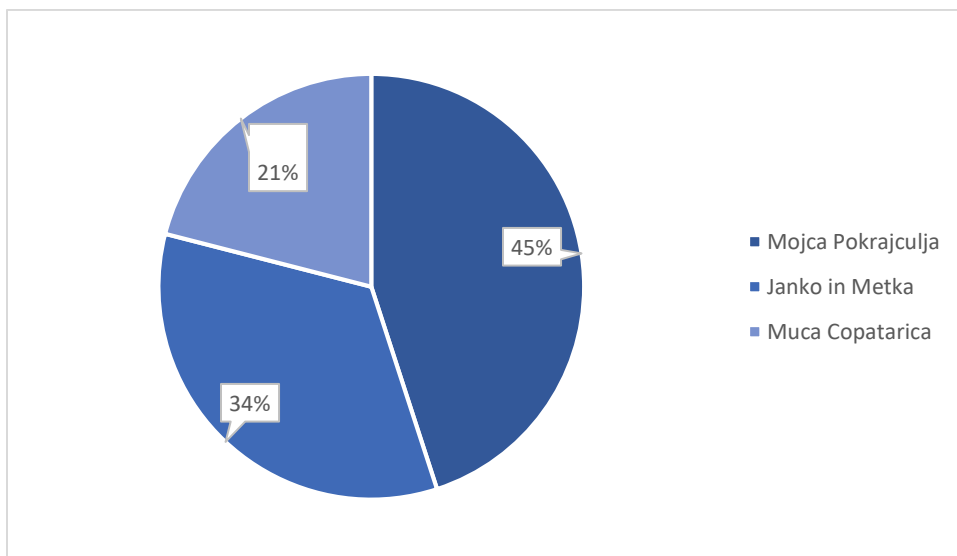
V grafikon smo vključili 3 najpogostejše slikanice, ki so jih starši zapisali za 1. starostno obdobje. Z 52 % vodi slikanica Rdeča kapica, z 38 % ji sledi slikanica Volk in sedem kozličkov, nato slikanica Sneguljčica z 10 %.

Ostale slikanice, ki so jih starši omenili za 1. starostno obdobje (1–3. leta), so:

- Zelo lačna gosjenica,
- Nodi,
- Medo Jaka,
- Mavrična ribica,
- Franček,
- Mišek Tip,
- Knjige o avtomobilih,
- Pekarna Mišmaš,
- Kdo je napravil Vidku srajčico,
- Trije prašički,
- Ostržek,
- Šivilja in škarjice,
- Gugalnica za vse,
- Hiška, majhna kot miška,
- Zgodba o levu,
- Ema gre v gozd,
- Rožnati avtobus,
- Moj prijatelj zmaj
- Mami Ema zboli,
- Muca Copatarica,
- Maček Muri,
- Piki in prijatelji,



- Tomažek in lokomotivček,
- Tačke na patrolji,
- Male zgodbe za velike junake,
- Oprosti-hvala-prosim,
- Čigava je ta ritka,
- Pogum,
- Franček,
- Pujsa Pepa,
- Hvaležnost,
- Potrpežljivost,
- Kdo se je pokakal krtku na glavo,
- Mamico hočem,
- Čebela Adela,
- Pajek Piko,
- Naš skupni svet,
- Zvezda živalskega vrta,
- Kdo se boji zobozdravnikov,
- Popihaj, pobožaj, polepi oblič,
- Halo? Halo oči?
- Slikanice Živ žav (Jesen, zima),
- Zverjasec,
- Mišek Tip,
- Grimmove pravljice,
- Polž na potepu,
- Na kitovem repu,
- Sapramiška,
- Medvedek Pu,
- Slovenske ljudske pesmi,
- Trnuljčica,
- Velika knjiga pravljic,
- 5 minutne zgodbe za lahko noč,
- Krokodil,
- Pišek Pepi,
- Nisem srčkan,
- Palček Pohajalček,
- Gusar Berto.



Graf 6: Kakovostne slikanice v 2. starostnem obdobju po mnenju staršev  
Vir: lasten

Za drugo starostno obdobje je največ glasov dobila slikanica Mojca Pokrajculja (45 %), sledi ji slikanica Janko in Metka (34 %), tretje mesto pa je zasedla slikanica Muca Copatarica.

Slikanice, ki so bile omenjene, so:

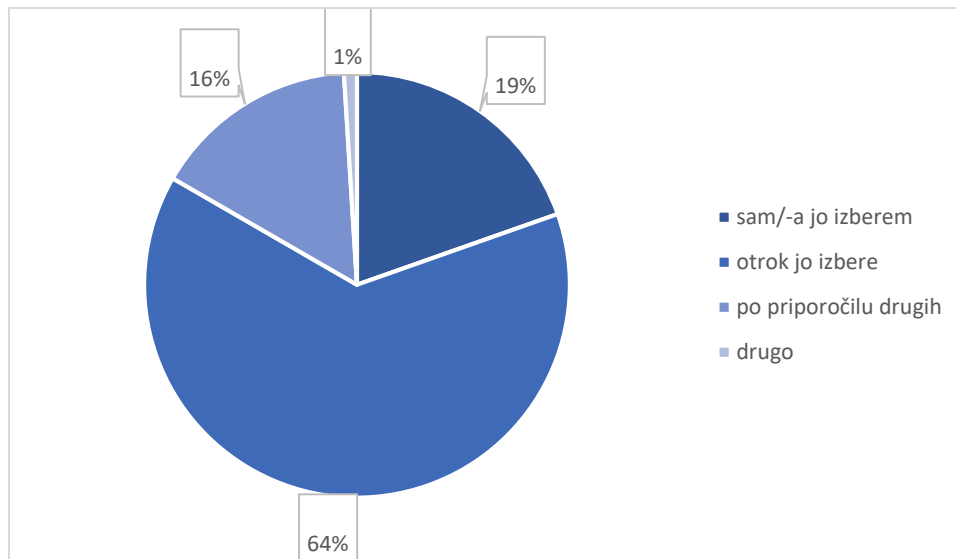
- Zajček Val,
- Mojster Miha,
- Moj dežnik je lahko balon,
- Ljudske pravljice,
- Morska deklica,
- Visoko, više do neba,
- Slikopisi in uganke,
- Slikanice Pujsa Pepa.
- Zverjasec,
- Ne znam leteti,
- Juri Muri,
- Rdeča kapica,
- Najlepše pravljice za lahko noč,
- Levji kralj,
- Vedno te bom imel rad,
- Za vedno prijatelji,
- Srček za mamico,
- Medo, ali se muhe bojiš,
- V pričakovanju Božička,
- Zvezdica Zaspanka,
- Zlatolaska,
- Žabji kralj,
- Rad te imam očka,
- Pod medvedovim dežnikom,

- Čemerni racman,
- Grdi raček,
- Zelena pošast,
- Pepelka,
- Palčica,
- Čuden in drugačen,
- Želod za malico,
- Sovica Oka,
- Pravljice Walt Disney,
- Mala Lina,
- Coprnica Zofka,
- Lev Rogi,
- Živali na kmetiji,
- Larina zvezdica,
- Zlato kralja Matjaža,
- Moj očka Bor vozi motor,
- Veveriček posebne sorte,
- Vse od Bine Štampe Žmavc,
- Obuti maček,
- Severni medved,
- Medved išče pestunjo,
- Melje, melje mlinček,
- Piki Jakob,
- Piko Dinozaver,
- Zvezdica želja,
- Mavrična ribica,
- Sapramiška,
- Muca copatarica,
- Ne znam leteti,
- Muca Mia in prijatelji,
- Očka Snežak,
- Maček Muri,
- Grdi raček,
- Lešnik je moj,
- Lahko noč Medvedek,
- Enci benci na kamenci,
- Ne budi zmaja,
- Mišek Tip,
- Pravljice za lahko noč,
- Moja prva božična knjiga,
- Medvedek lahko noč,
- Oprosti,
- Pika nogavička,
- Mala čarovnica,

- Medvedek in zvezdnato nebo,
- Zgodbe iz želodjega gozda,
- Trnuljčica,
- Rdeča kapica,
- Volk in sedem kozličkov,
- Maček Muri,
- Zbirka klasičnih pravljic,
- Pod medvedovim dežnikom,
- Pujsek Rudi išče blato,
- Zbirka basni,
- Knjige, ki so prejele nagrado »Zlata hruška«,
- Zgodbe iz sošeske,
- Kako objeti ježa,
- Bavbav,
- Ozimnica,
- Marko in njegovi prijatelji,
- Zmajček išče prijatelje,
- Trije prašički,
- Maša in medved,
- Tri mucke,
- Bobek in barčica,
- Medvedek Benjamin.

Iz odgovorov smo razbrali, da so starši večinoma na prva mesta predlagali knjige oziroma slikanice, ki so klasične pravljice – torej knjige, ki so jih sami brali v otroštvu. To so tudi najbolj znane pravljice.

Z desetim vprašanjem iz anketnega vprašalnika smo dobili rezultate, na osnovi česa starši izbirajo knjigo, ki jo bodo prebrali otroku.



Graf 7: Sodelovanje staršev pri izbiri knjige za otroka

Vir: lasten

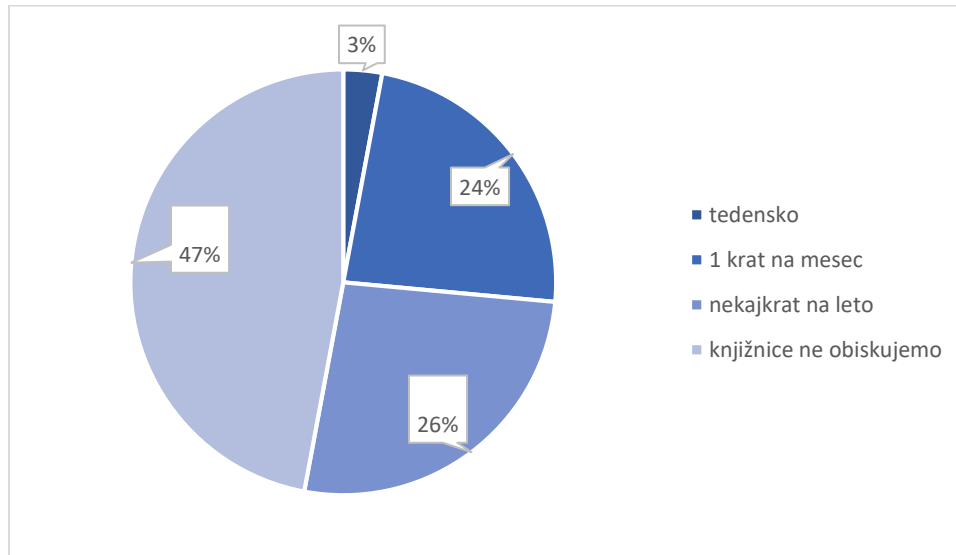
Pri izbiranju knjige za otroka dajejo starši precejšnjo prednost željam in zanimanju otroka. To se nam je zdelo zelo spodbudno, saj menimo, da naj bi v skupnem branju uživali tako otroci kot odrasli. Največji odstotek vprašanih staršev (64 %) odgovarja, da knjigo izbere otrok po svoji izbiri, 19 % staršev pa je odgovorilo, da knjigo izberejo oni sami – torej starši. Zelo blizu sledi odgovor, da starši knjigo izberejo po priporočilu drugih (16 %). Pod odgovor drugo je bil podan samo en odgovor, ki se je glasil, da starš izbere knjigo, ki se mu zdi poučna.

