



DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

2025 letnik 40

2

Vsebina Contents

- Meta Mekuč,*
dr. Mojca Juriševič
- 3 Bralna samopodoba in bralne zmožnosti učencev 3. razreda osnovne šole**
The Reading Self-Concept and the Reading Ability of 3rd Grade Elementary School Students
- Ivana-Marija Pavković,*
dr. Anna Alajbeg
- 22 Stališča učiteljev o reševanju matematičnih problemov**
Teachers' Attitudes Towards Solving Mathematical Problems
- Dr. Ana Pavlič,*
dr. Melita Puklek Levpušček
- 48 Ustno izražanje in anksioznost pri učenju španščine kot tujega jezika**
Oral Expression and Anxiety in Learning Spanish as a Foreign Language
- Eva Jedrlinič Peloz,*
dr. Barbara Kopačin
- 67 Pripravljenost študentov razrednega pouka za poučevanje glasbene umetnosti**
The Readiness of Primary Education Students to Teach Music
- Tamara Vamberger,*
dr. Janez Drobnič,
dr. Vanja Riccarda Kiswarday
- 84 Sprejemanje učencev s posebnimi potrebami med njihovimi šolskimi vrstniki**
Acceptance of Students with Special Needs by Their School Peers
- Dr. Ingrid Emmerová,*
dr. Tomáš Jablonský,
dr. Jasmina Starc
- 100 Trenutno stanje agresivnega vedenja osnovnošolcev in srednješolcev v Slovaški republiki**
The Current State of Aggressive Behaviour of Primary and Secondary School Pupils in the Slovak Republic
- Lea Ravnikar,*
dr. Mitja Krajncan
- 114 Inkluzija v visokem šolstvu**
Inclusion in Higher Education

*Janko Goljar,
dr. Petra Kleindienst*

**126 Motivi in izkušnje netradicionalnih odraslih
študentov v Sloveniji**
Motivations and Experiences of Non-Traditional
Adult Students in Slovenia

Bralna samopodoba in bralne zmožnosti učencev 3. razreda osnovne šole

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.171>

Prejeto 21. 10. 2024 / Sprejeto 7. 4. 2025

Znanstveni članek

UDK 028.5:373.3

KLJUČNE BESEDE: branje, bralne zmožnosti, razvoj samopodobe, bralna samopodoba, težave branja
POVZETEK – V procesu opismenjevanja se z razvojem bralnih zmožnosti oblikuje tudi bralna samopodoba. Nanjo najprej v večji meri vplivajo bralni dosežki, nato pa se oblikuje pomemben obojestranski odnos med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi. Težave z branjem lahko negativno vplivajo na bralno samopodobo, kar predstavlja dejavnik tveganja za učno uspešnost. Z vprašalnikom bralne samopodobe in ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti smo na vzorcu 134 tretješolcev raziskovali odnos med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi. Potrdili smo značilno pozitivno povezanost bralne samopodobe in bralnih zmožnosti. Dokazali smo značilne razlike v višini bralne samopodobe in bralnih zmožnosti glede na prisotnost bralnih težav, ne pa tudi med spoloma. Težavnost branja, bralno razumevanje in stopnja 5-stopenjskega modela pomoči so se izkazali kot pomembni napovedniki bralne samopodobe. Te ugotovitve poudarjajo pomen zgodnjega prepoznavanja in podpore učencem z bralnimi težavami, da bi preprečili negativne posledice, ki bi lahko vplivale na splošno šolsko uspešnost in odnos do šole.

Received 21. 10. 2024 / Accepted 7. 4. 2025

Scientific paper

UDC 028.5:373.3

KEYWORDS: reading, reading abilities, self-concept development, reading self-concept, reading difficulties
ABSTRACT – During literacy development, a reading self-concept forms, alongside the reading abilities. Initially, reading achievements have a greater influence on the reading self-concept, but over time, a significant reciprocal relationship develops between the self-concept and the abilities. Reading difficulties can negatively affect the reading self-concept, posing a risk factor for academic success. Using a reading self-concept questionnaire and an assessment scheme for reading abilities, we explored the relationship between the reading self-concept and the reading abilities in 134 third-graders. A significant positive correlation was confirmed between the reading self-concept and the reading abilities. Significant differences were found in the reading self-concept and abilities depending on the presence of reading difficulties, but not between genders. Reading fluency, reading comprehension, and the level of the 5-stage support model were significant predictors of the reading self-concept. These findings emphasize the importance of early identification and support for students with reading difficulties to prevent negative consequences that could impact overall academic performance and attitudes toward school.

1 Uvod

V sodobni družbi je bralna pismenost visoko cenjena, saj predstavlja predpogoj za usvajanje šolskih znanj in posledično za učno uspešnost (Westerveld idr., 2020). Poleg kognitivnih spretnosti na učenje branja vplivajo tudi vedenjski in čustveno-motivacijski dejavniki v medsebojni interakciji (Pečjak idr., 2024). Eden izmed teh dejavnikov je tudi bralna samopodoba, ki se oblikuje že zgodaj v procesu opismenjevanja in se povezuje z bralnimi dosežki učencev (Jensen idr., 2019; Marsh in Martin, 2011; Walgermo idr., 2018; Westerveld idr., 2020). Učenci z učnimi težavami, ki se pogosto soočajo z neuspehi, imajo večje tveganje za razvoj nizke samopodobe, kar lahko negativno vpliva na njihove nadaljnje šolske dosežke (Lovše, 2014; McArthur idr., 2020; Vaknin-Nusba-

um idr., 2018). V nadaljevanju predstavljamo raziskavo, v kateri smo proučevali odnos med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi, s posebno pozornostjo do skupine učencev s težavami na področju branja.

Bralna samopodoba

Bralna samopodoba je zaznava učenčevih lastnih bralnih zmožnosti in predstavlja temeljno sestavino posameznikove učne samopodobe (Juriševič, 2016). Ločimo tri sestavine bralne samopodobe: zaznavanje lastne kompetentnosti za branje, zaznavanje težavnosti branja in odnos do branja (Chapman in Tunmer, 1995a). Prva dimenzija učne samopodobe se oblikuje že v zgodnjih letih šolanja, ko je največji poudarek na procesu opismenjevanja in učenju branja (Chapman in Tunmer, 1997; Chapman in Tunmer, 2003; Jensen idr., 2019). Tisti učenci, ki so bolj uspešni ob začetku učenja branja, kasneje bolj verjetno uživajo v branju in berejo pogosteje. Učenci, ki se v procesu opismenjevanja soočajo s težavami, branje pogosteje odklanjajo in s tem tudi zmanjšajo možnosti za vajo in s tem izboljšanje svojih bralnih spretnosti (Juriševič, 2016). Zgodnje izkušnje z branjem že vplivajo na učenčeve samoznave in oblikujejo njegovo bralno samopodobo (Chapman in Tunmer, 2003). Proces opismenjevanja je precej dinamičen in učenci se znotraj tega srečujejo tako z uspehi kot s težavami. Zato je bralna samopodoba v začetku šolanja lahko še nekoliko nestabilna in šele po zaključenem obdobju opismenjevanja postane bolj stabilna ter tako kaže na učenčeva ponotranjena prepričanja o njegovih bralnih zmožnostih (Chapman in Tunmer, 1997).

Med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi obstaja recipročen odnos: oblikovana bralna samopodoba vpliva na nadaljnje bralne dosežke, hkrati pa v preteklosti usvojeni dosežki vplivajo na bralno samopodobo (Chapman in Tunmer, 1997; Craven in Marsh, 2008; Jensen idr., 2019; Marsh in Martin, 2011; Retelsdorf, 2014; Rider in Colmar, 2005; Walgermo idr., 2018; Westerveld idr., 2020). Bralna samopodoba pomembno vpliva na pogostost in trajanje branja, razpoloženje med branjem, izbiro težavnosti bralnih gradiv, uporabo bralnih strategij in oceno lastne bralne uspešnosti (Chapman idr., 2000; Jensen idr., 2019; OECD, 2021; Rider in Colmar, 2005). Ta recipročni odnos imenujemo tudi Matejev učinek – bralno bolj uspešni učenci bodo brali pogosteje in raje, ob več bralnih izkušnjah bodo še bolj uspešni in ob tem oblikovali dobro bralno samopodobo. Nasprotno bralno manj uspešni učenci zaradi negativnih izkušenj z branjem te dejavnosti odklanjajo, zaradi premalo vaje ohranjajo nižje razvite bralne zmožnosti in ob pogostejših neuspehih se občutek nekompetentnosti za branje še utrjuje (Chapman in Tunmer, 1997; Juriševič, 2008; Stanovich, 1986, v Juriševič, 2016).

Bralne zmožnosti

Branje je proces, v katerem bralec dekodira besedilo, iz njega tvori pomen, ga povezuje s svojim znanjem, izkušnjami, čustvi in širšim kontekstom (Grosman, 2004). Hitrost branja je definirana kot število prebranih besed v eni minuti ob dobrem razumevanju prebrane vsebine. Hitrost branja pri posamezniku se lahko spreminja glede na razumevanje vsebine, način branja, vrsto in težavnost bralnega gradiva, bralne navade

in druge dejavnike (Pečjak, 1993). V procesu opismenjevanja hitrost branja narašča in usvojena primerna hitrost branja kaže na avtomatizacijo bralne tehnike (Marjanovič Umek idr., 2012). Tekočnost branja je določena kot število pravilno prebranih besed v eni minuti ob glasnem branju (Kresal Sterniša, 2011). Tekoče branje predpostavlja avtomatizacijo več procesov, ki so v medsebojni interakciji, ob čemer se sprostijo kapacitete delovnega spomina, kar prispeva k bolj učinkovitemu bralnemu razumevanju (Hudson idr., 2009). Tekoče branje je za bralca manj naporno in stresno, kar običajno poveča njegovo bralno motivacijo (Marjanovič Umek idr., 2012). Bralno razumevanje je v modelu "Preprost pogled na branje" definirano kot produkt dekodiranja in jezikovnega razumevanja. Obe komponenti morata biti prisotni, da je bralno razumevanje učinkovito. V začetku procesa opismenjevanja dekodiranje v največji meri doprinese k učinkovitemu bralnemu razumevanju. Ko učenec avtomatizira bralno tehniko in preide na stopnjo branja za učenje, jezikovno razumevanje prevzame pomembnejši delež v modelu bralnega razumevanja (Gough in Tunmer, 1986, v Westerveld idr., 2020). Na bralno razumevanje vpliva več kognitivnih faktorjev: hitrost dekodiranja, besedišče, metakognitivno znanje in strategije povzemanja. Poleg teh imajo vpliv tudi motivacijsko-čustveni faktorji: interes za branje, občutek kompetentnosti, čustva in razpoloženje (Katzir idr., 2018; Pečjak idr., 2011; Pečjak idr., 2012).

Primanjkljaji na področju branja in pisanja

Težave branja in pisanja uvrščamo v skupino primanjkljajev na posameznih področjih učenja. Te težave vplivajo na učenčeve šolske dosežke, poklicno uspešnost in vsakodnevne dejavnosti, ki od njega zahtevajo spretnosti branja in pisanja (Košak Babuder, 2014). Učenci s težavami na področju bralne pismenosti izkazujejo naslednje primanjkljaje: težave s sintezo, analizo in manipulacijo glasov; težave pri usvajanju povezav med črkami in glasovi; napačno zaznavanje oblike in zaporedja grafičnih simbolov; branje z napakami ali počasno branje z naporom in težave bralnega razumevanja (Magajna idr., 2015).

Med primanjkljaje branja in pisanja uvrščamo disleksijo in pomanjkanje bralnega razumevanja (Košak Babuder, 2014). Disleksija je nevrofiziološko pogojena motnja – zaradi motenih procesov predelovanja jezikovnih informacij ima posameznik težave s prepoznavanjem, sintezo, analizo in odstranjevanjem glasov. Ker ne zmore hitrega in natančnega branja, je ovirano tudi bralno razumevanje (Reid, 2007). Učenci s primanjkljajem bralnega razumevanja so uspešni pri dekodiranju besedila, težave pa imajo pri razumevanju prebrane vsebine. Prisotni so primanjkljaji višjih procesov, delovnega spomina, slušnega razumevanja, besedišča, ustnega izražanja, pripovedovanja, razumevanja prenesenega pomena in rabe slovnice (Duff in Clarke, 2011, v Košak Babuder, 2014).

Učenci s težavami pri branju so v procesu opismenjevanja še posebej izpostavljeni in zato bolj rizični za oblikovanje nizke bralne samopodobe (McArthur idr., 2020). Te imajo lahko kasneje negativen vpliv na njihov odnos do šolskega dela in posledično na njihovo splošno učno uspešnost (Chapman idr., 2000). Zato je bil namen te študije raziskati, kakšna je povezanost med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi tretješolcev in kako so posamezne bralne zmožnosti povezane z bralno samopodobo.

Posebej smo se osredotočili na skupino učencev s težavami branja, saj so nas zanimala razlike v razvoju bralnih zmožnosti v povezavi z oblikovanjem bralne samopodobe pri teh učencih. Eden od ciljev raziskave je bil tudi preveriti razlike v bralnih zmožnostih in bralni samopodobi med spoloma. Za bolj celosten pogled na proces oblikovanja bralne samopodobe je bil naš cilj izdelati napovedni model spremenljivk, ki vplivajo na bralno samopodobo.

2 Metoda

Sodelujoči

V raziskavi smo uporabili neslučajnostni, priložnostni vzorec 134 učencev, ki so v šolskem letu 2022/23 obiskovali 3. razred osnovne šole. Povprečna starost sodelujočih učencev je bila 8 let in 10 mesecev. V raziskavo je bilo vključenih 66 dečkov (49,25%) in 68 deklic (50,75%). Težave branja so bile prisotne pri 35 učencih (26,12%), medtem ko 99 učencev (73,88%) ni izkazalo težav branja. V 5-stopenjski model pomoči zaradi težav branja ni bila vključena večina učencev ($n = 102$; 76,12%); 12 učencev (8,96%) je bilo vključenih v pomoč na 1. stopnji, 2 učenca (1,49%) na 2. stopnji, 8 učencev (5,97%) na 3. stopnji, 8 učencev na 4. stopnji (5,97%) in 2 učenca na 5. stopnji pomoči (1,49%).

Učence smo v skladu z namenom raziskave razdelili na podvzorce – preizkus glasnega branja smo zaradi časovne ekonomičnosti izvedli z vsemi učenci, ki imajo težave branja, in z 20% naključno izbranih učencev brez njih. Ta podvzorec je sestavljalo 59 učencev. V podvzorcu je bilo 29 dečkov (49,15%) in 30 deklic (50,85%), torej je struktura podvzorca po spolu zelo podobna kot v celotnem vzorcu. Glede na težave branja se delež učencev v podvzorcu in celotnem vzorcu nekoliko razlikuje – v podvzorcu je delež učencev s težavami večji kot v celotnem vzorcu, saj so bili vanj vključeni vsi učenci s težavami branja (35 učencev; 59,32%) in le 20% učencev brez težav branja (24 učencev; 40,68%) izmed vseh sodelujočih.

Raziskovalni instrumenti

Za ugotavljanje bralne samopodobe učencev je bil uporabljen slovenski prevod vprašalnika bralne samopodobe avtorjev Chapman in Tunmer (1995b; Reading Self-Concept Scale; prevod opravila M. Juriševič). Izračunana višina koeficienta Cronbach Alpha 0,891 kaže na visoko stopnjo zanesljivosti vprašalnika, ki vsebuje 30 vprašanj, na katera so učenci odgovarjali s pomočjo 5-stopenjske lestvice. Vprašanja so se nanašala na tri dimenzije bralne samopodobe – zaznavanje bralne kompetentnosti (npr. “Si dober pri popravljanju napak pri branju?”), zaznavanje težavnosti branja (npr. “Je zate težko brati pred razredom?”) in odnos do branja (npr. “Se dobro počutiš, ko bereš?”). Vsaka dimenzija je vključevala deset vprašanj, ki so izmenjaje razvrščena v vprašalniku.

Bralne zmožnosti učencev smo ugotavljali z Ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti (Pečjak idr., 2012), s podtestoma Kakovost glasnega branja in Bralno razumevanje. Preizkus je standardiziran na populaciji slovenskih učencev in ima ustrezne merske karak-

teristike (veljavnost, zanesljivost, objektivnost). Instrument ima že dokazano veljavnost in občutljivost za prepoznavanje razlik med spoloma. V raziskavi je bila glede na starost sodelujočih učencev uporabljena različica za izvajanje ob koncu 3. razreda. Besedilo preizkusa Kakovost glasnega branja je razmeroma dolgo (370 besed) in vsebuje določene slovnično-slogovne izzive (npr. premi govor, fonološko nepravilne besede, daljše in kompleksnejše besede ...), ki pripomorejo k večji veljavnosti ugotovitev. Podtest Bralno razumevanje sestavljata predloga z besedilom (155 besed) in odgovorni list z osmimi vprašanji na različnih zahtevnostnih ravneh, kar prispeva k večji veljavnosti preizkusa. Kriteriji za vrednotenje dosežkov obeh preizkusov so natančni in vnaprej določeni, s čimer je zagotovljena ustrezna zanesljivost (v priročniku so definirani ustrezni odgovori pri nalogah bralnega razumevanja in kriterij napak pri preizkusu glasnega branja).

Potek raziskave

Pred izvedbo raziskave smo pridobili soglasje za sodelovanje učencev s strani vodstva šol in njihovih staršev. Seznanili smo jih z nameni in potekom raziskave. Raziskavo smo izvedli z zgoraj opisanima instrumentoma v aprilu in maju 2023, v času pouka v prostorih posamezne šole. Učenci v oddelku so najprej hkrati izpolnili vprašalnik bralne samopodobe. Na vprašanja so odgovarjali z obkroževanjem odgovora na 5-stopenjski lestvici. Izpolnjevanje je bilo vodeno z glasnim branjem posameznih vprašanj, s čimer smo zagotovili, da morebitne težave branja in bralnega razumevanja ne bi ovirale odgovarjanja učencev. Nato smo s celotnim oddelkom izvedli še podtest Bralno razumevanje. Vsak učenec je dobil svojo predlogo z besedilom, ki ga je tiho prebral, in odgovorni list z osmimi vprašanji, na katera je pisno odgovarjal. Med odgovarjanjem se je učenec lahko vračal na izhodiščno besedilo, reševanje pa ni bilo časovno omejeno. Podtest Kakovost glasnega branja je bil izveden individualno z vsakim učencem. Medtem ko je učenec glasno bral besedilo, smo merili čas branja in beležili število napak pri branju. Kot napake branja smo upoštevali dodajanje glasov ali besed, izpuščanje glasov ali besed, zamenjevanje glasov ali besed, zamenjevanje vrstnega reda glasov ali besed, ugibanje besed, težave pri branju funkcijskih besed (npr. predlogov, veznikov) in maličenje besed. Med napake branja nismo uvrstili besed, ki jih je učenec samostojno uspešno popravil, ponovno prebrane besede, narečno izgovorjene besede ali napačno naglašene besede. Nato smo izračunali hitrost glasnega branja (število prebranih besed v eni minuti), kakovost glasnega branja (število pravilno prebranih besed v eni minuti) in natančnost branja (delež vseh pravilno prebranih besed).

Obdelava podatkov

Podatki so bili zbrani v Excelovi datoteki, nato preneseni v SPSS program, kjer so bili uporabljeni ustrezni statistični (diferencialni, korelacijski) postopki.

3 Rezultati

Povezanost med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi

S Kendallovim tau_b preizkusom smo izračunali povezanost bralne samopodobe s posameznimi bralnimi zmožnostmi. Ugotovili smo statistično značilno pozitivno, šibko povezanost med bralno samopodobo in bralnim razumevanjem učencev ($\tau = 0,285$; $p < 0,001$) ter med bralno samopodobo in kakovostjo glasnega branja učencev ($\tau = 0,267$; $p = 0,003$). Statistično značilno pozitivno, srednje močno povezanost smo ugotovili tudi med bralnimi zmožnostmi – kakovostjo glasnega branja in bralnim razumevanjem učencev ($\tau = 0,384$; $p < 0,001$).

Bralna samopodoba je statistično značilno pozitivno povezana tudi z natančnostjo branja ($\tau = 0,256$; $p = 0,005$) in hitrostjo branja ($\tau = 0,263$; $p = 0,003$). V primerjavi višine povezanosti bralne samopodobe z različnimi bralnimi zmožnostmi je povezanost med bralno samopodobo in hitrostjo glasnega branja višja ($\tau = 0,263$; $p = 0,003$) kot povezanost z bralnim razumevanjem ($p > 0,01$). Ob tem je pomembno omeniti, da je bilo v različne izračune vključeno različno število učencev. Kadar so uporabljeni podatki o višini bralne samopodobe in bralnega razumevanja, so vključeni podatki vseh sodelujočih učencev ($n = 134$). Kadar so uporabljeni podatki o kakovosti glasnega branja (hitrost in natančnost branja), pa se ti nanašajo na podvzorec učencev, ki je bil vključen v podtest glasnega branja ($n = 59$).

Primerjava bralne samopodobe in bralnih zmožnosti učencev s težavami branja in brez njih

Rezultati so potrdili, da imajo učenci brez težav branja ($n = 99$; $M = 3,99$; $SD = 0,54$) v povprečju višjo bralno samopodobo kot učenci s težavami branja ($n = 35$; $M = 3,54$; $SD = 0,59$). S t-testom za neodvisne vzorce smo ugotovili statistično značilne razlike v višini bralne samopodobe med skupinama učencev ($t = 4,146$; $g = 132$; $p < 0,001$), ki gre v dobro učencev brez težav branja. S Cohenovim d-testom smo dokazali tudi visoko velikost učinka razlik ($d = 0,815$), ki kaže, da je razlika v višini bralne samopodobe med skupinama tudi praktično značilna. Mann-Whitney U-test je pokazal statistično značilne razlike med skupinama učencev v kakovosti glasnega branja ($U = 62,000$; $p < 0,001$) in v bralnem razumevanju ($U = 771,000$; $p < 0,001$). Učenci brez težav branja izkazujejo značilno višjo kakovost glasnega branja in bralno razumevanje kot učenci s težavami branja.

Primerjava bralne samopodobe in bralnih zmožnosti deklic in dečkov

T-test za neodvisne vzorce med skupinama učencev ni pokazal statistično značilnih razlik v višini bralne samopodobe ($t = 0,961$; $g = 132$; $p = 0,169$). Z Mann-Whitney U-testom smo preverili značilnost razlik med spoloma v bralnih zmožnostih. Razlike med deklicami in dečki v izkazani stopnji bralnega razumevanja ($U = 1987,000$; $p > 0,01$) in kakovosti glasnega branja ($U = 383,000$; $p > 0,05$) se niso izkazale za statistično značilne.

Napovedna moč vseh merjenih spremenljivk

Z regresijsko analizo (metoda enter) smo ocenili, kako merjene spremenljivke napovedujejo višino bralne samopodobe. Regresijski model kot celota se je izkazal kot statistično značilen ($F(6, 52) = 0,551$; $p < 0,000$) in pojasnjuje 32% variance bralne samopodobe, kar pomeni, da je odstotek pojasnjene variance srednje velik (Cohen, 1988). Tabela 1 prikazuje rezultate regresijske analize, iz katerih razberemo, da so se spremenljivke tekočnost glasnega branja, bralno razumevanje in raven 5-stopenjskega modela pomoči izkazale kot statistično značilni napovedniki bralne samopodobe, medtem ko ostale spremenljivke (spol, težave pri branju, natančnost branja) niso statistično značilni napovedniki bralne samopodobe učencev.

Tabela 1

Regresijska analiza spremenljivk, ki napovedujejo bralno samopodobo

<i>Spremenljivke</i>	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>p</i>
Spol	-0,207	-0,167	0,153
Težave pri branju	-0,102	-0,081	0,677
5-stopenjski model pomoči	-0,169	-0,444*	0,014
Tekočnost branja	0,010	0,444*	0,012
Bralno razumevanje	-0,121	-0,318*	0,022
Natančnost branja	-0,041	-0,159	0,292

*Opombe: * $p < 0,05$.*

4 Razprava

Povezanost med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi

Znotraj izvedene raziskave smo dokazali značilno šibko pozitivno povezanost bralne samopodobe z različnimi bralnimi zmožnostmi. V tem razvojnem obdobju se bralna samopodoba oblikuje na temelju bralne uspešnosti, šele kasneje pa bralna samopodoba pomembno vpliva na bralne dosežke posameznika (Chapman in Tunmer, 1997). Tretješolci, vključeni v vzorec, so na prehodu med dvema bralnima stopnjama – od utrjevanja spretnosti branja prehajajo k branju za učenje. V tem obdobju se velik poudarek namenja utrjevanju bralne tehnike, učenci naj bi zmogli samostojno branje vedno bolj zahtevnih vsebin (Chall, 1996, v Pečjak in Gradišar, 2012). Ob tem se intenzivno oblikuje njihova bralna samopodoba (Juriševič, 1999a). Rezultati izvedene raziskave kažejo, da učenci že zmorejo prepoznati, kako uspešni so pri branju z vidika različnih bralnih zmožnosti, te samozaznave pa se povezujejo z njihovo bralno samopodobo (Chapman in Tunmer, 2003; Juriševič, 2016; Katzir idr., 2018; Retelsdorf, 2014). Pogosto se izkaže, da samozaznave glede lastnih spretnosti v začetnem obdobju osnovne šole niso vedno skladne z dejanskimi dosežki učencev, saj je njihova samopodoba v tem razvojnem obdobju še

nestabilna in spremenljiva (Chapman in Tunmer, 1995a). V izvedeni raziskavi je ugotovljena značilna pozitivna povezanost med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi, pregledane pretekle raziskave pa potrjujejo tudi vpliv bralne samopodobe na oblikovanje splošne učne samopodobe in učne uspešnosti učenca (Chapman in Tunmer, 1997; Guay idr., 2019). V šolskem kontekstu bralna oz. učna samopodoba lahko napoveduje učenčevo pripravljenost na sodelovanje v bralnih in učnih dejavnostih, odnos učenca do teh dejavnosti ter čustva ob njih (Juriševič, 1999c). Oblikovana bralna samopodoba lahko kasneje deluje kot motivator za branje ali nasprotno, učenca od branja odvrača. Vpliva na to, kako pogosto bo učenec bral, koliko truda bo vlagal v branje in kako suveren bo v bralnem razumevanju (Henk in Melnick, 1992, v Juriševič, 2008).

Najvišja ugotovljena povezanost se je izkazala med bralno samopodobo in hitrostjo glasnega branja, ki se tudi v več pregledanih raziskavah izkazuje kot najvišje povezana z bralno samopodobo oz. kot njen najpomembnejši napovednik (Kasperski idr., 2016; Katzir idr., 2018; Rider in Colmar, 2005). Ob hitrejšem branju so učenci bolj samozavestni, kar se kaže v višji bralni samopodobi. Hitro in avtomatizirano branje je predpogoj za učinkovito bralno razumevanje, kar omogoča večji užitek v bralnih dejavnostih (Tan in Nicholson, 1997, v Rider in Colmar, 2005). Pomemben je tudi vpliv socialnih primerjav, na temelju katerih se oblikuje bralna samopodoba, saj je ravno hitrost branja navzven najbolj očitna bralna spretnost, ki omogoča preproste primerjave med učenci (Kasperski idr., 2016; Rider in Colmar, 2005). Podobno so pokazale tudi ugotovitve slovenske raziskave, ki je potrdila, da imajo navzven bolj očitne bralne zmožnosti pomembnejši vpliv na bralno samopodobo učencev (Lipec Stopar in Jenko, 2016).

Primerjava bralne samopodobe in bralnih zmožnosti učencev s težavami branja in brez njih

V izvedeni raziskavi so se pokazale statistično značilne razlike med skupinama učencev s težavami branja in brez njih v višini bralne samopodobe in izkazanih bralnih zmožnostih. Med temi učenci se že v nekaj mesecih po začetku šolanja pokažejo pomembne razlike v odnosu do branja in občutkih bralne kompetentnosti (Chapman in Tunmer, 2003). Razlike v bralnih spretnostih in posledično bralnih dosežkih v tem prvem obdobju oblikujejo bralno samopodobo, kasneje pa se med bralno samopodobo in bralnimi dosežki vzpostavi odnos medsebojnega vplivanja (Chapman idr., 2000). Podobno dokazujeta dve slovenski raziskavi, ki sta potrdili značilne razlike v izkazanih bralnih dosežkih (Lipec Stopar in Jenko, 2022) in bralnem razumevanju (Godec Soršak, 2022) med učenci, ki so deležni dodatne strokovne pomoči na področju branja, in učenci, ki te pomoči ne prejemajo.

Rezultati potrjujejo, da se bralna samopodoba že pri tretješolcih povezuje z bralnimi spretnostmi, skupini učencev pa se v teh merjenih spremenljivkah med seboj značilno razlikujeta. Delovanje Matejevega učinka razlaga, da so uspešni učenci vedno bolj motivirani za branje, torej berejo pogosteje in imajo ob tem več priložnosti za izboljšanje svojih bralnih spretnosti, ob čemer ponovno krepijo svojo pozitivno bralno samopodobo. Na drugi strani učenci s težavami branja do bralnih dejavnosti oblikujejo odpor, jih je strah in imajo nizko motiviranost, kar vodi k redkejšemu branju. S pomanjkljivimi bralnimi izkušnjami ne uspejo izboljšati svojih bralnih spretnosti, zato vztraja

tudi njihovo prepričanje v nizke bralne zmožnosti (Juriševič, 2008; Mercer, 2011). Tudi kriteriji za opredelitev učencev s specifičnimi učnimi težavami kažejo, da je tveganje za oblikovanje nizke samopodobe nekoliko višje pri učencih s težjo obliko specifičnih učnih težav (Magajna, 2002). Nizka samopodoba se kasneje lahko kaže v odklanjanju šolskega dela in vedenjskih težavah (Lovše, 2014). Področje branja je izjemno pomembno, saj predstavlja temelj za uspešnost pri vseh drugih šolskih predmetih. Kadar težave branja ostanejo neprepoznane in neobravnavane, lahko predstavljajo rizični dejavnik za splošno šolsko neuspešnost in težave s socialnim vključevanjem (Košak Babuder, 2014). Ob kopičenju izkušenj neuspeha in stopnjevanju negativnih samozavnan se lahko razvijejo tudi težave z duševnim zdravjem (Walsh, 2018).

Primerjava bralne samopodobe in bralnih zmožnosti deklic in dečkov

Razlike med deklicami in dečki v višini bralne samopodobe, bralnem razumevanju in kakovosti glasnega branja v izvedeni raziskavi niso statistično značilne. Precej raziskav sicer ugotavlja razlike v samopodobi med spoloma – na področju branja predvsem v prid deklicam (Juriševič, 1999a; Marsh, 1989, v Kopal, 2001). Te razlike se spreminjajo starostjo učencev. Slovenska raziskava pri tretješolcih prav tako ni pokazala značilnih razlik med spoloma v zaznavanju bralne kompetentnosti, medtem ko so bile pri sedmošolcih te razlike prisotne. Raziskovalci so občutke višje bralne kompetentnosti pri deklicah v primerjavi z dečki utemeljili z razlago, da deklice berejo več in imajo ob pogostejših izkušnjah z branjem več priložnosti za razvoj bralnih spretnosti, kar jih potrjuje v občutkih kompetentnosti (Pečjak idr., 2006). Raziskovalci v tujini so prav tako dokazali značilne razlike med spoloma v višini bralne samopodobe, vendar so jih utemeljili z vplivom spolnih stereotipov, ki so na področju branja bolj naklonjeni dekletom, izražena pričakovanja okolice pa vplivajo na vedenje in posledično na izkazano bralno samopodobo učencev (Retelsdorf idr., 2015).

Izvedena raziskava je zajela vzorec tretješolcev, zato bi rezultate lahko razložili z razvojnim obdobjem učencev, v katerem je njihova bralna samopodoba še precej nestabilna in spremenljiva glede na pouk branja, izkušnje z branjem, povratne informacije in socialne primerjave (Chapman in Tunmer, 1995a; Chapman in Tunmer, 1997).

Mednarodne raziskave potrjujejo, da deklice izkazujejo značilno višje bralne zmožnosti kot dečki (Klemenčič Mirazchiyski in Mirazchiyski, 2023; OECD, 2010; OECD, 2019). Tudi več slovenskih raziskav je potrdilo razlike v bralnih zmožnostih med spoloma v prid deklicam (Godec Soršak, 2022; Lipec Stopar in Jenko, 2022; Pečjak in Pirc, 2010). Razlike so prisotne že v 5. razredu, v 8. razredu pa so razlike še bolj izrazite (Godec Soršak, 2022; Lipec Stopar in Jenko, 2022).

Dekleta na afektivnem področju kažejo večji interes za branje in se ob bralnih dejavnostih tudi bolje počutijo v primerjavi z dečki (Pečjak in Pirc, 2010). Dečki že v predšolskem obdobju izkazujejo več težav s predbralnimi spretnostmi (Loveless, 2005; Reilly idr., 2019), deklice naj bi bile bolj vključene v bralne aktivnosti s starši (Loveless, 2015), stereotipna prepričanja staršev in učiteljev na področju branja so bolj naklonjena dekletom (Uusen in Mürsepp, 2012). Tudi spolne razlike na področju branja lahko razložimo z delovanjem Matejevega učinka – deklice so bolj spodbujene k branju, zato ob pogostejših izkušnjah napredujejo v bralnih spretnostih. Dečki nasprotno pogosteje

odklanjajo dejavnosti branja in ob manj priložnostih za razvoj bralnih spretnosti se lahko stopnjujejo odpor do branja in občutki nizke kompetentnosti v povezavi z branjem.

V slovenskem okolju se v zadnjem času veliko poudarja pomen razvoja bralne pismenosti učencev in s tem namenom je bilo oblikovanih več programov, pobud in strategij (Delovna skupina za pregled in dopolnitev NSRBP, 2019; Krek in Metljak, 2011). Morda lahko odsotnost razlik med spoloma v izvedeni raziskavi že pripišemo izboljšani kakovosti bralnega pouka, kjer učitelji tudi dečkom približajo dejavnosti branja, ali pa so dobljeni rezultati le specifična zajetega raziskovalnega vzorca.

Napovedna moč merjenih spremenljivk

Bralna tekočnost je bila dokazana kot pozitiven napovednik bralne samopodobe. Tekoče branje, definirano kot hitro in pravilno branje, je posledica razvitih in avtomatiziranih procesov dekodiranja (Hudson idr., 2009). Je cilj procesa opismenjevanja, saj predstavlja predpogoj za razumevanje prebranega. Prav tako učencem omogoča več uživanja v bralnih dejavnostih, saj je zanje branje tako manj naporno in stresno. Posledično je zato verjetneje, da bodo učenci brali več in pogosteje (Dally idr., 2005, v Pečjak, 2012). Ta razčlenitev tekočnosti branja zajema vse tri dimenzije bralne samopodobe po Chapmanu in Tunmerju (1995a) – kompetentnost, težavnost in odnos do branja. Torej rezultat regresijske analize – bralna tekočnost kot pozitiven napovednik bralne samopodobe – lahko podpremo tudi s teorijo branja in bralne samopodobe.

Presenetilo nas je, da se je znotraj regresijske analize bralno razumevanje izkazalo kot negativen napovednik bralne samopodobe. To bi lahko razložili z učinkom interkorelacije med neodvisnimi spremenljivkami, vključenimi v analizo. Regresijski model je zajel šest neodvisnih spremenljivk in bralno razumevanje je značilno pozitivno povezano s kar štirimi od njih. Vzrok za dobljeni rezultat je lahko tudi premajhen vzorec učencev. V preteklosti izvedene raziskave namreč vedno znova dokažejo, da je bralno razumevanje pozitiven napovednik bralne samopodobe in je z njo v recipročnem odnosu (Locher idr., 2021; Retelsdorf idr., 2014; Sewasew in Sanford Koester, 2019).

Stopnja 5-stopenjskega modela pomoči, na kateri je učenec obravnavan zaradi težav z branjem, se je izkazala kot značilen negativen napovednik bralne samopodobe. Višja kot je stopnja pomoči, na kateri je učenec obravnavan, nižja je njegova bralna samopodoba. Učenci, obravnavani na višjih stopnjah modela pomoči, imajo izrazitejšo težavo branja in so posledično deležni bolj intenzivne podpore, pomoči in prilagoditev. Vse to jih v kontekstu učenja branja posebej izpostavlja, kar ima lahko negativne vplive na zaznavanje lastnih zmožnosti (Magajna idr., 2008). Dejstvo je, da imajo učenci na višjih stopnjah modela pomoči nižje bralne zmožnosti, torej je izkazana nižja bralna samopodoba do neke mere odraz realnih samozaznav. Pomembno je, da kot pedagogi preprečimo, da bi jih te samozaznave ovirale v procesu opismenjevanja in pri kasnejšem branju.

Spremenljivka spola se ni izkazala kot značilen napovednik bralne samopodobe. Večinoma raziskovalci sicer dokazujejo, da deklice izkazujejo višje rezultate tako na področju bralne samopodobe kot bralnih zmožnosti (Juriševič, 1999b; Pečjak idr., 2006; Retelsdorf idr., 2015). Rezultati, dobljeni v okviru naše raziskave, so sicer spodbudni. V prvem triletju osnovne šole je cilj učiteljev opismenjevanje vseh učencev, prav

tako približanje dejavnosti branja dečkom in deklicam (Krek in Metljak, 2011; Program osnovna šola ... , 2018), saj so spretnosti branja predpogoj za usvajanje drugih šolskih znanj v nadaljevanju šolanja (Westerveld idr., 2020).

Tudi težave branja se niso izkazale kot statistično značilen napovednik bralne samopodobe, kar bi lahko utemeljili s starostjo učencev v vzorcu. Do tretjega razreda osnovne šole imajo učenci še nekoliko manj izkušenj z učenjem in zaradi nižje razvityh zmožnosti abstraktnega mišljenja ne zmorejo kompleksnejših socialnih primerjav (Marjanovič Umek in Zupančič, 2020). Samopodoba je v tem obdobju manj stabilna in hitro spremenljiva v odvisnosti od neke konkretne izkušnje ali trenutne situacije. Šele z leti postaja samopodoba vedno stabilnejša (Jurišević, 1999a). Iz rezultatov razberemo, da pri tretješolcih opredelitev težav branja še nima negativnih vplivov na njihovo bralno samopodobo. To je lahko v spodbudo pedagoškim delavcem, ki si s svojim delovanjem prizadevajo, da bi vsak učenec vrednotil svojo uspešnost na temelju individualnih zmožnosti in lastnega napredka.

Spremenljivka natančnost branja se ni izkazala kot statistično značilna. Tudi v drugih raziskavah zasledimo, da se hitrost branja potrjuje kot najpomembnejši napovednik bralne samopodobe (Kasperski idr., 2016; Rider in Colmar, 2005). Tretješolci so v obdobju učenja branja bolj pozorni na to, kako hitro zmorejo brati in reševati naloge branja v primerjavi z vrstniki. Na tej razvojni stopnji zmorejo manj učinkovito vrednotiti natančnost svojega branja v primerjavi z drugimi. Ker jim določen delež napačno prebranih besed še vedno omogoči uspešno razumevanje prebranega, se nekaterih napak med branjem niti ne zavedajo (Marjanovič Umek idr., 2012). Šele na kasnejših stopnjah bralnega razvoja usvojijo metakognitivne strategije za spremljanje in vrednotenje natančnosti lastnega branja (Chall, 1996, v Pečjak in Gradišar, 2012). Da bi učenci usvojili boljše spremljanje natančnosti svojega branja, bi potrebovali sprotne in dosledne povratne informacije s strani učitelja, vendar v času pouka učitelji lažje in hitreje uspejo vrednotiti hitrost branja in uspešnost reševanja nalog bralnega razumevanja.

5 Zaključek

Z raziskavo smo potrdili statistično značilno povezanost med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi. Izmed več bralnih zmožnosti se hitrost branja najvišje povezuje z bralno samopodobo. Učenci s težavami branja izkazujejo značilno nižjo bralno samopodobo, bralno razumevanje in kakovost glasnega branja kot vrstniki brez težav branja. Med spoloma nismo potrdili statistično značilnih razlik v višini bralne samopodobe, niti v izkazanih bralnih zmožnostih. Z regresijsko analizo smo dokazali, da so pomembni napovedniki bralne samopodobe tekočnost glasnega branja, bralno razumevanje in stopnja 5-stopenjskega modela pomoči.

Da bi zagotovili večjo veljavnost ugotovitev, bi bilo raziskavo primerneje izvesti na večjem in bolj reprezentativnem vzorcu. Prav tako je bil preizkus glasnega branja izveden le na podvzorcu vseh sodelujočih učencev. V prihodnje bi lahko v podobni raziskavi ta preizkus izvedli z vsemi učenci.

Ker se bralna samopodoba v obdobju otroštva še intenzivno oblikuje pod vplivom več dejavnikov, bi bilo zanimivo longitudinalno spremljati, kako se spreminja odnos med bralno samopodobo in bralnimi zmožnostmi učencev in kakšne razlike se v tem kontekstu pojavljajo med različnimi skupinami učencev. Več raziskav ugotavlja, da se bralna samopodoba povezuje tudi s splošno učno uspešnostjo (Chapman idr., 2000; Guay idr., 2019; Juriševič, 1999b; Pečjak idr., 2006; Susperreguy idr., 2018). Z razširitvijo raziskave na ta vidik bi dobili pomembna spoznanja za delo pedagoških delavcev.

Pri delu z učenci v obdobju opismenjevanja se je strokovno izjemno pomembno zavedati pomena bralne samopodobe v povezavi z razvojem bralnih zmožnosti. To omogoča celosten pouk branja, ker branje predstavlja temelj šolske uspešnosti, takšno delovanje pa ima lahko tudi dolgoročne pozitivne vplive na posameznikovo izkušnjo šolanja. Dokazano je, da imajo pristopi, ki si prizadevajo za izboljšanje bralne samopodobe in hkrati bralnih zmožnosti, večje in dlje trajajoče učinke kot tisti, ki zajemajo le enega od dveh konceptov (Craven in Marsh, 2008; Guay idr., 2019; Stringer in Heath, 2008). Ključno pri tem je spodbudno učno okolje, ki učencem zagotavlja različne priložnosti in pozitivne izkušnje z dejavnostmi branja (Juriševič, 1999d). Priporoča se, da bralni pouk zajema pestre aktivnosti, ki nagovarjajo različne potrebe učencev (Westerveld idr., 2020). Kot učinkoviti pristopi, ki jih lahko uporabijo učitelji v razredu, se izkazujejo poudarjanje pomembnosti branja, učiteljevo delovanje kot model branja, poučevanje bralnih strategij, pogosto vključevanje branja v pouk in možnost izbire bralnega gradiva (Pečjak, 2009). Pomembno je, da učitelj učencem pomaga pri iskanju povezav med besedilom in resničnim življenjem ter jim prikaže knjige kot vir uporabnega znanja (Repinc in Stričević, 2013). Velik pomen imajo povratne informacije učitelja o učenčevem branju – te naj bodo konkretno osredotočene na bralni dosežek, verodostojne in informativne (Juriševič, 1999d). Učencu naj dajo informacijo o tem, kaj je že usvojil in kam bodo usmerjeni v nadaljevanju učenja (Smiljković, 2011). Kljub napakam, ki jih učitelj omeni v povratni informaciji, naj ta vsebuje tudi pohvalo in usmeritev za nadaljnje delo, kar učencu daje občutek, da je v proces učenja lahko uspešen (Penca Palčič, 2006). Prav tako naj se povratne informacije nanašajo na notranje vzroke za uspešnost, s čimer spodbujajo tudi notranje spremenljive atribucije in ob tem povečajo učencevo moč nadzora nad lastno bralno uspešnostjo (Chapman in Tunmer, 2003). Učitelji naj ohranjajo visoka pričakovanja pri bralnih dosežkih učencev (Westerveld idr., 2020), predvsem pa naj pri učencih spodbujajo notranjo motivacijo za branje ter jim poleg učne nudijo tudi ustrezno čustveno podporo (Guay idr., 2019; Pečjak, 2010, v Marjanovič Umek idr., 2012).

Meta Mekuč, Mojca Juriševič, PhD

The Reading Self-Concept and the Reading Ability of 3rd Grade Elementary School Students

The article explores the relationship between the reading self-concept and the reading abilities among 3rd-grade students in Slovenian elementary schools. The study focuses on understanding how reading skills and self-concept evolve during the early

years of literacy development and how these factors influence overall academic success. In modern education, reading literacy is highly valued, as it forms the foundation for academic achievement. Literacy development encompasses not only the acquisition of reading skills but also involves cognitive, motivational, and emotional factors. The reading self-concept refers to a student's perception of their own reading abilities. Children who experience early success in reading tend to develop a positive reading self-concept, while those who struggle may form a negative self-concept, potentially hindering further academic progress. The primary goal of this research was to investigate the relationship between the reading self-concept and the reading abilities in 3rd-grade students, with a specific focus on children experiencing reading difficulties. The study aimed to examine how the reading self-concept correlates with various reading abilities and the impact of reading difficulties on both the reading self-concept and abilities. Additionally, we explored gender differences in the reading self-concept and abilities.

The study included a sample of 134 third-grade students from Slovenian elementary schools. The Reading Self-Concept Questionnaire (Chapman & Tunmer, 1995) was used to assess students' self-perception in reading, measuring three dimensions: perception of reading competence, perception of reading difficulty, and attitude toward reading. Reading abilities were assessed using the Reading Ability Assessment Scheme (Pečjak et al., 2012), which includes tests for reading fluency, accuracy, and comprehension. Data was collected through both group-administered and individual tests, ensuring that all students, regardless of their reading level, could participate.

The results confirmed a significant positive correlation between the reading self-concept and the reading abilities. Specifically, there was a statistically significant positive correlation between the reading self-concept and both reading comprehension and reading fluency. Students with reading difficulties had a significantly lower reading self-concept and reading abilities compared to their peers without difficulties. Reading fluency and comprehension were also significantly lower among students with reading difficulties. Contrary to some prior studies suggesting that girls generally outperform boys in reading and develop higher reading self-concept, this study did not find statistically significant gender differences in either reading self-concept or reading abilities. The study identified reading fluency, reading comprehension, and the level of the 5-stage model of support as significant predictors of the reading self-concept. Unexpectedly, reading comprehension emerged as a negative predictor in the regression analysis. The authors suggest this may be due to multicollinearity between variables or the relatively small sample size. The study reinforces the reciprocal relationship between the reading self-concept and the reading abilities. During the early stages of literacy development, children's self-concept is largely shaped by their reading achievements, which in turn influence future reading performance. The findings support the idea that students with higher reading fluency tend to have a higher reading self-concept, as fluent reading is more visible and subject to social comparisons.

The findings from this study strongly support a reciprocal relationship between the reading self-concept and the reading abilities in early education. The results indicate that students with higher reading fluency tend to have a more positive reading self-concept, while those with reading difficulties are more likely to develop a lower reading self-concept. Over time, this reciprocal relationship may either facilitate academic growth for students with a positive self-concept or contribute to the entrenchment of

reading difficulties for those with a more negative self-concept. One of the most important findings in this study was a strong correlation between reading fluency and the reading self-concept. Reading fluency is an essential component of successful reading, allowing students to focus on comprehension rather than decoding individual words, which makes reading more enjoyable and fulfilling. Fluent readers are more likely not only to read more frequently but also to engage with more complex texts, further reinforcing their confidence in their reading abilities. Fluency also plays a critical role in social comparison within the classroom. As previous studies (Rider & Colmar, 2005) have shown, students who read fluently often receive greater social validation, which boosts their self-confidence. In contrast, students who struggle with fluency may avoid reading aloud in class, leading to fewer opportunities to practice and improve, and consequently, a further decline in their self-concept.

The negative impact of reading difficulties on both reading abilities and self-concept is a key finding of this research. Students who experience early struggles with reading tend to internalize these difficulties, which can lead to the development of a negative reading self-concept. This is particularly concerning because self-concept influences motivation. Students with a negative perception of their reading abilities may become disengaged from reading activities, reducing their opportunities to improve. As a result, a cycle of failure can emerge: students with a lower self-concept continue to perform poorly in reading, which further reinforces their belief in their inability to succeed. Educators need to recognize the signs of reading difficulties early and implement targeted interventions to boost reading fluency and comprehension before these difficulties lead to a negative reading self-concept. Teachers should provide positive feedback that focuses on effort and improvement rather than solely on outcomes, helping students develop a more resilient self-concept even when they face challenges.

The study also identified the 5-stage model of support as a significant predictor of the reading self-concept. Students who required a more intensive support tended to have lower reading self-concepts. This finding highlights the challenges faced by students with more severe reading difficulties. While the support provided by the 5-stage model is essential for helping these students overcome their reading challenges, it can also have the unintended consequence of making students feel different from their peers. As a result, they may develop feelings of inadequacy or helplessness, which can further erode their self-concept. To mitigate this effect, educators and support staff should focus on creating an environment where additional help is normalized and framed positively. Students receiving support should be encouraged to see their progress, however small, as a sign of success. It is also crucial that teachers ensure students are not stigmatized for receiving additional help, as this can exacerbate negative impacts on self-concept.

Interestingly, the study found no significant gender differences in the reading self-concept or abilities. This absence of differences could be attributed to the developmental stage of the students, as the gender gap in reading performance and self-concept often widens in later years. Another possible explanation is that the quality of reading instruction in Slovenian elementary schools may be equally supportive for both boys and girls. Recent initiatives aimed at promoting reading literacy may have contributed to reducing gender disparities. It remains important for educators to continue promoting gender equity in reading instruction and to provide boys with opportunities to develop positive reading habits and self-concept.

The study underscores the critical role educators play in shaping both the reading abilities and the reading self-concept. Teachers need to adopt a holistic approach to reading instruction—one that not only focuses on the technical aspects of reading, but also addresses the motivational and emotional dimensions of learning. By fostering a supportive and encouraging classroom environment, educators can help students develop both the skills and confidence needed to become successful readers. Moreover, the findings suggest that feedback and instructional strategies should be tailored to individual students' needs. For students with reading difficulties, educators should focus on strengthening their self-concept by providing positive reinforcement and celebrating small victories. Simultaneously, teachers should offer additional practice and support in reading fluency and comprehension to help these students catch up with their peers.

Given the complexity of the relationship between the reading self-concept and the reading abilities, future research should adopt a longitudinal approach to better understand how these factors interact over time. Tracking students from the early years of elementary school through later stages of education would provide valuable insights into the long-term effects of the reading self-concept on academic performance.

In conclusion, this study highlights the importance of addressing both the cognitive and emotional aspects of reading development. By understanding the complex relationship between the reading self-concept and the reading abilities, educators can provide a more effective support to students in their learning process.

LITERATURA

1. Chapman, J. W. in Tunmer, W. E. (1995a). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154–167. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.154>
2. Chapman, J. in Tunmer, W. E. (1995b). Reading self-concept scale. V N. Frederickson in R. J. Cameron (ur.), *Psychology in Education Portfolio*. Nfer-Nelson. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26236.85121>
3. Chapman, J. W. in Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *The British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 279–291. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01244.x>
4. Chapman, J. W., Tunmer, W. E. in Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703–708. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.703>
5. Chapman, J. W. in Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/10573560308205>
6. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/Cohen-Power.pdf>
7. Craven, R. G. in Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 104–118. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2008.25.2.104>
8. Delovna skupina za pregled in dopolnitev NSRBP. (2019). *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*. Vlada Republike Slovenije. <https://www.acs.si/>

- wp-content/uploads/2020/01/Nacionalna_strategija_za_razvoj_bralne_pismenosti_za_obdobje_2019-2030.pdf
9. Godec Soršak, L. (2022). Bralno razumevanje učencev 5. in 8. razreda. V T. Petek (ur.), *Bralno razumevanje na preizkušnji* (str. 161–180). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-6Y9OXF3S/ebbd85d3-d0fc-4af1-bedf-6a1342d-0cca1/PDF>
 10. Grosman, M. (2004). Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju. Sophia.
 11. Guay, F., Stupnisky, R., Boivin, M., Japel, C. in Dionne, G. (2019). Teachers' relatedness with students as a predictor of students' intrinsic motivation, self-concept, and reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 215–225. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.005>
 12. Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. in Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and Writing Quarterly*, 25(1), 4–32. <https://doi.org/10.1080/10573560802491208>
 13. Jensen, M. T., Solheim, O. J. in Idsøe, E. M. C. (2019). Do you read me? Associations between perceived teacher emotional support, reader self-concept, and reading achievement. *Social Psychology of Education*, 22(2), 247–266. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9475-5>
 14. Juriševič, M. (1999a). Samopodoba šolskega otroka. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
 15. Juriševič, M. (1999b). Samopodoba in/ali učna uspešnost. *Psihološka obzorja*, 8(1), 23–41. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-GWY7EHXS/d81b85f0-ca23-42c4-a44a-c3a-680b9a630/PDF>
 16. Juriševič, M. (1999c). Razvijanje učenčeve samopodobe v začetku šolanja. *Psihološka obzorja*, 8(4), 17–25. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-BAPNBDRG/96e88941-eb88-4d24-aabd-ef18e17970e7/PDF>
 17. Juriševič, M. (1999d). Spodbujajmo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja: priročnik za učitelje prvega triletja osnovne šole. Pedagoška fakulteta, fakulteta Univerze v Ljubljani.
 18. Juriševič, M. (2008). Samopodoba na področju branja. *Razredni pouk*, 10(1–2), 40–44.
 19. Juriševič, M. (2016). Učiteljeva povratna informacija kot krepitev učenčeve bralne samopodobe. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 101–116). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
 20. Kasperski, R., Shany, M. in Katzir, T. (2016). The role of RAN and reading rate in predicting reading self-concept. *Reading and Writing*, 29(1), 117–136. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9582-z>
 21. Katzir, T., Kim, Y.-S. G. in Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1180. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01180>
 22. Klemenčič Mirazchijski, E. in Mirazchijski, V. P. (2023). Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021): nacionalno poročilo – prvi rezultati. Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pirls/pirls-2021/>
 23. Kobal, D. (2001). Temeljni vidiki samopodobe. Pedagoški inštitut.
 24. Košak Babuder, M. (2014). Primanjkljaji na področju branja in pisanja – kriteriji za opredelitev. V M. Košak Babuder, A. C. Morrison, Ž. Stančič, M. Kavkler, L. Magajna in S. Pulec Lah (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: zbornik prispevkov. Četrta mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah* (str. 120–126). Društvo bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
 25. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-YDIR-K2GZ>
 26. Kresal Sterniša, B. (ur.). (2011). Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse. Ministrstvo za šolstvo in šport. <https://www.eurydice.si/publikacije/Pou%C4%8Devanje-branja-v-Evropi-okoli%C5%A1%C4%8Dine-politike-in-prakse-SI.pdf>
 27. Lipec Stopar, M. in Jenko, N. (2016). Afektivni dejavniki dobrih in slabih bralcev. V M. Metljak (ur.), *Zbornik povzetkov: mednarodni posvet Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Lju-*

- bljani in vzgojno-izobraževalni inštitucij 2016: bralna pismenost – odgovornost vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (str. 17–18). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
28. Lipec Stopar, M. in Jenko, N. (2022). Bralna učinkovitost petošolcev in osmošolcev: kaj nam o tem povedo rezultati uporabe testa hitrega branja. V T. Petek (ur.), *Bralno razumevanje na preizkušnji* (str. 41–68). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-6Y9OXF3S/ebbd85d3-d0fc-4af1-bedf-6a1342d0cca1/PDF>
29. Locher, F. M., Becker, S., Schiefer, I. in Pfost., M. (2021). Mechanisms mediating the relation between reading self-concept and reading comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00463-8>
30. Loveless, T. (2015). How well are American students learning? Brown Center report on American education. The Brown Center on education policy. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/2015-Brown-Center-Report_FINAL-3.pdf
31. Lovše, M. (2014). Uresničevanje petstopenjskega kontinuuma pomoči učencem z učnimi težavami. V A. Žakelj (ur.), *Učne težave pri matematiki in slovenščini – izziv za učitelje in učence: zbornik prispevkov konference* (str. 57–61). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/UTMIS-zbornik-prispevkov-2014.pdf>
32. Magajna, L. (2002). Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V N. Končnik Goršič in M. Kavkler (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč* (str. 15–28). Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
33. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
34. Magajna, L., Kavkler, M., Košak Babuder, M., Zupančič Danko, A., Seršen Fras, A. in Rošer Obretan, A. (2015). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 23–31). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
35. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2020). Otroci v vrtcu in šoli. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*, 2. zvezek (str. 572–607). Znanstvena založba Filozofske fakultete.
36. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Pečjak, S. (2012). Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
37. Marsh, H. W. in Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59–77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
38. McArthur, G. M., Filardi, N., Francis, D. A., Boyes, M. E. in Badcock, N. A. (2020). Self-concept in poor readers: A systematic review and meta-analysis. *PeerJ*, 8, članek e8772. <https://doi.org/10.7717/peerj.8772>
39. Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S. in Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49(3), 323–338. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.006>
40. OECD. (2010). PISA 2009 results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (volume I). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
41. OECD. (2019). PISA 2018 results: Combined executive summaries (volumes I, II & III). OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
42. OECD. (2021). PISA: 21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
43. Pečjak, S. (1993). Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
44. Pečjak, S. (2009). Bralna motivacija učencev in dejavnosti učitelja pri pouku. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 24(2), 97–116. https://www.dlib.si/listalnik/URN_NBN_SI_doc-WO6892Z5/2/index.html

45. Pečjak, S. (2012). Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
46. Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
47. Pečjak, S. in Pirc, T. (2010). Ali se oblikuje bralno razumevanje pri dekletih drugače kot pri fantih? *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25(2), 51–66. https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2010_25_2.pdf
48. Pečjak, S., Podlessek, A. in Pirc, T. (2011). Model of reading comprehension for 5th grade students. *Studia Psychologica*, 53(1), 53–67. https://www.studiapsychologica.com/uploads/PE-CJAK_01_vol.53_2011_pp.53-67.pdf
49. Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
50. Pečjak, S., Magajna, L. in Podlessek, A. (2012). Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
51. Pečjak, S., Pirc, T. in Vogrinčič Čepič, A. (2024). Reading motivation profiles in children and adolescents. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(2), 84–102. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.133>
52. Penca Palčič, M. (2006). Povratna informacija učitelja in motivacija učencev za učenje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 21(3–4), 69–81. https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2006_21_3.pdf
53. Program osnovna šola slovenščina. Učni načrt. (2018). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
54. Reid, G. (2007). Disleksija: napotki za učitelje in starše. V M. Kavkler in M. Košak Babuder (ur.), *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi* (str. 17–76). Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
55. Reilly, D., Neumann, D. L. in Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the national assessment of educational progress (NAEP). *The American Psychologist*, 74(4), 445–458. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>
56. Repinc, U. in Stričević, I. (2013). Branje je pomembno. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(1), 45–56. https://www.dlib.si/listalnik/URN_NBN_SI_DOC-OX8EYB0B/9/index.html#zoom=z
57. Retelsdorf, J., Köller, O. in Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept: Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>
58. Retelsdorf, J., Schwartz, K. in Asbrock, F. (2015). “Michael can’t read!” Teachers’ gender stereotypes and boys’ reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186–194. <https://doi.org/10.1037/a0037107>
59. Rider, N. in Colmar, S. (2005). Reading achievement and reading self-concept in year 3 children. Australian Association for Research in Education. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/col05347.pdf>
60. Sewasew, D. in Koester, L. S. (2019). The developmental dynamics of students’ reading self-concept and reading competence: Examining reciprocal relations and ethnic-background patterns. *Learning and Individual Differences*, 73, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.010>
61. Smiljković, S. (2011). Motivacija učencev nižjih razredov pri pouku jezika in književnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 26(1–2), 92–101. https://www.dlib.si/listalnik/URN_NBN_SI_doc-JEUAW1WV/102/index.html
62. Stringer, R. W. in Heath, N. (2008). Academic self-perception and its relationship to academic performance. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 327–345. <http://www.jstor.org/stable/20466704>
63. Susperreguy, M. I., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K. in Chen, M. (2018). Self-concept predicts academic achievement across levels of the achievement distribution: Domain specificity for math and reading. *Child Development*, 89(6), 2196–2214. <https://doi.org/10.1111/cdev.12924>
64. Uusen, A. in Mürsepp, M. (2012). Gender differences in reading habits among boys and girls of basic schools in Estonia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1795–1804. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.129>

65. Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S. in Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 438–454. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12117>
66. Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. H. in Solheim O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and reader's self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing*, 31(6), 1379–1399. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9843-8>
67. Walsh, K. E. (2018). Self-concept development in middle year students with learning disabilities [Magistrsko delo, The University of British Columbia]. UBC Theses and Dissertations. <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0372955>
68. Westerveld, M. F., Armstrong, R. M. in Barton, G. M. (2020). Reading success in the primary years: An evidence-based interdisciplinary approach to guide assessment and intervention. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-3492-8>



Besedilo/Text © 2025 Avtor(ji)/The Author(s)

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

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

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

Meta Mekuč, mag., specialna in rehabilitacijska pedagoginja na OŠ Helene Puhar Kranj.
E-mail: meta.mekuc@os-hpuhar.si

Dr. Mojca Juriševič, redna profesorica za področje pedagoške psihologije na Pedagoški fakulteti
Univerze v Ljubljani.
E-mail: mojca.jurisevic@pef.uni-lj.si

Teachers' Attitudes Towards Solving Mathematical Problems

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.172>

Prejeto 3. 10. 2024 / Sprejeto 7. 4. 2025

Znanstveni članek

UDK 37.091.33:51

KLJUČNE BESEDE: reševanje problemov, vrednotenje, lastna ocena, izzivi

POVZETEK – Cilj raziskave je analizirati in preučiti mnenja učiteljev matematike o reševanju problemov pri pouku matematike, izvajanju reševanja problemov, vrednotenju reševanja problemov, vplivu reševanja problemov na učence in s katerimi izzivi se učitelji soočajo pri reševanju problemov. Udeleženci raziskave so bili učitelji matematike ($N = 211$) iz štirih hrvaških županij, mesta Zagreb, Ličko-senjske županije, Splitsko-dalmatinske županije in Osječko-baranjske županije. Rezultati te raziskave kažejo, da učitelji izvajajo in ocenjujejo tako formativno kot sumativno in da se pri reševanju nalog pri pouku matematike soočajo z različnimi izzivi, čeprav se zavedajo pomena reševanja nalog za učence. Na podlagi teh podatkov sklepamo, da učitelji poučujejo reševanje problemov pri pouku matematike, se zavedajo izzivov, s katerimi se soočajo oni in učenci, ter pomena reševanja problemov za učence. Učitelji spremljajo in ocenjujejo delo učencev ter pozitivno samoevalvirajo njihov način poučevanja reševanja problemov. Da bi reševanje problemov pri pouku matematike potekalo neobremenjeno, je treba omiliti izzive, s katerimi se srečujejo učitelji. Med njimi sta predvsem pomanjkanje časa in količina snovi, ki jo je treba obdelati.

Received 3. 10. 2024 / Accepted 7. 4. 2025

Scientific paper

UDC 37.091.33:51

KEYWORDS: problem-solving, valuation, self-evaluation, mathematics teaching

ABSTRACT – The aim of this research is to analyse and examine mathematics teachers' attitudes towards problem-solving in mathematics classes, implementing problem-solving, evaluating problem-solving, the impact of problem-solving on students and what challenges teachers face when solving problems. The respondents were teachers of mathematics ($N = 211$) from four counties in Croatia, the City of Zagreb, Lika-Senj County, Split-Dalmatia County and Osijek-Baranja County. The results of this research show that teachers perform and assess both formatively and summatively, and that they face different challenges when solving problems in mathematics classes, although they are aware of the importance of problem-solving for students. Based on this data, we conclude that teachers teach problem-solving in mathematics classes, are aware of the challenges they and their students face, and recognise the importance of problem-solving for students. Teachers monitor and evaluate students' work and positively evaluate their own way of teaching problem-solving. In order for problem-solving to be carried out in the mathematics classes unencumbered, the challenges teachers face, especially the lack of time and the amount of material to be covered, must be mitigated.

1 Introduction

In the last century, there has been a sudden interest in research involving solving problems in the teaching of mathematics. In the sixties and seventies of the last century, the emphasis was placed on the heuristic approach to problem-solving and the use of heuristic strategies for problem-solving (Polya, 1964; Schoenfeld 1979; Sewerin 1979). Also, for many years, solving problems in mathematics has been considered an important aspect of mathematics, both in learning and teaching mathematics. This paper therefore provides an overview of the previous research on problem-solving in mathematics classes. It then presents the results of the research on mathematics teachers' attitudes

towards problem-solving in mathematics classes, the evaluation of implementation, the adoption of problem-solving and students' competencies in mathematics classes.

2 Literature review

Solving problems

Mathematicians have consistently sought effective approaches to problem-solving, emphasizing the importance of self-initiative (Zupančič et al., 2023), fostering innovation (Maksimović et al., 2020), and employing rigorous argumentation (Bone et al., 2021).

However, the turning point in teaching problem-solving was the contribution of mathematician Georg Polya. He believed that problem-solving skills are not innate but can be learned. He classified mathematical problems not according to the topic but according to the method of solving them. After the publication of the book *How to solve it*, in which he presented 4 steps to solve problems, researchers and scientists began to take an interest in the study of problem-solving. In particular, problem-solving has been a topic of every ICME conference since 1969. In the 1980s and 1990s, researchers and educators dealt with defining a mathematical problem, classifying problems and approaching solving mathematical problems, and recognizing the importance of solving problems for students. From the end of the 1990s until now, various countries around the world have been working on implementing problem-solving into curricula and programs. Also, more and more researchers are interested in teachers' opinions about problem-solving in mathematics classes, how they implement problem-solving in class and what challenges they encounter when teaching problem-solving.

A mathematical problem is a problem that can be presented, analysed and, if possible, solved using mathematical strategies. As such it can be a simpler, real-world problem or a more complex, abstract problem, a purely mathematical problem (Blum & Niss, 1994). A mathematical problem is a task in which the solution is not obvious, as well as the solving strategy itself (Pólya 1981; Blum & Niss, 1991; Nunokawa, 2005). Nunokawa (2005) also states that the problem is what requires deeper thinking, using previous knowledge, transforming the task. Problems are also tasks whose difficulty and complexity make them problematic and non-routine (Xenofontos, 2014, according to Schoenfeld, 1992; Goos et al., 2000).

Problem-solving is generally considered the most important cognitive activity in everyday life (Jonassen, 2000). We can define it as finding an answer to a question in a task, for which there is no known method or procedure (Cindrić, 2014).

Gagne (1980) believes that the central point of education should be how to teach students to think, how to use common sense (to think rationally) and to become better at solving problems (Jonassen, 2000, according to Gagne, 1980). A problem is considered a question that is difficult to solve, a doubtful case, or a complex task that involves doubt and uncertainty (Seel, 2012). Finding the value of the unknown must have some social, cultural or intellectual value (Jonassen, 2000).

Problem-solving in education still has no formal structure, although many people have been rewarded for solving problems. Too little attention is paid to the study of the problem-solving process itself (Jonassen, 2000). Solving problems is a competence that is necessary for everyday life (Cindrić, 2014). Therefore, mathematical problems are a good training ground for problems in everyday life (Cindrić, 2014). Problems can be distinguished and studied according to structure, specificity, abstractness and complexity (Jonassen, 2000).

Most psychologists and educators consider problem-solving to be the most important skill in life, as people are confronted with different problems every day. Unfortunately, problem-solving is not really represented in teaching (Jonassen, 2000), and problem-solving is the most effective means of creating creative thinking (Stojaković, 2005).

Educators and psychologists point out that teaching mathematics should not be reduced only to the implementation of methods, procedures or the application of algorithms. Solving mathematical word problems has been described as the “heart of mathematics”, because it connects mathematics with real life, which increases the student’s motivation to learn mathematics (Khoshaim, 2020).

Problem-solving in mathematics education has various meanings:

- Goal
- Process
- Basic skill
- Research method
- Mathematical thinking
- Teaching approach (Chapman, 1997).

Kurnik (2002) states that the problem situation created by the teacher himself is of a particular interest because the goal is to increase the efficiency of mathematics teaching and raise the level of students’ mathematical education. The same author is of the opinion that it is not enough just to impart certain knowledge, perhaps not even to deal with problem situations in the sense of recognizing and formulating a problem, but that students must learn to solve problems, and Stojaković (2005) also believes that the teacher is a collaborator and coordinator of teaching, and not just a supplier of ready-made knowledge and solutions. Students in problem-based teaching think instead of memorizing mechanically, produce instead of reproducing, create instead of copying (Stojaković, 2005). Furthermore, the lesson is not successful if the students do not actively participate, i.e. if they do not solve problems (Kurnik, 2002; Žakelj et al., 2018). Problem-based teaching serves precisely that, for students to become better thinkers and problem solvers (Nickerson, 1994).

Teaching problem-solving

The problem-solving process can be defined as the ability to take certain steps to achieve a certain goal (Hughes & Estrada, 2017). Some problems have one solution, and some have multiple solutions. There are two generally accepted solving methods, the algorithmic one, which requires a series of steps to solve and can be more time-

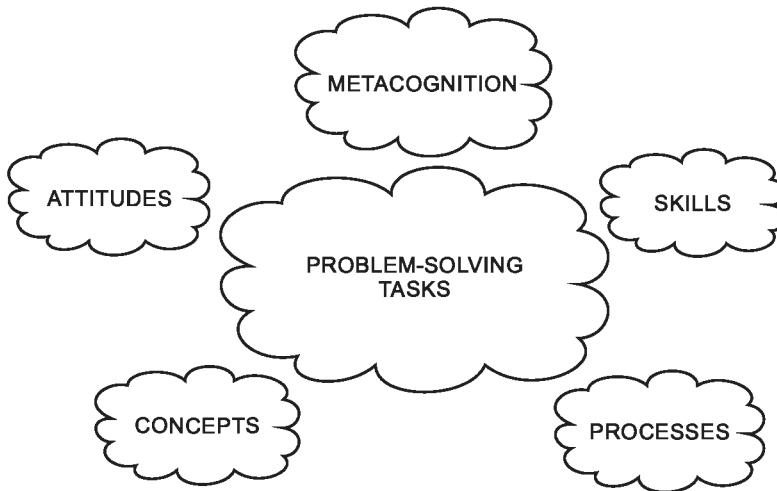
consuming, and the heuristic method, which reduces the number of cases, and is usually applied in education (Hughes & Estrada, 2017).

In some studies, the authors state the articulation of types of problems, each of which includes different cognitive, affective, and purposeful processes that require focused support (Jonassen, 2000). It is primarily important for teachers to be clear about what they want to achieve by solving a particular problem, which is important for choosing a suitable problem situation (Nunokawa, 2005).

Čižmešija (2015) states that the solving of problem tasks is conditioned by the student's attitudes and skills, as well as metacognition, in order to apply certain processes and connections of mathematical concepts (Figure 1).

Figure 1

Problem-solving as a set of specific skills and attitudes



Over the years of research, it has been shown that problem-solving is not a unique activity, because all problems are not equal in their content, form and solution process (Jonassen, 2000).

We can distinguish problems according to their structure, complexity and abstractness. It should certainly be emphasized that these three elements are not independent, but neither are they equivalent. Classes usually use well-structured problems, more or less complex and without a high level of abstraction. The teacher who presents the students with a problem decides on the characteristics of the problem itself, because the purpose is for the students to find a solution, i.e. to adopt certain outcomes and skills. The complexity of the problem affects the student's ability to solve it, i.e. more complex problems require more cognitive operations than simpler ones (Jonassen, 2000). Problem-solving involves a number of components that the solver has, cognitive abilities, attitudes and behaviour (Nickerson, 1994).

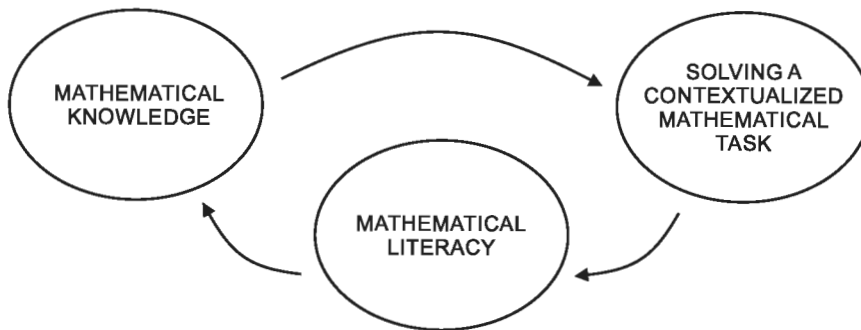
In order to develop certain skills, it is necessary to motivate students, encourage them to communicate and interact. This is best done through activities that encourage discussion (problem-solving) through pair or group work (Radford et al., 1997).

Furthermore, Radford, Netten and Duquette (1997) believe that for the development of mathematical skills, it is necessary to follow the hierarchy, i.e. to classify problems from simpler to more complex.

Similarly, Manfreda Kolar and Hodnik (2021) state that when teaching mathematics, attention should be paid to the complexity of the tasks, i.e. to make the transition from level reproduction to the level of connection and reflection as easy as possible. In other words, tasks should be solved from simpler to more complex. Mathematical knowledge is related to solving contextualized mathematical tasks, which in turn is related to mathematical literacy (Figure 2).

Figure 2

The connection between mathematical literacy, mathematical knowledge and solving a contextualized mathematical problem



Manfreda Kolar, V., & Hodnik, T. (2021). Mathematical literacy from the perspective of solving contextual problems. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 467–483. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.467>

Radford (1995) mentions the formation of teaching strategies that are based on problem-solving. First, one should start solving simpler problems in order to get to more complex ones, i.e. to the goal. Radford outlined the following procedure:

If students are faced with a problem that is complex in its structure and requires greater mathematical connection, then that problem needs to be simplified and then solved. We then assume how the given problem can be solved with the help of an arithmetic-abstract model, which we finally generalize to an algebraic problem-solving model.

It has been shown that a bad cognitive schema, a bad connection, also causes weaker problem-solving. Cognitive scheme is a way of reasoning, the way an individual perceives a problem situation (Hodnik Čadež & Manfreda Kolar, 2015).

To solve the problem, a developed and well-connected mathematical scheme is required, i.e. a good connection between the problem and the underlying mathematical concept.

We distinguish two types of reasoning:

- Inductive reasoning (from individual solutions to a general solution)
- Deductive reasoning (from a general solution to a specific solution) (Hodnik Čadež & Manfreda Kolar, 2015).

We also distinguish two types of generalization with regard to the impact on the cognitive scheme:

- Expansive generalization (new knowledge is assimilated into the existing cognitive scheme)
- Reconstructive generalization (accommodation of the existing scheme, but only well connected) (Hodnik Čadež & Manfreda Kolar, 2015).

In any case, it is necessary that students develop schemes for solving problems, that they set tasks in which they conclude inductively or deductively (Hodnik Čadež & Manfreda Kolar, 2015).

Hodnik and Manfreda Kolar (2022) state that problem-solving and problem setting are interconnected. In a sense, we solve the problem we set, and we set the problem in such a way that we can solve it.

In order to solve the problem, it is necessary to know the basic characteristics of the problem, the mathematical concept with which it is connected, the procedure, and the role it represents. It is necessary to have a well-connected mental scheme. A heuristic approach to teaching, suitable methods and possession of cognitive tools are crucial in solving problems (Hodnik & Manfreda Kolar, 2022). It is also crucial to distinguish between types of generalization (abductive, narrative, naive, arithmetic and algebraic):

When the problem arises, it is necessary to find answers to the following questions:

- How to categorize the problem?
- How to implement it in research and teaching?
- Can it be used in formulating, finding and creating new problems?

It is necessary to reformulate the existing problems or reformulate the existing problems and look at them from a different angle, as well as modelling.

The following two aspects need to be worked out:

- Conceptualization
- Implementation in the classroom (Hodnik & Manfreda Kolar, 2022).

It is necessary to set the environment and implement the problem in a certain concept. The appropriate role of the teacher and how to assess problem-solving is crucial. It is important to find appropriate problems that are suitable for the age group of students and their abilities, prior knowledge, etc. (Hodnik & Manfreda Kolar, 2022).

Solving problems aims to deepen and apply mathematical knowledge and acquire skills in a changing society (Hodnik & Manfreda Kolar, 2022).

Furthermore, mathematicians always talk about finding new problems, how they pose new problems, and how they formulate new ones from old ones. Mathematicians are aware that problem-solving is an important skill, but also the primary goal of education (Leung, 2013).

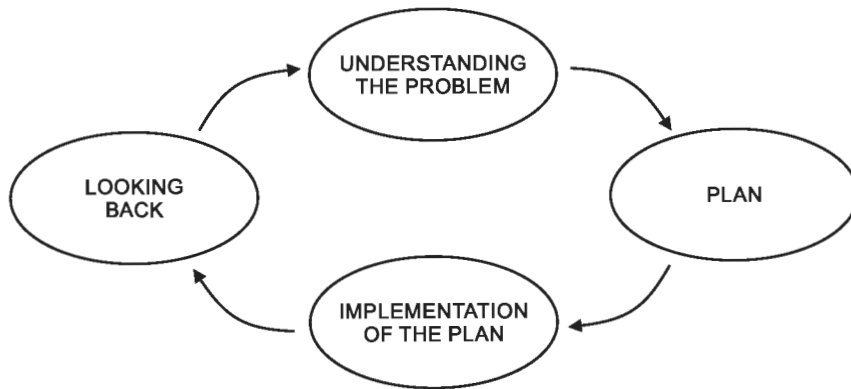
There are four stages of troubleshooting:

- Understanding the problem
- Coming up with a plan
- Implementation of the plan, and
- Looking back (Polya, 1945).

Leung (2013) also states that the processes of problem-setting and problem-solving are interconnected; that when one moves from one level to another, one becomes aware of what was done at that stage (Figure 3).

Figure 3

Relationship between problem-setting and problem-solving



Leung, S. S.-K. (2013). Tacher implementing mathematical problem posing in the classroom: challenges and strategies. *Educational Studies in Mathematics*, 83, 103–116. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9436-4>

Teachers' attitudes towards problem-solving

The teacher's attitude towards problem-solving in mathematics teaching and the learning process greatly influences the teaching of problem-solving in the classroom. The teacher should primarily have a positive attitude towards mathematics and towards teaching in general (Jukić Matić et al., 2020). The teacher's self-confidence in mathematical abilities, affection, and enthusiasm for teaching influence teaching by solving problems (Harisman et al., 2019).

Mathematicians unconsciously formulated personal metaphors that became the basis of their conceptualization of problems and the design of their teaching (Chapman, 1997).

Primarily, the teaching of mathematics should be directed towards solving problems because it allows students to think about what they are doing (Chapman, 1997). This way of thinking involves the combination and coordination of knowledge, previous experiences, intuition, attitude, beliefs and various abilities, therefore it is not simple.

The effectiveness of the method is studied as it relates to the effectiveness of the teacher, so we must move away from the role of the teacher as a variable if we want to better understand and improve problem-solving (Chapman, 1997).

Attitudes are an important aspect of a teacher's personality, as they are formed over years of experience and are not subject to change. Therefore, it is important to show teachers new aspects of teaching mathematics. Ultimately, the teacher's attitude towards mathematics affects the teaching of mathematics, and therefore the students' achievements (Asempapa, 2022). It is certainly recommended that the teacher, in addition to his knowledge of mathematics, also has the depth of knowledge of mathematics that his student needs for the future (Asempapa, 2022).

Teachers need to develop mathematical resilience – a positive adaptive attitude towards mathematics in order to cope with and face difficulties in teaching. A teacher should set an example for his students to overcome difficulties and limitations in learning mathematics (Ariyanto et al., 2017).

Teachers believe that the greatest problem is a lack of previous mathematical skills, a negative attitude and a decrease in self-confidence in order for students to engage in problem-solving (Khoshaim, 2020). As stated by Khoshaim, (2020), teachers should ensure that the students have certain skills, and that the problem is significant and relevant for the students, before posing a problem to the students.

Based on the previous research, the aim of this research was to find out how mathematics teachers in primary and secondary schools in the Republic of Croatia, in four counties – the City of Zagreb, Lika-Senj County, Split-Dalmatia County and Osijek-Baranja County – implement problem-solving, their opinions and attitudes towards problem-solving, how mathematics teachers value problem-solving and how they evaluate their own teaching of problem-solving.

3 Research methodology

Subject and goal of the research

The aim of this research is to analyse and examine the opinion of mathematics teachers towards problem-solving in teaching mathematics, implementation of problem-solving, evaluation of problem-solving, impact of problem-solving on students and what challenges teachers face when solving problems.

In accordance with the research aim, the following research hypotheses were set:

- H1: There is no statistically significant difference between the genders of mathematics teachers with regard to the method of teaching problem-solving, the importance of problem-solving, challenges when teaching problem-solving, challenges for students when solving problems, and monitoring, evaluating students, and self-evaluation of teachers when solving problems.
- H2: There is no statistically significant difference between mathematics teachers from different counties with regard to the method of teaching problem-solving, the importance of problem-solving, challenges when teaching problem-solving, chal-

allenges for students when solving problems, and monitoring, evaluating students and self-evaluation of teachers when solving problems.

- H3: There is no statistically significant difference between different years of work experience in the education of mathematics teachers with regard to the method of teaching problem-solving, the importance of problem-solving, challenges when teaching problem-solving, challenges for students when solving problems, and monitoring, evaluating students and self-evaluation of teachers when solving problems.
- H4: There is no statistically significant difference between professional advancements regarding the method of teaching problem-solving, the importance of problem-solving, challenges when teaching problem-solving, challenges for students when solving problems, and monitoring, student evaluation, and teacher self-evaluation when solving problems.
- H5: There is no statistically significant difference between the number of schools where teachers work with regard to the method of teaching problem-solving, the importance of problem-solving, challenges when teaching problem-solving, challenges for students when solving problems, and monitoring, evaluating students and self-evaluation of teachers when solving problems.

Measuring instrument

For the purposes of this research, a questionnaire consisting of 3 parts was created.

In the first part of the questionnaire, there were 14 items related to the sociodemographic characteristics of the respondents (gender, type of employment institution, area of work, county of work, age, etc.).