Pri tem vprašanju bi bilo smiselno raziskati in povprašati starše, kdo je tista oseba, ki jim priporoča branje knjige (glede na to, da v nadaljevanju raziskave odkrijemo, da starši slabo obiskujejo knjižnico: ali je to knjižničarka ali kakšen prijatelj, morda vzgojiteljica?)

Iz dobljenih odgovorov lahko potrdimo Hipotezo 7, da otrok sodeluje skupaj s starši pri izbiri knjige. Odgovor nam je bil všeč, saj se nam zdi pomembno, da otrok sodeluje pri izbiri knjigi in da je knjiga otroku všeč, saj menimo, da se s tem spodbuja motivacija za branje pri otroku in s tem tudi hkrati želja po branju.

#### RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 4

V raziskovalnem vprašanju 4 nas je zanimalo, kako pogosto starši obišejo knjižnico. Odgovor na to vprašanje smo dobili s pomočjo 9 vprašanja iz anketnega vprašalnika.



Graf 8: Obisk knjižnice

Vir: lasten

Ta odgovor nas je presenetil. Pričakovali smo, da starši skupaj z otrokom radi obiskujejo knjižnico in da jo obiskujejo pogosteje, kot so prikazali rezultati. 47 % staršev je odgovorilo, da ne obiskujejo knjižnice, 26 % staršev obiše knjižnico nekajkrat na leto, 24 % staršev pa 1 krat na mesec, samo 3 % staršev pa knjižnico obiše tedensko.

Mogoče smo tukaj bili preveč subjektivni, saj sami radi obiskujemo knjižnico že od malih nog in smo preveč sodili po našem zgledu. Morda pa imajo starši doma veliko knjig in jim ni potrebno zato hoditi v knjižnico, ali pa starši obiskujejo tudi Bibliobus- potujočo knjižnico, ki se mesečno premika iz kraja v kraj in mesečno prihaja tudi pred naš vrtec.

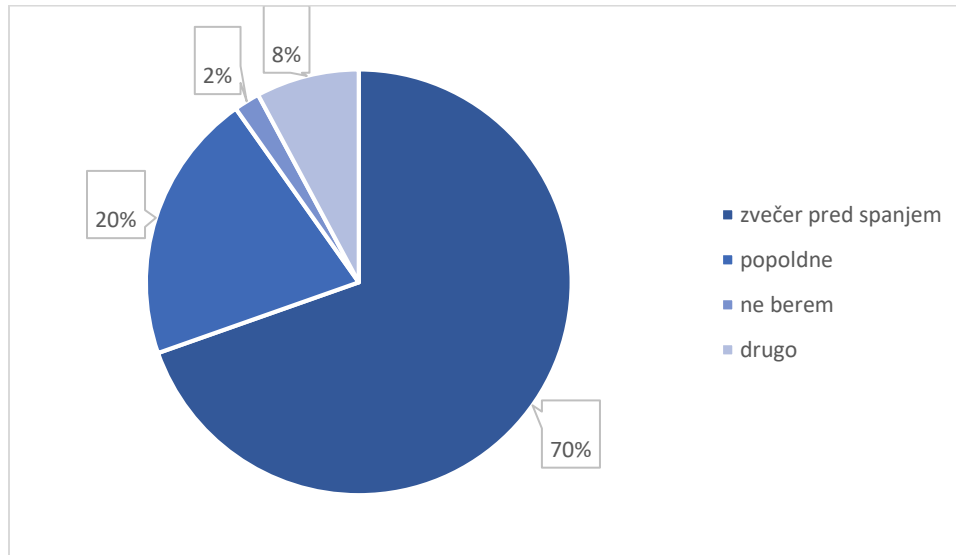
Menimo, da je obisk knjižnice nekakšna predpriprava na branje. V knjižnici si lahko starši in njihovi otroci ogledajo veliko knjig različnih vrst in tudi drugo možno literaturo in si tako izberejo tisto, ki jih zanima.

Tudi večina avtorjev spodbuja obisk knjižnice. Mlakar I. (2009) pravi, da je potrebno družinski obisk knjižnice spodbujati že zelo zgodaj, sploh v predbralnem obdobju, saj naj bi bil cilj staršev, da knjiga spremlja otroka že od rojstva naprej in potem še vse življenje.

Z dobljenimi rezultati, nad katerimi smo bili presenečeni, Hipotezo 6 ovržemo.

## RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 5

V petem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, v katerem delu dneva starši najpogosteje berejo otrokom. Odgovore smo pridobili s pomočjo tretjega vprašanja iz anketnega vprašalnika.



Graf 9: Del dneva, ki je namenjen družinskemu branju

Vir: lasten

Otroci so družinskega branja največkrat deležni zvečer. Verjetno je večerno branje nek ritual, ki ga otrok pričakuje od staršev in je del njegovega urnika. Zvečer otroku bere 70 % staršev. Menimo, da je tako zato, ker se takrat družina zbere, se umiri, nimajo več ostalih družinskih opravil in obveznosti ter se družina pripravi na počitek. Nekaj staršev se odloča tudi za popoldansko branje (20 %). Branje popoldan bi naj bilo bolj kakovostno, saj je takrat otrok bolj zbran, pa še otrok ima možnost, da podoživlja prebrano, saj ima več časa, ker se mu ne mudi k nočnemu počitku. Otrok še popoldne ni tako utrujen.

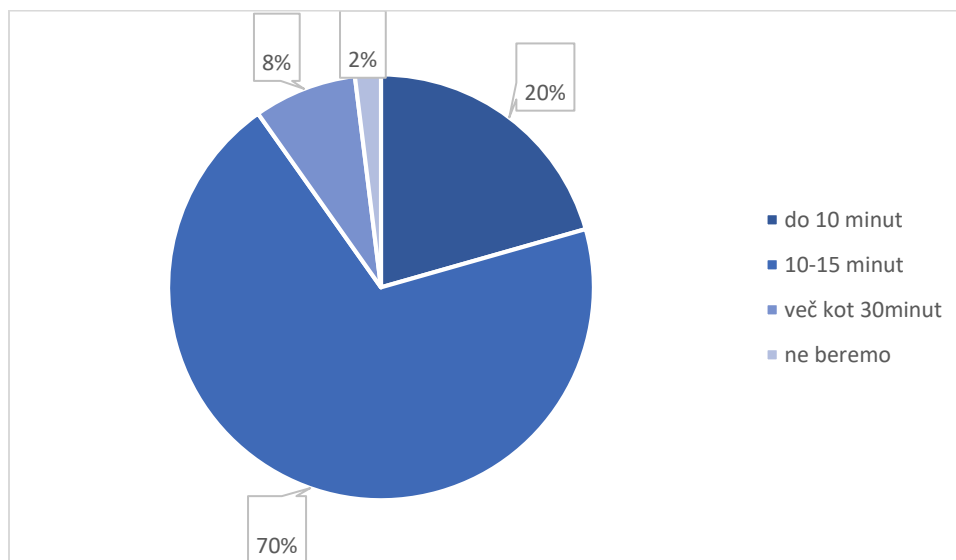
Starši, ki so za odgovor navedli »drugo«, so zapisali, da berejo:

- med vikendi,
- med prazniki,
- ob slabem vremenu, kadar dežuje,
- kadar pijejo kavico,
- kadar otrok izrazi sam pobudo, da bi bral,
- včasih berejo med vikendi tudi dvakrat na dan, če nimajo nič opravil.

M. Dolinšek-Bubnič (1999) pravi, da naj otroku beremo v okolju, v katerem se vsi prijetno počutimo. Pravi, da otroku lahko beremo vedno ob istem času, da pa je pomembno tudi, da otroku beremo kadarkoli in kjerkoli, ko si otrok zaželi ali ko si mi zaželimo tovrstnega stika z njim. To, da otroku beremo ali pripovedujemo vedno ob istem času (npr. pred nočnim spanjem, pred kosilom), bo otroku postalo neka dnevna rutina in bo predstavljalo posebne trenutke, ki se jih bo otrok veselil.

V tem primeru je naša Hipoteza 3, da je najprimernejši del dneva za branje otroku zvečer, potrjena.

V četrtem vprašanju anketnega vprašalnika nas je zanimalo, koliko časa starši namenijo branju.