In the second part, there were 10 items, 7 of which were of the Likert type (for example: The following statements refer to your method of teaching problem-solving. "1. I give students a problem, they solve it independently." 1 – never, 2 – almost never, 3 – sometimes, 4 – almost always, 5 – always), two questions related to the teacher's self-assessment on additional education for setting and solving problems, and evaluating the problem-solving element, and one open-ended question as a comment related to the questions of the second part of the questionnaire.

In the third part of the questionnaire, there were 5 items with offered mathematical tasks in which the respondents had to decide whether the task was a problem or not a problem for fifth-grade students.

The data was collected by means of an online survey questionnaire via MS Forms. Content validity was ensured with a careful selection of questions that sought to answer all research questions. First, a pilot study was conducted, after which an effort was made to increase the reliability, validity and applicability of the questionnaire. The pilot study, conducted on a sample of 12 respondents, was designed to obtain information on the clarity of the questions, the attractiveness of the questionnaire, the time taken to complete it, on whether the questionnaire was too long or too short, to obtain information on the response categories from the answers to the closed-ended questions and appropriateness, and if the categories for the closed questions would be generated from

the answers to the open-ended questions. The reliability and validity of the instrument increased by selecting a representative, unbiased and not too large or too small sample.

In the research, quantitative data was collected through Likert scales and a scale of self-assessment of knowledge about problem-solving, the use of problem-solving in teaching, by marking the offered answers to questions, how they approach problem-solving, how they evaluate problem-solving. For the reliability of the survey, the Cronbach alpha reliability test was used, which in the pilot study showed a coefficient of $\alpha = .868$, which indicates high reliability.

Space has been left for future research so that respondents can write down the risks and challenges they themselves identify.

Respondents

The respondents were mathematics teachers from four counties in the Republic of Croatia. The sample was a non-random, opportunity sample that represents the meanings of characteristics of the wider population in proportions that can be found in the wider population. According to the data available on the website of the State Bureau of Statistics, there are approximately 250 mathematics teachers in the Osijek-Baranja County, 680 in the City of Zagreb, 350 in the Split-Dalmatia County, and 35 in the Lika-Senj County secondary schools. Finally, the sample consisted of $N = 211$ respondents, of which 59 were from the Osijek-Baranja County, 94 from the City of Zagreb, 49 from the Split-Dalmatia County and 9 from the Lika-Senj County, of which $F = 188$, $M = 23$. The counties were randomly selected from the list where the counties are divided into categories according to the development index, so that one county was selected from each category. This ensures that the data ranges from the least developed to the most developed county. We believe that county development affects the education and professional development of workers. Proximity to larger urban centres and a larger county budget, as well as a larger city or town budget, affect the financial support teachers receive for professional development, such as attending educational workshops, seminars, additional training, and the like.

Procedure

In accordance with the theoretical framework, a survey questionnaire was designed and is attached to this paper. The questionnaire was then converted into an online version in the MS Forms tool, and such was sent to the e-mail addresses of the primary and secondary school principals who were asked to forward it to mathematics teachers as selected in the "Respondents" section. The link to the research was also posted in teacher groups on Facebook with a special note about which counties were included in the research.

At the end of the research, the data was downloaded in the form of an Excel table and processed in IBM SPSS 23.

Twelve respondents participated in the pilot study and it was observed that teachers carry out problem-solving in mathematics classes, that they mostly come up with

problems themselves and that problem-solving stimulates students' motivation to learn mathematics, their creativity and connection of knowledge. Teachers value summative and formative problem-solving, but are also aware of the challenges that problem-solving brings. Within the offered mathematical tasks, teachers mostly recognize mathematical problems.

A total of 211 respondents ($N = 211$) participated in the research, of which 23 were men and 188 were women ($M = 23$ and $F = 188$), which was to be expected because there are more females in the education system. For the purposes of the analysis, the reliability of 40 items of the Likert scale was first checked. The Cronbach alpha reliability test showed a coefficient of .747. It can be noted that the reliability of the questionnaire decreased from "very reliable" to "reliable". The variables that were formed in the questionnaire are the following: Method of teaching, Finding problems, Importance for students, Challenges in teaching, Student reaction, Monitoring and evaluation, and Self-evaluation.

The Cronbach alpha reliability test showed the following values for individual variables: Method of teaching ($\alpha = .394$), Finding problems ($\alpha = -.265$), Importance for students ($\alpha = .910$), Challenges in teaching ($\alpha = .764$), Student reaction ($\alpha = .366$), Monitoring and evaluation ($\alpha = .761$), and Self-evaluation ($\alpha = .694$). We can see that the reliability of some variables is low.

Accordingly, a factor analysis was carried out in order to determine the grouping of particles, the factors that explain them and the dispersion of particles itself. Also, factor analysis was used to see which particles "spoil" the reliability of the questionnaire.

KMO (.802) and Bartlett ($p < .001$) indicate that the factor analysis is suitable, and a factor analysis was performed using the method of common factors with the Kaiser extraction criterion and Varimax rotation.

Based on several factor analyses, the new variables Challenges for teachers and Challenges for students were named according to the context they represent. Those two variables were omitted from further factor analysis.

In the factor analysis without the two variables mentioned above, in addition to KMO (.802) and Bartlett ($p < .001$) and the limitation to 3 factors that explain 50.78% of the variance, it was observed that the particles of the remaining three variables are mostly grouped in one factor. Therefore, according to the context of the particles, two variables Teaching method and Monitoring, evaluation and self-evaluation were formed.

The reliability of the questionnaire after factor analysis was $\alpha = .782$. While the reliability of the particles is as follows: Method of teaching ($\alpha = .634$), Importance for students ($\alpha = .910$), Challenges for the teacher ($\alpha = .786$), Challenges for the student ($\alpha = .782$), Monitoring, evaluation and self-evaluation ($\alpha = .768$). We see that the reliability of all variables is acceptable, so we were able to proceed with further data analysis.

In the next part of the paper, the results of descriptive and inferential statistics will be presented.

Descriptive statistics

In this research, the respondents were mathematics teachers, and the results of some sociodemographic characteristics are shown in Table 1.

Table 1

Descriptive indicators of sociodemographic factors

<i>Characteristic</i>		<i>N</i>	<i>Share [%]</i>
Respondents		211	x
Sex	Male	23	10.9
	Female	188	89.1
Type of employment institution	Primary school – subject teaching	141	66,8
	Secondary school – grammar school	33	15.6
	Secondary school – vocational or craft occupations	36	17.1
	Other	1	0.5
Professional advancement	Trainee	19	9
	Teacher without professional advancement	133	63
	Supervisor teacher	20	9.5
	Advisor teacher	25	11.8
	Excellent advisor teacher	10	4.7
	Other	4	1.9
County of employment	City of Zagreb	94	44.5
	Lika-Senj County	9	4.3
	Split-Dalmatia County	59	28
	Osijek-Baranja County	49	23.2
Work experience	Less than 5 years	40	19.0
	6–10	35	16.6
	11–20	56	26.5
	21–30	52	24.6
	31–40	27	12.8
	41 and more	1	0.5
Number of schools where teachers work	One school	197	93.4
	Two schools	13	6.2
	Three schools	1	0.5
	Four or more schools	0	0

In accordance with the set research task, we examined teachers' views on teaching methods, importance for students, challenges for teachers and students, monitoring, evaluation and self-evaluation, and the results of the descriptive analysis are shown in Table 2.

Table 2*Descriptive indicators of mathematics teachers' attitudes*

	<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Method of teaching	I give the students a problem, they solve it independently.	211	1	5	3.05	0.712
	Students solve the problem in pairs.	211	1	5	2.94	0.622
	Students solve the problem in a small group.	211	1	5	2.71	0.809
	Students solve problems according to their steps.	211	1	5	3.24	0.795
	I use problem-solving to motivate students.	211	1	5	3.60	0.963
Importance for students	Solving problems increases the student's motivation to learn mathematics.	211	1	5	3.71	0.919
	Solving problems motivates students to actively participate in mathematics lessons.	211	1	5	3.77	0.877
	Problem-solving increases students' creativity.	211	1	5	4.21	0.759
	By solving problems, students improve mathematical communication.	211	1	5	4.17	0.802
	Problem-solving increases the application of mathematical knowledge.	211	1	5	4.38	0.729
	By solving problems, students deepen their mathematical knowledge.	211	1	5	4.37	0.747
	By solving problems, students connect individual mathematical concepts.	211	1	5	4.39	0.704
Challenges for teachers	Teaching by solving problems takes a lot of time.	211	2	5	4.22	0.706
	Teaching through problem-solving takes a lot of preparation.	211	2	5	3.99	0.828
	Solving problems takes time during class.	211	1	5	4.00	0.900
	When solving problems, students need more school hours to practice similar examples.	211	1	5	3.94	0.876
	Teaching that includes problem-solving is demanding in preparation.	211	1	5	3.89	0.871
Challenges for students	Only "better" students are successful at solving problems.	211	1	5	3.28	1.088
	Students are not "prepared" to solve problems.	211	1	5	3.33	1.002
	Many of my students give up as soon as they encounter a problem.	211	1	5	3.51	0.963
	Many of my students do not have the necessary prior knowledge and skills to solve problems.	211	1	5	3.50	0.953
	Many of my students lack the confidence to solve problems.	211	1	5	3.64	0.885

	Variable	N	Min	Max	M	SD
Monitoring, evaluation and self-evaluation	I follow the students as they explain their solutions.	211	1	5	4.23	0.623
	I follow the students as they exchange their solutions.	211	1	5	4.06	0.779
	I watch the students communicate if the solutions to the problems differ from group to group.	211	1	5	4.11	0.725
	I conduct a summative evaluation of problem-solving.	211	1	5	3.69	0.998
	I think it is important to often formatively evaluate the element of problem-solving.	211	1	5	3.8	0.846
	When solving a problem, the process is extremely important, and the steps of the process should be evaluated.	211	1	5	3.96	0.726
	I evaluate problem-solving formatively according to the elaborated rubric based on the realization of the outcome of individual components of the mathematical problem.	211	1	5	3.40	1.052
	I think I do a good job of teaching problem-solving.	211	1	5	3.55	0.769
	I am satisfied with my problem-solving teaching.	211	1	5	3.48	0.801
	I think that in the National Curriculum of Mathematics, the element of evaluation is problem-solving.	211	1	5	2.96	0.982

The obtained results show that teachers mostly implement problem-solving so that students work individually ($M = 3.05$), however, as the mean value of the particles in the Teaching method variable is approximately equal to level 3, teachers neither agree nor disagree with the stated statements except for the statement that they use problem-solving to motivate students ($M = 3.60$).

Teachers are aware of the importance of problem-solving for students, i.e. problem-solving increases motivation, activity and creativity of students and improves communication, application of knowledge, deepening of knowledge and connection of concepts where they mostly reported level 4.

The teachers also agreed with the statements related to the challenges they face in teaching, that this type of teaching is more demanding in preparation and requires a lot of time, and that this type of teaching requires more time during the lesson and more hours for practice, where they also reported the highest level 4.

Most teachers agreed that students do not have enough prior knowledge, and self-confidence to solve problems and that they give up quickly.

Also, teachers agree with the statements about monitoring, evaluation and self-evaluation when solving problems, except for the statements about the method of form-

ative evaluation, self-evaluation of teaching problem-solving, and the description of the evaluation element in Problem-solving in the National Curriculum of Mathematics, where most reported level 3, that they neither agree nor disagree.

Inferential statistics

In accordance with the set research tasks, a Kruskal-Wallis test was performed for independent samples in order to examine the differences between the genders of teachers with regard to the method of teaching problem-solving, the perception of the importance of problem-solving for students, the assessment of challenges for teachers and students when solving problems, and the perception of teachers on monitoring, evaluation and self-evaluation when solving problems in mathematics classes.

Table 3 shows the results of the Kruskal-Wallis test.

Table 3

Results of the Kruskal-Wallis test of differences with regard to gender, $p < 0.05$

	<i>Method of teaching</i>	<i>Importance for students</i>	<i>Challenges for teachers</i>	<i>Challenges for students</i>	<i>Monitoring, evaluation, self-evaluation</i>
χ^2	.808	3.177	4.055	.241	.052
df	1	1	1	1	1
P	.752	.091	.158	.815	.158

The obtained results show that there is no statistically significant difference between the sexes with regard to the method of teaching problem-solving, the importance of problem-solving, challenges when teaching problem-solving, challenges for students when solving problems, and monitoring, evaluating students and self-evaluation of teachers when solving problems, thus confirming the first the null hypothesis.

Since in this paper, we wanted to examine whether there are statistically significant differences between the counties, the Kruskal-Wallis test of differences was performed, and the results are shown in Table 4.

Table 4

Results of the Kruskal-Wallis test of differences between counties, $p < 0.05$

	<i>Method of teaching</i>	<i>Importance for students</i>	<i>Challenges for teachers</i>	<i>Challenges for students</i>	<i>Monitoring, evaluation, self-evaluation</i>
χ^2	1.923	2.738	4.149	2.552	4.259
df	3	3	3	3	3
P	.568	.635	.223	.303	.118

It can be seen that there is no statistically significant difference between the counties with regard to the method of teaching problem-solving, the importance of problem-solving, challenges when teaching problem-solving, challenges for students when solving problems, and monitoring, evaluating students and self-evaluation of teachers when solving problems, therefore we confirm the second null hypothesis.

Since we wanted to examine whether there are significant differences between the years of service of teachers with regard to the way of teaching problem-solving, the perception of the importance of problem-solving for students, the assessment of challenges for teachers and students when solving problems, and the perception of teachers about monitoring, evaluation and self-evaluation when solving problems in mathematics classes, we performed the Kruskal-Wallis test for independent samples.

Table 5 shows the results with regard to the years of service.

Table 5

Results of the Kruskal-Wallis test of differences between years of service, $p < 0.05$

	<i>Method of teaching</i>	<i>Importance for students</i>	<i>Challenges for teachers</i>	<i>Challenges for students</i>	<i>Monitoring, evaluation, self-evaluation</i>
χ^2	5.226	2.252	3.406	9.577	8.593
df	5	5	5	5	5
p	.330	.715	.342	.143	.344

It is also evident that there is no statistically significant difference between the years of service in education with regard to the method of teaching problem-solving, the importance of problem-solving, challenges when teaching problem-solving, challenges for students when solving problems, and monitoring, evaluating students and self-evaluation of teachers when solving problems, therefore we confirm the third null hypothesis.

We were interested in whether there are differences between teachers who work in one or more schools with regard to the method of teaching problem-solving, the importance of problem-solving, challenges when teaching problem-solving, challenges for students when solving problems, and monitoring, evaluating students and self-evaluation of teachers when problem-solving, so we performed the Kruskal-Wallis test for independent samples.

Table 6 shows the results with regard to the number of schools where teachers work.

Table 6

Results of the Kruskal-Wallis test of differences in the number of schools, $p < 0.05$

	<i>Method of teaching</i>	<i>Importance for students</i>	<i>Challenges for teachers</i>	<i>Challenges for students</i>	<i>Monitoring, evaluation, self-evaluation</i>
χ^2	.070	1.907	1.913	3.032	6.455
df	2	2	2	2	2
p	.342	.601	.336	.633	.356

Based on the results obtained, it was determined that there is no statistically significant difference between the number of schools where teachers work with regard to the method of teaching problem-solving, the importance of problem-solving, challenges when teaching problem-solving, challenges for students when solving problems, and monitoring, evaluating students and self-evaluation teachers when solving problems, thus accepting the fifth null hypothesis.

Table 7

Results of the Kruskal-Wallis test of differences in advancement, $p < 0.05$

	<i>Method of teaching</i>	<i>Importance for students</i>	<i>Challenges for teachers</i>	<i>Challenges for students</i>	<i>Monitoring, evaluation, self-evaluation</i>
χ^2	6.220	9.469	3.162	17.927	17.122
df	5	5	5	5	5
p	.226	.058	.860	.011	.009

Furthermore, when we look at the results of the Kruskal-Wallis test of differences in professional advancement (Table 7) regarding the method of teaching problem-solving, the perception of the importance of problem-solving for students, the assessment of challenges for teachers and students, and the assessment of monitoring, evaluation and self-evaluation, we can conclude that the null hypothesis H4 is partially accepted: there is no statistically significant difference between the advancements in the teacher's profession regarding the teaching method, opinion about the importance of solving problems for students and opinion about the challenges for teachers, while there is a statistically significant difference between the advancements in the teacher's profession regarding the challenges for students when solving problems and monitoring, evaluation and self-evaluation of teachers. The values of rejected parts of the null hypothesis are marked in bold. In accordance with the set research task, we investigated whether there are differences between trainee teachers, teachers without professional advancement, supervisor teachers, advisor teachers, excellent advisor teachers, and teachers who are classified in the category "Other", and a mid-range analysis of variables was carried out with variables *Challenges_students* and *Monitoring_evaluation_self-evaluation* by Kruskal-Wallis test of differences, and the results are shown in Table 8.

Table 8

Mean ranks of the variables Challenges_students and Monitoring_evaluation_self-evaluation by Kruskal-Wallis test analysis, $p < 0.05$

<i>What is your professional level?</i>		<i>N</i>	<i>Mean rank</i>
Challenges Students	Trainee	19	111.79
	Without professional advancement	133	115.57
	Supervisor teacher	20	94.33
	Advisor teacher	25	76.62
	Excellent advisor teacher	10	77.30
	Other	4	74.13
	Total	211	
Monitoring Evaluation Self-evaluation	Trainee	19	102.58
	Without professional advancement	133	97.22
	Supervisor teacher	20	125.98
	Advisor teacher	25	135.86
	Excellent advisor teacher	10	108.85
	Other	4	120.50
	Total	211	

If we look at the mid-range results, teachers without professional advancement report the greatest challenges for students when solving problems, while teachers classified as “Other” report the least challenges. However, both advisor teachers and excellent advisor teachers report challenges in greater detail. The reason for this may also be that there are only 4 teachers who were classified as “Other”. It was to be expected that teachers who advanced in their profession would report fewer challenges that their students face when solving problems.

Furthermore, teachers without professional advancement report the lowest degree of monitoring, evaluation, and self-evaluation when teaching problem-solving, while advisor teachers report the highest degree. It was to be expected that teachers who advanced in their profession reported a greater degree of monitoring, evaluation and self-evaluation when teaching problem-solving.

4 Discussion

This paper aims to examine how teachers teach problem-solving in mathematics classes, how they perceive the importance of problem-solving for students, how they assess the challenges they face and the challenges students face when solving problems, the teachers’ perception of monitoring, evaluation and self-evaluation when solving problems in mathematics classes.

Teachers notice the importance of solving problems in mathematics lessons for students, such as connecting mathematical concepts, deepening mathematical knowledge, motivating students, student creativity, and developing communication skills. This finding is consistent with previous research conducted by Radford, Netten and Duquette (1997), who confirmed that communication is key to learning mathematics and acquiring mathematical competence, and communication is best done through interaction and participation in solving problems. Stojaković (2005) states that students think, produce and create when solving problems, and are creative at the same time. Leung (2013) also states that problem-solving is not only an important skill but also a primary goal of education. He conducted research on 60 primary school teachers ($N = 60$) in which the teachers designed problems, decided when to use the problems in class, and finally systematized them based on student works. The result of this study was the categorization of problem types, 24 categories in accordance with the curriculum, and three teachers who continued to further research the categorization of problems for other classes and other topics with the goal of writing a book with a systematic presentation of mathematical problems for students. Cindrić (2014) states that problem-solving is a skill necessary for everyday life and that solving mathematical problems contributes greatly to this. Hodnik and Manfreda Kolar (2022) state that solving problems deepens and applies mathematical knowledge, and they acquire skills that are important in a changing society.

Teachers state that students mostly solve problems individually and according to their own pace, less in pairs or groups, although researchers state the importance of group work. As mentioned previously, Radford, Netten and Duquette (1997) believe that it is crucial that students solve problems through interaction and cooperation, and this takes place through pair work or group work. Dževahirić, Kukić and Hadžiabdić (2020) conducted research on 12 ($N = 12$) seventh-grade primary school students, and the results showed that the students working in groups learned mathematics, because in this way they exchange opinions with their colleagues about the assigned tasks and talk about the way of solving them.

As problem-solving is a broad topic that has been researched for a long time, in this research it was observed that teachers are aware of the challenges they face in solving problems in class, as well as the challenges students face when solving problems, such as the lack of time, unpreparedness of students, demandingness in preparing such classes. Similar results were obtained by Khoshaim (2020) and Tomić, (2015). Khoshaim (2020) conducted a research on university professors who teach mathematics courses to students of non-mathematical studies, in two phases. In the first phase, 15 teachers ($N = 15$) participated, and in the second, interviews were conducted with 4 teachers ($N = 4$). The results were that the students were not prepared for this way of teaching, that they lacked self-confidence and that they gave up quickly. Tomić (2015) conducted a research on 220 seventh-grade students ($N = 220$), and the results showed that this type of teaching is more demanding for teachers in preparation and that students are not ready for this type of teaching.

Furthermore, it was determined in this research that teachers report monitoring and evaluating students summatively, but also formatively by monitoring students during problem-solving, the way students communicate, and how they explain their solutions. Teachers also believe that they do their job well when solving problems, which could

be compared with the next research after certain time. Rosli, Goldsby and Capraro (2013) report assessing students' problem-solving according to a predetermined rubric. Similarly, Anderson and Puckett (2003) state that the assessment of problem-solving is based on a series of rubrics. There is no research in Croatia, but there are recommendations, for example, Janeš (2022) gave recommendations on how to formatively and summatively evaluate problem-solving, according to an elaborate rubric and similar.

In addition, as the teachers answered the open-ended questions and left their comments, it can be concluded that many of them face challenges in teaching, such as lack of time, 1 hour of mathematics lessons per week in high school, unmotivated students, lack of prior knowledge and quickly dropping out of students and the like. Teachers suggest that problem-solving should be started already in the lower grades of primary school so that over time it develops into something common. Similar results were given by Khoashim (2020), where it was found that teachers believe that solving problems takes a lot of time, that they already have a lot to process without solving problems, and that there is a lack of prior knowledge and lack of motivation among students.

5 Advantages and limitations

Since so far in the Republic of Croatia there has rarely been any research on the opinions of mathematics teachers about problem-solving in mathematics classes, the implementation of problem-solving, the evaluation of problem-solving, the impact of problem-solving on students and what challenges teachers face when solving problems, this paper represents a significant contribution to a better understanding of problem-solving in mathematics classes.

The scientific contribution of this paper is the creation of a measuring instrument with a high-reliability coefficient.

A limitation of this study is the unreliability of the Problem-finding variable. However, with factor analysis, the measuring instrument was improved.

Furthermore, the limitation is also that, although there were only four counties in the research, it is recommended for future research to include respondents from other parts of the Republic of Croatia.

6 Conclusion

The contribution of this study at the level of the Republic of Croatia is that a different sample was used than in previous studies. By randomly selecting counties from the development categories, it was achieved that we can largely infer the rest of the Republic of Croatia as this method covers all categories according to the development index.

The results show that teachers, regardless of their gender, the county they work in, the number of years of service and the number of schools in which they work, are equally likely to teach problem-solving, are equally aware of the importance of problem-

solving for students and the challenges they and the students face. They also observe and evaluate the way they teach problem-solving regardless of their gender, the county they work in, the years of service, and the number of schools in which they work.

However, there are also differences in professional advancement with respect to the challenges students face in problem-solving. Teachers without professional advancement consider these challenges to a greater degree than teachers who fall into the Other category. The mean ranks of the Advisor Teacher, Excellent Advisor Teacher and Other categories are very close to each other, and only 4 teachers were classified in the Other category. From this, we can conclude that it is to be expected that teachers who have advanced in the profession report fewer challenges. The same is true for monitoring, student ratings of problem-solving, and teacher self-evaluation. This is because teachers who are classified as advisor teachers are highly likely to monitor and evaluate students in problem-solving and self-evaluation, while teachers without professional advancement indicated the lowest level of monitoring, assessment of students in problem-solving and self-evaluation.

In order to improve the practice of pedagogical work, more and more attention should be paid to problem-solving in mathematics education. This contributes to a better understanding of mathematical concepts and the application of mathematical knowledge as well as mathematical literacy.

In order for problem-solving in mathematics classes to be unencumbered, the challenges faced by teachers, especially the lack of time and the amount of material to be covered, need to be alleviated. The recommendation for this is to increase the weekly workload of mathematics lessons, but not to reduce the teacher's workload, on the contrary, so that teachers can prepare well for these lessons and provide quality feedback to students in a timely manner. Systematic problem-solving, in addition to the points mentioned above, will also reduce the challenges that students face today when solving problems in mathematics classes.

Ivana-Marija Pavković, dr. Anna Alajbeg

Stališča učiteljev o reševanju matematičnih problemov

Reševanje problemov pri pouku matematike dobiva večjo pozornost in pomen od sredine prejšnjega stoletja, nato pa je postalo predmet raziskovanja različnih znanstvenikov. Raziskovalci so raziskovali opredelitev problema, metode in strategije reševanja problemov, kako pomagati učencem, hevristični pristop ter stališča in mnenja učiteljev.

V teoretičnem delu prispevka smo najprej opredelili matematični problem, reševanje problemov, kako mentalne sheme učencev vplivajo na reševanje problemov ter kakšna so stališča in mnenja učiteljev o reševanju problemov pri pouku matematike.

Matematični problem je problem, ki ga je mogoče predstaviti, analizirati in po možnosti rešiti z uporabo matematičnih strategij. Reševanje problemov na splošno velja za najpomembnejšo kognitivno dejavnost v vsakdanjem življenju (Jonassen, 2000). Proces

reševanja problemov lahko definiramo kot sposobnost sprejeti določene korake za doseg določenega cilja (Hughes in Estrada, 2017).

V letih raziskav se je pokazalo, da reševanje problemov ni edinstvena dejavnost, saj vsi problemi niso enaki po svoji vsebini, obliki in procesu reševanja (Jonassen, 2000).

Predhodne raziskave so pokazale, da je sposobnost reševanja problemov tesno povezana z matematično pismenostjo in znanjem matematike. Prav tako na uspešnost reševanja problemov vplivajo učenčevo poznavanje matematičnih pojmov in procesov, posedovanje določenih veščin, učenčev odnos in metakognicija, to je povezovanje znanja, priključitev in refleksija o smiselnosti rešitve naloge in postopka reševanja.

Da bi bili učenci pri tem uspešni, je treba razviti miselno shemo in zastaviti takšne naloge, pri katerih sklepajo induktivno ali deduktivno.

Upoštevati je treba tudi, da so učiteljeva stališča pomemben vidik učiteljeve osebnosti, saj se oblikujejo skozi leta izkušenj in se ne spreminjajo.

Učitelji menijo, da so največje ovire, da bi se učenci vključili v reševanje problemov, pomanjkanje predhodnih matematičnih veščin, negativen odnos in zmanjšanje samozavesti (Khoshaim, 2020).

Glede na navedeno je cilj te raziskave preučiti in analizirati mnenja učiteljev matematike v Republiki Hrvaški o reševanju problemov pri pouku matematike, izvajanju reševanja problemov, vrednotenju reševanja problemov, vplivu reševanja problemov na učence in s katerimi izzivi se učitelji srečujejo pri reševanju problemov. V skladu z zastavljenim ciljem raziskave so bile postavljene naslednje ničelne hipoteze:

- H1: Med spoloma učiteljev matematike ni statistično značilne razlike glede načina poučevanja reševanja problemov, pomembnosti reševanja problemov, izzivov pri poučevanju reševanja problemov, izzivov za učence pri reševanju problemov, spremljanja in vrednotenja učencev ter samoevalvacije učiteljev pri reševanju problemov.
- H2: Med učitelji matematike iz različnih držav ni statistično značilne razlike glede načina poučevanja reševanja problemov, pomembnosti reševanja problemov, izzivov pri poučevanju reševanja problemov, izzivov za učence pri reševanju problemov, spremljanja in ocenjevanja učencev ter samoevalvacije učiteljev pri reševanju problemov.
- H3: Glede na različna leta delovne dobe v izobraževanju učiteljev matematike ni statistično značilne razlike glede načina poučevanja reševanja problemov, pomembnosti reševanja problemov, izzivov pri poučevanju reševanja problemov, izzivov za učence pri reševanju problemov, spremljanja in ocenjevanja učencev ter samoevalvacije učiteljev pri reševanju problemov.
- H4: Ni statistično značilne razlike med poklicnimi napredovanji glede načina poučevanja reševanja problemov, pomembnosti reševanja problemov, izzivov pri poučevanju reševanja problemov, izzivov za učence pri reševanju problemov, spremljanja in vrednotenja študentov ter samoevalvacije učiteljev pri reševanju problemov.
- H5: Ni statistično značilne razlike glede na število šol, kjer učitelji delajo, pri načinu poučevanja reševanja problemov, pomenu reševanja problemov, izzivih pri poučevanju reševanja problemov, izzivih za učence pri reševanju problemov, spremljanja in ocenjevanja učencev ter samoevalvaciji učiteljev pri reševanju problemov.

V raziskavi so bile uporabljene kvantitativne metode, za namene raziskave pa je bil izdelan vprašalnik, sestavljen iz 3 delov.

V prvem delu vprašalnika je bilo 14 postavk, povezanih s sociodemografskimi značilnostmi anketirancev.

V drugem delu je bilo 10 postavk, od tega 7 Likertovih, dve vprašanji sta se nanašali na učiteljevo samooceno o dodatnem izobraževanju za postavljanje in reševanje problemov ter evalvacijo elementa reševanje problemov ter eno odprto oz. končano vprašanje kot komentar v zvezi z vprašanji drugega dela vprašalnika.

V tretjem delu vprašalnika je bilo 5 postavk s ponujenimi matematičnimi nalogami, pri katerih so se anketiranci morali odločiti, ali je ta naloga za petošolce problem ali ne.

Podatki so bili zbrani s spletnim vprašalnikom preko MS Forms, tako da so bila na uradne naslove ravnateljev osnovnih in srednjih šol v izbranih županijah poslana elektronska sporočila, ki so vsebovala podatke o raziskavi in raziskovalcu ter povezavo do vprašalnika, ravnatelji pa so bili naprošeni, naj prejeta sporočila posredujejo učiteljem matematike na šoli. Spročilo z navedenimi podatki je bilo objavljeno tudi v skupinah učiteljev na Facebooku z dodano opombo, iz katerih okrožij naj učitelji rešujejo anketni vprašalnik.

Najprej je bila izvedena pilotna študija na vzorcu 12 respondentov ($N = 12$), nato pa smo poskušali povečati zanesljivost, veljavnost in uporabnost vprašalnika. Zanesljivost delcev Likertove lestvice po pilotni študiji je bila $\alpha = 0.868$, kar kaže na visoko zanesljivost.

V raziskavi je sodelovalo 211 učiteljev matematike ($N = 211$) iz štirih županij Republike Hrvaške, od tega 59 iz Osječko-baranjske županije, 94 iz mesta Zagreb, 49 iz Splitsko-dalmatinske županije in 9 iz Ličko-senjske županije. Sodelovalo je 188 učiteljic ($\bar{Z} = 188$) in 23 učiteljev ($M = 23$). Vzorec je bil nenaključen, primeren vzorec. Županije so bile izbrane z naključnim izborom s seznama, v katerem so županije razvrščene v kategorije glede na indeks razvitosti, tako da je bila iz vsake kategorije izbrana ena županija.

Izvedena je bila tudi faktorska analiza postavk Likertove lestvice. Zanesljivost vprašalnika po faktorski analizi je bila: $\alpha = 0.782$. Medtem ko je zanesljivost delcev naslednja: metoda poučevanja: $\alpha = 0.634$, pomen za učence: $\alpha = 0.910$, izzivi za učitelja: $\alpha = 0.786$, izzivi za učenca: $\alpha = 0.782$, spremljanje, vrednotenje in samoevalvacija: $\alpha = 0.768$.

Deskriptivna statistika je pokazala, da je večina anketiranih žensk predmetnih učiteljic v osnovni šoli. Večina učiteljev ni napredovala v svojem poklicu in jih je največ iz mesta Zagreb.

Ugotovljeno je bilo, da učitelji večinoma izvajajo reševanje problemov tako, da učenci delajo individualno.

Učitelji se zavedajo pomena reševanja problemov za učence, tj. da reševanje problemov povečuje motivacijo, aktivnost in ustvarjalnost učencev ter izboljšuje komunikacijo, uporabo znanja, poglobljanje znanja in povezovanje pojmov.

Učitelji med izzivi, s katerimi se soočajo pri reševanju nalog pri pouku matematike, navajajo, da je tovrstni pouk bolj zahteven pri pripravi in zahteva veliko časa, hkrati pa zahteva tudi več časa med poukom in več ur za vajo.

Večina učiteljev se je strinjala, da učenci nimajo dovolj predznanja, samozavesti za reševanje problemov in da hitro obupajo.

V skladu z zastavljenimi raziskovalnimi nalogami je bil za neodvisne vzorce izveden Kruskal-Wallisov test za preverjanje postavljenih ničelnih hipotez. Kruskal-Wallisov test je potrdil prvo, drugo, tretjo in peto ničelno hipotezo ter delno potrdil četrto ničelno hipotezo.

Če povzamemo, učitelji, ne glede na spol, občino, v kateri delajo, število let delovne dobe in število šol, na katerih delajo, enako poučujejo reševanje problemov, se enako zavedajo pomena reševanja problemov za učence in izzivov, s katerimi se soočajo oni in učenci. Enako spremljajo, ocenjujejo učence in samoevalvirajo način poučevanja reševanja problemov ne glede na spol, občino, v kateri delajo, število let delovne dobe in število šol, na katerih delajo.

Obstajajo pa tudi razlike v strokovnem napredovanju glede na izzive, s katerimi se srečujejo učenci pri reševanju problemov. Učitelji brez strokovnega napredovanja te izzive upoštevajo v večji meri kot učitelji, ki spadajo v kategorijo "drugo". Povprečne uvrstitve kategorij učitelj svetovalec, učitelj odličen svetovalec in drugi so si zelo blizu, le 4 učitelji so bili uvrščeni v kategorijo drugo. Zato lahko sklepamo, da je pričakovati, da bodo učitelji, ki so napredovali v poklicu, poročali o manj izzivih. Enako velja za spremljanje, ocenjevanje učencev pri reševanju nalog in samoevalvacijo učiteljev. Učitelji, ki so razvrščeni kot učitelji svetovalci, namreč v veliki meri spremljajo in ocenjujejo učence pri reševanju problemov in samoevalvaciji. Učitelji brez strokovnega izpopolnjevanja pa poročajo o najnižji meri spremljanja, ocenjevanja učencev pri reševanju problemov in samoevalvacije.

Glede na to, da do sedaj v Republiki Hrvaški ni bilo raziskav o mnenjih učiteljev matematike o reševanju problemov pri pouku matematike, izvajanju reševanja problemov, vrednotenju reševanja problemov, vplivu reševanja problemov na učence in o tem, kateri so izzivi, s katerimi se srečujejo učitelji pri reševanju problemov, predstavlja to delo pomemben prispevek k boljšemu razumevanju reševanja problemov pri pouku matematike. Ta dokument vsebuje tudi priporočila o tem, kako izboljšati reševanje problemov pri poučevanju matematike, kar pomeni zmanjšanje izzivov, s katerimi se soočajo učitelji in učenci. Da bi to dosegli, je treba povečati tedensko število ur matematike, vendar ne na račun obremenitve učiteljev, temveč nasprotno, potrebno je zmanjšanje, da se bodo učitelji na takšne ure dobro pripravili in učencem pravočasno podali kakovostno povratno informacijo. S tem bi učitelji pri pouku matematike uvedli več reševanja problemov, kar bi prispevalo k boljšemu uspehu učencev pri matematiki, učenci pa bi pridobili veščine reševanja problemov, ki jih čakajo v vsakdanjem življenju.

REFERENCES

1. Anderson, R. S., & Puckett, J. B. (2003). New directions for teaching and learning, (95), 81–87. <https://doi.org/10.1002/tl.117>
2. Ariyanto, L., Herman, T., Sumarmo, U., & Suryadi, D. (2017). Developing mathematical resilience of prospective math teachers. *Journal of Physics: Conference Series* 895(1), Article 012062. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/895/1/012062>
3. Asemppapa, R. S. (2022). Examining practicing teachers' knowledge and attitudes toward mathematical modeling. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 10(2), 272–292. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2136>

4. Blum, W., & Niss, M. (1991). Applied mathematical problem-solving, modelling, applications, and links to other subjects – State, trends and issues in mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 22(1), 37–68. <https://doi.org/10.1007/BF00302716>
5. Bone, J., Cotič, M., & Felda, D. (2021). Utemeljevanje pri pouku matematike. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 33–52. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/63>
6. Chapman, O. (1997). Metaphors in the teaching of mathematical problem-solving. *Educational Studies in Mathematics*, 32(3), 201–228. <https://doi.org/10.1023/A:1002991718392>
7. Cindrić, M. (2014). Problemska nastava i dječje strategije u nižim razredima osnovne škole. *Poučak*, 65, 52–57
8. Čizmešija, A. (2015). Poučavanje i učenje matematike rješavanjem problemskih zadataka [PPT].
9. Dževahirić, F., Kukić, M., & Hadžiabdić, V. (2020). Grupni rad u nastavi matematike. *Poučak: časopis za metodiku i nastavu matematike*, 21(81), 34–41.
10. Gagne, R. M. (1980). *The conditions of learning*. Holt, Rinehart, & Winston.
11. Goos, M., Galbraith, P., & Renshaw, P. (2000). A money problem: A source of insight into problem-solving action. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 80, 1–21.
12. Harisman, Y., Kusumah, Y. S., & Kusnandi, K. (2019). The attitude of senior high school teachers on mathematical problem-solving. *Journal of Physics: Conference Series*, 1318, 012087. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1318/1/012087>
13. Hodnik Čadež, T., & Manfreda Kolar, V. (2015). Comparison of types of generalizations and problem-solving schemas used to solve a mathematical problem. *Educational Studies in Mathematics*, 89, 283–306. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9598-y>
14. Hodnik, T., & Manfreda Kolar, V. (2022). Problem-solving and problem posing: from conceptualisation to implementation in the mathematics classroom. *CEPS Journal*, 12 (1), 7–12. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1418>
15. Hughes, C., & Estrada, J. (2017). In *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56782-2_1477-2
16. Janeš, S. (2022). Vrednovanje u nastavi matematike *Poučak: časopis za metodiku i nastavu matematike*, 23(89), 48–61.
17. Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem-solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85. <https://doi.org/10.1007/BF02300500>
18. Jukić Matić, L., Moslavac Bičvić, D., & Filipov, M. (2020). Characteristics of effective teaching of mathematics. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 19–37.
19. Khoshaim, H. B. (2020). Mathematics teaching using word-problems: is it a phobia! *International Journal of Instruction*, 13(1), 855–868. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13155a>
20. Kurnik, Z. (2002). Problemska nastava. *Matematika i škola*, 15, 196–202.
21. Kurnik, Z. (2006). Heuristička nastava. *Matematika i škola*, 34, 148–153.
22. Leung, S. S.-K. (2013). Tacher implementing mathematical problem posing in the classroom: challenges and strategies. *Educational Studies in Mathematics*, 83, 103–116. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9436-4>
23. Maksimović, J., Stanković, Z., & Osmanović, J. (2020). Application of didactic teaching models: teachers' and students' perspectives. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 71–86. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/31>
24. Manfreda Kolar, V., & Hodnik, T. (2021). Mathematical literacy from the perspective of solving contextual problems. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 467–483. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.467>
25. Nickerson, R. S. (1994). The teaching of thinking and problem-solving. In *Thinking and Problem-solving*, vol. 2 (pp. 409–449). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-057299-4.50019-0>
26. Nunokawa, K. (2005). Mathematical problem-solving and learning mathematics: What we expect students to obtain. *The Journal of Mathematical Behavior*, 24(3–4), 325–340. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2005.09.002>
27. Polya, G. (1945). How to solve it: a new aspect of mathematical method. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400828678>

28. Pólya, G. (1964). Die Heuristik. Versuch einer vernünftigen Zielsetzung Der Mathematikunterricht, X(1), 5–15.
29. Pólya, G. (1981). *Mathematical discovery: On understanding, learning, and teaching problem-solving* Wiley.
30. Radford, L., Netten, J., & Duquette, G. (1997). Developing target second language skills through problem-solving activities in mathematics. *New York State Association for Bilingual Education Journal (NYSABE)*, 12, 84–97.
31. Radford, L. (1995). Helping students to construct and link problem-solving models. *Ontario Mathematics Gazette*, 34(2), 15–18.
32. Rosli, R., Goldsby, D., & Capraro, M. M. (2013). Assessing students' mathematical problem-solving and problem-posing skills. *Asian Social Science*, 9(16). <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v9n16p54>
33. Schoenfeld, A. H. (1979). Explicit heuristic training as a variable in problem-solving performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 10, 173–187. <https://doi.org/10.2307/748805>
34. Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem-solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334–370). MacMillan.
35. Seel, N. M. (2012). Problems: Definition, types, and evidence. In N. M. Seel (ur.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_914
36. Sewerin, H. (1979). *Mathematische Schülerwettbewerbe: Beschreibungen, Analysen, Aufgaben, Trainingsmethoden mit Ergebnissen. Umfrage zum Bundeswettbewerb Mathematik*. Manz.
37. Stojaković, O. (2005). *Problemska nastava. Obrazovna tehnologija*, (3–4), 72–89. http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/14_OT_3-4_2005_OLGICA_STOJAKOVIC_.pdf
38. Tomić, R. (2015). Učenje rješavanjem problema u nastavi matematike. *Putokazi*. https://web.archive.org/web/20180421043558id_/http://putokazi.eu/wp-content/uploads/2016/01/RTMK.pdf
39. Xenofontos, C., & Andrews, P. (2014). Defining mathematical problems and problem-solving: Prospective primary teachers' beliefs in Cyprus and England. *Mathematics Education Research Journal*, 26(2), 279–299. <https://doi.org/10.1007/s13394-013-0098-z>
40. Zupančič, M., Mastnak, A., & Jurišević, M. (2023). Samoučinkovitost bodočih učiteljev matematike, strokovne kompetence in karierno odločanje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(2), 3–17. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i2.99>
41. Žakelj, A., Cotic, M., & Felda, D. (2018). Razvoj matematičnega mišljenja pri reševanju problemov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 3–17.



Besedilo / Text © 2025 Avtor(ji) / The Author(s)

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

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

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

Ivana-Marija Pavković, Josip Vergilij Perić Primary School, Imotski, Croatia.

E-mail: impavko@pmfst.hr

Anna Alajbeg, PhD, assistant professor, Faculty of Science, University of Split, Croatia.

E-mail: aalajbeg@pmfst.hr

Ustno izražanje in anksioznost pri učenju španščine kot tujega jezika

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.167>

Prejeto 21. 8. 2024 / Sprejeto 9. 12. 2024

Znanstveni članek

UDK 378.147:811.134.2

KLJUČNE BESEDE: ustno izražanje, anksioznost, tuji jezik, FLCAS, španščina

POVZETEK – V članku predstavljamo izsledke raziskave o vlogi anksioznosti pri učenju španščine kot tujega jezika (TJ), zlasti pri razvijanju jezikovne spretnosti ustnega izražanja. Zanimalo nas je, katere vrste anksioznosti so bolj ali manj izražene pri učenju španščine kot drugega tujega jezika (TJ2) med dijaki slovenskih gimnazij. Prav tako so nas zanimale razlike v doživljanju anksioznosti pri učenju španščine glede na spol, predznanje španščine in število TJ, ki se jih dijaki učijo. Dijaki so ocenili, pri katerih vrstah nalog, ki jih uporabljamo pri pouku španščine za razvijanje spretnosti ustnega izražanja, so bolj ali manj sproščeni. 491 slovenskih dijakov je izpolnjevalo prirejeno Lestvico anksioznosti pri pouku TJ (Foreign Language Classroom Anxiety Scale – FLCAS). Ocenili so stopnjo sproščenosti pri različnih tipih nalog ustnega izražanja. Rezultati raziskave so pokazali, da sta najbolj izraženi dimenziji anksioznosti pri učenju španščine strah pred ocenjevanjem znanja in strah pred negativnim vrednotenjem. Dekleta izražajo več strahu pred ocenjevanjem znanja kot fantje. Dijaki so poročali, da so najmanj sproščeni pri nalogah ustnega izražanja, ki vključujejo predstavitev teme pred poslušalci, najbolj sproščeni in najmanj anksiozni pa pri nalogah ustnega izražanja, ki so povezane z igrami. V zaključku predstavimo nekaj idej za zmanjševanje anksioznosti pri ustnem izražanju v TJ.

Received 21. 8. 2024 / Accepted 9. 12. 2024

Scientific paper

UDC 378.147:811.134.2

KEYWORDS: oral expression, anxiety, foreign language, FLCAS, Spanish

ABSTRACT – In this paper, we present the results of a study on the role of anxiety in the learning of Spanish as a foreign/second language (FL/L2), particularly in the development of oral language skills. We were interested in what types of anxiety are more or less pronounced in Slovenian secondary school students when learning Spanish as a foreign/second language (FL/L2). We were also interested in the differences in anxiety when learning Spanish depending on the students' gender, their level of Spanish and the number of foreign languages they learn. The 491 Slovenian students learning Spanish as FL/L2 completed a modified Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). They also assessed the degree of relaxation during different types of oral expression tasks, which were developed based on an analysis of tasks in textbooks for teaching Spanish as a foreign language in Slovenian secondary schools. The results of the study show that the most pronounced dimensions of anxiety in learning Spanish are test anxiety and fear of negative evaluation. Girls expressed more test anxiety than boys. Students reported feeling least relaxed in oral expression tasks that involved presenting a topic in front of an audience and most relaxed and least anxious in oral expression tasks that involved games. Finally, we present some ideas on how to reduce anxiety about oral expression in FL/L2.

1 Uvod

Učenje (tujih) jezikov in usvajanje jezikovnih vsebin, procesov in spretnosti omogoča mišljenje in delovanje v sodobni globalizirani družbi in kulturi. Učenje jezika namreč “usposobi učence, da delujejo v situacijah, v katerih se znajdejo v resničnem svetu, da se znajo izražati in izvajati različna opravila” (Svet Evrope, 2011, str. 26). Učenci povezujejo jezike z izrazito pozitivnimi čustvi, zavedajo se lastnih jezikovnih

kompetenc, jeziki (tako tuji kot materni) pa predstavljajo sestavni del njihove osebne identitete (Lipavac Oštir in Tibaut, 2020, str. 47).

Glavni cilj posameznika, ki se uči TJ, je doseči sposobnost sporazumevanja ter sporočanja v govorni in pisni obliki v ciljnem jeziku. Ustno izražanje v TJ zahteva kompleksna znanja in spretnosti za obvladovanje interakcij, ki nastajajo v družbenih in kulturnih okoliščinah rabe jezika (Svet Evrope, 2011, str. 35).

Pouk TJ v slovenski srednješolski praksi poteka s pomočjo različnih učnih sredstev oziroma didaktičnih gradiv, s katerimi učenci usvajajo in utrjujejo znanje. Ta gradiva so namenjena samostojnemu učenju, pa tudi utrjevanju, refleksiji in vrednotenju pridobljenega znanja (Štefanc, 2005). Pri pouku TJ učitelji ustrezno vključujejo tudi interaktivna gradiva (Retelj, 2022, str. 28), ki skupaj z učbeniki nastajajo znotraj smernic, ki jih narekujejo posamezni pristopi poučevanja, in tako neizbežno delujejo tudi na ustno izražanje učencev. Učbeniki sledijo tudi smernicam, ki jih je začrtal Skupni Evropski jezikovni okvir (v nadaljevanju SEJO), kar pomeni, da hkrati sledijo jezikovnim učnim načrtom in kurikularnim smernicam (Svet Evrope, 2011, str. 5), njihova raba pa pomembno vpliva na potek in učinkovitost učenja. Smernice, ki jih ponuja SEJO, usmerjajo tudi avtorje učbenikov in tako v učbenikih puščajo sled štirideset let trajajočega v praksi prevladujočega komunikacijskega pristopa (ki temelji na sporazumevalni zmožnosti) k poučevanju TJ (Svet Evrope, 2011, str. 13).

Komunikacijski pristop v ospredje postavlja komunikacijo oziroma ustrezno zmožnost učenca, da jezik uporabi za določene namene. Na področju pouka TJ se je tako začelo razmišljati o doprinosu učencev k procesu usvajanja jezika, torej o njihovi motivaciji, učnih strategijah, zaznavnih in učnih stilih, o njihovih preteklih učnih izkušnjah ter hkrati premišljevali o komunikacijskih potrebah skupine učencev ali razreda in njihovega družbenega ter kulturnega okolja (Vázquez in Lacorte, 2019). Temeljna značilnost komunikacijskega pristopa in njegovih različic je, da od uporabnika jezika oziroma učenca pričakuje tvorjenje slovnično ustreznih sporočil in njihovo uporabo v vsakdanjem življenju (Skela, 1999). Večina učbenikov za poučevanje španščine, ki jih uporabljamo v slovenskem prostoru, temelji na izhodiščih komunikacijskega pristopa in vključuje razvijanje ustnega izražanja na različne načine in v različni meri (nekateri učbeniki vključujejo tipološko bolj raznolike naloge, drugi manj, v nekaterih učbenikih je tovrstnih nalog več, v drugih manj). Cordeiro (2016) in González Sánchez (2016) ugotavljata, da v zadnjih letih učbeniki (kljub razvijanju vseh jezikovnih spretnosti) večji poudarek namenjajo ustnemu izražanju.

Kompleksnost zahtevanih znanj in spretnosti, ki jih učenec razvija pri pouku TJ, pomeni tudi, da je ustno izražanje v TJ, bolj kot ostale jezikovne zmožnosti, podvrženo številnim dejavnikom, ki nanj vplivajo. Dejavniki so lahko zunanji, ti so navadno družbeni in okoljski, ter notranji. Med zunanje dejavnike lahko uvrstimo jezikovni vnos (ang. input), stik s ciljnim jezikom zunaj razreda (bodisi z rojenimi govorniki v družini ali okolju), vlogo, ki jo ima v razredu učitelj, in vpliv razreda oziroma odnosov znotraj skupine na učenca. Prav tako med zunanje dejavnike uvrščamo razlike med življenjskimi okoliščinami učencev in učne dejavnike, pri katerih lahko izpostavimo predvsem kompleksnost posamezne dejavnosti, ki jo pri pouku izvajamo, in izbiro teme, besedišča, izgovorjave in slovnice (Alonso, 2012; Arnold in Foncubierta, 2019; Brown, 2000; Juršič, 2012). Med notranje dejavnike štejemo starost in spol učencev, osebne izkušnje z učenjem, mnenja in predstave, ki jih imajo učenci o učenju, in predhodne izkušnje z

učenjem TJ (Gardner, 2005). Na učenčevo sposobnost sporazumevanja vplivajo tudi osebnostni dejavniki, učenčeva stališča, motivacija, vrednote, prepričanja, spoznavni slogi in osebnostne lastnosti (Svet Evrope, 2011, str. 129).

Velik del notranjih dejavnikov predstavlja čustveni dejavniki. Tudi SEJO (poleg jezikovnih) izpostavi čustvene dejavnike kot tiste, ki pomembno vplivajo na razvoj, usvajanje in produkcijo v TJ. Čustveni dejavniki, ki jih omenja, so samospoštovanje, angažiranost in motivacija, ustrezno telesno in čustveno stanje ter stališča (Svet Evrope, 2011, str. 185). Motivacijo (in njeno razmerje do pripravljenosti na komunikacijo v TJ) izpostavlja tudi avtorica Šafranj s sodelavci (2021, str. 58), saj motivacija sproži aktivno (so)delovanje pri učenju TJ.

Tipologija ustnega izražanja

Ustno izražanje je v funkciji sporazumevanja, služi izmenjavi informacij, zamisli, idej in doživljanj z namenom, da bi s sogovornikom (ali z več njimi) dosegli neke vrste dogovor, soglasje ali zmanjšali razhajanja in se skladno s tem odzvali na sogovornikove iztočnice. To so situacije, v katerih je treba razpravljati, spraševati, odgovarjati in raziskovati predstavljene ideje z namenom, da bi dosegli nek sporazumevalni napredek (Pavlič, 2023).

Naloge za razvijanje ustnega izražanja, ki jih najdemo v učbenikih, so tipološko in vsebinsko raznolike. Raznolikost, ki jo omenja Fulcher (2003), se nanaša na vrsto interakcij, do katerih pri izvajanju naloge prihaja, na cilje, ki jih naloge zasledujejo, ter na položaj sogovornikov. Pri vrstah interakcij Fulcher razlikuje med enosmerno, dvo-smerno ali večsmerno interakcijo, izpostavi pa tudi sogovornike, ki v teh interakcijah sodelujejo, in sicer ali se med seboj poznajo ter ali so sogovorniki v hierarhično enakovrednem odnosu tudi glede na usmerjenost oziroma vodenost (ali so naloge odprtega tipa, z malo navodili, kjer učenci pri odgovorih uporabijo več produkcije in kreativnosti, ali pa se bolj zaprtega tipa, z več in bolj natančnimi navodili, ki predvidevajo več reprodukcije). Dodaja še, da so naloge med seboj različne tudi glede na izbrano temo in okoliščine izvajanja.

Tipologijo nalog kot pomemben dejavnik učenja TJ v raziskavah ustnega izražanja izpostavljajo mnogi strokovnjaki (Mihaljević Djigunović, 2002; Pavlin, 2017; Šifrar Kalan, 2008; Žefran, 2017). Z analizo osmih učbenikov, ki se v slovenskih srednjih šolah uporabljajo za poučevanje španščine, smo oblikovali tipologijo nalog ustnega izražanja, ki temelji na kriteriju vodenosti nalog (Tumova, 2002) in predvidi tudi različne učne oblike (ali se naloge izvajajo individualno, v paru ali skupini). Naloge ustnega izražanja so razvrščene v sedem skupin: individualni govor, dialog v dvojicah, pogovor o določeni temi v manjši skupini, pogovor (z vsemi učenci in učiteljem) v večji skupini, dejavnosti na podlagi igre, predstavitev teme in igranje vlog. Te skupine so dovolj široke, da vključujejo raznovrstne primere nalog, ki jih družita oblika in način izvedbe, lahko pa imajo, čeprav znotraj skupine, različno stopnjo vodenosti (Pavlič, 2023). Analiza učbenikov (Pavlič, 2023) je pokazala, da ti omogočajo količinsko in tipološko ustrezen način razvijanja ustnega izražanja, saj se delež nalog, ki razvijajo ustno izražanje, v učbenikih giblje med 20 % in 40 %, tipološko pa je zastopanih vseh sedem kategorij (individualni govor, dialog v dvojicah, pogovor o temi v manjši skupini, dejavnosti na podlagi igre, pogovor

v večji skupini, predstavitev teme in igranje vlog). Višje ravni učbenikov vključujejo več dialogov in pogovorov v večji skupini. Najmanjši delež nalog ustnega izražanja v učbenikih predstavljajo v celoti vodene naloge, največjega pa delno vodene naloge. Analiza je pokazala tudi, da število nevedenih nalog ustnega izražanja ne narašča z ravno učbenika in da največ nalog v učbenikih razvija individualni govor, najmanj pa jih vključuje igre vlog (Pavlič, 2023). Prav ta raznolikost v tipologiji nalog pri učencih, tako Muñoz-Basols in Gironzetti (2019), spodbuja (ustno) jezikovno produkcijo.

Anksioznost pri učenju tujega jezika

Barlow (2010) opredeli anksioznost kot počutje, ki ga zaznamujejo zaskrbljenost in simptomi napetosti ter pričakovanje nevarnosti, nesreče ali grožnje. Podobno Corsini (2002) opredeli anksioznost kot vztrajen in neprijeten občutek napetosti, strahu in bojazni pred bližajočo se nevarnostjo.

Občutja anksioznosti pri posamezniku niso omejena na zgolj en kontekst ali situacijo, pojavijo se lahko v zelo različnih položajih. Eden izmed takšnih je šolski prostor. Gre za okolje, ki je za posameznika pomembno ne le zaradi izobraževalnih vidikov, temveč tudi z vidika vzpostavljanja in vstopanja v različne medosebne odnose (med učenci, med učitelji in učenci, med šolo in starši) (Peklaj idr., 2015). Prav tako je šola vrednostni prostor, kjer se učenčeva znanja in spretnosti ves čas preverjajo in ocenjujejo, kar pri učencu sproža negotovost in strahove možnega neuspeha (Puklek Levpušček, 2006). Učne storilnostne situacije so za učenca subjektivno ogrožajoče, saj mora prikazati svoje zmožnosti, hkrati pa tudi obstaja možnost, da s svojo dejavnostjo ne bo dosegel pričakovanega (npr. dobre ocene ali suverene ustne predstavitve). Doživljanje anksioznosti se tako lahko pojavlja pri različnih vrstah preverjanja in ocenjevanja ter oblikah dela v razredu: pisnem in ustnem preverjanju znanja, govorni vaji, izražanju mnenja v razredni razpravi, ustni predstavitvi učne vsebine ipd.

Po letu 1970 so se raziskave na področju poučevanja in učenja TJ osredotočile na raziskovanje povezav med usvajanjem TJ in anksioznostjo (Chastain, 1975; Scovel, 1978). Aida (1994), Horwitz, Horwitz in Cope (1986) ter MacIntyre in Gardner (1994) so s svojimi raziskovalnimi ugotovitvami potrdili povezanost učenja TJ z anksioznostjo in kot ključni vidik pri zmanjševanju anksioznosti pri učenju TJ navedli prepoznavanje anksioznosti in razumevanje njenih vzrokov.

Horwitz s sodelavci (Horwitz idr., 1986) opredeli anksioznost pri učenju TJ kot sklop čustev, prepričan in odzivov, ki se pojavijo pri pouku TJ in je ne gre enačiti s splošno anksioznostjo. Nadalje avtorji izpostavijo pomembnost doživljanja tovrstne anksioznosti pri pouku TJ, saj vpliva na učenje in usvajanje jezika ter je odgovorna za (ne)učinkovitost učencev pri izražanju v TJ. Avtorica Horwitz (2001) je kasneje opisala naslednje vrste anksioznosti pri učenju TJ: anksioznost kot osebna lastnost (je lastna posamezniku in se težko odpravi ali spremeni), anksioznost, ki nastopi v specifičnih kontekstih (javno nastopanje, preverjanje in ocenjevanje znanja), in anksioznost v trenutni situaciji (vpliv posebnih okoliščin). Avtorica izpostavi, da anksioznost pri pouku TJ spada v drugi sklop, torej gre za anksioznost v specifičnih situacijah, kar pomeni, da ni (ali pa je v manjši meri) povezana z osebnostnimi lastnostmi, torej je manj stalna in naj bi jo bilo zato moč zmanjšati ali celo odpraviti. Tako sta MacIntyre

in Gardner (1994) v raziskavi ugotovila, da so učenci francoščine ob snemanju izkazali višjo stopnjo anksioznosti, čeprav se njihovo jezikovno znanje medtem ni spremenilo. Tudi Abu-Rabia (2004) ugotavlja, da je anksioznost pri TJ odvisna od več dejavnikov, ne le jezikovnih, saj je v raziskavi potrdil, da učiteljeva vloga pomembno vpliva na stopnjo anksioznosti, ki jo učenci doživljajo. Do podobnih zaključkov je prišlo več avtorjev, vsem pa je skupno, da so kot dejavnik, ki vpliva na anksioznost pri TJ, izpostavili nejezikovni dejavnik (Al-Saraj, 2014; Bensalem, 2017; Dewaele in MacIntyre, 2014).

MacIntyre in Gardner (1994) sta prva poročala o negativni korelaciji med anksioznostjo in učinkovitostjo pri dejavnostih, ki jih učenci izvajajo v TJ. Avtorja menita, da je za številne učence anksioznost pri učenju TJ višja kot pri katerem koli drugem predmetu, ki se ga učijo. Prav tako pa se kaže, da je stopnja anksioznosti, v primerjavi z ostalimi jezikovnimi spretnostmi, višja pri ustnem izražanju (Amengual-Pizarro, 2019; Ylitalo, 2018).

V preteklih raziskavah so se avtorji osredotočali tudi na spol in večjezičnost govorcev kot možna dejavnika doživljanja anksioznosti pri TJ. Pri razlikah po spolu avtorji niso prišli do enoznačnih rezultatov; nekateri ugotavljajo višje stopnje anksioznosti pri učenju TJ pri moških (Campbell in Shaw, 1994; Kitano, 2001), drugi pri ženskah (Arnaiz in Guillén, 2012; Donovan in MacIntyre, 2005; Elkhafafi, 2005; Machida, 2001; Park in French, 2013), nekateri pa niso ugotovili razlik po spolu (Dewaele idr., 2008; Matsuda in Gobel, 2004). Prav tako se je pokazalo, da učenci z izkušnjami učenja dveh ali več TJ izkazujejo manj anksioznosti kot tisti, ki se učijo zgolj enega TJ (Bensalem, 2019; Thompson in Lee, 2012). Razlog za to vidijo avtorji predvsem v številnejših izkušnjah z učenjem jezika, ki jih ti učenci imajo, oziroma, kot ugotavlja Kemp (2001), so razvili učinkovitejše učne strategije. Tudi Cenoz in Arocena (2019), ki sta raziskovala dvojezičnost in večjezičnost v kontekstu učenja TJ, sta ugotovila, da sočasno učenje več jezikov lahko vpliva vzpodbudno tako na sam proces usvajanja jezika kot tudi na jezikovne zmožnosti učenca.

Cilji raziskave

V prej omenjenih raziskavah so avtorji raziskovali anksioznost v različnih jezikovnih kontekstih. Naslavljali so predvsem učenje TJ v angleško govorečem okolju, učenje angleščine kot TJ ali pa hkratno učenje več različnih TJ. Primanjkuje raziskav, ki bi proučevale doživljanje anksioznosti pri učenju španščine kot TJ, prav tako raziskav, ki bi proučevale doživljanje anksioznosti pri učenju TJ v slovenskem šolskem prostoru. Cilj raziskave je zato ugotoviti stopnjo doživljanja različnih dimenzij anksioznosti pri učenju španščine kot TJ med slovenskimi srednješolci, ki se španščino učijo kot drugi ali kot tretji tuji jezik (TJ 2). Zanimale so nas tudi razlike med dijaki v anksioznosti pri učenju španščine, in sicer glede na spol, predznanje španščine, število TJ, ki se jih dijaki učijo, ter povezanost med stopnjo sproščenosti pri ustnem izražanju v španščini in vrstami nalog za razvijanje spretnosti ustnega izražanja.

2 Metoda

Udeleženci

V kvantitativni empirični neeksperimentalni raziskavi je sodelovalo 491 dijakov iz 37 slovenskih srednjih šol, med njimi 93 dijakov in 398 dijakinj prvega (12%), drugega (24%), tretjega (26%) in četrtega letnika (36%) splošnega izobraževanja (splošna in strokovna gimnazija, maturitetni tečaj, zasebne gimnazije, mednarodni gimnazijski programi).

Pred vstopom v srednjo šolo se je španščino učilo 108 dijakov, 383 dijakov se španščine ni učilo. 487 dijakov, ki so sodelovali v raziskavi, se kot TJ poleg španščine uči še angleščino. Poleg angleščine se kot tretji TJ 25 sodelujočih uči italijanščino, 20 francoščino, 15 nemščino in 14 ruščino.

Pripomočki

V raziskavi smo uporabili Lestvico anksioznosti pri pouku tujega jezika (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale – FLCAS*, Horwitz idr., 1986). Vprašalnik smo za potrebe naše raziskave priredili najprej s prevodom (prevajanje vprašalnika je potekalo iz angleščine v slovenščino, nato je sledil vzratni prevod v angleški jezik).

Po primerjavi izvirnega vprašalnika in vzratnega prevoda je sledilo nekaj slovničnih in oblikoslovnih popravkov. Vsebinsko smo vprašalnik priredili v delih, ki se nanašajo na specifični jezik oziroma na TJ, in sicer na način, da smo v postavkah nadomestili izraz tuji jezik s španščino.

Na pričujočem vzorcu smo nato preverili dimenzionalnost vprašalnika. Bartlettov test ($\chi^2 = 1308,56$; $p < 0,001$) in KMO test ($KMO = 0,735$) sta pokazala, da so podatki primerni za preverjanje dimenzionalne strukture vprašalnika. Analiza glavnih komponent je potrdila izvorno 4-faktorsko strukturo FLCAS.

FLCAS sestavljajo štiri dimenzije anksioznosti pri učenju TJ:

- *komunikacijska anksioznost* oz. strah pred vzpostavljanjem komunikacije oziroma vstopanjem v odnose, ki zahtevajo sporazumevanje v TJ (primera postavk: “Zgrabi me panika, če moram govoriti v španščini brez časa za predhodno pripravo”, “Če bi moral v španščini govoriti z rojenim govorcem španščine, ne bi bil živčen”, obrnjeno vrednotenje), koeficient notranje konsistentnosti α za to dimenzijo je 0,85;
- *anksioznost pred negativnim vrednotenjem* oz. strah pred kritiko drugih in izogibanje situacijam, v katerih bi bil posameznik vrednoten s strani drugih (primera postavk: “Slišim, kako mi razbija srce, če me profesor povabi k sodelovanju/odgovarjanju”, “Živčen postanem, če me profesor v španščini vpraša nekaj, na kar se predhodno nisem pripravil”), $\alpha = 0,68$;
- *anksioznost pred preverjanjem znanja* (primera postavk: “Navadno sem med ustnim preverjanjem znanja pri španščini sproščen” (obrnjeno vrednotenje), “Skrbijo me posledice slabih ocen pri ustnem preverjanju znanja pri španščini”), $\alpha = 0,88$;

- *anksioznost pri pouku tujega jezika* oz. kontekst ustnega izražanja in anksioznosti pri pouku v razredu (primera postavk: “Med uro španščine velikokrat mislim na stvari, ki z učno uro niso povezane”, “Ne razumem, zakaj nekatere razburi, če morajo govoriti v španščini”, obrnjeno vrednotenje), $\alpha = 0,86$.

V raziskavi Horwitzove idr. (1986) je tudi celotna lestvica FLCAS izkazala dobro notranjo zanesljivost, saj je Cronbach alfa koeficient znašal: $\alpha = 0,812$. Notranja zanesljivost lestvice FLCAS v slovenščini je bila visoka ($\alpha = 0,948$), zato smo v nadaljnjih analizah uporabili tudi skupni rezultat lestvice.

Poleg izpolnjevanja vprašalnika FLCAS so dijaki s pomočjo instrumenta, ki smo ga oblikovali za to raziskavo, ocenili stopnjo sproščenosti pri ustnem izražanju v španščini pri posameznem tipu nalog. Dijaki so na lestvici od zelo nesproščen, nesproščen, srednje sproščen, sproščen do zelo sproščen ocenili, kako sproščeni so pri pouku španščine ob izvajanju posameznega tipa naloge. Naloge ustnega izražanja smo razvrstili v sedem skupin: individualni govor, dialog v dvojicah, pogovor o določeni temi v manjši skupini, pogovor (z vsemi učenci in učiteljem) v večji skupini, dejavnosti na podlagi igre, predstavitev teme in igranje vlog (Pavlič, 2023).

Naloge oziroma dejavnosti ustnega izražanja so predvidevale kakršno koli ustno produkcijo ali reprodukcijo učenca v španščini, osredotočene pa so na sporazumevanje oziroma tiste vidike sporazumevanja, ki učencem omogočajo izražanje misli in namer, bodisi samostojno bodisi z vodenjem učitelja (Vázquez in Lacorte, 2019).

Tipološka klasifikacija nalog je temeljila na kriteriju stopnje vodenosti posamezne naloge. Naloga je tako lahko vodena, delno vodena ali nevodena. Za vodene (v celoti ali delno) štejemo naloge, ki so vodene prek navodil oziroma iztočnic v učbeniku ali predvidevajo vodenje učitelja ali celo učencev samih. Nevodene naloge pa so tiste, ki vsebujejo krovno navodilo o dejavnosti, ki sledi (brez dodatnih usmeritev).

Postopek

Postopek zbiranja podatkov je potekal v dveh fazah. Najprej smo za pomoč pri izvedbi prosili učitelje španščine na slovenskih srednjih šolah, saj smo želeli pridobiti podatke čim več dijakov različnih srednjih šol v Sloveniji, na katerih je španščina učni predmet. S pomočjo učiteljev španščine na srednjih šolah smo dijakom posredovali natančen opis raziskave in navodila za izpolnjevanje vprašalnika. Prek učiteljev smo dijakom posredovali soglasje za sodelovanje v raziskavi in povezavo do spletnega vprašalnika. Izpolnjevanje je potekalo med poukom španščine in je trajalo 20 minut. Rezultati v članku so del širše raziskave, ki je predstavljena v doktorski disertaciji (Pavlič, 2023).

3 Rezultati

Tabela 1

Opisna statistika vprašalnika FLCAS

	<i>Maksimalno število točk</i>	<i>M(SD)</i>	<i>AS</i>	<i>SPL</i>
FLCAS (skupni rezultat)	165	3,17 (1,13)	-0,07	-0,05
Komunikacijska anksioznost	40	3,39 (1,11)	-0,19	-0,32
Strah pred negativnim vrednotenjem	45	3,08 (1,21)	-0,05	-0,69
Strah pred ocenjevanjem znanja	25	3,14 (1,16)	0,03	-0,38
Anksioznost pri pouku tujega jezika	55	3,09 (1,19)	0,08	-0,52

Opomba: AS = koeficient asimetrije, SPL = koeficient sploščenosti. Razpon povprečnega odgovora na postavko je od 1 do 5.

Povprečje odgovora na postavko pri posameznih dimenzijah (tabela 1) kaže, da so vse štiri dimenzije anksioznosti pri dijakih povprečno oz. rahlo nadpovprečno izražene. Koeficienti asimetričnosti in sploščenosti kažejo, da so dosežki na posameznih dimenzijah in skupni dosežek FLCAS normalno porazdeljeni, zato smo se v nadaljevanju odločili za uporabo parametričnih testov.

Tabela 2

Razlike v štirih dimenzijah anksioznosti vprašalnika FLCAS glede na spol

<i>Spol</i>	<i>M(SD)</i>		<i>t(489)</i>	<i>d</i>
	<i>Dijakinje</i>	<i>Dijaki</i>		
Komunikacijska anksioznost	3,43 (1,15)	3,26 (1,21)	-1,85	0,215
Strah pred negativnim vrednotenjem	3,1 (1,27)	2,99 (1,25)	-1,07	0,127
Strah pred ocenjevanjem znanja	3,2 (1,18)	2,84 (1,17)	-4,06***	0,486
Anksioznost pri pouku tujega jezika	3,09 (1,23)	3,08(1,36)	-0,14	0,017

Opomba: *** $p < .001$. Razpon povprečnega odgovora na postavko je od 1 do 5. Vrednosti Cohenovega d (velikost učinka) okoli 0,2 predstavljajo majhen učinek, vrednosti okoli 0,5 opazen učinek in vrednosti okoli 0,8 velik učinek (Cohen, 1988).

Kot je razvidno iz tabele 2, se dijaki in dijakinje statistično pomembno razlikujejo le v eni dimenziji anksioznosti pri učenju španščine kot TJ. Dijakinje doživljajo pomembno več strahu pred ocenjevanjem znanja kot dijaki. Velikost učinka razlike je opazna.

Tabela 3

Razlike v štirih dimenzijah anksioznosti vprašalnika FLCAS glede na predznanje španščine (učenje španščine v osnovni šoli)

Predznanje	M(SD)		t(489)	d
	S predznanjem	Brez predznanja		
Komunikacijska anksioznost	3,16 (1,16)	3,46 (1,15)	-3,65***	0,384
Strah pred negativnim vrednotenjem	2,86 (1,24)	3,14 (1,27)	-3,02**	0,317
Strah pred ocenjevanjem znanja	2,97 (0,96)	3,18 (1,18)	-2,57*	0,272
Anksioznost pri pouku tujega jezika	2,90 (1,22)	3,14 (1,24)	-2,98**	0,315

Opomba: *p < .05, **p < .01, ***p < .001. Razpon povprečnega odgovora na postavko je od 1 do 5.

Kot je razvidno iz tabele 3, so se razlike po vprašalniku FLCAS med dijaki, ki so se učili španščino v osnovni šoli, in tistimi, ki se je niso učili, izkazale za statistično pomembne pri vseh štirih dimenzijah anksioznosti. Dijaki s predznanjem španščine iz osnovne šole so izražali nižje stopnje komunikacijske anksioznosti, strahu pred negativnim vrednotenjem znanja, strahu pred ocenjevanjem znanja in anksioznosti pri pouku tujega jezika kot dijaki brez predznanja španščine iz osnovne šole. Velikost učinka razlik je zmerna.

Tabela 4

Razlike v štirih dimenzijah anksioznosti vprašalnika FLCAS glede na število tujih jezikov, ki se jih dijaki učijo

Število tujih jezikov	M(SD)		F(3,487)	η^2
	Španščina +1	Španščina +2		
Komunikacijska anksioznost	3,45 (1,18)	3,08 (1,01)	3,73***	0,027
Strah pred negativnim vrednotenjem	3,13 (1,29)	2,80 (1,13)	3,00**	0,039
Strah pred ocenjevanjem znanja	3,16 (1,21)	2,99 (1,07)	1,65	0,046
Anksioznost pri pouku tujega jezika	3,15 (1,25)	2,76 (1,13)	4,05***	0,132

Opomba: Španščina +1 pomeni, da se dijaki poleg španščine učijo še enega dodatnega TJ, španščina +2 pomeni, da se dijaki poleg španščine učijo še dveh TJ. **p < .01, ***p < .001. Pri analizi smo uporabili n = 487, saj so štirje dijaki napačno interpretirali vprašanje (odgovorili so, da je španščina njihov edini tuji jezik, ki se ga učijo, kar je glede na gimnazijski program nemogoče). Razpon povprečnega odgovora na postavko je od 1 do 5.

Glede na število jezikov, ki se jih učijo, so se dijaki statistično pomembno razlikovali v doživljanju komunikacijske anksioznosti, strahu pred negativnim vrednotenjem ter anksioznosti pri pouku tujega jezika (tabela 4). Dijaki, ki se poleg španščine učijo še dveh TJ, so imeli nižji rezultat pri omenjenih treh dimenzijah anksioznosti kot dijaki, ki se poleg španščine učijo še en TJ.

Tabela 5

Tipi nalog ustnega izražanja v povezavi s stopnjo sproščenosti dijakov

<i>Tipi nalog ustnega izražanja</i>	<i>Stopnja sproščenosti M(SD)</i>
Predstavitve teme	2,56 (1,10)
Individualni govor	2,75 (1,02)
Igranje vlog	2,81 (1,07)
Pogovor z vsemi učenci in učiteljem v večji skupini	3,19 (1,07)
Pogovor o določeni temi v večji skupini	3,46 (1,11)
Dialog v dvojicah	3,59 (1,06)
Dejavnosti na podlagi igre	3,63 (1,11)

Opomba: Višje vrednosti stopnje sproščenosti v tabeli pomenijo višjo sproščenost dijakov pri tipu naloge.

Rezultati (tabela 5) so pokazali razlike v stopnji sproščenosti med posameznimi tipi nalog ustnega izražanja. Dijaki so kot dejavnost, pri kateri so najmanj sproščeni, navedli predstavitev teme, najbolj pa so sproščeni pri dejavnostih na podlagi igre.

4 Diskusija

V raziskavi smo proučili štiri vrste anksioznosti pri učenju in izražanju v španščini, in sicer komunikacijsko anksioznost, anksioznost pri ocenjevanju znanja, strah pred negativnim vrednotenjem in anksioznost pri pouku tujega jezika (Zhao, 2007). Zanimale so nas razlike v doživljanju teh vrst anksioznosti, in sicer glede na spol, predznanje in število TJ, ki se jih učijo dijaki. Zanimala nas je tudi ocena sproščenosti dijakov pri opravljanju različnih tipov nalog ustnega izražanja.

Odgovori na vprašanja po vprašalniku FLCAS so pokazali, da so slovenski dijaki izkazali nekoliko nadpovprečno stopnjo anksioznosti pri pouku španščine in da so vse štiri dimenzije anksioznosti pri dijakih povprečno oz. rahlo nadpovprečno izražene. Za uspešne in učinkovite učne procese, sploh pa za ustno produkcijo v TJ, je pomembno vzpodbudno učno okolje (Arnold, 2000). Prav tako pa je ključno, da učitelji prepoznajo situacije, ki pri učencih povzročajo največ tesnobe, in učencem ponudijo možnosti in oblike ustnega izražanja, ki tovrstno anksioznost omejijo ali znižajo (Čepon, 2015).

Ugotavljamo, da dijakinje pri ocenjevanju znanja pri španščini doživljajo pomembno več strahu kot dijaki. Rezultati tujih raziskav se glede povezanosti spola z doživljanjem anksioznosti precej razlikujejo. Nekateri avtorji namreč niso ugotovili razlik med spoloma v stopnji anksioznosti pri učenju TJ (Aida, 1994; Amengual Pizarro, 2019; Park in French, 2013). Rezultati drugih raziskav so, podobno kot v pričujoči raziskavi, pokazali, da je stopnja anksioznosti višja pri ženskah kot moških (Dewaele in MacIntyre, 2014; Duffield, 2018). Awan idr. (2010) in Tsai (2013) pa so ugotovili, da je stopnja anksioznosti pri učenju TJ višja pri moških kot ženskah. Treba je opozoriti, da je bil naš vzorec neuravnotežen po spolu. V njem so prevladovali dijakinje (81 %), vendar je tudi v slovenskih srednjih šolah razmerje med učenci in učenkami španščine podobno (Pavlič, 2023).

Pomembne razlike v stopnji anksioznosti je opaziti med dijaki s predznanjem španščine in tistimi, ki se španščine pred vstopom v srednjo šolo niso učili. Dijaki s predznanjem so manj anksiozni kot njihovi vrstniki, ki predznanja španščine niso imeli. Razlike med skupinama dijakov so se pokazale na vseh štirih dimenzijah anksioznosti pri učenju španščine. Sklepamo, da predznanje španščine omogoča dijakom, da se počutijo bolj samozavestni pri uporabi jezika. Tako so manj tesnobni in napeti pri izražanju v španščini, posledično pa doživljajo tudi manj strahu pred nastopanjem v španščini (Pavlič, 2023). Tudi Skupni evropski jezikovni okvir navaja, da na sporazumevalno zmožnost dijaka poleg znanja in spretnosti vplivajo tudi osebni dejavniki, kot so samozavest, samozaupanje ter boječnost oziroma nesproščenost (SEJO, 2011, str. 129).

Nižjo stopnjo anksioznosti v treh od štirih dimenzij anksioznosti smo ugotovili pri dijaki, ki se učijo več TJ, kar je skladno z ugotovitvami prejšnjih raziskav (Bensalem, 2019). Učenci, ki se učijo več jezikov, naj bi tako doživljali manj anksioznosti predvsem zato, ker imajo več izkušenj z učenjem TJ in več razvitih učnih strategij za usvajanje jezika.

Rezultati so pokazali, da dijaki doživljajo različne stopnje anksioznosti glede na tip naloge ustnega izražanja. Najbolj sproščeni so pri dejavnostih na podlagi igre, najmanj pa pri predstavitvi tem. To nudi učiteljem možnost, da z ustreznim izborom nalog ustnega izražanja vplivajo na doživljanje anksioznosti pri slovenskih dijaki (Pavlič, 2023). Izbiranje tipološko raznolikih nalog ustnega izražanja za delo v razredu in dejavnosti, pri katerih so dijaki sproščeni, pomaga pri premagovanju težav (Benítez, 2010). V primeru učenja TJ se lahko pri ustnem izražanju poslužujemo igre (Brumen, 1998; Hernández in Silva, 2020), ki zmanjša doživljanje negativnih čustev (Artuñedo Guillén in González Sáinz, 2009). Ustne predstavitve različnih tematik pred razredom zvišujejo napetost in nesproščenost, saj je socialna anksioznost, ki jo učenec doživlja v šoli, vezana predvsem na situacije izpostavljenosti pred skupino (Arnold, 1999). Tudi Young (1990) ugotavlja, da so naloge, pri katerih morajo učenci govoriti pred sošolci in učitelji, tiste, ki učencem povzročijo največ anksioznosti (Young, 1990). Da bi pri tovrstnih nalogah zmanjšali stopnjo anksioznosti, naj učitelji izbirajo za predstavitve teme, ki so dijakom blizu in imajo zanje osebno relevantno vrednost. Predstavitve lahko potekajo tudi v parih ali manjših skupinah, saj na ta način zagotovimo sodelovalno okolje (Šafraň idr., 2023) in nižjo izpostavljenost posameznih učencev.

5 Zaključek

Ustno izražanje v tujem jeziku je izrazito kompleksna spretnost, na katero vplivajo ne samo metodološki, didaktični in tipološki elementi, temveč tudi čustveni. Izsledki predstavljene raziskave kažejo, da so anksioznost in učenje TJ ter ustno izražanje v TJ povezani koncepti, ki so odvisni tudi od spola učečega se posameznika, predznanja TJ in jezikovnih izkušenj z učenjem več TJ. V pričujoči raziskavi so predstavljeni izsledki proučevanja čustvenih dejavnikov pri učenju španščine kot TJ v Sloveniji, veljalo pa bi raziskovati širše in primerjalno vključiti različne (tuje) jezike in različne starostne skupine učencev. Ker je ustno izražanje tudi jezikovna spretnost, ki je v slovenskem šolskem prostoru zelo prisotna pri vrednotenju znanja jezikovnih predmetov (ustna ocenjevanja, ustne predstavitve, ustni izpit pri maturi), izsledki ponujajo učiteljem smernice za izbiro nalog ustnega izražanja, pri katerih bodo dijaki pri ustnem izražanju čim manj anksiozni in čim bolj učinkoviti.

Ana Pavlič, PhD, Melita Puklek Levpušček, PhD

Oral Expression and Anxiety in Learning Spanish as a Foreign Language

The article presents the results of a study on the relationship between anxiety and oral expression in Slovenian students of Spanish as a foreign/second language (FL/L2). We investigated four types of anxiety: communication apprehension, test anxiety, fear of negative evaluation, and anxiety towards learning processes and situations of the classroom (Zhao, 2007). We were interested in the differences in the experience of these anxieties according to gender, language proficiency and the number of foreign languages learnt by the students. We also considered and investigated students' ratings of their feelings of relaxation when performing different types of oral expression tasks.