Graf 10: Čas, namenjen družinskemu branju

Vir: lasten

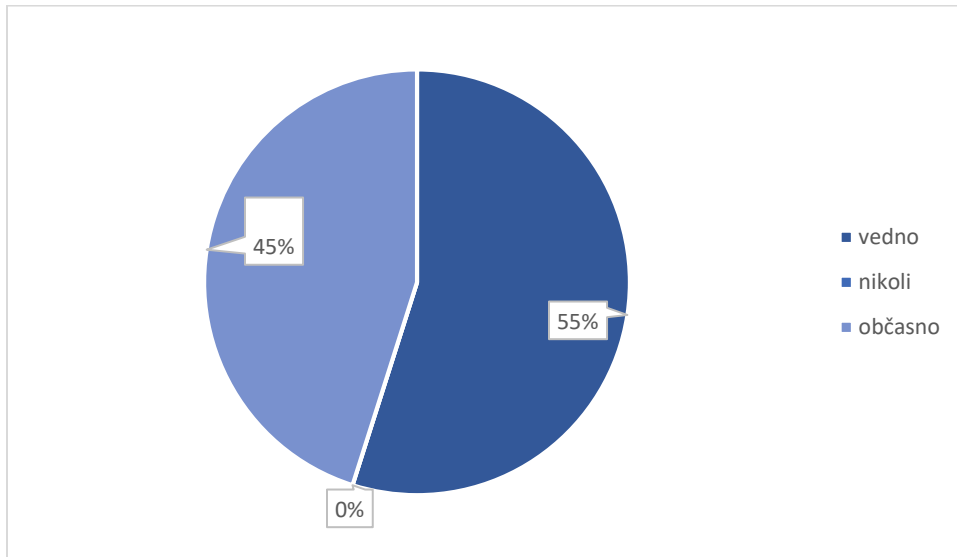
Dobljeni rezultati so prikazali, da velika večina staršev (70 %) bere svojim otrokom 10- 15 minut dnevno. Menimo, da na ta odgovor vpliva potrjena hipoteza 8, da se starši dobro zavedajo pomena družinskega branja. Nekaj staršev (20 %) bere svojim otrokom do 10 minut, veseli pa smo, da je majhen odstotek (2 %) staršev, ki so odgovorili, da ne berejo. Kot smo že prej povedali, je bilo v različnih študijah navedeno, da je priporočljivo brati vsaki dan.

Hipoteza 2, da starši otroku berejo večkrat na teden je potrjena.



## RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 6

V 6 raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, ali se starši z otrokom pogovorijo o prebrani vsebini. Odgovor na to vprašanje smo dobili z osmim vprašanjem v anketi.



Graf 11: Kako pogosto se starši pogovorijo z otrokom o prebrani vsebini

Vir: lasten

55 % staršev se vedno z otrokom pogovori o prebrani vsebini, 45 % pa le občasno. Nobeden izmed staršev ni odgovoril, da se nikoli z otrokom ne pogovori o prebrani vsebini. Takšen odgovor smo tudi pričakovali.

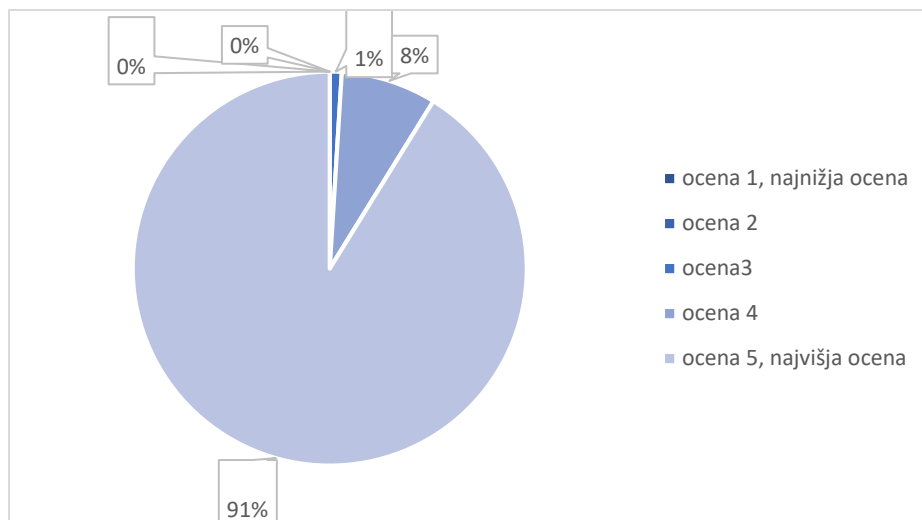
Iz dobljenih rezultatov lahko potrdimo Hipotezo 5, da se starši z otrokom o vsebini prebranega pogovorijo.

Tudi Bucik govori, da je pomemben dialog med starši in otrokom med branjem. Otrokovo pozornost ter njegovo razumevanje besed ali vsebine naj med branjem starši preverjajo s postavljanjem različnih vprašanj, otroka naj spodbujajo, da pokaže dogajanje na ilustraciji, ki spremlja besedilo. Pomembno je, da tudi pri pogovoru ob branju starši sledijo interesu, saj le tako zares povečajo njegovo sodelovanje (Bucik, 2003).

## RAZISKOVALNO VPRAŠANJE 7

Sedmo raziskovalno vprašanje starše sprašuje, kako pomembna se jim zdita družinsko branje in pismenost otroka v predšolskem obdobju. Odgovore na to vprašanja smo dobili s pomočjo vprašanj 11,12, 13, 14, 15 in 16.

Pri vprašanju številka 11 so starši odgovarjali z Likertovo lestvico. Ocenjevali so, kako pomembno se jim zdi družinsko branje za razvoj otrokove pismenosti.



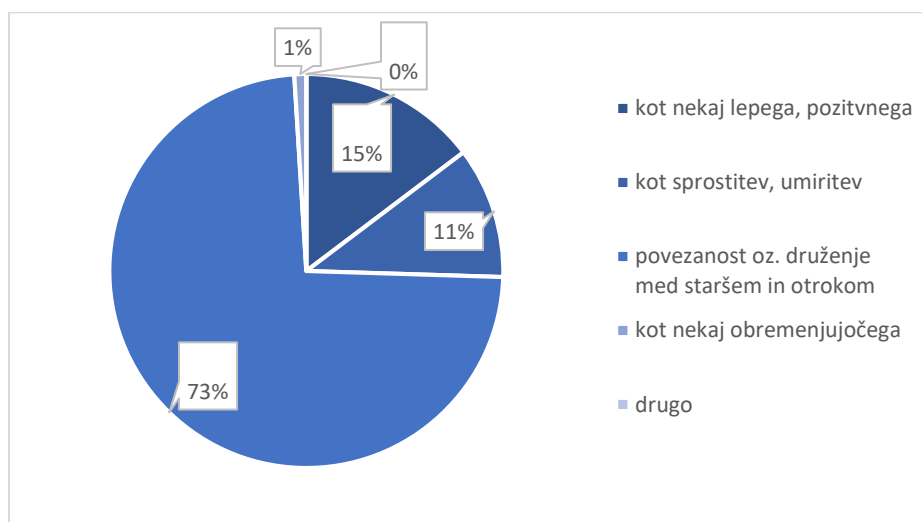
Graf 12: Ocena staršev o pomembnosti družinskega branja

Vir: lasten

Večina staršev pripisuje družinskemu branju velik pomen – oceno 5 (91 %), sledi ocena 4 (8 %), samo en starš je ocenil družinsko branje z oceno 3, za oceno 1 in 2 pa ni bilo odgovorov. To je zelo razveseljujoč podatek, saj na osnovi ocenjevanja staršev o pomembnosti branja, lahko potrdimo Hipotezo 8, da se starši zavedajo, da je družinsko branje pomembno za razvoj otrokove pismenosti.

Tudi Grginič daje poudarek pismenosti. Govorjenje in poslušanje ter branje in pisanje so med seboj tesno povezani, razvijajo pa se ob aktivni udeležbi otrok v dejavnostih, povezanih s pismenostjo. Najpomembnejši v tem procesu so ožja in širša družina ter skupnost, ki ustvarjajo pogoje za razvoj pismenosti. Ko otroci aktivno sodelujejo v dejavnostih, ki vključujejo pismenost, postopoma bogatijo svoje znanje, sposobnosti in razumevanje vrste pismenosti (Grginič, 2006).

V anketnem vprašanju 11 nas je zanimalo, kako starši doživljajo skupno družinsko branje.



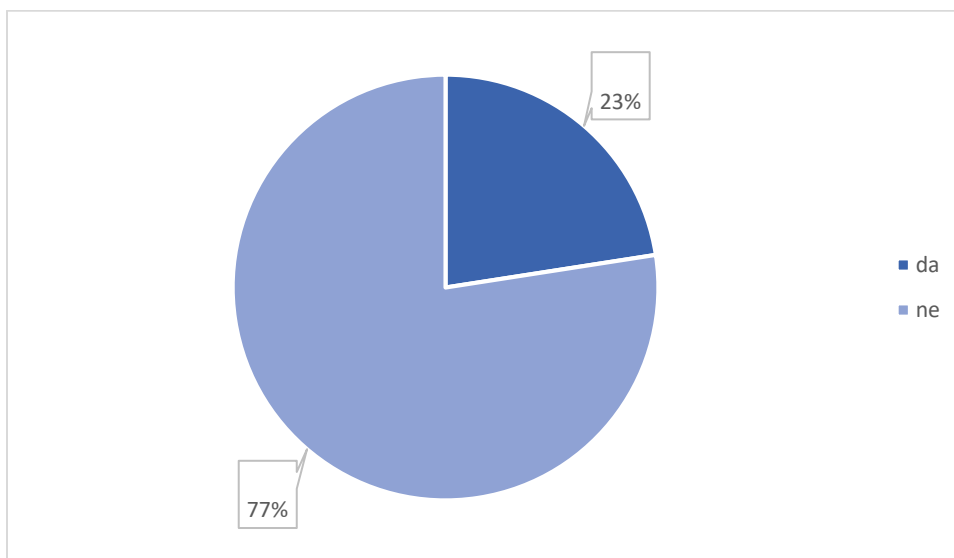
Graf 13: Kaj staršem pomeni branje otroku

Vir: lasten

Največ staršem (73 %) pomeni branje povezanost oziroma druženje med staršem otrokom. Sledili so starši (15 %), ki se jim branje zdi kot nekaj lepega, pozitivnega, 11 % staršev pa je odgovorilo, da se jim branje zdi kot sprostitiv, umiritev.

Tako lahko Hipotezo 9 delno potrdimo, ne pa v celoti, saj so starši na prvo mesto postavili branje kot povezanost oz. druženje med otrokom in starši, še vedno pa jim branje pomeni kot nekaj pozitivnega. Veseli smo, da jim branje ni kot ovira oziroma breme. Samo en odgovor je bil zapisan, da staršu branje predstavlja nekaj obremenjujočega.

V vprašanju številka 13 nas je zanimalo, ali starši menijo, da mora otrok pred vstopom v šolo poznati črke, znati brati in pisati.