Oral expression in a FL/L2 requires complex knowledge and skills to manage the interactions that arise in the social and cultural contexts of language use (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) 2001, p. 14). The CEFR defines oral expression as one of the communicative language competences. The communicative language competence of the language learner is activated in the performance of various linguistic activities, such as reception (oral or written), production (oral or written), interaction (participation of at least two people – oral or written) and mediation (translation, interpreting, paraphrasing, summarising) (CEFR, 2001, p. 14).

Foreign language teaching in Slovenian secondary schools is carried out using a variety of didactic materials developed within the framework of a specific teaching approach, which inevitably influence pupils' oral expression. The communicative approach places communication at the centre and takes into account the students' contribution to the language acquisition process, i. e. their motivation, learning strategies, cognitive and learning styles and previous learning experiences, while also considering

the communicative needs of a group of learners or a class and their social and cultural environment (Vázquez & Lacorte, 2019).

Oral fluency in a foreign language is subject to a number of influencing factors far more than other communicative language skills. These factors can be external, usually social and environmental, or internal. External factors include linguistic input, contact with the target language outside the classroom and the role of the teacher. External factors also include differences in learners' circumstances and didactic factors, such as the complexity of the activity being taught and the choice of topic, vocabulary, pronunciation and grammar (Alonso, 2012; Arnold & Foncubierta, 2019; Brown, 2000; Jurišević, 2012). Intrinsic factors include learners' age and gender, personal learning experiences, opinions and beliefs that learners have about learning, and previous experiences with foreign language learning (Gardner, 2005). Learners' personal factors, attitudes, motivation, values, beliefs, cognitive styles and personality traits also influence their ability to communicate (CEFR, 2001, p. 105). A large proportion of intrinsic factors (in addition to linguistic factors) have a significant impact on the development, acquisition and production of a foreign language. Emotional factors include self-esteem, commitment and motivation, state and attitude (CERF, 2001, p. 170).

As early as 1983, Krashen and Terrell proposed a task design for foreign language learning that would reduce the impact of negative emotional factors on learning and the processes of acquisition and memorisation. The tasks and activities for developing oral expression found in textbooks vary in type and content. Task typology has been emphasised by many researchers on oral expression in FL/L2 as an important factor in foreign language learning (Mihaljević Djigunović, 2002; Pavlin, 2017; Šifrar Kalan, 2008; Žefran, 2017). By analysing eight textbooks for teaching Spanish as FL/L2 used in Slovenian secondary schools, we have developed a typology of oral expression tasks based on the criterion of task management (Tumova, 2002). The typology contains tasks of different learning formats (whether the tasks are completed individually, in pairs or in groups). The oral expression tasks are divided into seven groups: individual speaking, dialogue in pairs, discussion in small groups, discussion in large groups (with all students and the teacher), game-based activities, presentation of a topic and role play (Pavlič, 2023). According to Muñoz-Basols and Gironzetti (2019), the variety of task typology promotes students' (oral) language production.

In 1970, research in the field of foreign language teaching and learning began to focus on anxiety in foreign language learning (Chastain, 1975; Scovel, 1978). Aida (1994), Horwitz, Horwitz and Cope (1986), and MacIntyre and Gardner (1994) have confirmed the link between foreign language learning and anxiety, and found that recognising anxiety and understanding its causes is indeed an important aspect of reducing anxiety in foreign language learning. Arnold (2000) and the CEFR also point out that emotional factors (in addition to linguistic ones) have a significant impact on language acquisition and production. Feelings of anxiety are not limited to a specific context or situation, but can occur in a variety of situations, including the school environment. School is an environment that is important not only for its educational aspects, but also in terms of building various relationships (between students, between teachers and students, between school and parents) (Peklaj et al., 2015). School is also a place where students' knowledge and skills are constantly tested and evaluated, which triggers insecurity and fears of possible failure (Puklek Levpušček, 2006). The study

by MacIntyre and Gardner was the first to show that there is a negative correlation between anxiety and performance in foreign language activities. The authors explain that for many students, anxiety is higher in foreign language classes than in any other subject they learn (MacIntyre & Gardner, 1994). Various authors (Amengual-Pizarro, 2019; Cordero Badilla & Morales Rojas, 2016; Parra, 2016; Ylitalo, 2018) also found that foreign language learners experience a much higher level of anxiety in oral expression than in any other communicative language competence.

The aim of the study was therefore to determine the level of anxiety when learning Spanish as FL/L2 among Slovenian secondary school students. We were also interested in the differences in students' anxiety when learning Spanish depending on their gender, previous language experience and the number of foreign languages they learn. We also investigated the relationship between the degree of relaxation in oral expression in Spanish and the types of tasks used to develop oral expression skills.

491 students from 37 Slovenian upper secondary schools participated in the quantitative, non-experimental empirical study, including 93 male and 398 female students in their first (12%), second (24%), third (26%) and fourth (36%) years of study. Before entering upper secondary school, 108 students had learnt Spanish and 383 had not. 487 of the students who took part in the survey were learning English as a foreign language in addition to Spanish. In addition to English, 25 of the participants learnt Italian as a third foreign language, 20 learnt French, 15 learnt German and 14 learnt Russian.

The instrument used in our study was the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), which was developed in 1986 by Elaine K. Horwitz in collaboration with other authors (Horwitz et al., 1986). In the study by Horwitz et al. (1986), the FLCAS showed good overall internal reliability with a Cronbach's alpha coefficient $\alpha = 0.81$. The internal reliability of the Slovenian translation of the FLCAS was high ($\alpha = 0.95$) and was therefore used for further analyses. The FLCAS consists of four dimensions of FL/L2 learning anxiety:

- Communicative anxiety (example items: "I start to panic when I have to speak without preparation in language class." "I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.").
- Fear of negative evaluation (example items: "I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in a language class." "I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.")
- Test anxiety (example items: "I am usually at ease during my tests in my language class." "I worry about the consequences of failing my foreign language class.")
- Anxiety towards learning processes and situations of the classroom (example items: "During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course." "I don't understand why some people get so upset over foreign language class.").

In addition to the FLCAS questionnaire, students were asked to rate their level of relaxation in oral expression in Spanish for each type of task using the instrument we developed for this study. On a scale ranging from not at all relaxed, not relaxed, moderately relaxed, relaxed to very relaxed, students rated how relaxed they were in Spanish class when performing each type of task. The oral expression tasks were divided into seven groups: individual speaking, dialogue in pairs, discussion in small groups,

discussion in large groups (with all students and the teacher), game-based activities, presentation of a topic and role play (Pavlič, 2023).

The answers to the FLCAS questionnaire showed that the Slovenian students had a medium level of anxiety for all four types of anxiety. An encouraging learning environment is important for successful and effective learning processes, especially for oral production in a foreign language (Arnold, 2000). However, it is also crucial that teachers identify the situations that trigger most anxiety in students and provide them with opportunities and forms of oral expression that limit or reduce this type of anxiety (Amengual-Pizarro, 2019; Zhou et al., 2022). We have found that female students have significantly more anxiety than male students when it comes to evaluating and test anxiety. Research comes to different conclusions regarding the relationship between gender and anxiety levels. Some authors have found no gender differences in anxiety levels (Aida, 1994; Amengual Pizarro, 2019; Huang, 2018; Maetar, 2011; Park & French, 2013). Other studies have reached similar conclusions to ours, namely that anxiety levels are higher in women (Dewaele & MacIntyre, 2014; Duffield, 2018; Öztürk & Gürbüz, 2013; Park & French, 2013, Jiin Yih et al, 2018; Tercan & Dikilitas, 2015). However, Awan et al (2010), Jiin Yih et al (2018) and Tsai (2013) have shown that anxiety scores were higher in men. We should also point out the peculiarity of our research sample, which was dominated by female students (81%). However, the ratio between male and female students in Spanish as FL/L2 in Slovenian secondary schools is very similar (Pavlič, 2023).

Significant differences in terms of anxiety can be observed between students with prior knowledge of Spanish and those who have not learnt Spanish before entering upper secondary school. Students with prior knowledge of Spanish are less anxious than their peers without this knowledge. Furthermore, the differences were significant in all four anxiety dimensions. Prior knowledge of Spanish gives students slightly more confidence in using the language (Pavlič, 2023). The CEFR also states that in addition to knowledge and skills, personal factors and personal characteristics such as self-confidence, self-esteem, shyness and fear or embarrassment also influence student's ability to communicate (CEFR, 2001, p. 106). Similarly, students who learn more foreign languages have been observed to have lower levels of anxiety in three of the four anxiety dimensions, a finding that confirms Bensalem's findings (Bensalem, 2019). Students who learn more languages are less anxious, mainly because they have more experience in learning a foreign language and have developed more learning strategies for language acquisition.

The type of oral expression task determines the level of anxiety. In fact, the students indicated that they have different levels of anxiety in different types of oral expression tasks. They are most relaxed during game-based activities and least relaxed when presenting in front of the class. This offers teachers the opportunity to influence the level of anxiety of Slovenian students by selecting appropriate oral expression tasks (Pavlič, 2023). As Benítez (2010) suggests, the selection of typologically different oral expression tasks and activities in which students are relaxed helps to overcome difficulties. In the case of foreign language learning, oral expression games can influence the development of students' speech production (Hernández & Silva, 2020) and reduce negative emotional factors (Artuñedo Guillén & González Sáinz, 2009). However, presenting a topic and thus performing in front of the class increases tension, as the social anxiety

that students experience at school is mainly associated with situations in which they expose themselves to the community (Arnold, 1999). Young (1990) also found in his research that it is the tasks which require students to speak in front of classmates and teachers that trigger the most anxiety in students (Young, 1990).

Anxiety and language learning and oral expression in a foreign language are interrelated concepts that are influenced by various factors, such as gender, prior language experience and language proficiency. The study offers new insights in the field of studying emotional factors in foreign language learning in Slovenia and would be worth exploring more broadly and comparatively, including other (foreign) languages and different age groups of learners. Since oral expression is also a skill that is very present in the Slovenian school system (oral assessments, oral exams, final exams), the study offers possible guidelines for teachers who select oral expression tasks in which students are less anxious and more effective in their oral expression.

LITERATURA

1. Abu-Rabia, S. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL. *Educational Psychology*, 24(5), 711–721. <https://doi.org/10.1080/0144341042000263006>
2. Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
3. Alonso, E. (2012). Soy profesor/a: Aprender a enseñar 2. Edelsa.
4. Al-Saraj, T. M. (2014). Revisiting the foreign language classroom anxiety scale (FLCAS): The anxiety of female English language learners in Saudi Arabia. *L2 Journal*, 6(1), 50–76. <https://doi.org/10.5070/L26121650>
5. Amengual Pizarro, M. (2019). Foreign language classroom anxiety among English for Specific Purposes (ESP) students. *International Journal of English Studies*, 8, 145–159. <https://doi.org/10.6018/ijes/2018/2/323311>
6. Arnaiz, P. in Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 5–26.
7. Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
8. Arnold, J. (2000). *Speak easy: How to ease students into oral production*. <https://www.scribd.com/document/237122798/Speak-Easy-How-to-ease-Students-into-oral-Production>
9. Arnold, J. in Foncubierta, J. M. (2019). La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE. *Edinumen*.
10. Artuñedo Guillén, B. in González Sáinz, M. T. (2009). Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE. *Monográficos marcoELE*, 9, 169–176.
11. Awan, N., Azher, M., Anwar, N. in Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11), 33–40. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i11.249>
12. Barlow, D. H. (2010). *The oxford handbook of clinical psychology*. Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195366884.001.0001>
13. Benítez, G. S. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 1–68.
14. Bensalem, E. (2017). Foreign language learning anxiety: The case of trilinguals. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 8, 234–249. <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no1.17>
15. Bensalem, E. (2019). Multilingualism and foreign language anxiety: the case of Saudi EFL learners. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 15(2). <https://doi.org/10.18538/lthe.v15.n2.314>

16. Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
17. Brumen, M. (1998). Igra kot spodbuda za zgodnje učenje tujega jezika. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 13(5–6), 251–257.
18. Campbell, C. M. in Shaw, V. M. (1994). Language anxiety and gender differences in adult second language learners: Exploring the relationship. *The American Association of University Supervisors, Coordinators and Directors of Foreign Languages Programs (AAUSC)*.
19. Cenoz, J. in Arocena, E. (2019). Bilingüismo y multilingüismo. V J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti in M. Lacorte (ur.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (str. 417–431). Routledge.
20. Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153–161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x>
21. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. izd.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
22. Cordeiro, D. M. (2016). Análisis de las destrezas orales en los manuales de E/LE del nivel A2 desde la perspectiva de las inteligencias múltiples. V *Nuevas investigaciones lingüísticas: XXX Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas* (str. 225–234). Editorial de la Universidad de Cantabria.
23. Corsini, R. (2002). *The Dictionary of Psychology* (1. izd.). Routledge.
24. Čepon, S. (2015). Coping strategies for reducing English language speaking anxiety in the Balkans. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(3–4), 50–62.
25. Dewaele, J. M. in MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
26. Dewaele, J.-M., Petrides, K. V. in Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911–960. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x>
27. Donovan, L. A. in MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21, 420–427. <https://doi.org/10.1080/08824090409360006>
28. Duffield, C. (2018). Ansiedad de los estudiantes españoles ante las pruebas orales de inglés como lengua extranjera [Magistrsko delo, Universitat de les Illes Balears].
29. Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206–220. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>
30. Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Pearson Education.
31. Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation: past, present and future*. Department of Psychology University of Western Ontario.
32. González Sánchez, M. (2016). Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro [Magistrsko delo, Facultad de Filología UNED].
33. Hernández, R. in Silva, F. (2020). Actividades lúdicas en las clases de español como lengua extranjera. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 207–220. <https://doi.org/10.17981/cultedu-soc.11.2.2020.13>
34. Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 112–127. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
35. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. in Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
36. Jurišević, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. *Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani*.
37. Kemp, C. (2001). Metalinguistic awareness in multilinguals: Implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment [Doktorsko delo, Universidad de Edinburgo].
38. Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549–566. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00125>
39. Krashen, S. D. in Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Alemany Press.

40. Lipavic Oštir, A. in Tibaut, K. (2020). Raznolikost relacij na jezikovnih repertoarjih petošolcev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 38–53.
41. Machida, S. (2001). Anxiety and oral performance in a foreign language test situation. *Australian Review of Applied Linguistics*, 24(1), 31–50. <https://doi.org/10.1075/ara1.24.1.03mac>
42. MacIntyre, P. D. in Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
43. Matsuda, S. in Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21–36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.002>
44. Mihaljević Djigunović, J. (2002). Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako se ga osloboditi. Naklada Ljevak.
45. Muñoz-Basols, J. in Gironzetti, E. (2019). Expresión oral. V J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti in M. Lacorte (ur.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching Metodologias, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (str. 198–212). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-15>
46. Park, G. P. in French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41(2), 462–471. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001>
47. Pavlič, A. (2023). Ustno izražanje slovenskih dijakov pri pouku španščine v povezavi z anksioznostjo [Doktorsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta].
48. Pavlin, L. (2017). Strah je znotraj votel, okrog pa ga nič ni – kaj pa pri tujih jezikih? Strah pred tujim jezikom pri pouku francoščine kot tujega jezika v Sloveniji. *Vestnik za tuje jezike*, 9(1), 219–234. <https://doi.org/10.4312/vestnik.9.219-234>
49. Peklaj, C., Podlesek, A. in Pečjak, S. (2015). Gender, previous knowledge, personality traits and subject-specific motivation as predictors of students' math grade in upper-secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 313–330. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0239-0>
50. Puklek Levpušček, M. (2006). Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvojni, šolski in klinični vidik. Filozofska fakulteta.
51. Retelj, A. (2022). Digitalne zmožnosti učiteljev tujih jezikov po pandemiji covid-19. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(3–4), 23–37.
52. Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
53. Skela, J. (1999). Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov. V L. Čok, J. Skela, B. Gojov in C. Razdevšek-Pučko (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole* (str. 166–173). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
54. Svet Evrope. (2011). Skupni evropski jezikovni okvir. Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport.
55. Šafranč, J., Bogdanovič, V. in Gak, D. (2023). Preplet osebnosti, samoučinkovitosti in pripravljenosti za komuniciranje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(2), 50–72. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i2.102>
56. Šafranč, J., Gojkov Rajič, A. in Bulatović, V. (2021). Motivacija za komunikacijo v tujem jeziku. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 49–63.
57. Šifrar Kalan, M. (2008). Ustno sporočanje – najbolj priljubljena jezikovna zmožnost? Janez SKELA (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Založba Tangram.
58. Štefanc, D. (2005). Učbenik z vidika didaktične teorije: značilnosti, funkcije, kakovost in problematika potrjevanja. *Sodobna pedagogika*, 4(5), 172–185.
59. Thompson, A. S. in Lee, J. (2012). Anxiety and EFL: Does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 730–749. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.713322>

60. Tsai, C. C. (2013). The impact of foreign language anxiety, test anxiety, and self-efficacy among senior high school students in Taiwan. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 1(3), 1–17. <https://doi.org/10.5296/ijld.v3i4.4247>
61. Tumova, B. M. (2002). Speaking activities aimed at developing fluency in EFL classes [Diplomsko delo, Univerzita Pardubice, Fakulteta humanitnih studiij].
62. Vázquez, G. in Lacorte, M. (2019). Métodos y enfoques para la enseñanza. V J. Muñoz Basols, E. Gironzetti in M. Lacorte (ur.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (str. 11–25). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-2>
63. Ylitalo, E. S. (2018). La ansiedad en situaciones de comunicación oral en el aula de ELE: actitudes de los estudiantes de la Universidad de Turku hacia ella y actividades que la aumentan y la reducen [Magistrsko delo, Universidad de Turku, Facultad de Humanidades].
64. Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539–553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
65. Zhao, Na. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *Asian EFL Journal*, 9(3), 22–34.
66. Zhou, S., Chiu, M. M., Dong Z. in Zhou, W. (2022). Foreign language anxiety and foreign language self-efficacy: a meta-analysis. *Current Psychology*, 42, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04110-x>
67. Žefran, M. (2017). Vpliv individualno-situacijskih dejavnikov na učenje tujega jezika [Doktorsko delo, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta].



Besedilo/Text © 2025 Avtor(ji)/The Author(s)

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

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

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

Dr. Ana Pavlič, profesorica španskega jezika na Gimnaziji Bežigrad v Ljubljani.

E-mail: ana.pavlic@gimb.org

Dr. Melita Puklek Levpušček, redna profesorica za pedagoško psihologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.

E-mail: melita.puklek@ff.uni-lj.si

Pripravljenost študentov razrednega pouka za poučevanje glasbene umetnosti

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.173>

Prejeto 2. 1. 2025 / Sprejeto 9. 5. 2025

Znanstveni članek

UDK 37.091.3:78:378-057.875

KLJUČNE BESEDE: študij glasbenih vsebin v predavalnici, študij glasbenih vsebin na daljavo, pripravljenost poučevanja glasbenih vsebin bodočih učiteljev

POVZETEK – Pri študiju glasbenih vsebin študenti ne pridobivajo le glasbenega znanja, ampak tudi različne spretnosti in sposobnosti. Vse to lahko pridobivajo z rednim delom in vajo, kar pa je prehod študija na daljavo zelo zamajal. Želeli smo preučiti razlike v pripravljenosti bodočih razrednih učiteljev, ki so glasbene vsebine študirali pred in med epidemijo covid-19, pri vpeljevanju glasbenih dejavnosti v pouk glasbene umetnosti, ko se bodo po zaključku študija zaposlili. Rezultate raziskave, ki smo jo izvedli med študenti, ki so sodelovali v raziskavi novembra 2022 in so glasbene vsebine poslušali med epidemijo, smo primerjali z rezultati raziskave, ki smo jo izvedli med študenti, ki so sodelovali v raziskavi junija 2019 in so glasbene vsebine poslušali pred epidemijo. Študente smo spraševali, koliko se počutijo pripravljene za poučevanje glasbene umetnosti v osnovni šoli pri spremljanju petja na instrument, podajanju glasbene teorije in za ustvarjanje harmonske spremljave k naučeni pesmi. Ugotovili smo, da se študenti, ki so se izobraževali med epidemijo covid-19, počutijo manj pripravljeni za poučevanje glasbene umetnosti v osnovni šoli, ko se bodo zaposlili, kot študenti, ki so se izobraževali pred epidemijo covid-19.

Received 2. 1. 2025 / Accepted 9. 5. 2025

Scientific paper

UDC 37.091.3:78:378-057.875

KEYWORDS: study of music content in the classroom, distance learning of music content, preparation of future teachers for teaching music content

ABSTRACT – When studying music, students not only acquire musical knowledge but also various skills and abilities. All of this can be acquired through regular practice and training, which has been greatly disrupted by the transition to online learning. We aimed to examine the differences in the autonomy of future elementary school teachers who studied music before and during the Covid-19 pandemic in introducing music activities into music education. We compared the results from a sample of students who participated in the study carried out in November 2022 and studied music content during the pandemic with the results from a sample of students who participated in the study carried out in June 2019 and studied music content before the pandemic. We asked the students how prepared they feel to teach music in elementary school, how confident they are in conveying music theory, and how confident they are in creating harmony when singing a learned song. We found that the students who studied during the Covid-19 pandemic felt less prepared to teach music in elementary school than the students who studied before the pandemic.

1 Uvod

Glasbena umetnost je pomemben del celostnega izobraževanja, saj spodbuja miselni, čustveno-socialni in telesno-gibalni razvoj ter razvoj glasbenega sluha, glasbenih spretnosti in sposobnosti (Sicherl Kafol, 2001). Med epidemijo covid-19 so se prvič v zgodovini pojavili ukrepi, kot so npr. “omejeno gibanje, delo od doma, gospodarski, zdravstveni in drugi ukrepi” (Ferbežar idr., 2021, str. 193), “ki so vplivali na razmere v okviru družine in izhajali predvsem iz epidemioloških razmer v posameznih državah”, posledično se je zgodil tudi prehod vseh stopenj izobraževanja na daljavo (prav tam,

str. 193). Prehod na izobraževanje na daljavo je bil v Sloveniji odrejen z Odredbo o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni covid-19 (Vlada Republike Slovenije, 2020), ki jo povzroča koronavirus SARS-CoV-2. “Različne kompleksne vzgojno-izobraževalne pasti, ki so posledica (post)covidnih časov” (Marovič idr., 2023, str. 46), so vplivale na to, da so se vsi sodelujoči v študijskem procesu morali prilagoditi situaciji in preiti iz tradicionalnega načina izobraževanja v učilnicah na izobraževanje na daljavo, kar je spodbudilo prožnost in ustvarjalnost pri iskanju različnih načinov poučevanja. Na daljavo so se izvajali tudi vsi umetniški predmeti (Kopačin idr., 2022), tudi vsebine glasbene umetnosti, pri študiju katerih študentje ne pridobivajo le glasbenega znanja, ampak razvijajo tudi glede na svojo angažiranost, ki je v času epidemije prišla toliko bolj do izraza (Zrim Martinjak, 2024, str. 93), glasbene spretnosti in sposobnosti, ki jih lahko pridobivajo s stalno vadbo in prakso. Vpliv teh sprememb je bil odsev v pridobivanju glasbenih znanj, spretnosti in sposobnosti študentov (Jenko idr., 2024, str. 110), kar bi lahko kasneje na svoji poklicni poti izkoristili pri poučevanju glasbenih vsebin. V kontekstu poučevanja razrednega pouka se postavlja vprašanje, ali so razglašena epidemija covid-19 in z njo vsi ukrepi vplivali na pripravljenost bodočih razrednih učiteljev za vključevanje glasbenih dejavnosti v pouk glasbene umetnosti. Rezultate raziskave, ki smo jo izvedli med študenti, ki so sodelovali v raziskavi novembra 2022 in so poslušali glasbene vsebine med epidemijo, smo primerjali z rezultati raziskave, ki smo jo izvedli med študenti, ki so sodelovali v raziskavi junija 2019 in so poslušali glasbene vsebine pred epidemijo.

Glasba je pomemben del našega vsakdana, saj v nas sproža prijetna čustva in nas lahko popelje skozi različna čustvena stanja. Otroci se že od rojstva srečujejo s spodbudnim glasbenim okoljem, kar lahko obogati njihovo življenje. Še posebej pa lahko glasba v času šolanja igra ključno vlogo, saj se takrat otrok prvič sooči z glasbenim poukom, ki mu lahko pomaga pri razvoju samodiscipline, ustvarjalnosti, estetske občutljivosti in umetniškega izražanja (Denac, 2002; Kopačin, 2014, 2020; Sicherl Kafol, 2001; Slosar, 1997; Voglar, 1987).

Glasbeni pouk ima v šoli velik pomen, saj dopolnjuje kulturno in socialno življenje ter sooblikuje zdravo zvočno okolje. Učitelji lahko v šolsko delo vključujejo različne glasbene dejavnosti, kot so petje pesmi, igranje na instrumente, poslušanje glasbe, usvajanje glasbenih pojmov in glasbene ustvarjalnosti, s čimer lahko dosežejo različne izobraževalne, funkcionalne in vzgojne cilje.

Učitelji pouka glasbene umetnosti v prvi in drugi triadi morajo imeti zaključen univerzitetni študijski program razrednega pouka ali magistrski študijski program poučevanja na razredni stopnji druge stopnje. V četrtem in petem razredu pa lahko učitelj glasbene umetnosti poučuje tudi, če je končal univerzitetni študijski program glasbene pedagogike ali magistrski študijski program glasbene pedagogike druge stopnje. Primerna izobrazba je ključna za pridobitev potrebnih znanj za kakovostno poučevanje glasbene umetnosti.

V učnem načrtu Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem za smer Razredni pouk je zapisano, da program obsega prvo in drugo stopnjo študija. Prva stopnja traja štiri leta in omogoča študentom skupaj z izbirnimi predmeti pridobitev 240 kreditnih točk. Na drugi, podiplomski magistrski stopnji, ki traja eno leto, se študenti usmerijo v razvijanje profesionalne pripravljenosti za poučevanje vseh predmetov v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Poleg akademske izobrazbe

diplomanti pridobijo tudi poklicno kvalifikacijo ter izboljšajo svoje kompetence za obvladovanje procesov v vzgoji in izobraževanju, a hkrati tudi specifičnega predmetnega področja. Starman in Birska (2022) omenjata, da je potrebno študentom zagotoviti tudi možnost in pogoje za raziskovanje ter možnost medpredmetnega povezovanja usvojenih znanj, tudi s področja glasbene umetnosti. Pridobljena znanja in kompetence bodo kasneje na osnovi učnega načrta uporabili za učinkovito izvajanje učnega procesa, bodisi na daljavo, v šolskem prostoru, z medpredmetnim povezovanjem ali pa problemsko zastavljenimi učnimi urami ipd. (Birska, 2018, 2017). Študij je zasnovan tako, da se podarja splošno znanje, veščine in razumevanje, ki jih študenti dosežejo skozi visokošolsko izobrazbo. Poleg tega so jim ponujeni tudi izbirni predmeti, ki se osredotočajo na tuj jezik ali druge različne vsebine, vključno s predmeti z glasbeno usmeritvijo (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, 2023).

V prvem letniku dodiplomskega študija razrednega pouka študenti spoznajo predmet glasbenega izobraževanja, v okviru katerega se osredotoča na pridobivanje znanj in uporabo glasbenega izrazoslovja. Predmet pokriva branje in izvajanje vokalnih in instrumentalnih partitur, hkrati omogoča razvoj glasbenih in pevskih sposobnosti ter spretnosti igranja na različne instrumente. Študentje se seznanijo z zgodovinskim pregledom glasbenih slogov in se učijo o njihovih značilnostih, oblikah in predstavnikih (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, 2023).

Študenti se v okviru programa Razrednega pouka v drugem letniku srečajo s predmetom, ki se osredotoča na glasbeno teorijo in notni zapis. Pomembno je, da razumejo glasbeno gradivo ter znajo oblikovati instrumentalno spremljavo. Poleg tega se naučijo petja in osnovnih vokalnih tehnik ter spoznajo igranje na različne instrumente, vključno z otroškimi in lastnimi instrumenti. Med študijskim procesom pridobijo znanje o oblikovanju instrumentalnih spremljav ter osnovnem zborovodstvu, ki vključuje vodenje vokalnih, instrumentalnih in vokalno instrumentalnih skupin. Študenti se tudi učijo, kako spodbujati glasbeno ustvarjalnost otrok ter jih uvajati v svet ustvarjalnosti, pri tem pa spoznavajo tudi sodobne možnosti glasbenega izraza in zapisa (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, 2023).

Študijski program Razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem ima v svojem programu notranje in zunanje izbirne predmete. Notranji izbirni predmeti so tisti, ki jih študenti lahko izbirajo znotraj svojega študijskega programa, medtem ko zunanje izbirne predmete lahko izberejo iz drugih študijskih programov Pedagoške fakultete. Na Univerzi na Primorskem so notranji izbirni predmeti na voljo z različnih področij, kot so pedagoško-psihološko, matematično, naravoslovno, športno in jezikovno-kulturno. Na slednjem področju se nahajajo tudi izbirni predmeti iz glasbene umetnosti, ki so na voljo študentom programa Razredni pouk.

Izobraževanje na daljavo se je v marcu 2020 razširilo na vse izobraževalne ustanove, vključno z osnovnimi in srednjimi šolami, univerzami in visokošolskimi zavodi. Čeprav Starman in Birska (2022) menita, da lahko mnoge izobraževalne prakse naredimo bolj prilagodljive, je bilo zaradi hitrega prehajanja na e-izobraževanje marsikje zaslediti veliko negotovosti. Vključeni v študijski proces pa so se soočili s številnimi izzivi pri organizaciji in izpeljavi novih oblik izobraževanja, za kar so se po večmesečnem prizadevanju za ohranitev temeljnih izobraževalnih načel postavili temelji za novo obdobje izobraževanja (Milić idr., 2023, str. 137).

Način načrtovanja in izvajanja učnih ur glasbene umetnosti v osnovni šoli je v veliki meri odvisen od glasbenega znanja, glasbenih spretnosti in sposobnosti, ki jih ima razredni učitelj, ki poučuje to področje. Pomembno je, da učitelj glasbene umetnosti razpolaga s potrebnimi omenjenimi znanji, spretnostmi in sposobnostmi ter je odgovoren za glasbeni razvoj učencev. Pri vpisu na študij razrednega pouka imajo bodoči učitelji razrednega pouka različno stopnjo glasbenega predznanja. Nekateri imajo že glasbeno predznanje, ki so ga pridobili med svojim formalnim izobraževanjem, medtem ko drugi s pridobivanjem glasbenih znanj začnejo od začetka. Ta raznolikost predznanja v glasbi med študenti razrednega pouka omogoča, da se med študijem le-to lahko dopolnjuje in izpopolnjuje. Nekateri študenti nadgrajujejo že obstoječa glasbena znanja, spretnosti in sposobnosti, medtem ko drugi glede na svojo angažiranost pridobivajo osnovna glasbena znanja in veščine v času študija, od česar je, ko se študenti razrednega pouka zaposlijo, odvisno njihovo načrtovanje in izvajanje glasbene umetnosti (Kopačin in Verdir, 2018; Slosar, 1995, 1997; Zrim Martinjak, 2024, str. 95).

Predvidevamo, da je pojav epidemije covid-19 razlike v glasbenem znanju, glasbenih spretnostih in sposobnostih med študenti, ki so se na študij razrednega pouka vpisali z glasbenim predznanjem ali brez njega, in razlike v pripravljenosti poučevanja glasbene umetnosti, ko se bodo v prihodnosti zaposlili v osnovnih šolah, še poglobil.

2 Namen in cilj raziskave

Zaradi nepredvidljive zdravstvene situacije v letih 2020 in 2021 so se tudi vsi udeleženci študijskega procesa na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem morali nenadoma prilagoditi dani situaciji ter izpeljati študij na daljavo tako, da je študentom omogočil maksimalno količino novega znanja in da so še vedno dosegali vse zastavljene cilje v študijskem procesu. Kot posledica teh sprememb v načinu poučevanja so se študenti razrednega pouka pri vsebinah glasbenih predmetov učili na nov in neustaljen način, preko različnih spletnih aplikacij in konferenčnih sistemov, ki se za skupinsko glasbeno ustvarjanje niso izkazali kot najboljši (Biasutti idr., 2021). Zato smo se odločili, da bomo rezultate raziskave o pripravljenosti bodočih razrednih učiteljev za poučevanje glasbene umetnosti, ko se bodo po končanem študiju zaposlili v osnovnih šolah, ki smo jo opravili v juniju 2019, primerjali z rezultati, ki smo jih pridobili v novembru 2022. Zanimalo nas je, ali so opazne razlike v pripravljenosti za poučevanje glasbene umetnosti pri študentih razrednega pouka, ki so znanja didaktike glasbe pridobivali pred in med epidemijo covid-19.

Glede na predmet in problem raziskave želimo preveriti, ali obstaja razlika v pripravljenosti pri uvajanju glasbenih dejavnosti v pouk glasbene umetnosti med študenti, ki so se izobraževali za razredne učitelje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem pred in med epidemijo nalezljive bolezni covid-19.

Na podlagi namena in cilja raziskave smo si zastavili naslednje hipoteze:

- H1: Študenti, ki so študirali v času med epidemijo bolezni covid-19, se počutijo manj pripravljeni za spremljanje otroškega petja z instrumentom v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo.

- H2: Študenti, ki so študirali v času med epidemijo bolezni covid-19, se počutijo manj pripravljeni v podajanju glasbene teorije v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo.
- H3: Študenti, ki so študirali v času med epidemijo bolezni covid-19, se počutijo manj pripravljeni za ustvarjanje harmonske spremljave k naučeni pesmi pri predmetu glasbena umetnost v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo.

3 Metodologija

Za pridobivanje podatkov v empirični raziskavi smo uporabili kvantitativno, deskriptivno in neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja s pomočjo anketnega vprašalnika.

V raziskavo smo vključili študente razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Anketni vprašalnik smo objavili v zasebni skupini 4. letnika dodiplomskega študija, zasebni skupini 1. letnika podiplomskega študija in ga posredovali absolventom preko Facebooka. Anketni vprašalnik je obsegal 23 vprašanj večinoma zaprtega tipa. Prvi sklop anketnega vprašalnika je obsegal vprašanja nominalnega tipa, kjer smo pridobili demografske podatke raziskovalnega vzorca. Drugi sklop pa ordinalnega in intervalnega tipa, kjer smo lahko uporabili več statističnih metod. Vprašalnik je bil zasnovan tako, da so nanj lahko odgovorili vsi študenti omenjenih letnikov, ki so študirali na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v študijskih letih 2019/2020 in 2020/2021. Vzorec ni bil slučajno izbran, ampak je bil priložnostno sestavljen, v njem pa je sodelovalo 89 študentov, kar predstavlja naš raziskovalni vzorec. Pridobili smo odgovore 28 študentov 4. letnika dodiplomskega študija, 32 študentov 1. letnika podiplomskega študija ter 29 študentov z absolventskim stažem. Od tega je 15 (17%) moških in 74 (83%) žensk. Največ anketirancev je starih med 22 in 24 let (73), le 16 anketiranih študentov pa je v starosti med 25 in 27 let. Te podatke smo primerjali z raziskovalnim vzorcem, ki je bil uporabljen za raziskavo, ki sta jo opravili avtorici Jedrlinič Peloz in Kopačin (2022) in v katero so bili vključeni študenti Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, smer Razredni pouk. Anketni vprašalnik je rešilo 40 študentov iz 4. letnika dodiplomskega študija in 40 študentov iz 1. letnika podiplomskega študija, ki so se izobraževali v študijskem letu 2018/2019. Od tega je bilo 10 moških in 70 žensk, in sicer v starosti med 22 in 29 let. Tudi ta vzorec je bil neslučajnostni in priložnostno izbran. Za preverjanje hipotez smo uporabili primerjavo rezultatov dveh anketnih vprašalnikov, s katerima smo merili posameznikovo pripravljenost pri izvajanju posameznih glasbenih dejavnosti. Uporabljeni so bili rezultati izvedene raziskave v letu 2019 (Jedrlinič Peloz in Kopačin 2022; Jedrlinič Peloz 2019) ter rezultati anketnega vprašalnika iz novembra 2022. Na samoocenjevalni lestvici ankete iz leta 2019 so anketiranci izbirali ocene od 1 (najmanj pripravljen/-a) do 3 (zelo pripravljen/-a). Pripravljena anketa v novembru 2022 pa je zajemala vrednosti od 1 (najmanj pripravljen/-a) do 5 (zelo pripravljen/-a). Vrednosti drugega vprašalnika smo "rekodirali" tako, da vrednosti 4 in 5 pomenita vrednost 3 (najbolj), vrednost 3 pomeni vrednost 2, vrednosti 2 in 1 pa pomenita vrednost 1 (najmanj). Za pojasnitev obravnavane problematike smo v kategorije vključili nekatere dobesedne navedbe sodelujočih v raziskavi, označene s poševnim tiskom.

4 Rezultati in razprava

Najprej smo primerjali povprečja ocen v pripravljenosti spremljanja otroškega petja z instrumentom, podajanja glasbene teorije in za ustvarjanje harmonske spremljave k naučeni pesmi obeh vzorcev. Rezultate raziskave, ki smo jo izvedli med študenti, ki so študijske vsebine glasbenih predmetov poslušali pred epidemijo covid-19, smo primerjali z rezultati raziskave, ki smo jo izvedli med študenti, ki so omenjene vsebine poslušali med epidemijo covid-19. Vzorec prve ankete vključuje 80 študentov Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, smer Razredni pouk, vzorec druge ankete pa 89 študentov že prej omenjene smeri.

Tabela 1

Povprečje pripravljenosti obeh vzorcev, ki so študirali pred in po epidemiji covid-19

<i>Vzorec študija</i>		<i>Število anketirancev</i>	<i>Povprečje ocen v pripravljenosti</i>
Spremljanje otroškega petja z instrumentom	pred epidemijo	80	2,13
	med epidemijo	89	1,69
Podajanje glasbene teorije	pred epidemijo	80	1,95
	med epidemijo	89	1,89
Ustvarjanje harmonske spremljave k naučeni pesmi	pred epidemijo	80	1,95
	med epidemijo	89	1,8

Kot lahko razberemo iz tabele 1, je povprečje ocen v pripravljenosti tistih posameznikov, ki so glasbene vsebine poslušali pred epidemijo bolezni covid-19, nekoliko višje v primerjavi z oceno pripravljenosti tistih posameznikov, ki so študijske vsebine glasbenih predmetov poslušali med epidemijo, za vsako izmed treh izbranih dejavnosti. Največjo razliko opazimo v povprečju ocen v pripravljenosti pri spremljanju otroškega petja z instrumentom med poukom glasbene umetnosti na osnovnih šolah. To razliko lahko opazimo v tabeli 1 in znaša 0,44 med študenti, ki so študirali pred in med epidemijo covid-19. Medtem ko je razlika med ocenama pripravljenosti izvajanja glasbene teorije zgolj 0,06. Razlika povprečja ocen v pripravljenosti za ustvarjanje harmonske spremljave k naučeni pesmi pa je nekoliko višja, in sicer 0,15, med že prej omenjenima skupinama študentov.

Uspešnost vseh sodelujočih v študijskem procesu je bila v veliki meri odvisna od njihove lastne angažiranosti, kar je pogosto povzročalo stres. Študenti so morali obvladovati samodisciplino in proaktivnost pri sledenju študijskemu programu, kar je v mnogih primerih vodilo v občutek preobremenjenosti. Visokošolski učitelji in njihovi sodelavci pa so se morali hitro prilagoditi novim metodam poučevanja in hkrati poiskati inovativne pristope za vzdrževanje motivacije in interakcije, kar je dodatno povečalo pritisk (Jelisavac, 2023, str. 69; Zrim Martinjak, 2024, str. 95).

Predstavili bomo rezultate, ki smo jih pridobili za vsako zastavljeno hipotezo, v naslednjih kategorijah:

- pripravljenost študentov, ki so študirali med epidemijo covid-19, pri spremljanju otroškega petja z instrumentom v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo;
- pripravljenost študentov, ki so študirali med epidemijo covid-19, pri podajanju glasbene teorije v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo;
- pripravljenost študentov, ki so študirali med epidemijo covid-19, za ustvarjanje harmonske spremljave k naučeni pesmi pri predmetu glasbena umetnost v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo.

Pripravljenost študentov, ki so študirali med epidemijo covid-19, pri spremljanju otroškega petja z instrumentom v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo

S prvo hipotezo smo trdili, da se študenti, ki so študirali v času med epidemijo bolezní covid-19, počutijo manj pripravljeni pri spremljanju otroškega petja z instrumentom v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo. Pri potrjevanju te hipoteze smo kot statistično metodo uporabili t-test, ki nam omogoča ugotavljanje, ali so povprečne razlike ocen obeh skupin enake ali ne. Najprej smo preverili predpostavko o homogenosti varianc, kar je ena izmed ključnih zahtev za izvajanje t-testa. Opravili smo Levenov test za preverjanje enakosti varianc. Kot kaže tabela 2, je natančna stopnja značilnosti pri Levenovem testu manjša od 0,05 za preverjanje pripravljenosti študentov pri spremljanju otroškega petja z instrumentom oz. 0,000 ali skoraj enaka nič. Pri tej aktivnosti bomo torej uporabili pristop, ki ne predpostavlja enakosti varianc v obeh vzorcih.