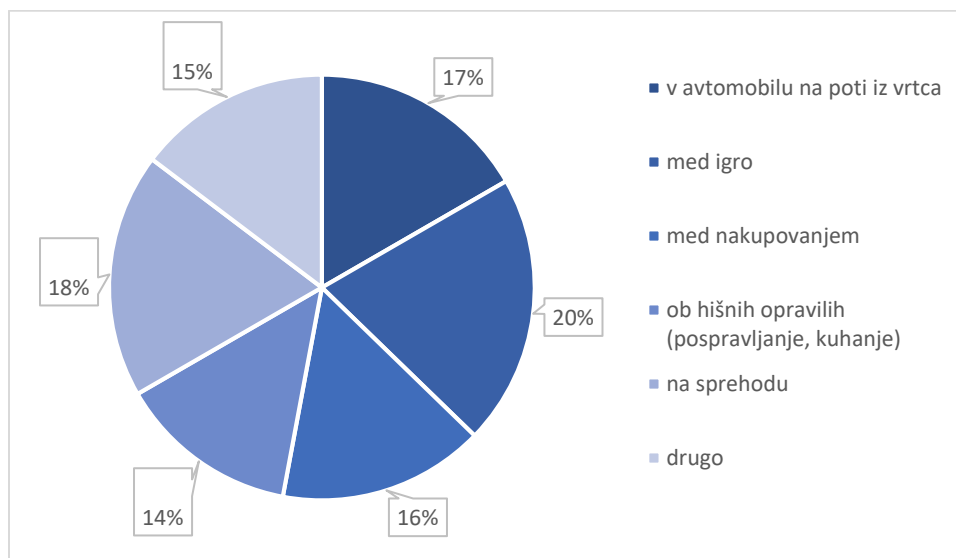
Graf 14: Poznavanje črk, znanje branja in pisanja pred vstopom v šolo

Vir: lasten

Večina staršev (77 %) meni, da poznavanje črk, znanje branja in pisanja pred vstopom v šolo ni potrebno, 23 % staršev pa se s tem ne strinja in meni, da takšno znanje je potrebno.

M. Grginič (2008) meni, da otroci vlogo pisnega jezika spoznavajo že v prvem starostnem obdobju. Prepoznajo že okoljski tisk, različne napise, ki jih opazijo na cesti, v trgovini ali na televizijskem zaslonu. Pri spoznavanju koncepta tiska je otroku v pomoč odrasli ali sposobnejši otrok, s katerim se pogovarja, in lastna aktivnost: opazovanje, zaznavanje, poslušanje vidnih in zvočnih sporočil v okolju.

V vprašanju 14 nas je zanimalo, kdaj se starši največkrat pogovarjajo z otrokom.



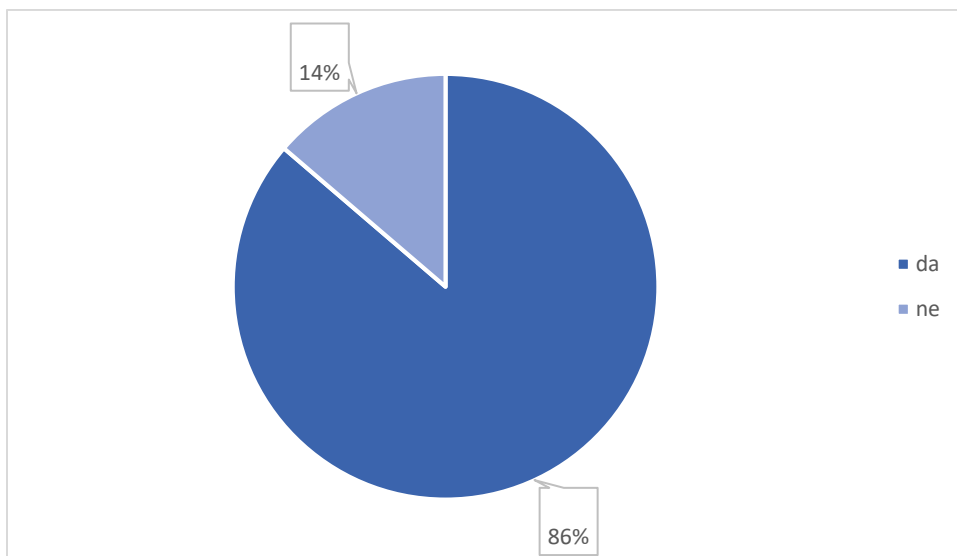
Graf 15: Čas oz. dejavnosti, ko starši otroku namenijo največ pogovora

Vir: lasten

Dobljeni rezultati so pokazali, da največ staršev (17 %) nameni največ časa pogovoru z otrokom med igro, nato se največ pogovarjajo, ko otroci in starši opravljajo hišna opravila (18 %), sledi čas, ko se starši vozijo na poti iz vrtca (17 %), nato sledi čas, ko starši z otrokom nakupujejo (15 %). Najmanj časa pa namenijo pogovoru med sprehodom. Pod odgovor drugo smo dobili naslednje zapise staršev:

- usedemo se za mizo, si skuhamo čaj in se pogovarjamo,
- pogovarjamo se pred spanjem v postelji, ko se skupaj uležemo,
- pogovarjamo se v kopalnici, ko se otroka tuširata,
- pogovarjamo se na skupnem kosilu skupaj z babico in dedkom,
- ob večerji pozno zvečer.

V vprašanju številka 15 nas je zanimalo, ali se staršem zdi pomembno, da otrok prepozna v okolju napise, kot so lekarna, pošta, ime trgovine, ime časopisa, imena na letakih ...

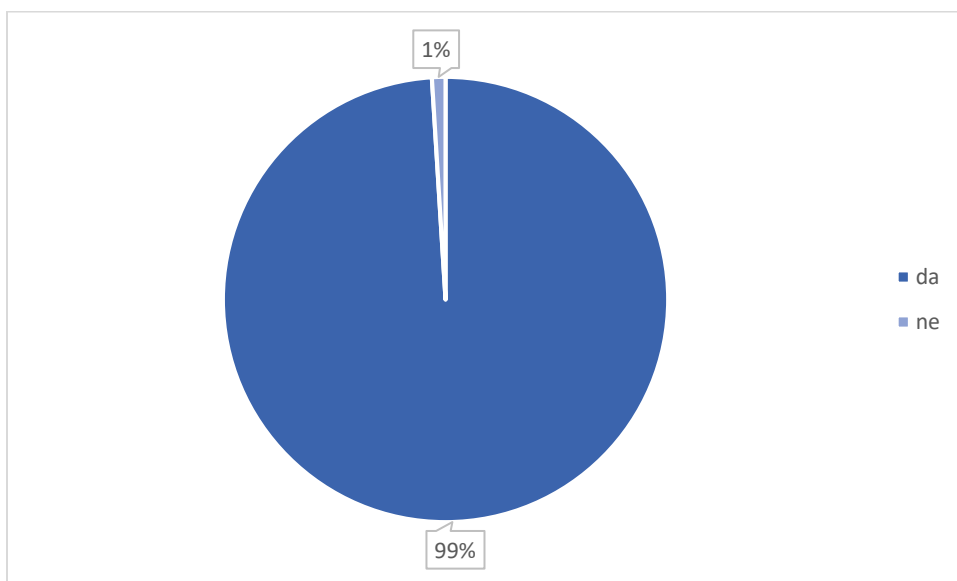


Graf 16: Je pomembno, da otrok prepozna napise v okolici (npr. lekarna, pošta, ime trgovine ...)

Vir: lasten

Dobljeni rezultati so pokazali, da se staršem to zdi pomembno (86 %), nekaj staršev (14 %) pa jih meni, da to ni pomembno. Iz vseh dobljenih rezultatov v anketnem vprašalniku lahko potrdimo Hipotezo 8, da se starši zavedajo, da je družinsko branje pomembno za razvoj otrokove pismenosti.

Pri vprašanju številka 16 nas je zanimalo, ali otrok občuti ugodje ob branju knjig.



Graf 17: Ugodje otroka ob branju knjig

Vir: lasten

Odgovor nas ni presenetil, saj je 99 % staršev odgovorilo, da otroci ob branju knjig občutijo ugodje, samo en odgovor je bil, da otrok tega ne občuti.

O tem, da starši skupno družinsko branje doživljajo kot nekaj pozitivnega in lepega, pa sklepamo iz lastnih izkušenj, ki smo jih pridobili v našem vrtcu na podlagi zapisov, ki so jih starši navedli v bralnem kovčku oz. nahrbtniku. V našem vrtcu namreč vsako šolsko leto izvajamo projekt bralni nahrbtnik, ker se je le-ta skozi vsa šolska leta vedno prikazal kot pozitivni projekt, saj je bil pohvaljen tudi s strani staršev. Gre za potujoči kovček oz. nahrbtnik, ki potuje iz družine v družino, v katerem se nahajajo tri knjige, barvice in zvezek, včasih tudi prstne lutke. Kovček si otrok odnese za teden dni domov in skupaj s starši prebere priložene knjige ter z njimi poustvarja. Starši se z otrokom pogovorijo o prebranih knjigah, v zvezek napišejo vtise, otroci pa narišejo ilustracijo. Nato kovček prinesejo nazaj v vrtec, kjer si skupaj ogledamo njihove zapise, se pogovorimo o pripetljajih in kovček že potuje k drugemu otroku.

Izkušnje s tem projektom so do sedaj pokazale, da se projekt zelo obnese, ker so ga v zapisih in na roditeljskih sestankih pohvalili tudi starši. Prilagamo nekaj zapisov staršev, ki so skupaj z otrokom prebrali knjige.

Spoštovani starši,

Pozdravljeni v svetu branja.

Pred vami je bralni nahrbtnik, ki potuje iz družine v družino. Namenjen je skupnemu družinskemu branju.