Tabela 2

Rezultati t-testa za preverjanje pripravljenosti študentov, ki so študirali med epidemijo covid-19, pri spremljanju otroškega petja z instrumentom v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo covid-19

	Levenov test za enakost varianc		T-test za enakost povprečij		
	F	sig. (natančna stopnja značilnosti)	t (testna statistika)	natančna stopnja ničelne hipoteze	več kot standardna napaka obeh povprečij
Predpostavljamo enake variance	14,5	0	3,583	0,000	0,122
Ne predpostavljamo enakih varianc			3,631	0,000	0,12

V tabeli 2 lahko opazimo, da je vrednost testne statistike (t) za preverjanje hipoteze o pripravljenosti pri spremljanju otroškega petja z instrumentom enaka 3,631. Natančna stopnja značilnosti je enaka (skoraj) 0, kar je manj od tveganja 5% (0,05). To pomeni, da pri 5-odstotnem tveganju lahko zavrnamo ničelno domnevo, ki pravi, da je povprečje za skupino študentov, ki so se izobraževali pred epidemijo covid-19, manjše ali enako

povprečju skupine tistih študentov, ki so se izobraževali med epidemiji covid-19. V povprečju so študentje, ki so se izobraževali na daljavo, manj pripravljeni pri spremljanju otroškega petja z instrumentom kot študentje, ki so se izobraževali pred epidemijo covid-19.

Na podlagi te izvedene statistične metode lahko hipotezo, s katero smo trdili, da se študenti, ki so študirali v času med epidemijo bolezni covid-19, počutijo manj pripravljeni pri spremljanju otroškega petja z instrumentom v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo, potrdimo.

Po oceni različnih strokovnjakov (Čeh in Adam, 2022; Oblak, 2001; Slosar, 2007, 2008) glasbene dejavnosti, kot so izvajanje, poslušanje in ustvarjanje glasbe v živo v predavalnicah, omogočajo bolj sproščeno in avtentično komunikacijo med študenti. Tovrstne dejavnosti, kjer pri pouku študenti ne pridobivajo le glasbenih znanj, ampak tudi spretnosti, olajšajo razvoj estetske občutljivosti, glasbenega dožemanja in mišljenja, spodbujajo kreativnost ter omogočajo umetniško izražanje in skupinsko sodelovanje. Vse to lahko študente motivira za vseživljenjsko učenje in učenje igranja na instrumente, kar je epidemija zavrla. Študenti so med drugim tudi zapisali: “[...] *glasbenih predmetov ne bi izvajala nikoli na daljavo, mogoče le teorijo, didaktike pa ne, saj je pri učenju posameznih korakov, kako bomo učili, ko bomo v razredu, več kot potreben fizični stik med študenti in profesorjem.*” Kot navaja Plevnik (2021), je potrebno praktične vsebine študijskega procesa organizirati tako, da bodo študenti doživeli praktično izkušnjo, ki bo čim bolj podobna tisti v predavalnici, česar pa med epidemijo pri študiju na daljavo preko različnih videokonferenčnih sistemov ni bilo mogoče, saj kot pišejo Biasutti idr. (2021), se le-ti za skupinsko glasbeno ustvarjanje niso izkazali kot najboljše. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi Kopačin idr. (2022), ki pišejo, da študenti predvidenih instrumentov, kot so klaviature, kitare in Orffovi melodični instrumenti, niso imeli doma in jih niso mogli nadomestiti. Zaradi tega niso mogli v celoti izpolniti svojih študijskih obveznosti. Ravno zaradi tega se morda tudi študenti, ki so bili zajeti v naš vzorec in so vsebine glasbenih predmetov poslušali na daljavo, počutijo manj pripravljeni pri spremljanju otroškega petja v primerjavi s tistimi študenti, ki so vsebine glasbenih predmetov poslušali v predavalnici.

Pripravljenost študentov, ki so študirali med epidemijo covid-19, pri podajanju glasbene teorije v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo

Za analizo druge hipoteze, s katero smo trdili, da se študenti, ki so študirali v času med epidemijo bolezni covid-19, počutijo manj pripravljeni pri izvajanju glasbene teorije v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo, smo izvedeli t-test in preverili predpostavko o homogenosti varianc. Uporabili smo Levenov test in preverili, ali so razlike v oceni pripravljenosti pri podajanju glasbene teorije študentov, ki so poslušali vsebine glasbenih predmetov pred in po epidemiji covid-19, pri podajanju glasbene teorije pri glasbeni umetnosti različne ali nižje. V tabeli 3 si lahko ogledamo natančno stopnjo značilnosti, ali je manjša ali večja od 0,05 ali 5%. Za pripravljenost pri podajanju glasbene teorije je natančna stopnja značilnosti Levenovega testa enaka 0,148, kar pomeni, da bomo gledali v tabeli 3 vrstico, kjer predpostavljamo enakost varianc v obeh vzorcih.

Tabela 3

Rezultati t-testa za preverjanje pripravljenosti študentov, ki so študirali med epidemijo covid-19, pri podajanju glasbene teorije pri predmetu glasbena umetnost v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo covid-19

	Levenov test za enakost varianc		T-test za enakost povprečij		
	F	sig. (natančna stopnja značilnosti)	t (testna statistika)	natančna stopnja ničelne hipoteze	več kot standardna napaka obeh povprečij
Predpostavljamo enake variance	2,116	0,148	0,524	0,601	0,118
Ne predpostavljamo enakih varianc			0,527	0,599	0,117

Iz tabele 3 lahko razberemo, da je vrednost testne statistike (t) za preverjanje hipoteze o pripravljenosti pri podajanju glasbene teorije enaka 0,524. Natančna stopnja značilnosti ničelne hipoteze je enaka 0,601, kar je več od tveganja 5% ali 0,05. To pomeni, da ne moremo zavrnila ničelne domneve in da pri 5-odstotnem tveganju ne moremo trditi, da je populacijsko povprečje v pripravljenosti pri podajanju glasbene teorije v skupini študentov, ki so glasbene vsebine poslušali med epidemijo covid-19, manjše od povprečja študentov, ki so vsebine glasbenih predmetov poslušali pred epidemijo.

Na podlagi te izvedene statistične metode hipoteze, s katero smo trdili, da se študenti, ki so študirali v času med epidemijo bolezni covid-19, počutijo manj pripravljeni in v izvajanju glasbene teorije v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo, ne moremo potrditi.

Kot smo lahko razbrali, se že študenti, ki so glasbene vsebine poslušali pred epidemijo, pri podajanju glasbene teorije ne počutijo, da bi bili samozavestni in pripravljeni. Med epidemijo pa so se morali študenti naučiti glasbeno teorijo na daljavo, kar je še otežilo profesorjev nadzor nad tem, koliko so študenti predavanja dejansko razumeli. Biasutti idr. (2021) v svoji raziskavi navajajo, da je bilo težje pritegniti pozornost študentov med izobraževanjem na daljavo, saj manjka fizična interakcija in omejeno je vidno polje tako visokošolskih sodelavcev kot študentov, kar ni omogočalo spremljanja študentovega napredka. Študenti razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem so kot glavni problem pri podajanju glasbenih vsebin na daljavo navajali dolgčas. Čeprav jim je bilo med predavanji in poslušanjem glasbene teorije, kot so sodelujoči v raziskavi zapisali, dolgčas, pa niso navedli nobenega predloga, da bi študij na daljavo izboljšali, ker so se profesorji na svoja predavanja še vedno zelo dobro pripravili. Zapisali pa so: “[...] menim, da je glasba sama po sebi predmet, ki večini ni ljub. Predavanja na daljavo so samo pripomogla k temu, da smo se bolj povlekli vase in bili srečni, da petja in igranja ne rabimo izvajati v živo.”

Pripravljenost študentov, ki so študirali med epidemijo covid-19, za ustvarjanje harmonske spremljave k naučeni pesmi pri predmetu glasbena umetnost v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo

Za analizo tretje hipoteze, s katero smo trdili, da se študenti, ki so študirali v času med epidemijo bolezni covid-19, počutijo manj pripravljeni za ustvarjanje harmonske spremljave k naučeni pesmi pri predmetu glasbena umetnost v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo, smo uporabili statistično metodo t-test. Natančneje Levenov test za preverjanje enakosti varianc, ki je prikazan v tabeli 4. Spremljali smo, če je natančna stopnja značilnosti manjša ali večja od 0,05 oziroma 5%. Opazimo lahko, da je natančna stopnja značilnosti pri Levenovem testu manjša od 0,05 za preverjanje pripravljenosti študentov za ustvarjanje harmonske spremljave k naučeni pesmi ali skoraj nič. Za to dejavnost lahko v tabeli 4 gledamo vrstico, kjer ne predpostavljamo, da sta varianci v obeh vzorcih približno enaki.

Tabela 4

Rezultati t-testa za preverjanje pripravljenosti študentov, ki so študirali med epidemijo covid-19, za ustvarjanje harmonske spremljave k naučeni pesmi v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo covid-19

	Levenov test za enakost varianc		T-test za enakost povprečij		
	F	sig. (natančna stopnja značilnosti)	t (testna statistika)	natančna stopnja ničelne hipoteze	več kot standardna napaka obeh povprečij
Predpostavljamo enake variance	22,139	0,000	1,236	0,218	0,124
Ne predpostavljamo enakih varianc			1,255	0,211	0,122

V tabeli 4 lahko zasledimo, da je vrednost testne statistike (t) za preverjanje hipoteze o pripravljenosti za ustvarjanje harmonske spremljave k naučeni pesmi enaka 1,236. Natančna stopnja značilnosti je enaka 0,218, kar je več od tveganja 0,05 ali 5%. To nam pove, da ne moremo zavrnila ničelne domneve in da pri 5-odstotnem tveganju ne moremo trditi, da je populacijsko povprečje v pripravljenosti za ustvarjanje harmonske spremljave k naučeni pesmi v skupini študentov, ki so glasbene vsebine poslušali med epidemijo covid-19, manjše od povprečja študentov, ki so se izobraževali pred epidemijo covid-19.

Postavljene hipoteze, da se študenti, ki so študirali v času med epidemijo bolezni covid-19, počutijo manj pripravljeni za ustvarjanje harmonske spremljave k naučeni pesmi pri predmetu glasbena umetnost v primerjavi s študenti, ki so študirali pred epidemijo, ne moremo potrditi na podlagi izvedenega t-testa.

Za izvajanje harmonskih zvočnih slik morajo biti izvajalci v skupnem prostoru. Kot ugotavljajo Kopačin idr. (2022), pa so bili vsi vpleteni zaradi različne zmogljivosti informacijsko-komunikacijske tehnologije pri tem prikrajšani. Tako doma kot v tujini so

se pojavili podobni izzivi pri prilagajanju in spreminjanju načina izvajanja študijskega procesa izvajanja glasbe. Kljub začetni negotovosti so se vsi trudili prilagoditi situaciji in vključiti različne fleksibilne oblike izobraževanja (Mavrin idr., 2021; Plevnik, 2021). Biasutti idr. (2021) pa poudarjajo, da sta bila pri izobraževanju ključnega pomena vzpostavitev ustreznega domačega okolja brez hrupa in motečih dejavnikov ter ustrezna informacijsko-komunikacijska oprema, saj je bilo zelo pomembno slišati pravi zvok. V raziskavi, ki so jo opravili, pa ugotavljajo, da kljub najboljši opreми nekaterih pri sočasnem igranju več udeležencev ni bilo mogoče zagotoviti sinhronizacije zvoka. Študenti so zapisali: “[...] lahko bi profesorji uporabljali boljše zvočno opremo pri poučevanju na daljavo [...]”, “[...] odlična priložnost za razvijanje platforme, ki bi bila učinkovita pri sočasnem izvajanju glasbe [...]” in “[...] lahko bi nam vsem fakulteta zagotovila boljše slušalke, saj je brez njih okoli nas vse šumelo [...]”.

5 Sklep

Pri študiju glasbenih vsebin ne gre le za pridobivanje glasbenega znanja, temveč tudi za razvoj glasbenih spretnosti in sposobnosti, ki jih študenti uporabijo ob nastopu zaposlitve pri načrtovanju in izvajanju glasbene umetnosti. Vendar je prehod iz izobraževanja v predavalnico na izobraževanje na daljavo med epidemijo covid-19 močno zamajal to raven pripravljenosti. Zato smo izvedli raziskavo, v kateri smo primerjali pripravljenost bodočih razrednih učiteljev, ki so študirali med epidemijo covid-19, pri vpeljevanju glasbenih dejavnosti v pouk glasbene umetnosti s pripravljenostjo študentov, ki so sodelovali v podobni raziskavi tri leta in pol prej. Rezultate raziskave, ki smo jo izvedli s študenti, ki so sodelovali v raziskavi novembra 2022 in so glasbene vsebine poslušali med epidemijo, smo primerjali z rezultati raziskave, ki smo jo izvedli s študenti, ki so sodelovali v raziskavi junija 2019 in so glasbene vsebine poslušali pred epidemijo. Študenti so ocenjevali svojo pripravljenost za poučevanje glasbene umetnosti, ki bodo le-to pokazali ob nastopu dela z otroki v osnovni šoli, s pripravljenostjo pri spremljanju petja otrok na instrument, podajanju glasbene teorije in ustvarjanju harmonske spremljave k naučeni pesmi.

Različni strokovnjaki (Čeh in Adam, 2022; Oblak, 2001; Slosar, 2007, 2008) ocenjujejo, da je izvajanje, poslušanje in ustvarjanje glasbe v živo v predavalnicah učinkovito za bolj sproščeno in avtentično komunikacijo med študenti. Te dejavnosti, ki spodbujajo razvoj estetske občutljivosti, glasbenega dojemanja in mišljenja ter omogočajo umetniško izražanje in skupinsko sodelovanje, lahko študente motivirajo tudi za vseživljenjsko učenje in učenje igranja na instrumente. Epidemija je tovrstne dejavnosti ob prehodu študijskega procesa na daljavo ovirala in študenti so predavanju teorije glasbe lahko sledili, vendar pa je bilo praktični pouk zelo težko nadomestiti preko videokonferenčnih sistemov. Študenti so potrebovali fizični stik s profesorji in so pogrešali praktične izkušnje, ki bi bile čim bolj podobne tistim v predavalnici. Vzrok za težave študentov med epidemijo je bil tudi ta, da niso imeli instrumentov doma, kar je vodilo v neizpolnjevanje študijskih obveznosti. Zato se študenti, ki so morali vsebine glasbenih predmetov poslušati na daljavo, morda počutijo manj pripravljeni pri spremljanju otroškega petja v primerjavi s tistimi predhodniki, ki so izvajali praktični pouk

v predavalnici. Razlike med enimi in drugimi res niso velike in, žal, zaradi majhnosti vzorca rezultatov raziskave ne moremo z gotovostjo splošiti.

Raziskava, ki so jo opravili Biasutti idr. (2021), je pokazala, da so študenti, ki so že pred epidemijo poslušali glasbene vsebine, vseeno doživljali pomanjkanje samozavesti pri podajanju glasbene teorije. Med epidemijo pa so se morali naučiti tudi teorije na daljavo, kar je še bolj otežilo profesorjev nadzor nad razumevanjem študentov. Tudi študenti, ki so sodelovali v naši raziskavi, so zaznali velike ovire pri učenju instrumenta na daljavo in navedli nekaj argumentov, kot so: da jih je pri njihovem igranju na instrument v domačem okolju pred kamero profesor težje popravljal in usmerjal, bili so neustrezno tehnično opremljeni (spletna povezava, kamera, zvočniki, slušalke ...) in da bi lahko polno doživeli zvočne slike, so bili tudi didaktično neustrezno opremljeni (kitara, klavir, flavta, zvončki). Študenti na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem so kot enega pomembnejših problemov izobraževanja na daljavo navedli tudi dolgčas, vendar pa niso predlagali nobenih izboljšav in rešitev za odpravo le-tega, ker so se profesorji še vedno dobro pripravili na predavanja. Študenti so menili, da glasba ni predmet, ki bi bil vsem ljub, in so se zaradi predavanja na daljavo bolj povlekli vase.

Da bi izvajanje harmonskih zvočnih slik potekalo uspešno, bi morali biti izvajalci skupaj v istem prostoru. Med epidemijo so bili študenti prikrajšani za to možnost izvajanja zvočnih slik zaradi omejitev informacijsko-komunikacijske tehnologije. Kljub temu so se vsi trudili prilagoditi novi situaciji in vključiti v izobraževanje različne prilagodljive oblike le-tega. Za uspešno izobraževanje na daljavo sta bila ključnega pomena tudi ustrezno domače okolje ter ustrezna oprema za informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, ki omogoča pravi zvok. Kljub najboljši opremi pa v nekaterih primerih ni bilo mogoče zagotoviti sinhronizacije zvoka. Študenti so predlagali uporabo boljše informacijsko-komunikacijske tehnologije in razvoj platforme, ki bi omogočila uspešno sočasno izvajanje glasbe na daljavo. To ugotavljajo tudi Biasutti idr. (2021), ki pišejo, da je kakršno koli skupinsko delo, kot npr.: igranje na instrument, večglasno petje, petje v zboru, spremljanje petja s klavirjem preko spleta, nemogoče in so študenti večinoma prakticirali samostojno in individualno delo, kar je vzelo veliko več časa in je dosti bolj dolgočasno od skupinskega izobraževanja.

Vzorec, ki smo ga zajeli, ni najbolj reprezentativen, zato bi bilo smiselno raziskavo razširiti še na drugi dve pedagoški fakulteti v Sloveniji in znotraj vzorca raziskati tudi razliko v pripravljenosti predavanja glasbenih znanj, spretnosti in sposobnosti pri pouku glasbene umetnosti, ko se bodo bodoči razredni učitelji ob zaključku študija zaposlili, saj mora biti, kot pišeta Baloh in Bratož (2019), proces izobraževanja zasnovan na poznavanju realnosti tako družbenega, strokovnega kakor tudi kulturnega okvira, v kateri tovrsten proces poteka, temu ustrezno pa bi ga bilo potrebno spremljati in prilagajati novjšim družbenim in zgodovinskim dogajanjem. Učitelj lahko z upoštevanjem kulturnega znanja, predhodnih izkušenj in referenčnih okvirov učencev omogoči učinkovitost in smiselnost učenčeve učne izkušnje. Gre za poučevanje, ki se ustrezno odziva na navedene dejavnike in omogoča učenje skozi pozitivne izkušnje učencev. Učinkovito poučevanje pa predpostavlja vlogo učitelja kot razmišljujočega oziroma reflektivnega praktika, učitelja, ki o svojem delu razmišlja, kar zahteva določene osebnostne lastnosti, kot so odprtost, iskrenost, sodelovanje, etičnost ... Kot reflektivni praktik se učitelj z ravni, na kateri uporablja nabor pridobljenih znanj in spretnosti, pomakne na raven, na kateri je zmožen pridobljeno znanje in spretnosti integrirati in spremeniti glede na dani

kontekst. Reflektivno razmišljanje zahteva tako neprestano ovrednotenje prepričanj, predpostavk in hipotez o podatkih in informacijah, ki so nam na voljo, kot tudi kritično presojo različnih interpretacij podatkov.

Eva Jedrlnič Peloz, Barbara Kopačin, PhD

The Readiness of Primary Education Students to Teach Music

From their birth, children are exposed to a stimulating musical environment, which can enrich their lives. Music can play an especially crucial role during their schooling, as this is when a child first encounters formal music education. This experience can aid in the development of self-discipline, creativity, aesthetic sensitivity, and artistic expression (Denac, 2002; Kopačin, 2014, 2020; Sicherl Kafol, 2001; Slosar, 1997; Voglar, 1987).

Music education holds significant importance in schools, as it enhances cultural and social life while contributing to a healthy and positive environment. Teachers can incorporate various musical activities into schoolwork, such as singing songs, playing instruments, listening to music, learning musical concepts, and fostering musical creativity. These activities help achieve various educational, functional, and developmental goals. Music education follows the guidelines set by the Music Education Curriculum (Holcar et al., 2011), which outlines specific activities for each educational period and includes sections on knowledge assessment and evaluation, interdisciplinary connections between music education and other subject areas, and the integration of educational communication technology in music lessons.

During the Covid-19 pandemic, measures such as “restricted movement, remote work, economic, health, and other measures” (Ferbežar et al., 2021, p. 193) were implemented for the first time in history. This included the transition of all levels of education to remote learning, which “affected family dynamics and were primarily dictated by the epidemiological circumstances in individual countries” (ibid., p. 193). In Slovenia, the shift to remote education was mandated by the Decree on the Declaration of the Covid-19 Epidemic (Government of the Republic of Slovenia, 2020), caused by the SARS-CoV-2 coronavirus. “Various complex educational challenges resulting from the (post)Covid era” (Marovič et al., 2023, p. 46) required all participants in the educational process to adapt and transition from traditional classroom-based instruction to remote learning. This transition stimulated flexibility and creativity in discovering diverse teaching methods. Remote learning also encompassed all arts-related subjects (Kopačin et al., 2022), including music education. In this context, students not only acquired musical knowledge but also honed their skills and abilities through consistent practice and engagement. During the pandemic, students’ levels of commitment became particularly evident (Zrim Martinjak, 2024, p. 93). These changes had a significant impact on the acquisition of musical knowledge, skills, and competencies by students (Jenko et al., 2024, p. 110), which would later be applied in their professional careers, particularly in teaching music-related content.

To ensure high-quality music education, teachers must be properly qualified (Slosar, 1995). Key Stage 1 and 2 music teachers must have completed a university-level

Primary Education program or a Master's study program in primary-level teaching. In years four and five, a teacher may also teach music if they have completed a university program in music pedagogy or a second-cycle master's program in music pedagogy. Proper education is essential for acquiring the knowledge necessary to deliver quality music education. At the University of Primorska, Faculty of Education (hereinafter: Faculty of Education), students gain the skills required for teaching music within the Primary Education program by completing music-related courses.

The curriculum for the Primary Education program at the Faculty of Education includes both first and second-cycle studies. The undergraduate course lasts four years and, along with elective courses, enables students to earn 240 credits. The postgraduate master's course, lasting one year, enables students to focus on developing professional readiness for teaching all subjects in the first and second educational stages of primary school. Alongside their academic education, graduates obtain a professional qualification and enhance their competencies in managing educational processes, including specific subject areas.

Starman and Birsa (2022) emphasise that students should also be provided with opportunities and conditions to research and interdisciplinarily integrate acquired knowledge, including in the field of music education. The knowledge and competencies they later apply based on the curriculum are essential for effectively conducting the pedagogical process, whether remotely, in the school environment, through interdisciplinary integration, or problem-based learning sessions (Birsa, 2018, 2017). The study program is designed to highlight the general knowledge, skills, and understanding that students achieve through higher education. In addition, elective courses are offered, focusing on foreign languages or other various content areas, including music-related subjects (University of Primorska, Faculty of Education, 2023).

Due to the unpredictable health situation in 2020 and 2021, all involved in the pedagogical process at the Faculty of Education, University of Primorska, had to quickly adapt to the circumstances and conduct their studies remotely. The goal was to provide students with as much new knowledge as possible while still achieving all the objectives of the study process. As a result of the changes in the teaching methods, Primary Education students were taught the content of music courses in a new and unconventional way, using various online applications and conferencing systems, which did not prove to be the most suitable for group music creation (Biasutti et al., 2021).

Therefore, we decided to compare the results of a study conducted in June 2019, which investigated the readiness of future primary teachers to teach music education once employed in primary schools with the results obtained in November 2022. We were interested in whether there were noticeable differences in the readiness for teaching music education among primary education students who acquired their music didactics knowledge before and during the Covid-19 pandemic.

In line with the subject and research problem, we aim to examine whether there is a difference in the readiness to incorporate musical activities into music education lessons between students who studied to become primary school teachers at the Faculty of Education before and during the Covid-19 pandemic (hereinafter: the pandemic). The success of all participants in the study process largely depended on their personal engagement, which often led to stress. Students had to maintain self-discipline and pro-

activity in following the study program, which, in many cases, led to a sense of being overwhelmed. Meanwhile, higher education professors and their colleagues had to quickly adapt to new teaching methods while finding innovative approaches to maintain motivation and interaction, further increasing the pressure (Jelisavac, 2023; Zrim Martinjak, 2024).

Our first hypothesis suggested that the students who studied during the pandemic would feel less prepared to accompany children's singing with an instrument compared to the students who studied before the pandemic. To test this hypothesis, we used the T-test, which allows us to determine whether the mean scores of the two groups are significantly different. We first checked the assumption of homogeneity of variances, a key requirement for performing the T-test. We conducted Levene's test for equality of variances. At a 5% significance level, we rejected the null hypothesis, which stated that the mean score of the students educated before the pandemic was less than or equal to the mean score of those educated during the pandemic. On average, the students who studied remotely were less prepared to accompany children's singing with an instrument compared to the students who studied before the pandemic. Based on the statistical analysis, we confirmed our hypothesis that the students who studied during the pandemic felt less prepared to accompany children's singing with an instrument compared to those who studied prior to the pandemic.

For the analysis of the second hypothesis, which posited that the students who studied during the pandemic would feel less prepared to teach music theory compared to those who studied before the pandemic, we conducted a T-test and checked the assumption of homogeneity of variances. We used Levene's test to examine whether the differences in the readiness ratings for teaching music theory between the students who learned music content before and after the pandemic were significant. We could not reject the null hypothesis, and at a 5% significance level, we cannot assert that the average population readiness for teaching music theory in the group of students who studied during the pandemic is lower than that of the students who studied prior to the pandemic. Based on the statistical analysis, we cannot confirm the hypothesis that the students who studied during the pandemic felt less prepared to teach music theory compared to those who studied prior to the pandemic.

For the analysis of the third hypothesis, which claimed that the students who studied during the pandemic would feel less prepared to create harmonic accompaniment for a learned song in music education compared to the students who studied prior to the pandemic, we used the T-test. We could not reject the null hypothesis and, at a 5% significance level, cannot assert that the average population readiness for creating harmonic accompaniment in the group of students who learned music content during the pandemic is lower than the mean of the students who studied before the pandemic. We could not confirm the hypothesis that the students who studied during the pandemic felt less prepared to create harmonic accompaniment for a learned song compared to those who studied prior to the pandemic.

The sample included in this study is not highly representative, which suggests the need to expand the research to the additional two Faculties of Education in Slovenia. Moreover, it would be valuable to examine the differences within the sample regarding the readiness of future primary school teachers to transfer musical knowledge, skills, and abilities in music education lessons once they enter the workforce. As noted by

Baloh and Bratož (2019), the educational process must be grounded in an understanding of the realities of the social, professional, and cultural contexts in which it occurs. Consequently, this process should be monitored and adapted to reflect contemporary societal and historical developments.

LITERATURA

1. Baloh, B. in Bratož, S. (2019). Refleksija vloge učitelja v čezmejnem prostoru. Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja, 83, 5–19. <https://doi.org/10.36144/rig83.dec19.5-19>
2. Biasutti, M., Antonini Philippe, R. in Schiavo, A. (2021). Assessing teachers' perspectives on giving music lessons remotely during the COVID-19 lockdown period. *Musicae Scientiae*, 26(3), 1–19. <https://doi.org/10.1177/1029864921996033>
3. Birsa, E. (2017). Primerjava učnih načrtov in vključenost priporočil za medpredmetno povezovanje likovnih vsebin [Comparison of syllabi and inclusion of recommendations for interdisciplinary integration of visual arts contents]. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(2–3), 163–179. [https://doi.org/10.18690/1855-4431.10.2-3.163-180\(2017\)](https://doi.org/10.18690/1855-4431.10.2-3.163-180(2017))
4. Birsa, E. (2018). Teaching strategies and the holistic acquisition of knowledge of the visual arts. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 187–206. <https://doi.org/10.26529/cepsj.39>
5. Čeh, I. in Adam, J. (2022). Samopodoba mladostnikov v času pandemije. V M. Orel, M. Á. Queiruga Dios, J. Brala Mudrovčič, J. Miletič, S. Jurjevčič in T. Šetina (ur.), *Mednarodna konferenca EDUizziv Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja: zbornik prispevkov* (str. 754–67). EDUvision.
6. Denac, O. (2002). Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti: priročnik za vzgojitelje, razredne učitelje, učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
7. Ferbežar, N., Marovič, M. in Gavriloski, M. (2021). Vzgojno-izobraževalne ustanove in izzivi mladih LGBTIQ+ oseb med pandemijo covid-19. *Sodobna pedagogika*, 72(138), 188–202.
8. Holcar, A., Borota, B., Breznik, I., Jošt, J., Kerin, M., Kovačič, A., Lango, J., Mraz Novak, T. in Sicherl Kafol, B. (2011). Program osnovna šola: glasbena vzgoja: učni načrt. Ministrstvo za šolstvo in šport.
9. Jedrlnič Peloz, E. (2019). Pripravljenost bodočih razrednih učiteljev glasbenih dejavnosti v pouk. [Diplomsko delo, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta].
10. Jedrlnič Peloz, E. in Kopačin, B. (2022). Voljnost bodočih razrednih učiteljev za vpletanje glasbenih dejavnosti v pouk. *Didakta*, 32(216), 54–61.
11. Jelisavac, D. (2023). Izgorelost učiteljev in njihovo zadovoljstvo z delom med epidemijo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(1), 76–95. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.6>
12. Jenko, M., Kopačin, B. in Birsa, E. (2024). Mnenja študentov o lastni usposobljenosti za izvajanje pedagoškega procesa. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(2), 103–119. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.127>
13. Kopačin, B. (2014). Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(2), 81–96.
14. Kopačin, B. (2020). Glasbene didaktične igre in glasbeno-razvojni dosežki prvošolcev. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13(1), 88–111. <https://doi.org/10.18690/rei.13.1.89-111.2020>
15. Kopačin, B. in Verdir, M. (2018). Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku glasbene umetnosti. V T. Štemberger, S. Čotar Konrad, S. Rutar in A. Žakelj (ur.), *Oblikovanje inovativnih učnih okolij* (str. 427–441). Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-139-1.427-441>
16. Kopačin, B., Marič, M., Radič, B., Merlin, U. in Birsa, E. (2022). Uporaba prožnih oblik pri izobraževanju na daljavo v visokem šolstvu na področju umetniških predmetov. *Sodobna pedagogika*, 73(3), 42–60.

17. Marovič, M., Benčina, Š. in Bogdan Zupančič, A. (2023). Skrb za duševno zdravje socialnih pedagogov v vzgojno-izobraževalnih institucijah. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(3–4), 37–52. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i3-4.109>
18. Mavrin, I., Čepo, M. in Balen, B. (2021). From arts to zoom – artistic and creative education in the Covid19 quarantine period (economic, legal and cultural perspectives). V V. Milinarevič, M. Brust Nemet in J. Husanović Pehar (ur.), *Intercultural Education/Obrazovanje za interkulturalizam* (str. 297–309). Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Republic of Croatia Croatian Academy of Sciences and Arts, the Center for Scientific Work in Vinkovci, Republic of Croatia.
19. Milić, S., Simeunović, V. in Cenić, D. (2023). Kriza zaradi pandemije covida-19 in prehod univerz na izobraževanje 4.0. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(3–4), 136–152. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i3-4.115>
20. Oblak, B. (2001). *Glasbena slikanica 3: priručnik za učitelje*. Državna založba Slovenije.
21. Plevnik, M. (2021). Izzivi izvedbe praktičnih vaj ob prilagoditvah izobraževalnega procesa v visokošolskih ustanovah med epidemijo covida-19. *Sodobna pedagogika*, 72(138), 308–320.
22. Sicherl Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Debora.
23. Slosar, M. (1995). *Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo].
24. Slosar, M. (1997). *Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole ali zakaj ponovna uvedba preizkusa glasbenih sposobnosti ob vpisu na Oddelek za razredni pouk*. V K. Destovnik in I. Matovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje* (str. 233–41). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
25. Slosar, M. (2007). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje I*. Debora.
26. Slosar, M. (2008). *Izbrana poglavja iz didaktike glasbene vzgoje III*. Debora.
27. Starman, V. in Birsa, E. (2022). Interdisciplinarno povezovanje znanosti in umetnosti v študijskem procesu. *Sodobna pedagogika*, 73(139), 60–75.
28. Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta. (2023). <https://www.pef.upr.si/>
29. Vlada Republike Slovenije. (2020). *Odredba o razglasitvi epidemije nalezljive bolezni SARS-CoV-2 (COVID-19) na območju Republike Slovenije*. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2020-01-0532/odredba-o-razglasitvi-epidemije-nalezljive-bolezni-sars-cov-2-covid-19-na-obmocju-republike-slovenije%0A01-0532/odredba-o-razglasitvi-epidemije-nalezljive-bolezni-sars-cov-2-covid-19>
30. Voglar, M. (1987). *Otrok in glasba*. Državna založba Slovenije.
31. Zrim Martinjak, N. (2024). Angažiranost študentov pri študiju na daljavo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(1), 83–97. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i1.124>



Besedilo/Text © 2025 **Avtor(ji)/The Author(s)**

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

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

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

Eva Jedrlnič Peloz, magistrica profesorica razrednega pouka.

E-mail: eva.peloz@gmail.com

Dr. Barbara Kopačin, izredna profesorica za didaktiko glasbe na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

E-mail: barbara.kopacin@pef.upr.si

Sprejemanje učencev s posebnimi potrebami med njihovimi šolskimi vrstniki

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.174>

Prejeto 25. 11. 2024 / Sprejeto 7. 4. 2025

Znanstveni članek

UDK 376:316.62

KLJUČNE BESEDE: učenci s posebnimi potrebami, inkluzija, socialna integracija, stališča učencev

POVZETEK – Vrstniško sprejemanje je eden od ključnih dejavnikov in tudi kazalec uspešnosti inkluzivnega izobraževanja. Kaže se kot neposreden in običajno spontan način vedenja do bližnjega ter v medvrstniških interakcijah tako v razrednem in šolskem okolju kot tudi v druženju teh otrok izven šole. V kvantitativni raziskavi smo to sprejemanje ugotovljali s pomočjo preverjanja štirih ključnih dimenzij: raven sprejemanja učencev s posebnimi potrebami s strani sošolcev, vzpostavljanje njihovih prijateljstev, percepcija njihove socialne samopodobe in pripravljenost za njihove socialne interakcije. Študija je pokazala, da imajo učenci s posebnimi potrebami v šolskem prostoru, kjer je prisotna šolska avtoriteta, boljše mesto med vrstniki kot pa v primeru druženja z vrstniki brez prisotnosti odraslih. Sicer pa je stopnja integracije otrok s posebnimi potrebami nizka, poleg tega pa obstaja diskrepanca med proklamiranimi družbenimi cilji in dejanskim sprejemanjem otrok s posebnimi potrebami s strani vrstnikov.

Received 25. 11. 2025 / Accepted 7. 4. 2025

Scientific paper

UDC 376:316.62

KEYWORDS: children with special needs, inclusion, social integration, childrens' attitudes

ABSTRACT – Peer acceptance is one of the key factors and also an indicator of the success of inclusive education. It is manifested in a direct and usually spontaneous way of behaving towards others and in peer interactions both in the classroom and school environment, as well as in the socializing of these children outside of school in a way that they are accepted among their school peers. In the quantitative research, we determined this acceptance by checking four key dimensions, namely: determining the level of acceptance of children with special needs by their classmates, the establishment of their friendships, the perception of their social self-image and their readiness for social interactions. The study showed that children with special needs in a school environment where the school authority is present have a better place among their peers than in the case of socializing with their peers without the presence of adults. Otherwise, we found that the level of integration of children with special needs is low, and in addition, there is a discrepancy between the proclaimed social goals and the actual acceptance of children with special needs by their peers.

1 Uvod

Koncept inkluzivnega izobraževanja je pridobil velik zagon, ko so Združeni narodi na konferenci na Tajskem leta 1990 promovirali idejo "Izobraževanje za vse". Politična izjava o inkluzivnem izobraževanju na konferenci v Salamanci (UNESCO, 1994) je izzvala države, šole in posameznike na izobraževalnem področju, da je nujno zagotoviti izobraževanje vsem otrokom v redni šoli, tudi tistim s posebnimi potrebami. V ozadju tega gibanja lahko prepoznamo filozofijo ali koncept človekovih pravic do enakih možnosti v šolskem vključevanju, kar pomeni, da mora biti tudi medvrstniško sprejemanje eden od primarnih rezultatov inkluzivnega šolanja, da bi spodbujali dostojanstvo in boljše kakovost življenja učencev s posebnimi potrebami. Osnovna ideja inkluzivnih

šol je zagotoviti skupno izobraževanje za vse učence, ne glede na njihove težave ali razlike (Drobnič, 2016).

Farrell (2000, str. 154) opisuje inkluzijo kot "polno in aktivno sodelovanje v šolskem življenju, biti cenjen član šolske skupnosti, kjer si obravnavan kot sestavni član". Clement Morrisonova (2008) opredeljuje inkluzijo kot učinkovit način izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki je lahko kombinacija rednega in posebnega izobraževalnega procesa. Tezo o tem, da učitelji in specialni pedagogi skupaj razvijajo strategije izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in tudi drugih otrok, navajajo tudi slovenski avtorji (Kavkler idr., 2008). Po mnenju avtoric Schmidt in Vrhovnik (2015) velja inkluzivno izobraževanje za večdimenzionalni koncept, ki vključuje proces preobrazbe šole z ohranjanjem osredotočenosti na vse otroke, ki so upravičeni do izobraževanja.

Kavkler idr. (2015) menijo, da inkluzivna vzgoja in izobraževanje omogočata vključenost, participacijo in uspešnost vseh otrok, tudi tistih s specifičnimi učnimi težavami. Pri zagotavljanju inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redno vzgojno-izobraževalno okolje je pomembno poudariti, da fizična integracija otrok s posebnimi potrebami v skupini vrstnikov sama po sebi ne zagotavlja ustreznega otrokovega napredka in razvoja, če ni hkrati poskrbljeno za funkcionalno vzgojno-izobraževalno in socialno integracijo.

V državah OECD, zlasti pa v ZDA, kjer so se pojavile prve iniciative po udeležanju inkluzivnega izobraževanja, so ta način vključevanja močno zagovarjali ne le zaradi koristi pri pridobivanju znanja, ampak tudi zaradi potencialnih socialnih koristi za otroke s posebnimi potrebami (Fisher idr., 2002). Thomas idr. (2006) izpostavljajo, da zgolj lokacijska vključenost sama po sebi ne doseže vseh pomembnih ciljev, zato morajo narediti same šole še več, da podprejo procese socialne integracije in medsebojnega sprejemanja tudi med samimi učenci. Zmožnost inkluzivnih razredov za spodbujanje in uspeh pri ustvarjanju družbenih koristi inkluzije je odvisna od izboljšanih priložnosti, ki jih nudi izobraževalno okolje za razvoj občutka razredne skupnosti in prijateljstev znotraj heterogene skupine vrstnikov (Nakken in Pijl, 2002; Pavri in Monda-Amaya, 2001).

Vrstniško sprejemanje je torej eden od ključnih dejavnikov, a tudi kazalec uspešnosti inkluzivnega izobraževanja, ki se kaže kot neposreden in običajno spontan način obnašanja med vrstniki v razredni in šolski skupnosti in v druženju izven šole v življenjski skupnosti (Buljubašić-Kuzmanović in Španja, 2019, str. 116). Rose idr. (2015) poudarjajo, da je sprejemanje, razvijanje občutka pripadnosti in povezanosti otrok s posebnimi potrebami z njihovimi vrstniki ter odraslimi na vseh področjih šolskega življenja ključni dejavnik uspešne in kakovostne inkluzije. Kavkler idr. (2008) pa poudarjajo, da je za uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi potrebno izpolniti več pogojev, in sicer da ju razvijamo sistemsko – v razredu, šoli in širšem okolju.

Pojem inkluzivnega izobraževanja se v slovenskem prostoru uradno pojavi leta 1995, ko je bila pripravljena in sprejeta Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju. Na tej podlagi je bil leta 2000 sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUO-PP-1), ki je pomenil prelomnico in uveljavitev inkluzivnega izobraževanja tudi v Sloveniji. Po skoraj četrletju izkušenj je smiselno in utemeljeno preverjati tudi, kako so v slovenskem učnem okolju med vrstniki sprejeti otroci s posebnimi potrebami.

V 2. členu slovenskega Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami so kategorizirani in opredeljeni "otroci s posebnimi potrebami" kot upravičenci do dodatne podpore in prilagoditev v šolskem prostoru in življenju nasploh. Zakon pravi:

“Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustveno vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.” (ZUOPP-1, 2011).

Otroci z drugimi izjemnostmi, tj. nadarjeni in sociokulturno drugačni, niso vključeni v to razvrstitev. Vsem otrokom, ki so usmerjeni kot otroci s posebnimi potrebami, zakonsko pripada prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo. Otroke s posebnimi potrebami, ki potrebujejo še dodatne prilagoditve, se usmerja tudi v prilagojene programe vzgoje in izobraževanja z enakovrednim ali nižjim izobrazbenim standardom oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja (ZUOPP-1, 2011). Slovenska zakonodaja torej ohranja dualni sistem izobraževanja. Nekateri otroci s posebnimi potrebami se izobražujejo ločeno od svojih vrstnikov, v posebnih šolah/zavodih, medtem ko drugi obiskujejo redne šole skupaj z vrstniki.