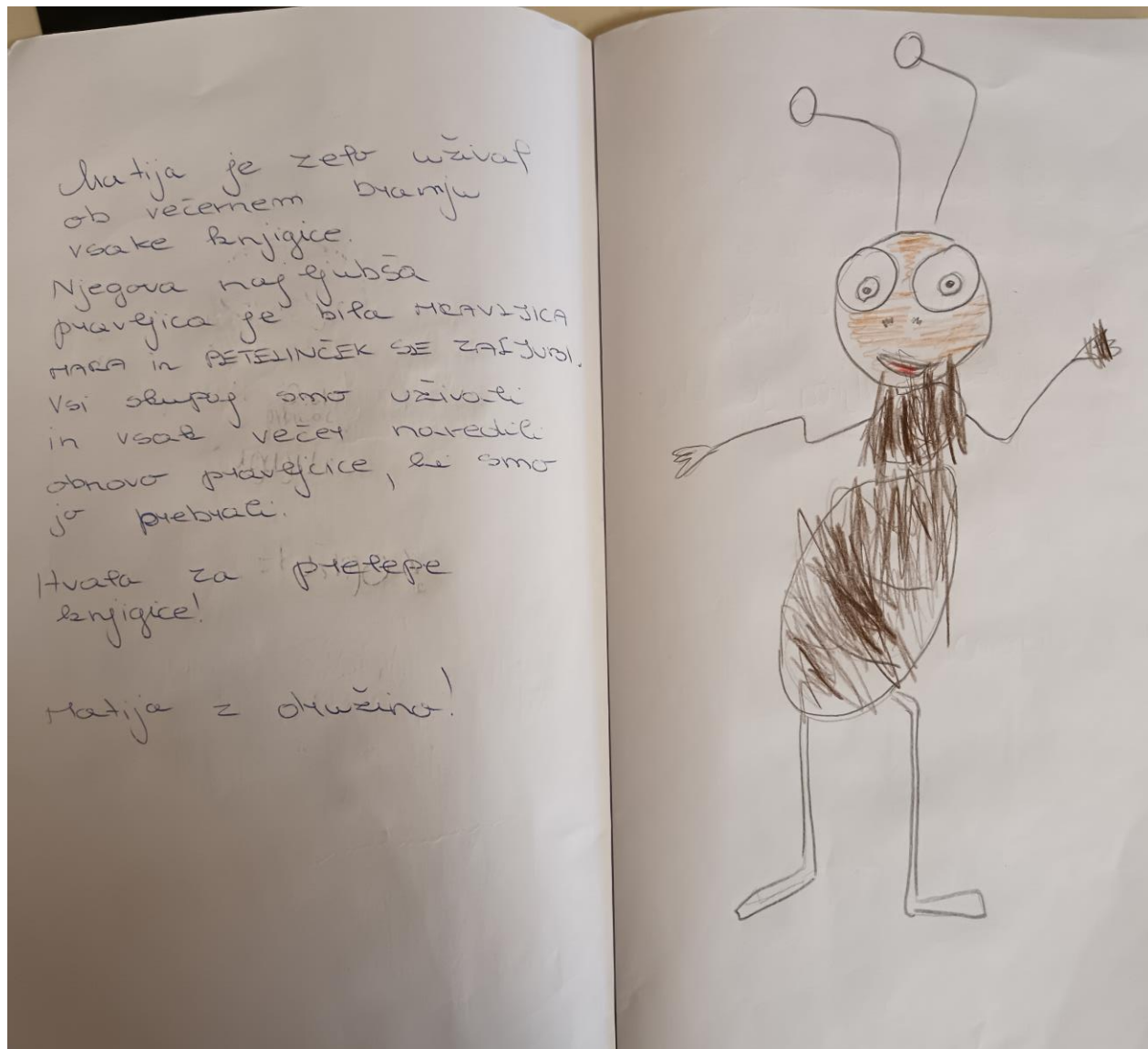
Vzemite si čas in skupaj z otrokom preglejte vsebino nahrbtnika.

V njem so tri knjige. Tokrat so vmes tudi pesmice. Po želji preberite katero od knjig in v zvezek zapišite vtise. Otrok naj tudi kaj nariše.

Želiva vam veliko užitkov ob skupnem družinskem branju.

Slika 1: Navodila za izvajanje družinskega branja

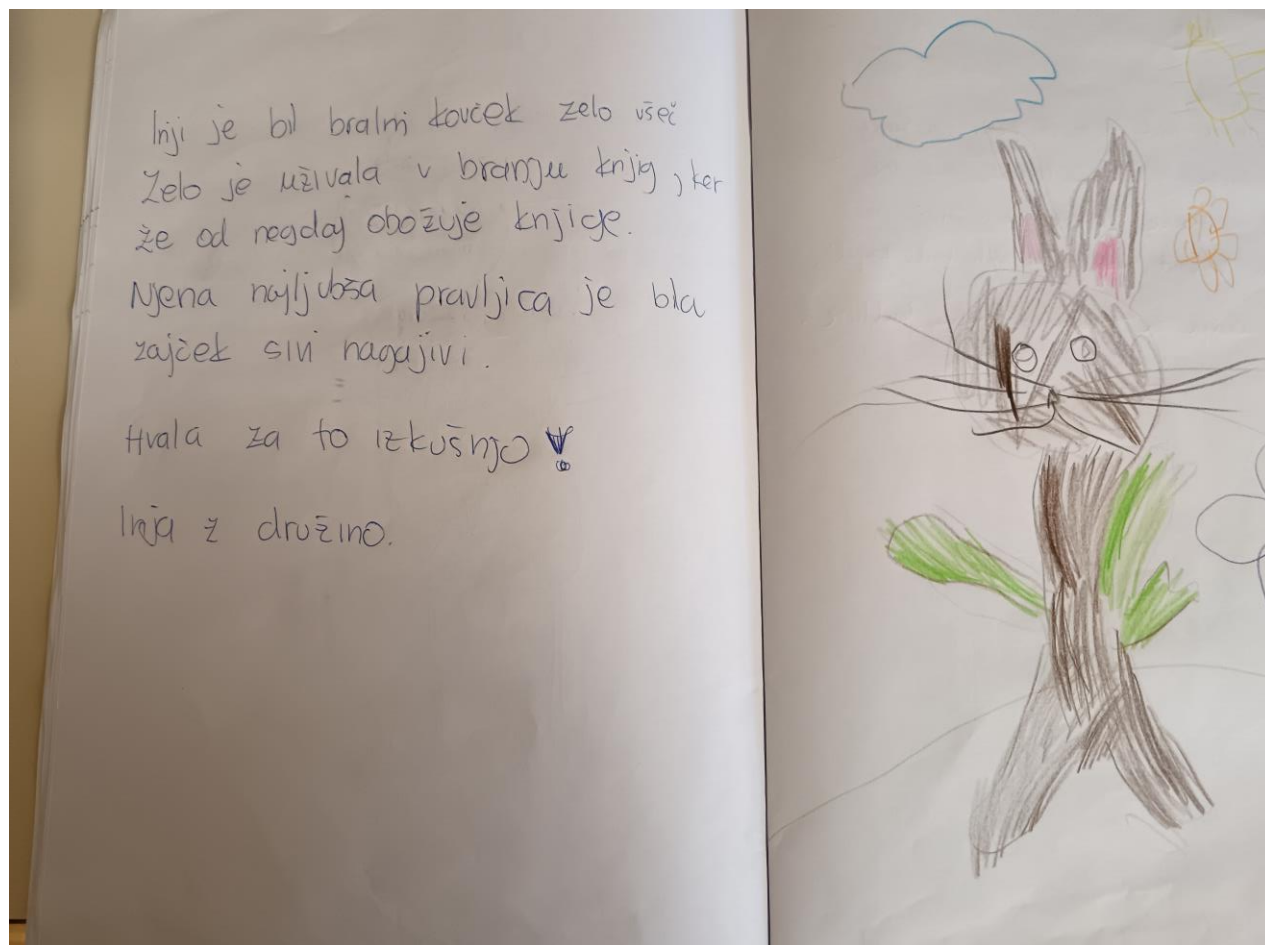
Vir: lasten



Slika 2: Starši so zapisali, da je deček ob branju zelo užival

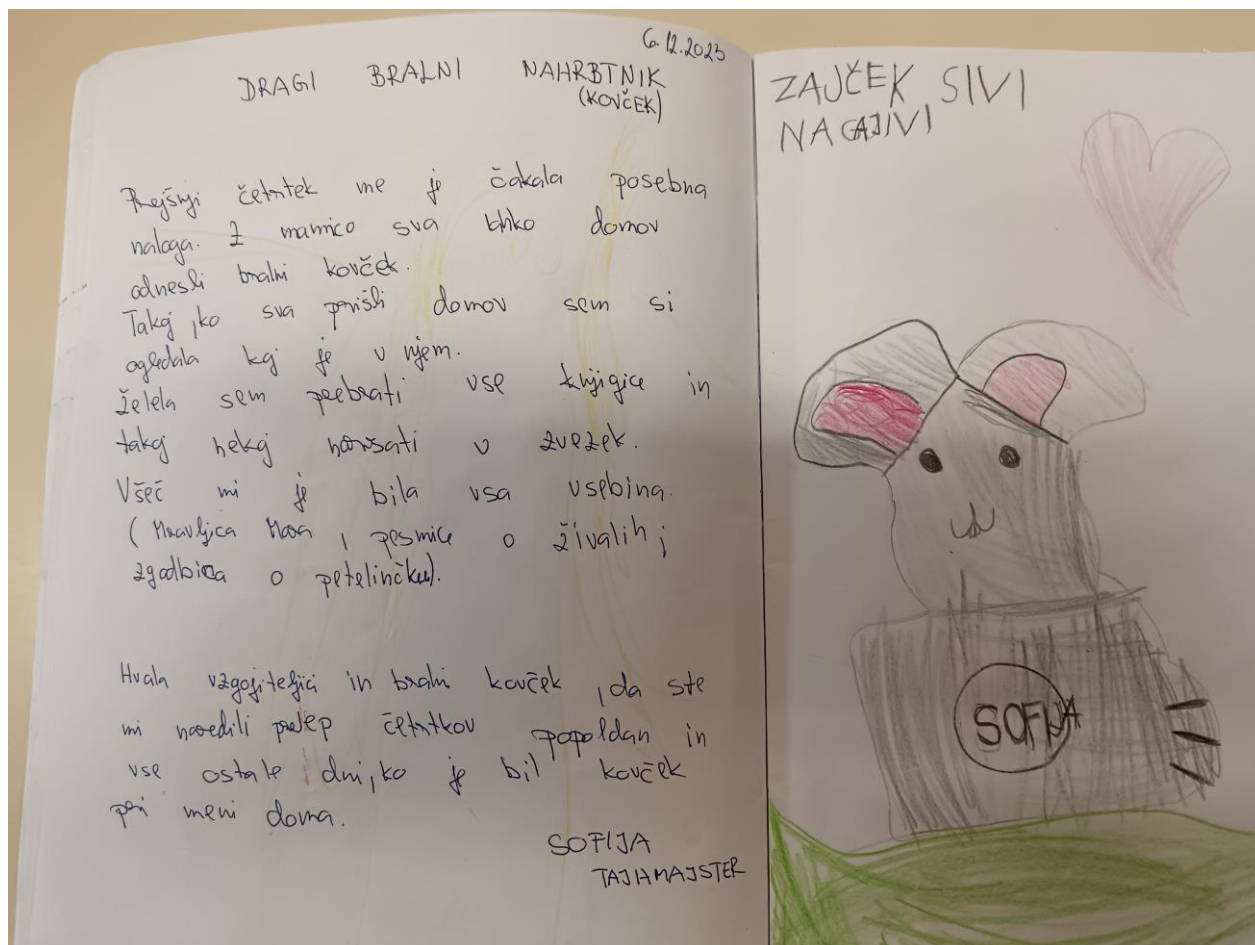
Vir: lasten





Slika 3: Zapis starša v bralnem nahrbtniku in ilustracija otroka

Vir: lasten



Slika 4: Tudi pri tej deklici je bil nahrbtnik popestritev tedna

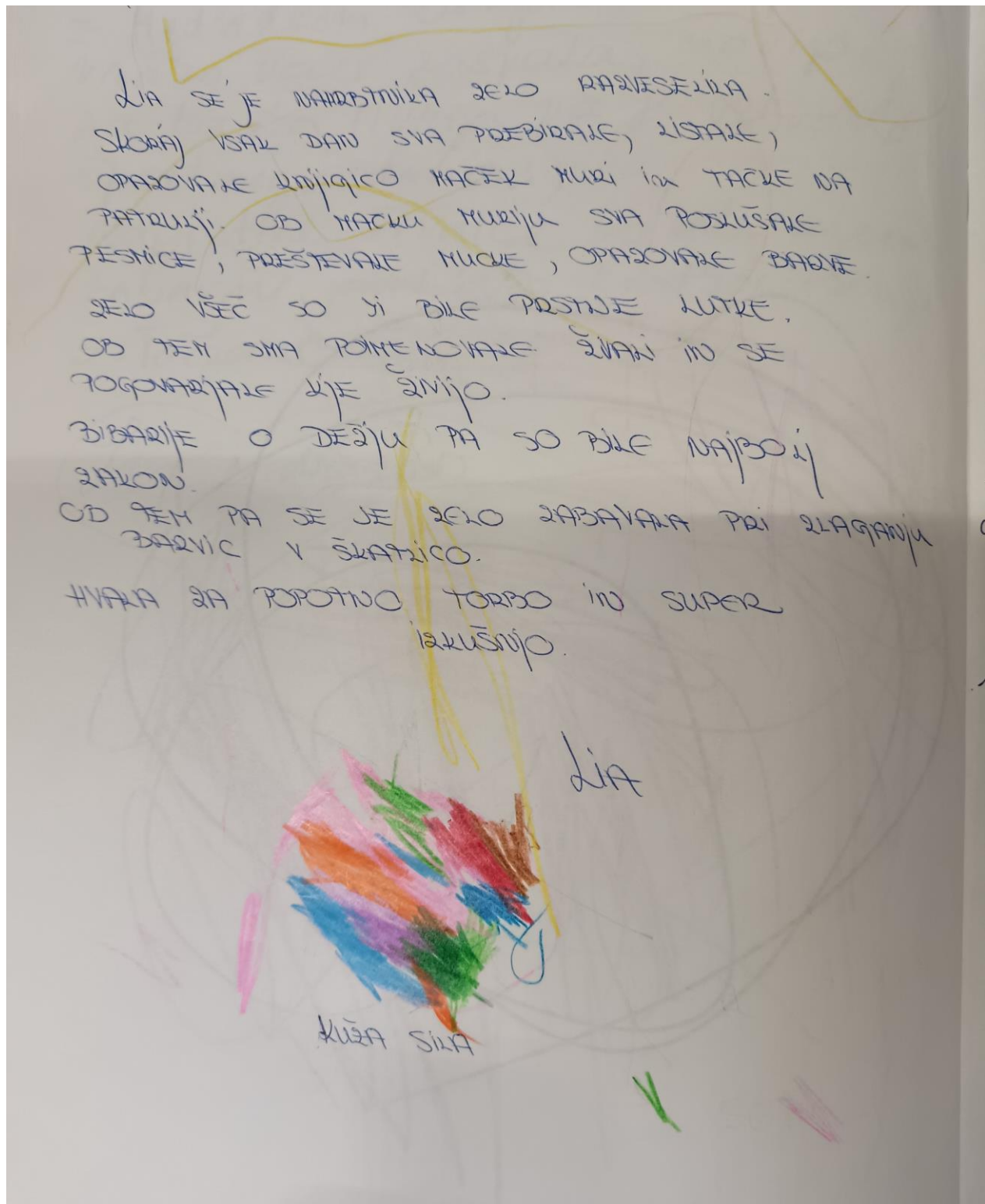
Vir: lasten

# BRALNI NAHRBTNIK PRI ANIKI !

Náša Anika ima zelo rada  
knjižice. Navdušeno ji sestavljala  
puzzle svojih najljubših super  
kučkov, se igrala z lutkami  
in spoznala netopirja Mojzeta.  
Pravi, da ji to res posebno  
lutki, želva in  
kapla pesmico  
za vsak dan  
in se veselo  
igrala.  
Skupaj smo preživele zelo  
prijetno bralno  
popoldne.

Slika 5: Zapis staršev še ene deklice

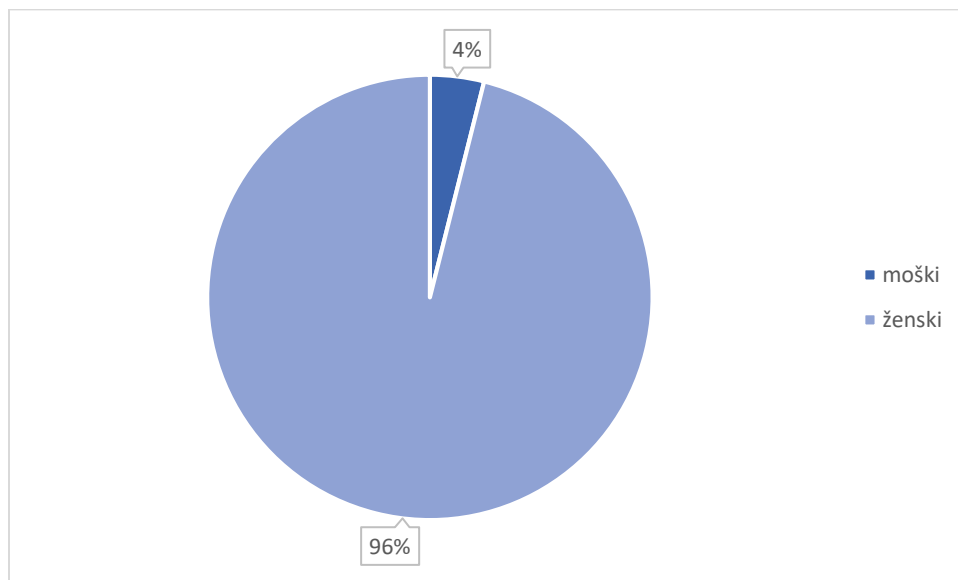
Vir: lasten



Slika 6: Večinoma je bralni nahrbtnik predstavljal pozitivno izkušnjo.

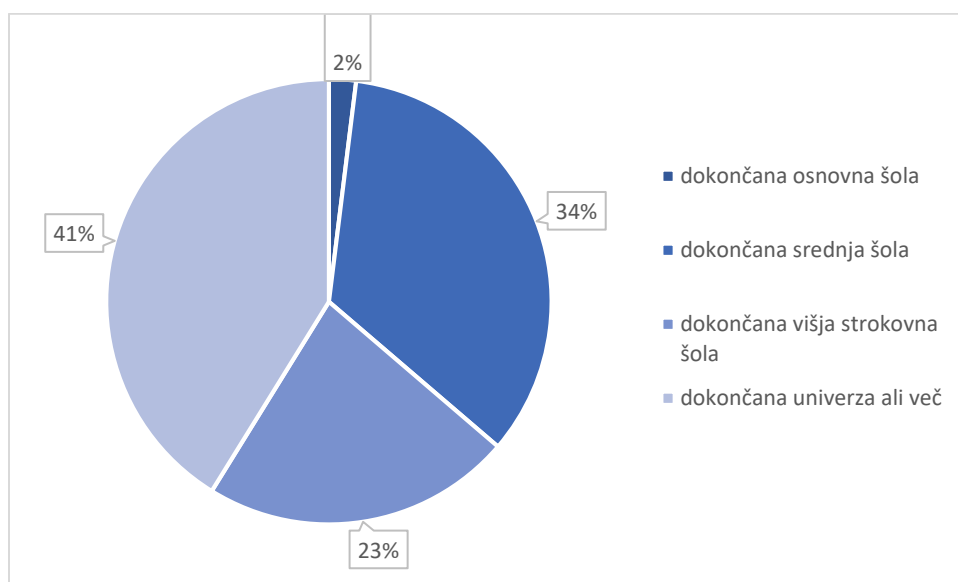
Vir: lasten

Iz dobljenih zapisov in rezultatov lahko potrdimo Hipotezo 10, da si otrok želi, da mu starš bere knjigo. V zadnjih treh vprašanjih nas je zanimal spol anketirancev, izobrazba anketirancev in število otrok v družini. Ti podatki so nas zanimali zgolj statistično.



Graf 18: Spol anketirancev  
Vir: lasten

Iz podatkov je razvidno, da so večinoma na anketo odgovarjale ženske oziroma mame (96 %), ostalo so bili moški oziroma očetje (4 %).