Jones (2005) opozarja, da je treba v inkluzivnem izobraževanju bolj upoštevati tudi glas otrok s posebnimi potrebami in njihovih staršev, ki želijo, da se šolajo v rednih šolah. Na temo vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno šolo imamo že nekaj študij (Kavkler idr., 2015), ki kažejo, da so otroci s posebnimi potrebami v rednih izobraževalnih programih osnovnih šol pogosto diskriminirani, saj kljub povprečnim in nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim dosegajo nizke izobraževalne dosežke in so tudi socialno slabše povezani oz. sprejeti.

Štemberger (2013, str. 13) ugotavlja, da usposobljenost učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami predstavlja ključen dejavnik pri njihovem odnosu do inkluzije. Njene ugotovitve kažejo, da višja raven strokovne usposobljenosti pozitivno korelira z večjo naklonjenostjo učiteljev inkluzivni praksi, kar poudarja pomen sistematičnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja za učinkovito implementacijo inkluzije v izobraževalnem sistemu.

Eno izmed pomembnih definicij socialne integracije je razvil Emile Durkheim, francoski sociolog, ki je v začetku 20. stoletja raziskoval socialno integracijo in jo opredelil kot stopnjo, do katere posameznik ali skupina čuti povezanost in pripadnost družbi, hkrati pa se tem družbenim normam in vrednotam prilagaja (Alpert, 1940). Sicer pa Durkheim veliko govori o sodobnih negativnih procesih družbe, njenih anomijah, ko so njene ključne strukture in institucije podvržene razkrajanju in dezintegraciji, kar zlasti boleče deluje na robne družbene kategorije, torej tudi na osebe s posebnimi potrebami. Integracijo kot pedagoški koncept, ki se je uveljavil konec prejšnjega stoletja, preden je vzniknila inkluzija, je treba razlikovati od socialne integracije kot družbenega procesa.

Schmidt idr. (2001) poudarjajo, da imajo pri “integraciji otroci s posebnimi potrebami več možnosti za navezovanje stikov z vrstniki brez težav ter za razvijanje medsebojnih prijateljstev. Pogosto so globoko zakoreninjeni predsodki in negativne predstave o osebah s posebnimi potrebami ena od težav, s katero se ob vstopu v šolo soočajo otroci z motnjami.”

Po mnenju avtorjev Cambra in Silvestre (2003) je eden izmed dejavnikov, ki ima pomembno vlogo pri socialni integraciji, prav vrstnik. Veliki večini otrok predstavlja

šola pomembno prizorišče socialne interakcije in stikov z vrstniki. Te interakcije lahko opišemo kot horizontalne odnose (Hartup, 1989). Horizontalni odnosi se oblikujejo s posamezniki, ki imajo enako družbeno moč in sposobnost enostavne zamenjave vlog. Šole poleg horizontalnih odnosov ponujajo tudi priložnosti za razvoj novih vertikalnih odnosov, na primer učitelji in drugo šolsko osebje (Pijl idr., 2011). Vertikalni odnosi so tisti, pri katerih sodelujejo osebe z očitno drugačnim znanjem in močjo. Do trenutka, ko se začnejo izobraževati v šolskem okolju, imajo otroci že utečene vertikalne odnose s starši, družino in sosedi (Schaffer, 1996). Šola je običajno arena, kjer se drastično širijo izkušnje horizontalnih odnosov, z odraščanjem se število stikov z vrstniki postopoma še razširi. Otroci vseh starosti se počutijo najbližje svoji ožji družini, v zgodnji adolescenci pa postanejo čustveno pomembnejše podpore vrstniki (Levitt idr., 1993). Na tej točki se otroci oblikujejo v skupine vrstnikov podobnih pogledov, kjer izražajo zasebne občutke in misli ter podpirajo svoje občutke lastne vrednosti (Selman in Selman, 1979). Za ta prijateljstva je značilna intimnost, ki se v prejšnjih letih ne pojavlja, in dekleta v tem razvoju na splošno prednjačijo pred fanti (Schaffer, 1996). Izkušnje z vrstniki so pomembno socializacijsko področje otrok in mladostnikov. V skladu s to predpostavko imajo vrstniki pomembno vlogo v življenju otrok in pri njihovi socializaciji. Izkušnje z vrstniki vplivajo na čustva, ki jih doživljajo otroci in mladostniki, glede na te izkušnje pa mladostniki razvijajo svoja vedenja in projekcije o sebi (Bukowski idr., 2007).

Vrstniške skupine v razredu lahko temeljijo na različnih značilnostih. Med drugim so pomembne spremenljivke pri oblikovanju skupin demografske značilnosti, kot so starost, spol, vera in etnična pripadnost (Lee idr., 2007).

Kontaktna teorija ali teorija medskupinskega stika (Allport, 1954) predpostavlja, da medskupinski stik običajno zmanjša medskupinske predsodke. Teorija predpostavlja, da se bodo naše stereotipne asociacije in pristranskosti zmanjšale, če bomo spoznali in razumeli izkušnje drugih s smiselnim, enakopravnim in sodelovalnim stikom. Kontaktna teorija je še posebej pomembna za inkluzivno izobraževalno okolje, saj podpira "pravično" šolo in kulturo, kjer se tvori osnova programov ozaveščanja in izobraževanja (McKay, 2018). Lesar (2009) trdi, da je "uspeh vzgojno-izobraževalnega delovanja najbolj odločilno odvisen od vsakodnevnega dogajanja v razredih" (str. 128).

Posledično raziskovalci sklepajo, da učenci inkluzivnih oddelkov, ki imajo redne stike in prijateljujejo z učenci s posebnimi potrebami, razvijajo pozitivne odnose do teh učencev (Vignes idr., 2009; Vitulić in Rojnik, 2021, str. 145). Vendar se rezultati raziskav razlikujejo. Nekatere študije so poročale o pozitivnejšem odnosu učencev, ki se izobražujejo v inkluzivnih razredih, do vrstnikov s posebnimi potrebami (Nowicki in Sandieson, 2002) ali rezultatih, ki se zdijo protislovni (Gash idr., 2000), medtem ko druge niso odkrile nobene razlike (Schwab idr., 2016). To kaže, da zgolj namestitvev učencev z invalidnostjo/motnjo in brez nje v istem razredu ne vodi samodejno do bolj pozitivnega odnosa do vrstnikov s posebnimi potrebami.

Na odnos učencev do vrstnikov s posebnimi potrebami je moč vplivati s spodbujanjem oziroma razvijanjem pozitivnih stališč in ustvarjanjem sprejemajočega okolja (Kermauner idr., 2021, str. 79; Vamberger, 2023). Ob tem ne moremo mimo stališč učitelja, ki je glavni promotor pozitivnih idej v odnosu do otrok s posebnimi potrebami v šolskem okolju in hkrati ves čas spremlja dogajanje v razredu. Učitelj s svojim razmišljanjem, odnosom, dejanji in stališči, ki jih deli do otrok s posebnimi potrebami, vnaša v skupino oz. razred določeno idejo (Drobnič idr., 2021, str. 117). Učenci pa posredno

ali neposredno te ideje, stališča in vrednote sprejemajo, širijo in po teh načelih, vsaj v času pouka, če ne tudi izven njega, tudi delujejo.

Z vidika razumevanja človeškega vedenja in osebnosti v socialni psihologiji so stališča značilnosti posameznika oziroma ena od osnovnih značilnosti posameznikove osebnosti. Stališča so notranji mentalni vzorci, ki vplivajo na posameznikov način razmišljanja, čustvovanja in obnašanja (Allport, 1954).

Stališča se oblikujejo v življenju in so produkt procesa socializacije. Družina in vrstniške skupine imajo kot primarne skupine na posameznika velik vpliv zaradi zgodnjih izkušenj in znanja ter tesnih čustvenih vezi. Ule (1997) ugotavlja, da je ta vpliv še posebno velik, če so primarne skupine za posameznika tudi referenčne skupine, katerih vrednostni sistem oseba najbolj sprejema in se z njim najbolj identificira. V zgodnjem otroštvu je vpliv primarnih skupin, zlasti družine, na otroka največji, zato imajo posledično družina in vrstniške skupine lahko velik vpliv na oblikovanje stališč do različnih skupin. Z vstopom v šolo pa se poveča vpliv učiteljev.

Schmidt idr. (2001) ugotavljajo, da oblikovanje pozitivnih stališč med vrstniki zahteva upoštevanje kompleksnih dejavnikov. Izkušnje z motnjo lahko pri posamezniku izzovejo pozitivne in negativne odzive. Ni nujno, da bodo dejavniki, ki so privedli do negativnih stališč, ob pogostih kontaktih odstranjeni, zato se je potrebno z njimi poglobljeno ukvarjati. Tako npr. programi za izboljšanje socialnih spretnosti ali programi za zmanjšanje izzivalnega vedenja pri učencih z motnjami uspešno odstranjujejo ovire. Najverjetneje kratkotrajni kontakti privedejo do negativnih stališč, pogostejši kontakti pa stališča izboljšujejo.

Kadar se vrstniki zavedajo, da z lahkoto oblikujejo odnos in prijateljsko vedenje do otrok s posebnimi potrebami, potem so tudi pripravljene izraziti namen in sodelovati ter vztrajati v svojem vedenju. Kadar se jim zdi takšno sprejemajoče vedenje težko, potem kljub pozitivnim stališčem ne kažejo zanimanja za interakcijo z otroki s posebnimi potrebami (Roberts in Smith, 1999).

Učenci s posebnimi potrebami so v stikih socialne udeležbe z vrstniki izpostavljeni večjemu tveganju, da bodo socialno izključeni v primerjavi z učenci brez posebnih potreb (Schwab idr., 2021). Zato je eden od razlogov, zakaj se starši ne odločijo za redne šole, skrb, da bi bil njihov otrok lahko socialno izključen.

Številni dejavniki lahko igrajo vlogo pri določanju družbene udeležbe učencev, npr.: notranji dejavniki učenca, dejavniki znotraj izobraževalnega okolja (izobraževalni procesi) in dejavniki, povezani z razredom, ali kontekstualni dejavniki. Ključni način za spodbujanje družbene udeležbe učencev je izboljšanje posameznih spremenljivk učencev, kot sta odnos učencev in/ali njihovo družbeno vedenje (Hassani in Schwab, 2021).

Brown idr. (2001) in Salend (2008) navajajo, da imajo učitelji v razredu ključno vlogo pri spodbujanju pozitivnih interakcij med učenci z in brez invalidnosti. Da pa bi učitelji lahko učinkovito spodbujali takšne pozitivne interakcije, morajo imeti pozitivno naravnost ali pozitiven odnos do učencev s posebnimi potrebami in močan občutek samoučinkovitosti. Opara (2003, str. 50) glede pomena učiteljevih stališč navaja, da "za inkluzijo bo največ storjeno takrat, ko se bo učiteljstvo zavedalo in sprijaznilo s tem, da so otroci s posebnimi potrebami tudi njihovi".

Le redki učitelji splošnega in posebnega izobraževanja v osnovnošolskih razredih so pripravljene na izkušnje, ki so potrebne, da bi zadovoljili potrebe vseh učencev

(McHatton in Parker, 2013). De Boer idr. (2011) ugotavljajo, da je večina učiteljev izrazila negotovost in negativna stališča glede vključenosti otrok s posebnimi potrebami v redne izobraževalne programe, pri čemer mnogi ugotavljajo njihovo pomanjkanje znanja, usposobljenosti in zaupanja kot dejavnike, ki prispevajo k njihovim ocenam.

Učitelji v rednih osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo imajo mešane občutke glede lastne pripravljenosti na izobraževanje učencev s posebnimi potrebami, kar povzemata Taylor in Ringlaben (2012), zato učitelji s pozitivnejšim odnosom do inkluzije otrok s posebnimi potrebami lažje prilagodijo svoje poučevanje in učni načrt tako, da bodo ustrezali individualnim potrebam učencev. Učitelji, ki niso usposobljeni za izvajanje oziroma uporabo ustreznih strategij pri delu z učenci s posebnimi potrebami, pogosto čutijo negativno konotacijo do teh učencev.

Poleg usposobljenosti in pripravljenosti pa avtorji opozarjajo na ključno komponento razvoja inkluzije. Na njen razvoj in obseg, v katerem je vključitev uspešna, v veliki meri vpliva odnos učiteljev (Burke in Sutherland, 2004; de Boer idr., 2011). Lesar (2009, str. 119) pravi, "da ima še tako dobro tehnično, specialno, didaktično metodično usposabljanje učiteljev lahko negativen oziroma nasproten učinek, če pri učiteljih ni prisotnih vrednot in naravnosti, ki spodbujajo inkluzivne prakse". Temu pritrjujejo tudi Carroll idr. (2003, str. 65), ki pravijo, da "učitelji določajo ton učilnic, zato je lahko uspeh vključevanja odvisen od prevladujočega odnosa učiteljev med interakcijo z učenci s PP".

Schwab idr. (2021) trdijo, da je ustvarjanje pozitivne klime v smislu pozitivnega odnosa do učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami lahko pomembna razredna tema in da se morajo učitelji zavedati njene moči. Poleg tega bi morali učitelji spodbujati tudi socialne kompetence učencev, da bi se izognili vedenjskim težavam – ne le učencev brez PP, ampak tudi tistih s PP.

Na podlagi obstoječega pregleda raziskav lahko oblikujemo raziskovalno vprašanje, ki se glasi: Kako učenci osnovne šole sprejemajo sošolce s posebnimi potrebami in kakšna so njihova stališča glede socialne interakcije, prijateljstva in čustvene bližine s temi vrstniki? Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšna so stališča učencev osnovne šole do vrstnikov s posebnimi potrebami v kontekstu inkluzivnega izobraževanja ter kako ti učenci sprejemajo sošolce s posebnimi potrebami v različnih vidikih socialne interakcije, kot so sklepanje prijateljstev, izražanje čustev, socialna samopodoba in pripravljenost na interakcijo.

2 Metodologija

V raziskavi smo uporabili kvantitativni raziskovalni pristop. Udeleženci raziskave so bili učenci razrednega in predmetnega pouka od tretjega do devetega razreda osnovne šole. V raziskavi je sodelovalo 247 učencev. Raziskavo smo opredelili kot sestav štirih ključnih dimenzij, in sicer sprejemanje učencev s posebnimi potrebami s strani sošolcev, njihova prijateljstva, njihove družbene samopodobe in njihove socialne interakcije.

Uporabljeni vzorec iz konkretne situacije je neslučajnostni in priložnostni in so ga sestavljali učenci osnovne šole na Štajerskem. Med njimi je bilo 51 % deklet in 49 % fantov. Po starostnih obdobjih je odgovarjalo 13,8 % učencev prve triade, 37,2 % učencev druge triade in 49 % učencev tretje triade.

V naši raziskavi je bil uporabljen standardizirani anketni vprašalnik CATCH – Chedoke McMasterjeva lestvica stališč v odnosu do otrok s posebnimi potrebami (Bossaert in Petry, 2013), ki je vključeval 36 vprašanj. Sestavni del vprašalnika so ocenjevalne lestvice stališč vedenjskega, čustvenega in kognitivnega odziva na otroke vrstnike s posebnimi potrebami. Vprašalnik zajema še demografske podatke o starosti, spolu in razredu, ki ga učenci opisujejo, ter dve vprašanji o sobivanju z osebami s posebnimi potrebami.

Najprej so bile ocenjene interakcije/stiki z vrstniki, nato pa odnos do vrstnikov z učnimi težavami in socialnimi/čustvenimi motnjami. Z namenom jasnega razumevanja, o čem govori raziskava, so bili učenci deležni primerne uvoda o tem, kdo vse spada v skupino otrok s posebnimi potrebami. Statistična analiza je bila izvedena s pomočjo programa SPSS 26.0. Poleg opisne statistične analize smo izvedli še faktorsko analizo odnosa do otrok s posebnimi potrebami na način, kot jih predlaga avtor lestvice CATCH.

3 Rezultati z razpravo

Tabela 1 prikazuje stališča anketirancev do predstavitve učenca s posebnimi potrebami svojim prijateljem. 44,1 % vprašanih se popolnoma strinja, da učenca s posebnimi potrebami ne bi predstavili svojim prijateljem, prav tako jih 35,2 % pritrjuje tej trditvi. 16,2 % učencev se ne strinja s to trditvijo, ostro pa ji nasprotujejo v 4,5 %.

Tabela 1

Stališča anketirancev do predstavitve učenca s posebnimi potrebami svojim prijateljem

<i>Učenca s PP ne bi predstavil svojim prijateljem</i>		<i>Frekvenca</i>	<i>Odstotek</i>
Veljavno	Sploh se ne strinjam.	11	4,5
	Se ne strinjam.	40	16,2
	Strinjam se.	87	35,2
	Popolnoma se strinjam.	109	44,1
	Skupaj	247	100,0

Iz odgovorov lahko sklepamo, da učenci v večini (79,3 %) ne bi predstavili učenca s posebnimi potrebami svojim prijateljem, kar kaže na nedostopnost učencev, da vrstnikom ponudijo priložnost za vstop v njihov krog prijateljstev in druženja. Predvidevamo lahko na nedostopnost osnovnošolcev do njihovih vrstnikov s posebnimi potrebami pri sklepanju prijateljstev. Na to problematiko so opozorili že Freeman (2000), Stone in LaGreca (1990).

Tabela 2*Stališča in občutki anketirancev do sošolcev s posebnimi potrebami*

<i>Bojim se sošolcev s PP</i>		<i>Frekvenca</i>	<i>Odstotek</i>
Veljavno	Sploh se ne strinjam.	10	4,0
	Se ne strinjam.	18	7,3
	Strinjam se.	78	31,6
	Popolnoma se strinjam.	141	57,1
	Skupaj	247	100,0

Tabela 2 kaže, da se 57,1 % vprašanih boji sošolcev s posebnimi potrebami, tej trditvi pa še dodatno pritrjuje 31,6% anketirancev. 7,3 % vprašanih pravi, da se ne strinjajo s to trditvijo in 4% sodelujočih se ne bojijo učencev s posebnimi potrebami.

Iz rezultatov lahko sklepamo, da se učenci kar v 88,7% bojijo učencev, ki imajo posebne potrebe. Podatek nakazuje na predsodek, morda celo tabu, ki ga učenci čutijo/doživljajo do drugačnih od sebe. Namiguje tudi na dejstvo, da na temo posebnih potreb v razredu verjetno ni bilo dovolj izrečenega, zato ostaja v mislih učencev odprtih veliko nerazrešenih vprašanj, ki bi lahko pojasnjevala to bojazen. Človeško bitje se boji neznanega in očitno je neznanje in tudi nepoučenost razlog za strah učencev. Iz navedenega lahko domnevamo, da se večina otrok še ni srečala s "pravimi osebami s posebnimi potrebami".

Tabela 3*Stališča anketirancev do distanciranja od sošolcev s posebnimi potrebami*

<i>Poskušal bi se držati vstran od sošolca s PP</i>		<i>Frekvenca</i>	<i>Odstotek</i>
Veljavno	Sploh se ne strinjam.	11	4,5
	Se ne strinjam.	37	15,0
	Strinjam se.	89	36,0
	Popolnoma se strinjam.	110	44,5
	Skupaj	247	100,0

Tabela 3 kaže, da kar 44,5 % vprašanih odločno pritrjuje, da si ne želijo imeti stika s sošolcem s posebnimi potrebami. Prav tako se jih 36 % strinja, da bi se držali vstran od takega sošolca. 15 % vprašanih se ne strinja s to trditvijo, le 4,5 % jih odločno nasprotuje trditvi, da bi se poskušali držati vstran od sošolca s posebnimi potrebami.

Iz podatkov lahko sklepamo, da na šoli, kjer se je izvajala anketa, kar 80,5 % otrok meni, da se je bolje držati vstran od sošolca s posebnimi potrebami in mu torej raje ne ponuditi priložnosti za druženje, kar diametralno nasprotuje prejšnjemu vprašanju, kjer anketirani v 71,6 % puščajo odprte možnosti, da bi imeli sošolca invalida za posebnega prijatelja. Podatek je zaskrbljujoč in kaže na negativno stališče vprašanih do učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 4

Stališča anketirancev o različnih stopnjah naklonjenosti prijateljem z invalidnostjo

<i>Prijatelja invalida ne bi imel tako rad kot svoje druge prijatelje</i>		<i>Frekvenca</i>	<i>Odstotek</i>
Veljavno	Sploh se ne strinjam.	19	7,7
	Se ne strinjam.	44	17,8
	Strinjam se.	88	35,6
	Popolnoma se strinjam.	96	38,9
	Skupaj	247	100,0

Na trditev, da prijatelja invalida ne bi imel tako rad kot druge svoje prijatelje, se je popolnoma pritrdilno odzvalo kar 38,9% vprašanih, 35,6% se jih je s to trditvijo tudi strinjalo. 17,7% anketirancev je izrazilo nestrinjanje s to trditvijo in 7,7% sodelujočim pri sklepanju prijateljstev ni mar za dejstvo, da so po zunanosti sošolci morda videti drugačni.

Sklepamo, da so za prijateljstvo z invalidnimi otroki odprti le sodelujoči, ki imajo izkušnje z osebami s posebnimi potrebami, morda celo živijo z njimi, se jih ne bojijo in jih sprejemajo brez predsodkov. Predpostavljamo, da se anketirani srečujejo s predsodki do oseb s posebnimi potrebami. Ta izsledek lahko podkrepimo z Allportovo (1954) kontaktno teorijo ali teorijo medskupinskega stika, ki predpostavlja, da medskupinski stik običajno zmanjša medskupinske predsodke.

Opravili smo tudi faktorsko analizo. Smiselnost uporabe faktorske analize smo preizkusili z Bartlettovim testom sferičnosti. Poleg Bartlettovega testa sferičnosti smo uporabili še Kaiser-Meyer-Olkinovo statistiko (KMO), za katero je značilno, da je uporaba faktorske analize smiselna pri vrednosti, ki je večja od 0,5. V našem primeru KMO (0,899) in stopnja značilnosti Bartlettovega testa ($p < 0,001$) kažeta na smiselnost uporabe faktorske analize.

Posamezne trditve je treba preučiti glede na vrednost komunalitet, ki morajo biti višje od 0,40. Vrednosti vseh komunalitet lestvice *Stališča do inkluzije v redni osnovni šoli* so višje od 0,40, zato nismo izločili nobene od 36 spremenljivk.

Za izboljšanje strukture oblikovanih dejavnikov smo vrednosti uteži rotirali z metodo Varimax. Iz 36 osnovnih spremenljivk se oblikuje osem faktorjev, pri katerih je lastna vrednost večja od 1 in skupaj pojasnjujejo 58,319% variance vseh osnovnih 36 spremenljivk skupaj.

Za preverjanje merske karakteristike zanesljivosti je bil pri trditvah lestvice *Stališča do inkluzije v redni osnovni šoli* izračunan koeficient zanesljivosti Cronbach alfa, ki je pri izluščenih faktorjih znašal: $F1 = 0,913$, $F2 = 0,840$, $F3 = 0,708$, $F4 = 0,762$, $F5 = 0,773$, $F6 = 0,703$, $F7 = 0,751$, $F8 = 0,723$. Povprečni rezultat vseh faktorjev je 0,771. To kaže na več kot zadovoljivo konsistentnost.

Ugotovili smo, da je največja aritmetična sredina (3,16) pri drugem in petem faktorju, ki sta označena kot *čustveni odzivi na sobivanje z učenci s posebnimi potrebami*, kjer učenci izražajo strah do učencev s PP, negotovost pred predstavitvijo učenca s PP

njihovim prijateljem ter da jih ne bi imeli tako radi kot druge prijatelje. Čustveni odzivi otrok do njihovih vrstnikov s PP so bili dokaj zadržani, celo negativni. Enako aritmetično sredino je dosegel tudi faktor 5, poimenovan kot *druženje z učenci s posebnimi potrebami*, ki prav tako nakazuje, da učenci vrstnikov s posebnimi potrebami praviloma ne bi predstavili svojim prijateljem, a jih hkrati praviloma ne bi skrbelo, če bi v šoli sedeli z učencem s posebnimi potrebami.

Zelo visoko aritmetično sredino (3,14) je dosegel faktor 4, ki ga poimenujemo *potrebe in zanimanja otrok s posebnimi potrebami* in razkriva, da anketiranci menijo, da otroci s PP potrebujejo veliko pomoči pri opravljanju stvari in da se radi igrajo.

Odstopanja med vrstniškimi interakcijami glede na ravni razreda kažejo, da obstajajo razredi, ki bolje sprejemajo družbeno sodelovanje učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami, medtem ko imajo drugi razredi večje težave. Ena od razlag za nizke stopnje interakcije učencev brez PP z njihovimi vrstniki s PP med odmori bi lahko bila ta, da v nekaterih primerih učitelji med odmori preživijo čas z učenci s PP. Z njimi skušajo dokončati vaje ali jim razložiti, česar med poukom niso razumeli. Praktično priporočilo bi bilo, da bi učitelji učencem s posebnimi izobraževalnimi potrebami dali možnost komuniciranja s svojimi vrstniki med odmori.

Morda pa rezultati namigujejo na različna stališča do inkluzije med učitelji in posledično kažejo različne stopnje sprejemanja inkluzije med učenci, ki pritičejo vplivu stališč učitelja v posameznih razredih, o čemer sta raziskovali tudi avtorici Schmidt in Vrhovnik (2015).

4 Sklep

Rezultati raziskave kažejo, da je kljub načelno pozitivnim stališčem učencev do inkluzije socialna vključenost njihovih vrstnikov s posebnimi potrebami nizka. Medtem ko so učenci pripravljene sodelovati z njimi v formalnih šolskih aktivnostih, jih redkeje vključujejo v neformalne oblike druženja, kot so prijateljstva ali prostočasne dejavnosti. To kaže na omejeno ponotranjenje inkluzivnih vrednot in prisotnost predsodkov, ki se pogosto izražajo v strahu, nerazumevanju in čustveni distanci.

Ugotovitve nakazujejo, da učenci sprejemajo vrstnike s posebnimi potrebami predvsem v nadzorovanem učnem okolju, medtem ko se v odsotnosti odraslih njihov odnos pogosto spremeni. To razkriva pomembno vlogo učiteljev kot posrednikov inkluzije ter nujnost sistematičnega izobraževanja vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa o posebnih potrebah in pomenu medvrstniškega sprejemanja.

Podatki jasno opozarjajo, da so številni vidiki vključevanja še vedno formalni in površinski. Prava inkluzija zahteva več kot zgolj fizično prisotnost – pomeni razumevanje, sprejemanje in dejavno vključenost v skupnost. Brez tega ostaja vključevanje predvsem deklarativno in ne uresničuje svojega osnovnega cilja: polnopravne vključenosti vseh otrok, ne glede na njihove posebnosti.

Za učinkovito uresničevanje inkluzije moramo kot družba okrepiti ozaveščenost, odprto razpravo in aktivno spodbujati medvrstniško empatijo. Le s celostnim pristopom, ki vključuje šole, učitelje, učence in starše, bomo lahko presegli formalne meje vključe-

vanja ter vzpostavili šolsko okolje, kjer bodo vsi učenci doživljali občutek pripadnosti in enakovrednosti.

Tamara Vamberger, Janez Drobnič, PhD, Vanja Riccarda Kiswarday, PhD

Acceptance of Students with Special Needs by Their School Peers

This study explores the acceptance of students with special needs (SN) by their peers within primary educational settings. It examines the complexities of social integration, focusing on the dynamics of inclusion from a pedagogical perspective. As inclusive education continues to gain prominence globally, rooted in the belief that equal access to learning environments should be provided to all children, the necessity for comprehensive strategies becomes evident (Nakken & Pijl, 2002; Parvi & Monda-Amaya, 2001). The research addresses both theoretical constructs and practical applications.

Since the introduction of the Salamanca Statement in 1994, inclusive education has been recognized as a critical goal in global educational policy, stressing the significance of equal opportunities for all learners, including those with SN (UNESCO, 1994). This shift signifies not merely an administrative or procedural adjustment but a fundamental rethinking of educational systems, advocating for a model that ensures full participation of all children within mainstream educational contexts.

In Slovenia, the formal recognition of inclusive education began in 1995 with the implementation of the White Paper on Education, followed by the 2000 Act on the Guidance of Children with SN (ZUOPP-1, 2011). This legislation aligns with international trends, requiring that schools accommodate students with SN through individualized support or, when necessary, specialized educational programs. Despite these legal frameworks, successful inclusion is contingent on fostering an environment where students with SN are socially accepted and integrated into the broader school community.

The concept of inclusion extends beyond physical placement within classrooms. Genuine social integration entails fostering positive peer relationships, which are crucial for the emotional and social well-being of students with SN. Prior studies highlight the discrepancy between mere physical inclusion and true social acceptance, emphasizing that without active social integration efforts, students with SN often remain on the periphery of peer networks (Nowicki & Sandieson, 2002; Vignes et al., 2009).

For inclusive education to succeed, it must address both academic and social dimensions. Drawing on Durkheim's theory of social integration, this study underscores the importance of fostering connections between individuals and the broader social environment. In educational contexts, this involves creating opportunities for meaningful engagement between students with and without SN, ensuring that students with SN are fully embedded in the social life of the school (Lesar, 2009).

The process of social integration is inherently complex. It requires schools not only to place students with SN in regular classrooms but also to actively promote interactions that encourage peer acceptance. Research demonstrates that students with SN often face barriers – both visible and invisible – that hinder their full acceptance by peers. These

obstacles include societal stereotypes, lack of awareness, and limited understanding of disabilities, all of which contribute to social exclusion. As such, integration efforts must be multifaceted, addressing not only the physical presence of students with SN in mainstream settings but also fostering a climate of acceptance and belonging.

Teachers play a pivotal role in shaping the social experiences of students with SN. Their attitudes, instructional practices, and interactions with students significantly influence how inclusive education is perceived and enacted. Teachers' capacity to promote positive peer relationships is essential for the successful integration of students with SN. Research indicates that when teachers model inclusive attitudes and behaviours, it encourages peers to embrace similar inclusive values (Brown et al., 2001; Salend, 2008). However, many educators lack the training and resources necessary to effectively support these initiatives, which can hinder the success of inclusion in practice.

Peers also serve as key actors in the social development of students with SN. Peer relationships are critical for fostering a sense of belonging and acceptance, yet students with SN frequently encounter challenges in forming such relationships. Exclusion may manifest in overt forms, such as bullying, or in more subtle ways, such as being left out of group activities. This research seeks to understand how these social dynamics unfold in inclusive classroom settings, identifying both barriers to and opportunities for fostering social inclusion.

The study's findings reveal a persistent ambivalence in peer attitudes toward students with SN. While some students express empathy and a willingness to engage, others remain hesitant, often due to discomfort or uncertainty about how to interact with their peers with SN. This hesitance is frequently grounded in misconceptions about disabilities, leading to behaviours that reinforce social distancing and exclusion. Addressing this ambivalence requires targeted interventions that promote understanding and reduce the fear that often accompanies interactions with individuals with disabilities.

One of the major impediments to social integration is the fear and prejudice many students hold toward their peers with SN. The application of Gordon Allport's contact theory (1954) suggests that such biases can be mitigated through structured, positive interactions between different social groups. In the context of inclusive education, this theory implies that creating more opportunities for students with and without SN to collaborate in supportive environments can reduce prejudices and foster mutual understanding (McKay, 2018). However, the research indicates that simply placing students with SN in inclusive classrooms is insufficient to break down these social barriers. Active efforts are needed to create conditions in which positive peer relationships can flourish.

The research was conducted among 247 students from selected elementary schools in Slovenia, ranging from grades three to nine. The study utilized the CATCH (Chedoke McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps) questionnaire to assess students' attitudes toward their peers with SN across behavioural, emotional, and cognitive dimensions. Demographic data, including age, gender, and grade level, were also collected to identify patterns in peer attitudes.

Statistical methods, including descriptive statistics and factor analysis, were employed to analyze the data. The results indicated significant variation in how students perceived and interacted with their peers with SN, with many expressing reluctance to engage socially with these students.

Key Findings:

- *Social Exclusion: A significant portion of students (79.3%) reported that they would not introduce a classmate with SN to their friends, signalling ongoing social exclusion.*
- *Fear of Peers with SN: The research found that 88.7% of students expressed fear or discomfort when interacting with their peers with SN, often due to a lack of knowledge or exposure to individuals with disabilities.*
- *Distancing Behaviour: More than 80% of students indicated a desire to distance themselves from classmates with SN, showing tolerance of their presence in classrooms but reluctance to engage with them socially.*
- *Positive Attitudes in Supervised Settings: In contrast, students exhibited more positive attitudes toward their peers with SN in structured, teacher-supervised environments, such as group projects or classroom activities. Outside these settings, however, students were less likely to include peers with SN in social events like birthday parties or after-school activities.*

To enhance the social integration of students with SN, the study suggests several strategies:

- *Education and Awareness: Schools should provide comprehensive disability education to both teachers and students, increasing understanding and reducing the misconceptions that often lead to social exclusion.*
- *Structured Peer Interactions: Schools should design structured opportunities for students with and without SN to collaborate and engage in meaningful interactions, fostering friendships and reducing isolation.*
- *Teacher Training: Teachers require specialized training and resources to effectively support inclusive education, including strategies to promote positive peer relationships.*
- *Parental Involvement: Parents play a critical role in shaping children's attitudes toward inclusion. Schools should actively engage parents in promoting inclusive values and supporting the social integration of students with SN.*

While inclusive education policies have made substantial progress in integrating students with SN into mainstream classrooms, social inclusion remains a significant challenge. The findings demonstrate that despite these efforts, students with SN continue to face social isolation and exclusion. To achieve true inclusion, schools must implement deliberate strategies to foster social integration, addressing both peer attitudes and the school environment. Achieving full acceptance of students with SN requires collaboration between teachers, parents, and peers to dismantle the barriers of fear and prejudice that persist within educational settings.

LITERATURA

1. Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
2. Alpert, H. (1940). Emile Durkheim and the theory of social integration. *Journal of Social Philosophy and Jurisprudence*, 6, 172.
3. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ministrstvo za šolstvo in šport.

4. Bossaert, G. in Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster attitudes towards children with handicaps scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1336–1345. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.007>
5. Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. in Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888–1897. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.010>
6. Brown, W. H., Odom, S. L. in Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162–175. <https://doi.org/10.1177/027112140102100304>
7. Bukowski, W. M., Brendgen, M. in Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: effects on externalizing and internalizing problems. V J. E. Grusec in P. D. Hastings (ur.), *Handbook of socialization: theory and research* (str. 355–381). The Guilford Press.
8. Buljubašić-Kuzmanović, V. in Španja, S. (2019). Index for inclusion of social school culture. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 103–122.
9. Burke, K. in Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education*, 125, 163–172.
10. Cambra, C. in Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197–208. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078989>
11. Carroll, A., Forlin, C. in Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher education quarterly*, 30(3), 65–79.
12. Clement Morrison, A. (2008). Prilagoditev za učence s posebnimi potrebami. V M. Kavkler, A. Clement Morrison, Ann Morrison, M. Košak Babuder, Milena, S. Pulec Lah in S. Viola (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 56–62). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
13. de Boer, A., Pijl, S. J. in Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
14. Drobnič, J. (2016). How students with special needs should be educated. V N. Gutvajn in M. Vujačić (ur.), *Challenges and perspectives of inclusive education* (str. 63–76). Institute for Educational Research.
15. Drobnič, J., Hribernik, D. in Česnik, K. (2021). Vrednote v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu skozi slovensko bibliografijo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 114–129.
16. Farrell, M. (2000). Educational inclusion and raising standards. *British Journal of Special Education*, 27(1), 35–38. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00154>
17. Fisher, D., Roach, V. in Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/13603110010035843>
18. Freeman, S. F. N. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 3–20. <https://doi.org/10.1177/074193250002100102>
19. Gash, H., Gonzales, S. G., Pires, M. in Rault, C. (2000). Attitudes towards Down syndrome: a national comparative study in France, Ireland, Portugal and Spain. *The Irish Journal of Psychology*, 21(3–4), 203–214. <https://doi.org/10.1080/03033910.2000.10558253>
20. Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist*, 44(2), 120. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
21. Hassani, S. in Schwab, S. (2021). Social-emotional learning interventions for students with special educational needs: a systematic literature review. *Frontiers in Education*, 6, članek 808566. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.808566>
22. Jones, P. (2005). Inclusion: lessons from the children. *British Journal of Special Education*, 32(2), 60–66. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2005.00373.x>
23. Kavkler, M., Babuder, M. K. in Magajna, L. (2015). Inclusive education for children with specific learning difficulties: analysis of opportunities and barriers in inclusive education in Slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 31–52. <https://doi.org/10.26529/cepsj.152>

24. Kavkler, M., Clement Morrison A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S. in Viola, S. (2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč razvojnim timom. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
25. Kermauner, A., Žagar, D. in Lahe, D. (2021). Socialna prepoznavnost oseb z okvaro vida. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 78–92.
26. Lee, S., Odom, S. L. in Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 67–79. <https://doi.org/10.1177/10983007070090020401>
27. Lesar, I. (2009). Šola za vse?: ideja inkluzije v šolskih sistemih. Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
28. Levitt, M. J., Guacci-Franco, N. in Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: structure and function. *Developmental psychology*, 29(5), 811. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.5.811>
29. McHatton, P. A. in Parker, A. (2013). Purposeful preparation: longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 186–203. <https://doi.org/10.1177/0888406413491611>
30. McKay, C. (2018). The value of contact: unpacking Allport's contact theory to support inclusive education. *Palaestra*, 32(1), 124–132.
31. Nakken, H. in Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47–61. <https://doi.org/10.1080/13603110110051386>
32. Nowicki, E. A. in Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243–265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
33. Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 6–51.
34. Pavri, S. in Monda-Amaya, L. (2001) Social support in inclusive schools: student and teacher perspectives. *Exceptional Children*, 67(3), 391–411. <https://doi.org/10.1177/001440290106700307>
35. Pijl, S. J., Frostad, P. in Mjaavatt, P. E. (2011). Segregation in the classroom: what does it take to be accepted as a friend? *Social Psychology of Education*, 14, 41–55. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9135-x>
36. Roberts, C. M. in Smith, P. R. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/103491299100713>
37. Rose, R., Shevlin, M., Winter, E. in O'Raw, P. (2015). Project IRIS-inclusive research in Irish schools: a longitudinal study of the experiences of and outcomes for children with special educational needs (SEN) in Irish schools. <https://pdst.ie/sites/default/files/NCSE-IRIS-Report-No20.pdf>
38. Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
39. Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.
40. Schmidt, M. in Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16–30.
41. Schmidt, M., Friš, D., Rajh, B., Duh, M., Čuk, M. in Novljan, E. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. *Pedagoška fakulteta*.
42. Schwab, S., Huber, C. in Gebhardt, M. (2016). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 36(8), 1501–1515. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1059924>
43. Schwab, S., Lehofer, M. in Tanzer, N. (2021). The impact of social behavior and peers' attitudes toward students with special educational needs on self-reported peer interactions. *Frontiers in Education*, 6, članek 561662. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.561662>
44. Selman, R. L. in Selman, A. (1979). Children's ideas about friendship: a new theory. *Psychology Today*, 13(5), 71–114.

45. Stone, W. L. in La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: a reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32–37. <https://doi.org/10.1177/002221949002300109>
46. Štemberger, T. (2013). Učiteljeva pripravljenost na inkluzijo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(3–4), 3–16. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/issue/view/76/61>
47. Taylor, R. W. in Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16–23. <https://doi.org/10.5539/hes.v2n3p16>
48. Thomas, G., Walker, D. in Webb, J. (2006). *The making of the inclusive school*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203135198>
49. Ule, M. N. (1997). *Temelji socialne psihologije* (2. dop. izd.). Znanstveno in publicistično središče.
50. UNESCO. (1994). *Final report: world conference on special needs education: access and quality*.
51. Vamberger, T., (2023). Vrstniško sprejemanje otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli [Magistrsko delo, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta]. RUP. <https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=20136>
52. Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. in Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473–479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>
53. Vitulič, H. S. in Rojnik, K. (2021). Experiences of students with cerebral palsy in regular primary schools. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 134–147.
54. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12, 90/12, 41/17 in 200/20.



Besedilo / Text © 2025 Avtor(ji) / The Author(s)

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

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

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

Tamara Vamberger, magistra profesorica inkluzivne pedagogike, Osnovna šola Videm pri Ptuj, Slovenija.

E-mail: tamara.vamberger@guest.arnes.si

Dr. Janez Drobnič, izredni profesor za inkluzivno izobraževanje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.