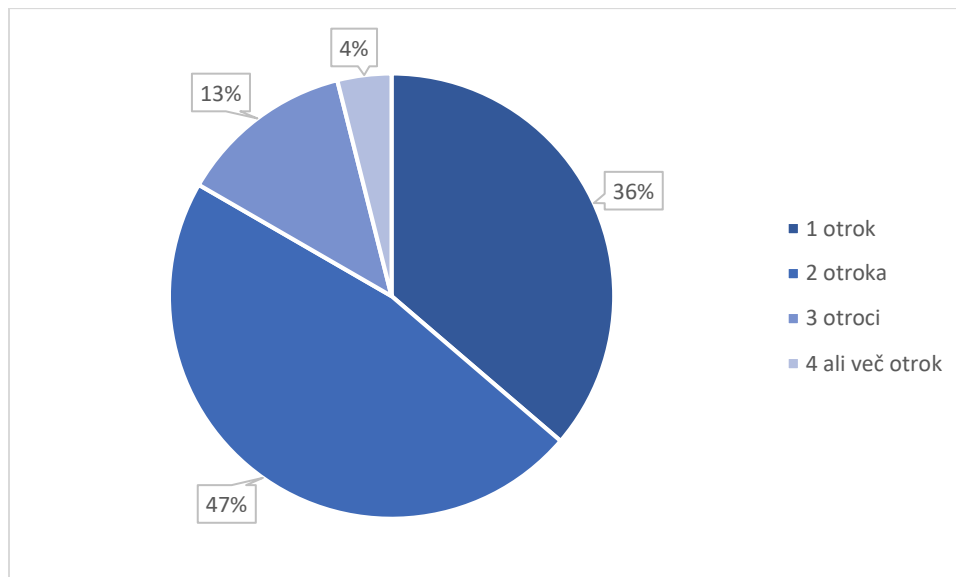


Graf 19: Izobrazba anketirancev  
Vir: lasten

Največ anketiranih staršev (41 %) ima dokončano univerzo, (34 %) anketiranih staršev ima dokončano srednjo šolo, sledijo starši z dokončano višjo strokovno šolo (23 %), najmanj pa je staršev z dokončano osnovno šolo (2 %).

Podatek o izobrazbi staršev je bil zgolj informativne narave in nas v našem primeru ni zanimal, ali izobrazba vpliva na dvig družinskega branja. Omenimo pa lahko, da sta se s tem vprašanjem ukvarjali avtorici L. Knaflič (2003) in M. Grginič, ki pojasnjujeta, da so višje izobraženi starši praviloma bolj motivirani za branje z otroki in nasprotno – manj izobraženi običajno manj motivirani za skupno branje z otroki ter da višje izobraženi starši s svojimi otroki berejo pogosteje.

V zadnjem 19. vprašanju nas je zanimalo, koliko otrok prevladuje v družini anketirancev.



Graf 20: Število otrok v družini

Vir: lasten

Rezultati so pokazali, da ima večina družin (47 %) dva otroka, sledijo družine z enim otrokom (36 %), kar nekaj je družin s tremi otroki (13 %), nekaj družin pa ima štiri ali več otrok. Naj omenimo, da v ta podatek niso vključeni samo otroci, ki bi naj obiskovali naš vrtec, temveč podatke zajemajo tudi otroci, ki so že starejši in obiskujejo šolo. Nas je zanimal le zgolj statistični podatek in ne podatek za obdelavo podatkov. Smo pa iz rezultatov veseli in presenečeni, da se družine odločajo za več otrok in da je bilo kar nekaj odgovorov, kjer imajo družine več kot tri otroke.

## 4 SKLEPNE UGOTOVITVE

Z branjem različne literature, ki govori o bralni pismenosti smo ugotovili, da se bralna in družinska pismenost prične že v predšolskem obdobju in njen razvoj še zdaleč ni končan s koncem izobraževanja v šoli oziroma na fakulteti. Bralna pismenost namreč zajema branje različnih besedil, tudi napisov na letakih in trgovinah, ki jih otrok lahko spoznava že pred vstopom v šolo. Tudi *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* predvideva prve stike z opismenjevanjem že za predšolske otroke, skozi igro in zanje primerne dejavnosti.

S pregledovanjem mednarodnih raziskav PISA in PIRLS smo ugotavljali, na kakšnem položaju je branje v Sloveniji. Raziskave kažejo, da v Sloveniji branje ni ravno vrednota, ter da je celotna družba premalo motivirana za branje. Raziskava PISA med drugim kaže, da veliko 15-letnikov ne bere za zabavo, zato menimo, da je še toliko bolj pomembno mladostnike motivirati za branje. Na bralno motivacijo otrok ter posledično tudi razvijanje bralne pismenosti vplivajo vsi, ki so del otrokovega življenja in odraščanja – starši, vzgojitelji, učitelji, knjižničarji.

V empiričnem delu raziskave smo se predvsem opredelili na družinska pismenost, ki ima zelo pomembno vlogo pri otrokovem razvoju pismenosti, kajti za otroka je najprej pomembno, da doživi ugodno branje prav v družinskem okolju. Branje slikanic v družinskem okolju je ključnega pomena na vseh njegovih razvojnih stopnjah. Menimo, da je branje pravljic otrokom vsekakor eden najlepših preživetih skupnih trenutkov v družini, saj pravljice otrokom in staršem nudijo veliko užitek, veselja in zadovoljstva.

Smo mnenja, da če bo otrok doživel pozitivno branje v družini, bo imel otrok vedno znova željo po tem, da bo slikanico vzel v roke, jo listal, bral po svoje in, kar je zelo pomembno, prosil starše, da mu jo preberejo in se bo že vnaprej veselil trenutka, ko se bo skupaj s svojimi starši usedel in bo čas potekal samo zanj in za branje slikanice. Zdi se nam tudi pomembno, da se zavedamo pomembnosti kakovostne otroške literature, saj bo le-ta vplivala na dožemanje sveta v nadaljnjem življenju posameznika. Menimo, da je po branju pomembno postavljati vprašanja, ki spodbudijo otroke k razmišljanju in podoživljanju prebranega gradiva.

V empiričnem delu raziskave smo po pregledu anketnih vprašalnikov prišli do zaključka, da se starši dobro zavedajo pomembnosti družinskega branja za kasnejšo otrokovo sposobnost v šoli. Ugotovili smo, da so najpogosteje v vlogi bralca matere in da branje večinoma poteka ob večerih. Mislimo, da je tako zato, ker se takrat vsi v družinski člani umirijo, nimajo več drugih obveznosti in si res vzamejo starši čas le za otroka. Razveseljujoč je bil tudi podatek, da starši berejo svojim otrokom vsak dan, ali vsaj 1- do 2-krat na teden. Ni pomembno, koliko časa otroku berejo, pomembno je le, da si za to vzamejo čas, da so takrat zares predani otroku in da tudi starši ob tem uživajo.

Zdi se nam pomembno, da je osnova družinskega branja tudi izbira primerne literature. Kriteriji za izbiro so pri starših različni. Starši svojim otrokom najpogosteje berejo klasične slikanice in slikanice, v katerih nastopajo junaki iz risank. Starši se z otrokom po prebrani pravljici pogovarjajo, kar je zelo spodbudno, saj s tem zagotovo razvijajo njegovo bralno pismenost in osebnost v celoti,

domišljijo in jezik. Presenetil nas je le podatek, da starši bolj redko obiskujejo knjižnico. Največji vpliv na izbiro knjige imajo otrokove želje in zanimanje za določeno literaturo oziroma tematiko. Večina staršev izbere knjigo skupaj z otrokom. Med bolj pomembne lastnosti pravljic uvrščajo ilustracije, nauk in to, da je avtor knjige slovenski. Pomembno je, da se starši zavedajo, da so v predbralnem obdobju najbolj pomembne ilustracije, saj otrok v tem obdobju še ne zna brati in ga ilustracije pritegnejo k temu, da seže po knjigi, si jo začne ogledovati in jo listati.

Pri izbiri kakovostnih slikanic so starši najpogosteje navedli knjige, klasične pravljice iz otroštva – Rdeča kapica, Janko in Metka, Volk in sedem kotličkov, Muca Copatarica, Sneguljčica, Mojca Pokrajculja. To so večinoma pravljice iz njihove mladosti. Veseli nas, da so starši napisali na seznam tudi slikanice, ki so na seznamu Zlata hruška, ki je znak kakovostnih mladinskih knjig.

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da starši izkoristijo različne priložnosti za pogovor z otrokom o vsakodnevnem dogajanju. Največkrat pogovor poteka na sprehodu in na poti iz vrtca v avtomobilu. Za razvoj otrokove pismenosti pa starši poskrbijo tudi tako, da se lotijo vsakodnevnih opravil, ki razvijajo pismenost, skupaj z otrokom, npr. obisk banke, trgovine, pošte, lekarne. Razvijanje pismenosti se anketiranim staršem zelo pomembno. Menijo, da poznavanje črk, branje in pisanje pred vstopom v šolo ni potrebno.

Zaključimo lahko, da smo ugotovili, da starši pismenosti posvečajo dovolj pozornosti in da se zavedajo, da je ta ključnega pomena za otroke. Zavedati se moramo dejstva, da imajo starši velik vpliv na otroka, in mu morajo biti ravno zaradi tega dober zgled pri različnih vrstah pismenosti. Otrok bo namreč posnemal vzgled staršev, in če bodo starši radi prebirali knjige, obiskovali knjižnico, imeli do literature pozitiven odnos, bodo to navado prenesli tudi na svoje otroke.



## 7 LITERATURA IN VIRI

1. Baloh, B. (2015). Spodbujanje pripovedovanja v večkulturnem in večjezičnem okolju. V M. Jelen Madruša (ur.), *Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)* (str. 34–45). Ljubljana: ISA institut.
2. Bednjički Rošar, B. (2017). Slikanice in branje za zgodnje opismenjevanje. V M. Licardo in D. Haramija (ur.), *Kako razvijati družinsko pismenost v predšolskem obdobju* (str. 53–62). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
3. Bešter Turk, M. (2003). Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. V B Krakar Vogel (ur.), *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. Zbornik predavanj* (str. 57–82). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
4. Bucik, N. (2003). Motivacija za branje. Beremo skupaj. *Priročnik za spodbujanje znanja*. Ljubljana: Mladinska književnost, 53–57.
5. Cenčič, M. (1999). Pojem pismenosti kot celostne in sestavljene aktivnosti, njeno razvijanje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, 30(4) (str. 4–12).
6. Cotič, M. in Medved Udovič, V. (2011). Učenje in poučevanje različnih pismenosti. V M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 11–18). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
7. Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.
8. Grginič, M. (2006). *Družinska pismenost*. Domžale: Izolit.
9. Grginič, M. (2008). *Vsak po svoji poti do pismenosti: priročnik za vzgojitelje in starše predšolskih otrok*. Mengeš: Izolit.
10. Grosman, M. (2003). Pomen branja za posameznika in širšo družbo. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja* (str. 10–12). Ljubljana: Mladinska knjiga.
11. Grosman, M. (2004). *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.
12. Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja*. Ljubljana: Karantanija.
13. Hanuš, B. (2003). Različne oblike spodbujanja branja pri nas. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 146). Ljubljana: Mladinska knjiga.
14. Haramija D. (2017). Književnost v predšolskem obdobju. *V objemu besed: Razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze.
15. Haramija, D. (2020). Predgovor. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
16. Haramija, D. in Ivanuš Grmek, M. (2020). Gradniki bralne pismenosti. V D. Haramija (Ur.), *V Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 5–28). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
17. Haramija, D. (Ur.), *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju* (str. 113–122). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

18. Haramija, D. in Barič, J. (2020). 3. gradnik: Razumevanje koncepta bralnega gradiva. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 81–106). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
19. Haramija, D. in Vilar P. (2017). Bralna kultura kot pomemben dejavnik razvoja bralne pismenosti. *Otrok in knjiga* 98 (str. 5–16).
20. Hmelak, M. (2017). Pomen sodelovanja vzgojiteljev in staršev pri spodbujanju razvoja bralne pismenosti. V D. Haramija (ur.), *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju* (str. 113–122). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
21. Jamnik, T. (2012). *Spodbujanje družinskega branja v vrtcu*. Ljubljana: Društvo bralna značka Slovenije – ZPMS.
22. Javrh, P. (2011). Spoznanja iz prakse izobraževanja za pismenost. V Javrh, P. (ur.), *Obrazi pismenosti: spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
23. Jenko, N. (2016). *Struktura in razvoj bralne pismenosti učencev v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom*. Doktorska dizertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3973/1/DizertacijaJenkoCD.pdf>
24. Klemenčič, E. in Plamen V Mirazchiyski: *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021)*. Nacionalno poročilo – prvi rezultati. Pedagoški inštitut, 2023.
25. Knaflič, L. (2003). Vzgoja bralca v družini. V N. Bucik, T. Jamnik, I. Lukan Matko, N. Požar-Matijašič in S. Remškar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
26. Knaflič, L. (2009). Družinska pismenost v predšolskem obdobju. *Branje za znanje in branje za zabavo*. Ur. Livija Knaflič in Nataša Bucik. Ljubljana: Andragoški center.
27. Kropp, P. (2000). *Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.
28. Licardo, M. in Haramija, D. (2017), Uvod. V M. Licardo in D. Haramija (ur.), *Kako razvijati družinsko pismenost v predšolskem obdobju*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
29. Marjanovič Umek L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
30. Marjanovič Umek, L. (2018). Družinsko branje kot socialni kontekst za razvoj in učenje otrok. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela*, 49(3/4) (str. 62–65).
31. Matko Lukan, I. (2009). Kako beremo z otrokom. *Branje za znanje in branje za zabavo*. Ur. Livija Knaflič in Nataša Bucik. Ljubljana: Andragoški center.
32. Meden, A. (2014). Kako do boljše bralne pismenosti – predlogi staršev. V M. Miklavčič in A. Berle Lakota, *Za dvig bralne pismenosti: zbornik prispevkov strokovnega tematskega razgovora na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport* (str. 41–44). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
33. Medved Udovič, V. (2011). Prehod med vrtcem in šolo, pot k bralcu in bralci. V V. Medved Udovič (ur.), *Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini* (str.

- 23–37). Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino.
34. Merga, K. M. (2017). Interactive reading opportunities beyond the early years: What educators need to consider. *Australian Journal of Education*, 61(3), (str. 328–343).
  35. Mlakar, I. (2009). Vloga knjižnice. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 90–91). Ljubljana: Mladinska knjiga.
  36. Možina, E. (2000). *Pismenost odraslih v Sloveniji. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
  37. Mullis, I. V. S., von Davier, M. Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, A. R., in WRY, E. (2023) *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Dostopno: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
  38. *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* (2019). Ljubljana: Ministrstvo za znanost, izobraževanje in šport ZRSŠ. Dostopno: <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
  39. Nolimal, F. (2013). Spodbujanje razvoja bralne pismenosti v vrtcih in osnovnih šolah. *Vzgoja in izobraževanje XLIV* (str. 2–3), (str. 8–15).
  40. Nolimal, F., Cankar, G., Doupona, M., Marentič Požarnik, B., Pečjak, S. in Potočnik, N. (2014). *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja: evalvacijsko poročilo projekta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/Evalvacijsko-poročilo-bralna-pismenost-2014.pdf>
  41. Pečjak, S. (2003). Porajajoča se pismenost. V: *Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
  42. Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
  43. Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, M. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
  44. Pečjak, S. in Potočnik, N. (2011). Razvoj zgodnje pismenosti ter individualizacija in diferenciacija dela v prvem razredu osnovne šole. V F. Nolimal (ur.), *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi* (str. 23–37). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
  45. Pulko, S. in Zemljak Jontes, M. (2017). Razmisleki o načinih razvijanja jezikovne zmožnosti predšolskih otrok. V D. Haramija (Ur.), *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju* (str. 47–56). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
  46. Skubic, D. (2012). Stališča vzgojiteljev do zgodnje pismenosti v Sloveniji. *Revija za elementarno izobraževanje*, 5(2/3), (str. 153–166).
  47. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (2000). Ljubljana: DZS.
  48. Šterman Ivančič, K. (2019). *PISA: Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
  49. Šterman Ivančič, K. IN Štremfel, U. (2020) Assessment policy and practice of Slovenia. V Harju-Luukkainen, H., Mcelvany, N., in Strang, J. (ur.). *Monitoring student achievement*

in the 21st century: European policy perspectives and assessment strategies. Cham: Springer.

50. Thompiks, G. E. (2003). *Literacy for the 21st century* (3. izdaja). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

51. Vonta, T. (2003). Različne oblike spodbujanja branja. V M. Blatnik Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 148–149). Ljubljana: Mladinska knjiga.

## 8 PRILOGE

### ANKETNI VPRAŠALNIK ZA STARŠE

Spoštovani starši!

Sem Barbara Radek, vzgojiteljica v vrtcu Najdihojca pri OŠ Hajdina, in pišem raziskavo z naslovom Družinsko branje in razvoj pismenosti v predšolskem obdobju, ki bo objavljena v strokovni reviji Realka. Zanima me Vaš pogled na bralno in družinsko pismenost. Z rešeno anketo bi mi zelo pomagali pri moji raziskavi. Zagotavljam Vam, da je anketa anonimna in da bom rezultate uporabila le v raziskovalne namene. Anketo rešujete tako, da obkrožite črko pred odgovorom, ki za vas najbolj drži, pri vprašanju, ki nima podanih odgovorov, pa jih napišete sami na dane črte pod vprašanjem. Upam, da boste ugodili moji prošnji in mi v čim večjem številu pomagali pri raziskavi. Za Vaš čas in sodelovanje se Vam najlepše zahvaljujem.

Prosim Vas, če izpolnjeno anketo oddate v škatli, ki bosta postavljeni pri obeh glavnih vhodih v vrtec. Na škatlah bo pisalo »anketa«.

Lep pozdrav,  
Barbara Radek

1. Kdo najpogosteje pri vas doma v družini bere otroku?
  - a) mati
  - b) oče
  - c) stari starši
  - d) drugi svojci
  - e) drugo: \_\_\_\_\_
  
2. Kako pogosto berete otroku?
  - a) vsak dan
  - b) 1-krat do 2-krat na teden
  - c) 2-krat do 4-krat na teden
  - d) občasno
  - e) ne beremo
  
3. Kdaj običajno berete otroku?
  - a) zvečer pred spanjem
  - b) popoldne
  - c) ne berem
  - d) drugo: \_\_\_\_\_
  
4. Koliko časa navadno berete otroku?
  - a) do 10 minut
  - b) 10–15 minut
  - c) več kot 30 minut

d) ne beremo

5. Katero zvrst literature največkrat berete otroku?

- a) slikanico (knjige in pravljice, ki se jih spomnim iz otroštva – to so klasične pravljice)
- b) moderne pravljice (to so sodobne pravljice z novejšimi, še živečimi avtorji)
- c) pesmi
- d) knjige, v katerih nastopajo junaki iz risank (npr. Nodi, Franček)
- e) otroške revije (Cicido, Ciciban, Zmajček)
- f) drugo: \_\_\_\_\_

6. Kaj za vas pomeni kvalitetna in kakovostna knjiga (npr. ima veliko ilustracij, je poučna, ima nauk, ima veliko/malo besedila ...)?

\_\_\_\_\_

7. Naštejte po vašem izboru vsaj tri najbolj kvalitetne in kakovostne slikanice, ki se zdijo primerne za vašega otroka:

\_\_\_\_\_

Napišite starost vašega otroka: \_\_\_\_\_

8. Ali se z otrokom pogovorite o prebrani vsebini?

- a) vedno
- b) nikoli
- c) občasno

9. Kako pogosto z otrokom obiščete knjižnico?

- a) tedensko
- b) 1X na mesec
- c) nekajkrat na leto
- d) knjižnice ne obiskujemo

10. Na osnovi česa izberete knjigo, ki jo boste prebrali otroku?

- a) sam/-a jo izberem
- b) otrok jo izbere
- c) po priporočilu drugih
- d) drugo: \_\_\_\_\_

11. Kako pomemben se vam zdi pomen družinskega branja za razvoj otrokove pismenosti? Ocenite na lestvici od 1-5 (ocena 1 pomeni najnižjo oceno; ocena 5 pomeni najvišjo oceno).

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Kako Vi kot starš doživljate skupno družinsko branje z otrokom?
- a) kot nekaj lepega, prijetnega
  - b) kot sprostitev, umiritev
  - c) povezanost oz. druženje med staršem in otrokom
  - d) kot nekaj obremenjujočega
  - e) drugo: \_\_\_\_\_
13. Ali menite, da mora otrok pred vstopom v šolo poznati črke, znati brati, pisati?
- a) da
  - b) ne
14. Kdaj se največkrat pogovarjate z otrokom?
- a) v avtomobilu na poti iz vrtca
  - b) med igro
  - c) med nakupovanjem
  - d) ob hišnih opravilih (pospravljanje, kuhanje)
  - e) na sprehodu
  - f) drugo: \_\_\_\_\_
15. Ali se vam zdi pomembno za pismenost, da vaš otrok prepozna v okolju napise, kot so lekarna, pošta, ime trgovine, ime časopisa, imena na letakih ...
- a) da
  - b) ne
16. Ali menite, da vaš otrok občuti ugodje ob branju knjig?
- a) da
  - b) ne
17. Vaš spol:
- a) moški
  - b) ženski
18. Vaša izobrazba:
- a) dokončana osnovna šola
  - b) dokončana srednja šola
  - c) dokončana višja strokovna šola
  - d) dokončana univerza ali več
19. Število otrok v družini: \_\_\_\_\_

Hvala za sodelovanje!