E-mail: janez.drobnic@upr.si

Dr. Vanja Riccarda Kiswarday, docentka za specialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

E-mail: vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si

The Current State of Aggressive Behaviour of Primary and Secondary School Pupils in the Slovak Republic

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.175>

Prejeto 7. 2. 2025 / Sprejeto 9. 5. 2025

Znanstveni članek

UDK 364.632-053.5(437.6)

KLJUČNE BESEDE: agresivno vedenje učencev, medvrstniško nasilje, spletno ustrahovanje, preventiva
POVZETEK – V zadnjih letih se povečuje pojav agresivnega vedenja med učenci in njegova prisotnost pri vse mlajših učencih, kar postaja v šolskem okolju resen problem. Ta pregledna študija se osredotoča na agresivno vedenje učencev v osnovnih in srednjih šolah na Slovaškem. V pregledu literature so analizirane raziskave aktualnih znanstvenih študij in raziskav državnih institucij na Slovaškem, v katerih so objavljena končna poročila raziskav agresivnega vedenja med osnovnošolci in srednješolci, in sicer v obdobju od januarja 2018 do februarja 2023. Raziskave kažejo na povečano prisotnost medvrstniškega nasilja, ustrahovanja in agresivnega vedenja v spletnih okoljih. Rezultati potrjujejo potrebo po bolj sistematičnih preventivnih ukrepih v šolah. Priporočila se intenzivno in učinkovito delo z učenci z namenom razvijanja socialnih kompetenc, uvedbo programov za obvladovanje jeze in samoregulacijo ter delo s skupinami, ki izboljšuje medsebojne odnose in šolsko klimo. Pomembno je tudi ozaveščanje o posledicah nasilja, saj raziskave kažejo, da medvrstniško nasilje in spletno ustrahovanje lahko vodita v povečan stres, depresijo, zlorabo psihoaktivnih snovi in celo v samomorilne misli.

Received 7. 2. 2025 / Accepted 9. 5. 2025

Scientific paper

UDC 364.632-053.5(437.6)

KEYWORDS: aggressive behaviour of pupils, bullying, cyberbullying, prevention

ABSTRACT – In recent years, there has been an increase in the occurrence of aggressive behaviour among pupils and its presence among younger and younger pupils, which is becoming a serious problem in the school environment. This review study focuses on the aggressive behaviour of pupils in primary and secondary schools in the Slovak Republic. The literature review analyses the research results from recent scientific studies and research by state institutions in Slovakia that have published their final reports on aggressive behaviour among primary and secondary school students from January 2018 to February 2023. The research shows an increased presence of peer violence, bullying, and aggressive behaviour in online environments. The results confirm the need for more systematic preventive measures in schools. Intensive and effective preventive work with pupils is recommended, aimed at developing social competencies, introducing anger management and self-regulation programs, and conduct group work to improve interpersonal relationships and the school climate. Raising awareness about the consequences of violence is also crucial, as research shows that peer violence and cyberbullying can lead to increased stress, depression, substance abuse, and even suicidal thoughts.

1 Introduction

The range of problematic or risky behaviour of pupils is wide (from minor offences to violations of school rules to serious social pathologies) and is constantly changing. Primary and secondary school teachers report an increase in problem or risky behaviour among their pupils and problems with their indiscipline. Schools are dealing with more and more educational problems, teacher authority is declining, and a diverse range

of problematic behaviours is emerging among students. The causes of the increase in problematic behaviour among pupils include a general decline in morality in society, an increase in consumerism, and the preference of economic interests over social interests or morality. This is precisely why we need to create a common basis for understanding this problem, which is crucial for the development of policies and effective programs for the prevention and intervention in school bullying (Danuza et al., 2015, p. 99).

Pupil misbehaviour is a frequently discussed topic nowadays. In addition to official statistical data from various sources (e.g. reports from the Office of Labour, Social Affairs and Family, statistical yearbooks of the National Centre for Health Information, crime statistics of the Ministry of Interior of the Slovak Republic, yearbooks of the Ministry of Justice of the Slovak Republic, etc.), school research is an important source of information that brings the reality of school practice closer to reality.

The increase in aggressive behaviour among pupils (Söderberg & Björkqvist, 2020) and its prevalence in younger and younger pupils, i.e. as early as the first year of primary school, is becoming a serious problem (Duranovic & Opic, 2013; Lipnická, 2022; Saracho, 2017; Trbojevic et al., 2015). In this context, we ask ourselves what has changed in society. Can we look for the causes of such a situation at the level family, social conditions, school, peers, opportunities to use free time, the media with more and more violent content, etc. (Pšunder & Cvek, 2011, p. 78).

Aggressive behaviour of pupils towards teachers is particularly a problem (Andersen et al., 2021; De Wet, 2020; Masluk et al., 2022). This issue was addressed in more detail in 2023 (Emmerová et al., 2023); we do not pay closer attention to it in this study.

Aggressive expressions are also carried over into the virtual environment. One of the characteristics of the virtual environment is accessibility to everyone. It is difficult to assess whether this is good or bad. We can all access a lot of educational, interesting and useful content, but on the other hand, we can also use virtual environment for cyberbullying (Opić et al., 2016, p. 143)

Individual areas of risky behaviour can overlap and combine in cyberspace. Cyberaggression manifests itself in different forms (Rey, 2020; Zuo et al. 2020; Kim et al. 2019, López-Vizcaíno et al. 2021; Quintana-Orts, 2022; Schunk et al., 2022) which can potentially harm pupils' physical, social and emotional well-being (Opić et al., 2016).

Cyberbullying and bullying, apart from the obvious differences, also share common features. In some cases, it can be a combination where physical bullying is filmed and then posted online, further hurting and humiliating the victim.

Cyberbullying is dangerous and globally prevalent (Emmerová, 2022; Hinduja & Patchin, 2022; Chen & Zhu, 2022; Strohmeier & Gradinger, 2022). The issue of cyberbullying (in terms of its occurrence, forms, causes, as well as prevention and solution) has been the subject of theoretical and empirical attention for several years in Slovakia and abroad. The research on cyberbullying among students has been conducted mainly by Hollá (2016), Dulovics (2018) and others. For example, Wachs et al. (2018) in the Netherlands, the USA, Germany and Thailand; Kopecký and Szotkowski (2015) in the Czech Republic; Lee et al. (2021) in South Korea, and they have all confirmed that cyberbullying is relatively widespread. The anonymous environment of the internet also puts children and young people at risk of sexually risky behaviour, and sexting poses a significant risk in the context of cyberbullying. Sexting also occurs in pubescents and

adolescents, which has been confirmed by the results of several studies (Frankel et al., 2018; Hollá, 2020).

The issue of aggressive behaviour of pupils is the subject of research by academic staff as well as experts from various other institutions or workplaces, sometimes as a result of their collaboration. According to Pšunder and Cvek (2011, p. 78), it is not enough to condemn the aggressive behaviour of pupils, nor is it sufficient to devise measures for its elimination and prevention; rather, we must strive to understand it. Understanding, however, does not mean that we agree with it or that we passively accept it. Instead, it means gaining insight into the causes, conditions, intentions, and messages behind aggressive behaviour, thereby creating opportunities for intervention. According to Pšunder and Kozmus (2020, p. 83), identifying the motives for aggressive behaviour of pupils is essential to implement intervention and prevention in schools. Also, the knowledge of aggressive behaviour from the perspective of the perpetrators can help in planning prevention and intervention strategies in the school environment.

2 Methods

In this review study, we present the results of the research on the aggressive behaviour of primary and secondary school pupils in Slovakia since 2018, as we focus on the current situation. The results of the research have been published in the Slovak or English language in both databased journals and Slovak journals not included in one of the databases. We also evaluated the research of state institutions that have published final research reports. We did not take into account the research within the framework of qualifying theses, only research published in scientific journals.

Research question: “What is the prevalence of aggressive behaviour among primary and secondary school pupils in the Slovak Republic?”

The first step was to conduct a research in foreign databases, Slovak journals and official websites of state institutions. We chose the period January 2018 – February 2023. For the study, we selected works that present the results of the research on aggressive behaviour of pupils. The second methodological step was the analysis of texts that met our chosen criteria.

3 Results

In the selected time period, i.e. since 2018, several studies on aggressive behaviour of pupils have been conducted in Slovakia. The issue of pupils’ aggressive behaviour is either researched independently or as part of a broader research, where it is a sub-objective. Their overview is presented in Table 1.

Table 1*Studies on aggressive behaviour of pupils in the Slovak Republic*

<i>Conductor of the research</i>	<i>Year of research implementation</i>	<i>Research focus</i>	<i>Research sample</i>
Izrael Pavel, Holdoš Juraj, Đurka Róbert, Hasák Marek	2018	Slovak children and adolescents on the internet	children and adolescents aged 9–17
Pétiová Marianna	2020	Primary and secondary school pupils' opinions and experiences on/with bullying and cyberbullying	primary and secondary school pupils
Janková Mária	2020	Preventing and addressing cyberbullying in primary and secondary schools	primary and secondary school prevention coordinators
Pétiová Marianna	2021	Primary and secondary school pupils' views on manifestations of extremism, xenophobia, racism, discrimination and youth subcultures	primary and secondary school pupils
Crime Prevention Department of the Office of the Minister of the Interior of the Slovak Republic	2021	Presence of socio-pathological phenomena in Slovak schools in the school year 2019/2020	primary and secondary schools
Madarasová Gecková Andrea, Husárová Daniela et al.	2021/2022	Health Behaviour in School-aged Children	primary school pupils, or equivalent years of eight-year grammar schools
Holdoš Juraj, Izrael Pavel, Almašiová Angela, Kohútová Katarína	2022	The coping and behaviour of children and adolescents in Slovakia during the pandemic	pupils of all types of primary and secondary schools
Štofková Dianovská Alžbeta et al.	2022/2023	Report on the state and level of education and training in schools and school facilities in the Slovak Republic in the school year 2022/2023	primary and secondary school pupils, school employees
Emmerová Ingrid	2022/2023	Safety of the school environment	primary and secondary school teachers

The team of authors Izrael et al. (2020) conducted a research in 2018 on a research sample of 969 children and adolescents aged 9–17 years who use the internet. Through the research, the authors proved that cyberbullying was most often carried out through

social networks (81.4%), messages sent on mobile phones (21.3%) and the least frequent form was through email (2.7%). Cyberbullying via social networking sites is significantly more frequent among girls (95.6%) than among boys (64.7%). The forms of cyberbullying are varied, and multiple methods are used, with the most common being, according to the respondents, that they were forced to do something they did not want to do (92%). Excluding people from a group (79%), posting embarrassing information for others to see (79%), and threatening people over the internet (70%) are also quite common.

The Centre for Scientific and Technical Information of the Slovak Republic has carried out and is carrying out many studies; in connection with the issue of aggressive behaviour of pupils, there are three studies in the monitored period:

- Opinions and experiences of primary and secondary school pupils on/with bullying and cyberbullying – the research in 2020 was a follow-up to the research carried out by the staff of the Prevention and Youth Research Department of the Slovak Science and Technology Information Centre in 2005 and 2014. The aim was to find out what the current situation is and what changes have occurred in the area of bullying and cyberbullying over the period. The research was based on Directive No. 36/2018 on the prevention and treatment of bullying of children and pupils in schools and educational establishments and the National Concept for the Protection of Children in Digital Space. The aim was to determine the opinions, attitudes, awareness and personal experiences of primary and secondary school pupils with the manifestations of bullying and cyberbullying. Attention was also paid to the issues of prevention and possibilities of elimination of these negative phenomena with emphasis on the school environment. The research task was carried out using a questionnaire survey method among primary and secondary school pupils throughout Slovakia. The sample consisted of pupils in the 7th, 8th and 9th grades of primary schools and pupils in the 1st, 2nd and 3rd grades of all types of secondary schools from all regions of the Slovak Republic. According to the empirical findings, 45.9% of primary school pupils and 41.7% of secondary school pupils had no experience with bullying. Secondary school pupils had more experience with bullying from the position of victim, witness and aggressor (Pétiová, 2021).
- Janková (2020) carried out a research that was conducted on a sample of prevention coordinators in elementary and secondary schools in May 2020 (N = 553 respondents; 392 in elementary schools, 119 in secondary vocational schools, and 42 in grammar schools). The survey analysed the prevalence, frequency, and manifestations of bullying and cyberbullying over the past school year. In the 2019/2020 school year, the majority of schools (86.3%) experienced bullying. Only more than a tenth of the prevention coordinators confirmed that they had not faced this problem at school. Bullying was more common in primary schools than in secondary schools, and, by type of secondary school, more common in grammar schools than in secondary vocational schools. The survey results showed that the majority of schools (73.6%) reported the occurrence of cyberbullying. Of the different forms of cyberbullying, schools most frequently encounter slander/spreading false information and insulting/humiliating. Threatening or intimidation was addressed in 26.4% of schools and sexual harassment in 2.5% of schools. The research also looked at

traditional bullying, showing that the two are linked – where traditional bullying occurs, cyberbullying also occurs at a significantly higher rate.

- Primary and secondary school pupils' opinions on the manifestations of extremism, racism and discrimination is a follow-up research to the research conducted at the Centre for Scientific and Technical Information in 2010, 2016, 2017, 2018 and 2019. The field data collection was conducted in September 2021. The aim of the research was to determine the opinions, attitudes, awareness and personal experiences of primary and secondary school pupils in regard to the manifestations of extremism, racism and discrimination. The research was carried out using a questionnaire survey method among primary and secondary school pupils throughout Slovakia. The sample consisted of pupils in the 7th, 8th and 9th grades of primary schools and pupils in the 1st, 2nd and 3rd grades of all types of secondary schools from all over the Slovak Republic. The findings regarding the manifestations of extremism in the school environment are interesting. The research confirmed the occurrence of aggressive behaviour with an extremist character, which was mostly experienced by boys (Pétiová, 2022).

In 2021, the Ministry of the Interior of the Slovak Republic carried out a questionnaire survey in primary and secondary schools in order to find out the real situation in terms of the occurrence of socio-pathological phenomena, mapping the situation in the school year 2019/2020. 1,112 primary and secondary schools participated in the survey, representing a 35.5% participation rate. The questionnaire was distributed to schools through the education departments of the district offices in the regional headquarters. The results showed that the three most common negative behaviours among pupils were smoking (56.4%), truancy (47.3%) and bullying (30.8%). Cyberbullying (24.4%), violence among students (21.9%), and vandalism (18.7%) were also significantly represented. Violence towards authority was encountered in 5.5% of schools, representing up to 61 of the participating schools, 50 of which were primary schools. Manifestations of extremism were recorded in 37 schools, half of which were primary schools and half secondary schools.

Every four years, the international research on pupils' health called Health Behaviour in School-aged Children is carried out (since 1983, in Slovakia since 1993/1994). The aim of the study is to monitor the health and health-related behaviours of pupils in their social context, including risky behaviours. The results are published in the National Report on Health and Health-Related Behaviours of 11, 13 and 15-year-old pupils. In the current research, 10,163 pupils completed the questionnaire, with data collection taking place between April and June 2022 (Madarasová Gecková et al, 2023). The results in the violence module confirmed its appearance among pupils. Less than 15% of boys (13–14%) and about 5% of girls (5–7%) reported having been involved in a fight at least three times in the last 12 months. Approximately one tenth of 11- and 13-year-olds (10–12%) and more than five percent of 15-year-olds (6–7%) reported that they had been the victim of bullying. About a tenth of boys (8–9%) and about five percent of girls (5–6%) reported that they had been involved in bullying 2 or more times in the past few months. Less than 10% of pupils (4–10%) confirmed that they had been a victim of cyberbullying. Only a fraction of pupils (3–6%) confirmed that they had been the perpetrator of cyberbullying. Boys were more likely than girls to have been the perpetrators of cyberbullying.

Holdoš et al. (2022) conducted a research on a research sample of 1,423 children and adolescents aged 9–17 years. Data collection took place in June 2021 in all types of primary and secondary schools across the country through stratified selection of school classes from a list of all primary and secondary schools. They found that 26% of respondents aged 9–17 years admitted to having experienced bullying. Bullying is most common in the 9–11 age group and the most common form of bullying is face-to-face bullying. Although the prevalence of bullying according to EU Kids Online Slovakia with data from 2018 was among the lowest among European countries (6%), data from the current research indicates that the current prevalence (26%) is higher than the European average in EU Kids Online (23%).

The State School Inspectorate of the Slovak Republic has carried out and is carrying out inspections in primary and secondary schools, in which it also checks the safety of the school environment, focuses on the incidence of aggressive behaviour and bullying of pupils, as well as the readiness of schools to deal with the issue of bullying in primary and secondary schools. In primary schools, they (Štofková Dianovská et al., 2023) found out that 33.7% of pupils witnessed bullying. Also, 16.8% admitted to having been bullied, 8.3% of them in the form of cyberbullying, most of them through social networking sites (5.9%). In grammar schools, 9.4% of the respondents had experienced bullying of their own person, with bullying mainly experienced through the internet and mobile phone (6.2%). In other types of secondary schools, 10.1% of pupils experienced bullying, 20.7% witnessed bullying (12% of them multiple bullying). Cyberbullying was confirmed by 8.2% of the respondents.

The research aimed at investigating the safety of the school environment was carried out between October 2022 and March 2023, using a questionnaire method among primary and secondary school teachers in Slovakia (N 384 respondents); all regions were represented (Emmerová, 2023). The results concerning aggressive behaviour and bullying of pupils are of concern. The occurrence of aggressive behaviour very often, weekly, was reported by 23.70% and bullying by 5.47% of teachers, 1–2 times per month was reported by 26.04% for aggressive behaviour and 13.80% for bullying. The empirical findings also confirmed the trend of transferring aggressive behaviour to cyberspace. Never having experienced cyberbullying was reported by 46.88% of teachers.

In Slovakia, the issue of cyberbullying has become of interest to many experts in recent years, and research shows that its occurrence among children and youth is significant.

4 Discussion and Recommendations for the School Practice

Studies conducted in the school environment since 2018 in the Slovak Republic have confirmed the occurrence of aggressive behaviour among pupils. Individual studies predominantly use questionnaires to collect empirical data. In addition to the studies implemented directly among primary and secondary school pupils, they also investigate this issue among teachers.

More attention is now being paid to the risks of the online environment, hence the prevalence of research on cyberbullying.

The consequences of aggressive behaviour, particularly bullying and cyberbullying, can be varied and, in many cases, very serious. Experts point to its negative impact on the physical and mental health of children and youth (Wolke & Lereya, 2015), increased stress and depression (Martinez-Monteaquedo et al., 2020), substance abuse (Sanchez et al., 2016), suicidal thinking (Dorol-Beauroy-Eustache & Mishara, 2021).

Intensive and effective preventive work with pupils is extremely important. Within the framework of preventive activities, school proceedings should be aimed at developing pupils' social competences regarding the promotion of protective factors, the development of social perception, anger management, self-regulation, etc. Preventive work with a group of pupils is particularly beneficial. The advantages include the use of group dynamics, socialisation of group members, social learning, and the promotion of pupils' social development. Group relations influence individuals and by influencing group relations, the school climate and the educational process are improved. Preventive work with a group of pupils increases understanding and appreciation for the feelings of fellow pupils; pupils can be convinced that expressing feelings has communicative value, they practice open and functional communication, they understand that people can have different opinions on things. According to Jablonský (2017), interpersonal skills, such as the ability to communicate and work in a team, are increasingly important.

In the context of prevention, Nešpor (2019) emphasizes the so-called life skills: self-management skills (to motivate a healthy lifestyle, to protect one's self-esteem, to plan one's time, to lead a balanced lifestyle) and social skills (the ability to cope with social pressure, empathy, healthy self-assertion, communication, finding compromises, decision-making, the ability to anticipate the consequences of one's actions, media literacy, etc.).

The emphasis of contemporary education should clearly be on producing creative learners who think critically, who are able to cooperate and solve problems (Jablonský, 2023).

In addition to specific prevention, aimed at individual types of problem or risky behaviour, non-specific prevention is also necessary in school. This includes developing pupils' social skills, promoting effective problem-solving and conflict resolution, developing social communication, empathy and assertive behaviour. Non-specific prevention activities are not directly related to specific risky or problematic behaviours but lead to respecting healthy personality development and social rules, to responsibility for oneself and one's actions.

The issue of meaningfully addressing the safety of the school environment is now a matter of great urgency. A safe school environment influences pupils' satisfaction, which translates positively into learning outcomes. Aggressive pupil behaviour and bullying seriously undermine the safety of the school environment and the wellbeing of pupils.

Dr. Ingrid Emmerová, dr. Tomáš Jablonský, dr. Jasmina Starc

Trenutno stanje agresivnega vedenja osnovnošolcev in srednješolcev v Slovaški republiki

Obseg problematičnega ali tveganega vedenja učencev je širok in se nenehno spreminja. Učitelji osnovnih in srednjih šol poročajo o porastu problematičnega vedenja in težavah z nedisciplino. Šole se soočajo z vedno več vzgojnimi težavami, avtoriteta učiteljev upada, med učenci pa se pojavljajo različna problematična vedenja. Vzroki vključujejo splošen upad morale, naraščajoče potrošništvo in postavljanje ekonomskih interesov pred socialne. To zahteva skupno razumevanje problema za razvoj učinkovitih politik in programov za preprečevanje in intervencijo pri medvrstniškem nasilju (Danuza idr., 2015, str. 99).

Neprimerno vedenje učencev je danes pogosto obravnavana tema. Poleg uradne statistike raziskave v šolah ponujajo vpogled v šolsko prakso. Porast agresivnega vedenja med učenci (Söderberg in Björkqvist, 2020) postaja resen problem, ki prizadene tudi mlajše učence v osnovni šoli (Duranović in Opić, 2013; Lipnická, 2022). Raziskati moramo njegove vzroke – ali izvirajo iz družine, socialnih razmer, šole, vrstnikov, prostoračasni dejavnosti ali vpliva medijev (Pšunder in Cvek, 2011, str. 78).

Agresivno vedenje do učiteljev je prav tako zaskrbljujoče (Andersen idr., 2021; De Wet, 2020). Ta problem je bil obširno obravnavan leta 2023 (Emmerová idr., 2023), vendar ni osrednja tema te študije.

Agresija se širi tudi v virtualno okolje, kjer je dostopnost hkrati koristna in škodljiva. Eden od njenih pojavov je spletno nasilje, ki se izraža v različnih oblikah (Rey, 2020; Zuo idr., 2020; Kim idr., 2020). Spletno nasilje je lahko povezano s fizičnim ustrahovanjem, saj se incidente snema in objavlja na spletu, kar še dodatno povečuje ponižanje žrtve. Spletno nasilje je nevarno in razširjeno po vsem svetu (Emmerová, 2022; Hinduja in Patchin, 2022). Raziskave na Slovaškem in drugje v tujini potrjujejo njegovo široko prisotnost (Hollá, 2016; Dulovics, 2018). Študije na Nizozemskem, v ZDA, Nemčiji, na Tajskem in v Južni Koreji poudarjajo obseg tega problema (Wachs idr., 2018; Kopecký in Szotkowski, 2015; Lee idr., 2021). Drugo pomembno tveganje, zlasti med mladostniki, je seksting (Frankel idr., 2018; Hollá, 2020).

Preučevanje agresivnega vedenja v šolah je v središču akademskih in institucionalnih raziskav. Razumevanje agresije je ključno za učinkovite intervencije (Pšunder in Cvek, 2011, str. 78). Prepoznavanje motivov za agresijo je bistveno za preventivne strategije v šolskem okolju (Pšunder in Kozmus, 2020, str. 83).

Ta pregledna študija predstavlja raziskave o agresivnem vedenju med slovaškimi osnovnošolci in srednješolci od leta 2018. Rezultati raziskav so bili objavljeni v slovaškem in angleškem jeziku, vključno s poročili državnih institucij. Upoštevane so bile le študije, objavljene v znanstvenih revijah. Postavili smo raziskovalno vprašanje: "Kakšna je razširjenost agresivnega vedenja med osnovnošolci in srednješolci na Slovaškem?" Z raziskavo smo preučili tuje baze podatkov, slovaške revije in poročila državnih institucij iz obdobja od januarja 2018 do februarja 2023. Analizirane so bile relevantne študije o agresivnem vedenju med učenci na Slovaškem.

Izrael idr. (2020) so leta 2018 preučevali 969 otrok in mladostnikov (starih 9–17 let), ki so uporabljali internet. Njihova raziskava je pokazala, da se je spletno nasilje najpogosteje dogajalo prek družbenih omrežij (81,4%), sledili so mobilna sporočila (21,3%) in elektronska pošta (2,7%). Dekleta so spletno nasilje doživljala pogosteje (95,6%) kot fantje (64,7%). Med najpogostejšimi oblikami sta bili prisila (92%) in izključitev iz skupin (79%).

Center za znanstvene in tehnične informacije Slovaške je izvedel tri študije o agresivnem vedenju učencev:

- *Raziskava Mnenja in izkušnje učencev in dijakov osnovnih in srednjih šol o nasilju in spletnem nasilju (2020)* je preučevala spremembe v primerjavi s preteklimi raziskavami iz let 2005 in 2014. Raziskava, izvedena na podlagi Direktive št. 36/2018, je zajela učence 7.–9. razreda osnovnih šol ter dijake 1.–3. letnika srednjih šol. Ugotovitve so pokazale, da 45,9% osnovnošolcev in 41,7% srednješolcev ni imelo izkušenj z nasiljem. Kljub temu so srednješolci izkazovali večjo izpostavljenost kot žrtve, priče in storilci nasilja (Pétiová, 2021).
- *Janková (2020)* je maja 2020 izvedla raziskavo med 553 koordinatorji za preventivo. Rezultati so pokazali, da se je 86,3% šol srečalo z nasiljem, pri čemer so bile osnovne šole bolj prizadete kot srednje šole. Spletno nasilje je bilo zaznано v 73,6% šol, najpogostejše oblike pa so bile obrekovanje, poniževanje in grožnje (26,4%) ter spolno nadlegovanje (2,5%). Študija je poudarila povezavo med tradicionalnim in spletnim nasiljem.
- *Mnenja osnovnošolcev in srednješolcev o ekstremizmu, rasizmu in diskriminaciji* so sledila prejšnjim raziskavam iz let 2010, 2016–2019. Raziskava je bila izvedena s pomočjo vprašalnika med učenci osnovnih in srednjih šol, rezultati pa so potrdili prisotnost ekstremistično povezanega agresivnega vedenja, pri čemer so ga najpogosteje doživeli fantje (Pétiová, 2022).

Leta 2021 je slovaško ministrstvo za notranje zadeve izvedlo raziskavo v osnovnih in srednjih šolah o pojavu sociopatoloških pojavov v šolskem letu 2019/2020. Skupno je sodelovalo 1.112 šol (35,5%). Rezultati so pokazali, da so bili med učenci najpogostejši problemi kajenje (56,4%), izostajanje od pouka (47,3%) in ustrahovanje (30,8%). Pomembni so bili tudi spletno ustrahovanje (24,4%), nasilje med učenci (21,9%) in vandalizem (18,7%). Nasilje nad avtoritetami je bilo prijavljeno v 5,5% šol (61 primerov), medtem ko je bil ekstremizem zabeležen v 37 šolah, in sicer enakomerno med osnovnimi in srednjimi šolami.

Vsaka štiri leta se z mednarodno raziskavo *Zdravo vedenje učencev (Health Behaviour in School-aged Children)* spremlja zdravje učencev in z njim povezana vedenja, vključno s tveganji. Na Slovaškem je v anketi leta 2022 sodelovalo 10.163 učencev. Rezultati so pokazali, da je manj kot 15% fantov in približno 5% deklet bilo udeleženih v pretepu vsaj trikrat v preteklem letu. Približno 10–12% 11- in 13-letnikov ter več kot 5% 15-letnikov je poročalo, da so bili žrtve medvrstniškega nasilja. Okoli 4–10% jih je doživelo spletno nasilje, 3–6% pa jih je priznalo, da so bili storilci, pri čemer so bili fantje pogosteje kot dekleta vpleteni v spletno nasilje.

Holdoš idr. (2022) so preučevali 1.423 otrok, starih od 9 do 17 let, ter junija 2021 zbirali podatke iz različnih šol. Ugotovili so, da je 26% otrok doživelo medvrstniško nasilje, pri čemer je bilo to najpogostejše v starosti 9–11 let. Medtem ko je imela Slovaška

leta 2018 eno najnižjih stopenj medvrstniškega nasilja (6%), trenutna študija kaže na porast na 26%, kar presega povprečje EU, ki znaša 23%.

Slovaški državni šolski inšpektorat spremlja varnost v šolah, agresivno vedenje in medvrstniško nasilje. Študija iz leta 2023 je pokazala, da je 33,7% učencev osnovnih šol bilo priča medvrstniškemu nasilju, 16,8% ga je doživelo, 8,3% pa se je soočilo s spletnim nasiljem, predvsem prek družbenih omrežij (5,9%). V gimnazijah je 9,4% dijakov poročalo, da so bili žrtve medvrstniškega nasilja večinoma prek spleta (6,2%). V drugih srednjih šolah je 10,1% dijakov doživelo medvrstniško nasilje, 20,7% mu je bilo priča (12% večkrat), 8,2% pa se jih je soočilo s spletnim nasiljem.

V okviru študije o varnosti v šolah (od oktobra 2022 do marca 2023) je bilo anketiranih 384 slovaških osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev. Ugotovitve so razkrile zaskrbljenost glede agresije in medvrstniškega nasilja: 23,7% jih je poročalo o pogostem agresivnem vedenju, 5,47% pa jih je tedensko opažalo medvrstniško nasilje. Mesečno so se agresivna vedenja pojavljala v 26,04% primerov, medvrstniško nasilje pa v 13,8% primerov. Študija je prav tako potrdila premik k spletnemu nasilju, čeprav se 46,88% učiteljev z njim še nikoli ni srečalo. Na Slovaškem je problematika spletnega nasilja v zadnjih letih vzbudila zanimanje številnih strokovnjakov, raziskave pa kažejo, da je njegova prisotnost med otroki in mladostniki precejšnja.

Od leta 2018 raziskave, ki so bile izvedene v slovaških šolah, potrjujejo agresivno vedenje učencev, pri čemer za zbiranje podatkov tako pri učencih kot učiteljih uporabljajo vprašalnike. Naraščajoča pozornost je namenjena spletnemu nasilju zaradi tveganj, povezanih s spletom. Strokovnjaki poudarjajo njegove resne posledice, vključno s težavami v duševnem zdravju (Wolke in Lereya, 2015), stresom in depresijo (Martinez-Monteagudo idr., 2020), zlorabo substanc (Sanchez idr., 2016) ter samomorilnimi mislimi (Dorol-Beauroy-Eustache in Mishara, 2021).

Učinkovita preventiva v šolah bi se morala osredotočiti na razvoj socialnih veščin učencev, vključno s samoregulacijo, obvladovanjem jeze in socialno percepcijo. Skupinsko usmerjena preventiva spodbuja socialno učenje, komunikacijo in empatijo ter izboljšuje šolsko okolje in izobraževanje. Po mnenju Jablonskega (2017) je krepitev medosebnih veščin, kot sta timsko delo in komunikacija, ključnega pomena za razvoj učencev. V kontekstu preventive Nešpor (2019) poudarja tako imenovane življenjske veščine: veščine samoupravljanja (motivacija za zdrav življenjski slog, varovanje lastne samopodobe, načrtovanje časa, uravnotežen življenjski slog) ter socialne veščine (sposobnost soočanja s socialnim pritiskom, empatija, samouveljavitev, komunikacija, iskanje kompromisov, odločanje, sposobnost predvidevanja posledic svojih dejanj, medijska pismenost itd.).

Poudarek sodobnega izobraževanja bi moral biti jasno usmerjen v oblikovanje ustvarjalnih učencev, ki kritično razmišljajo, znajo sodelovati in reševati probleme (Jablonský, 2023). Poleg specifične preventive, usmerjene v posamezne vrste problematičnega ali tveganega vedenja, je v šoli potrebna tudi nespecifična preventiva. Ta vključuje razvoj socialnih veščin učencev, spodbujanje učinkovitega reševanja problemov in konfliktov, razvoj socialne komunikacije, empatije in asertivnega vedenja. Dejavnosti nespecifične preventive niso neposredno povezane s specifičnimi tveganji ali problematičnimi vedenji, vendar prispevajo k spoštovanju zdravega osebnostnega razvoja in družbenih pravil ter k odgovornosti do sebe in svojih dejanj.

Vprašanje smiselnega zagotavljanja varnosti šolskega okolja je zdaj izjemno nujno. Varno šolsko okolje vpliva na zadovoljstvo učencev, kar se pozitivno odraža na učnih dosežkih. Agresivno vedenje učencev in nasilje resno ogrožata varnost šolskega okolja ter dobro počutje učencev.

REFERENCES

1. Andersen, L. P., Aust, B., & Winding, T. N. (2021). The demand-control model and pupils' aggressive behaviour towards teachers: A follow-up study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), Article 10513. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910513>
2. Chen, Q., & Zhu, Y. (2022). Cyberbullying victimisation among adolescents in China: Coping strategies and the role of self-compassion. *Health and Social Care in the Community*, 30(3), 677–686. <https://doi.org/10.1111/hsc.13438>
3. Danuza, T., Kroflič, R., & Masten, R. (2015). Pupils', teachers' and parents' definitions of bullying. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(3–4), 90–104.
4. De Wet, C. (2020). Internet commenters' understanding of the consequences of and ways to curb teacher-target bullying. *International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 15(2), 23–36. <https://doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v15i02/23-36>
5. Dorol-Beaufroy-Eustache, O., & Mishara, B. L. (2021). Systematic review of risk and protective factors for suicidal and self-harm behaviors among children and adolescents involved with cyberbullying. *Preventive Medicine*, 152(1), Article 106684. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106684>
6. Dulovics, M. (2018). Online rizikové správanie detí a mládeže a možnosti jeho prevencie prostredníctvom mediálnej výchovy. *Belianum*.
7. Duranovic, M., & Opic, S. (2013). Social aggression among pupils in primary education. *Croatian Journal of Education-Hrvatski casopis za odgoj i obrazovanje*, 15(3), 777–789. <https://doi.org/10.15516/cje.v15i3.786>
8. Emmerová, I. (2022). Prevention of aggressive behaviour of pupils as the basis for creating a safe school environment. *Ad Alta*, 12(2), 35–38. <https://doi.org/10.33543/12023538>
9. Emmerová, I. (2023). Agresia a kyberagresia žiakov. *Verbum*.
10. Emmerová, I., Jablonský, T., Blažič, M. (2023). Aggressive behaviour of pupils towards teachers. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(1), 63–75. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.5>
11. Frankel, A. S., Bauerle Bass, S., Patterson, F., Dai, T., & Brown, D. (2018). Sexting, risk behaviour and mental health in adolescents: An examination of 2015 Pennsylvania Youth risk behaviour survey data. *Journal of School Health*, 88(3), 190–199. <https://doi.org/10.1111/josh.12596>
12. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2022). Bullying and cyberbullying offending among US youth: The influence of six parenting dimensions. *Journal of Child and Family Studies*, 31(5), 1454–1473. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02208-7>
13. Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., & Kohútová, K. (2022). Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku počas pandémie. *Verbum*.
14. Hollá, K. (2016). Sexting a kyberšikana. *IRIS*.
15. Hollá, K. (2020). Sexting types and motives detected among Slovak adolescents. *European Journal of Mental Health*, 15(2), 75–92. <https://doi.org/10.5708/EJMH>
16. Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., & Hasák, M. (2020). Slovenské deti a dospievajúci na internete: Záverečná správa z výskumu EU Kids Online IV – Slovenská republika. *Katolícka univerzita v Ružomberku*.
17. Jablonský, T. (2017). Vzdelávanie a školstvo – výzvy, sklamanie, očakávania. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 16(1), 13–18.
18. Jablonský, T. (2023). Knowledge in the background – the trend of reform efforts or the blind alley of pedagogical theories. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 22(5), 38–42. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.5.38-42>

19. Janková, M. (2020). Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátorov prevencie. Bratislava. <https://www.minedu.sk/data/att/17683.pdf>
20. Kim, S., Kimber, M., Boyle, M. H., & Georgiades, K. (2019). Sex differences in the association between cyberbullying victimization and mental health, substance use, and suicidal ideation in adolescents. *Canadian Journal of Psychiatry*, 64(2), 126–135. <https://doi.org/10.1177/0706743718777397>
21. Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2015). Cyberbullying and other forms of risky behaviour on the internet by Czech children. *Adiktologie*, 15(3), 166–173.
22. Lee, S. H., Smith, P. K., & Monks, C. P. (2021). Moral reasoning about aggressive behavior in relation to type of aggression, age and gender in South Korean pupils. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), Article 2288. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052288>
23. Lipnická, M. (2022). Pedagogické prístupy k deťom s rozmanitými potrebami. Písmenkové školičky pre malé detičky.
24. López-Vizcaíno, F. M., Nóvoa, F. J., Carneiro, V., & Cacheda, F. (2021). Early detection of cyberbullying on social media networks. *Future Generation Computer Systems*, 118, 219–229. <https://doi.org/10.1016/j.future.2021.01.006>
25. Madarasová Gecková, A., Husárová D., Bakalar, P., Baška, T., Boberova, Z., Bosakova, L., Danikulincová, Z., Dobiášová, E., Dubayová, T., Grendová, K., Husárová, H., Janičková, M., Kačmariková, M., Kolarčík, P., Kopčáková, J., Kostičová, M., Machajová, M., Ochaba, R., Rafajdus, M., ... Stašek, A. (2023). Sociálne determinanty zdravia školákov HBSC – Slovensko – 2021/2022. Lekárska fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika. <https://doi.org/10.33542/SDZ-0214-5>
26. Martínez-Monteaugado M. C., Delgado, B., Inglés, C. J., & Escortell, R. (2020). Cyberbullying and social anxiety: a latent class analysis among Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), Article 406. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020406>
27. Masluk, B., Gascón-Santos, S., Oliván-Blázquez, B., Bartolomé-Moreno, C., Albesa, A., Alda, M., & Magallón-Botaya, R. (2022). The role of aggression and maladjustment in the teacher-student relationship on burnout in secondary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1059899>
28. Nešpor, K. (2019). Pňirozené způsoby zvládání stresu. Raabe.
29. Opić, S., Đuranović, M., & Klasnić, I. (2016). Teenagers and the internet – age differences in risky behaviour. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(3–4), 142–155.
30. Pétióvá, M. (2021). Výskyt šikanovania z pohľadu žiakov základných a stredných škôl. *Prevencia*, 20(2–3), 26–40.
31. Pétióvá, M. (2022). Extrémizmus z pohľadu žiakov základných a stredných škôl. Centrum vedecko-technických informácií.
32. Pšunder, M., & Cvek, M. (2011). Medijsko nasilje, realnost današnjega časa. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 26(4), 77–93. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/23>
33. Pšunder, M., & Kozmus, A. (2020). Motivation behind bullying among Slovenian primary school bullies. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(2), 83–94.
34. Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., Chamizo-Nieto, M. T., Extremera, N., & Rey, L. (2022). Unraveling the links among cybervictimization, core self-evaluations, and suicidal ideation: A multi-study investigation. *Personality and Individual Differences*, 186. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111337>
35. Rey, L. (2020). Cyberbullying victimization and somatic complaints: A prospective examination of cognitive emotion regulation strategies as mediators. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20(2), 135–139. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.03.003>
36. Sanchez, F. C., Navarro-Zaragoza, J., Ruiz-Cabello, A. L., Romero, M. F., & Maldonado, A. L. (2016). Association between bullying victimization and substance use among college students in Spain. *Adicciones*, 29(1), 22–32. <https://doi.org/10.20882/adicciones.827>
37. Saracho, O. N. (2017). Bullying: young children’s roles, social status and prevention programmes. *Early Child Development and Care*, 187(1), 68–79. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1150275>

38. Schunk, F., Zeh, F., & Trommsdorff, G. (2022). Cybervictimization and well-being among adolescents during the COVID-19 pandemic: The mediating roles of emotional self-efficacy and emotion regulation. *Computers in Human Behavior*, 126, Article 107035. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107035>
39. Söderberg, P., & Björkqvist, K. (2020). Victimization from peer aggression and/or bullying: Prevalence, overlap, and psychosocial characteristics. *Journal of Aggression Maltreatment & Trauma*, 29(2), 131–147. <https://doi.org/10.1080/10926771.2019.1570410>
40. Strohmeier, D., & Gradinger, P. (2022). Cyberbullying and cyber victimization as online risks for children and adolescents. *European Psychologist*, 27(2), 141–150. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000479>
41. Trbojevic, J., Perisic, N., Lazic, M., & Petrovic, J. (2015). Predicting direct and indirect aggression based on gender and temperament in first-grade primary school pupils. *Zbornik Instituta za Pedagoska Istrazivanja*, 47(1), 81–108. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1501081T>
42. Wachs, S., Whittle, H. C., Hamilton-Giachritsis, C., Wolf, K. D., Vazsonyi, A. T., & Junger, M. (2018). Correlates of mono- and dual-victims of cybergrooming and cyberbullying: Evidence from four countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 21(2), 91–98. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0733>
43. Wolke D., & Lereya S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*. 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
44. Zuo, B., Zhang, X., Wen, F., & Zhao, Y. (2020). The influence of stressful life events on depression among Chinese university students: Multiple mediating roles of fatalism and core self-evaluations. *Journal of Affective Disorders*, 260, 84–90. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.083>

Članek je vmesni izsledok projekta KEGA 012KU-4/2022 Varnost šolskega okolja – nov izziv za razvoj izbranih kompetenc učiteljev osnovnih in srednjih šol.

The paper is an intermediate output of the project KEGA 012KU-4/2022 Safety of the school environment – new challenge for the development of selected competences of primary and secondary school teachers.



Besedilo/Text © 2025 Avtor(ji)/The Author(s)

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

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

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

Ingrid Emmerová, PhD, Full professor at the Faculty of Education, Department of Pedagogy and special pedagogy, Catholic University of Ružomberok, Slovakia.

E-mail: ingrid.emmerova@ku.sk

Tomáš Jablonský, PhD, Assistant professor, head of Department of Pedagogy and Psychology at the Faculty of Education, Catholic University of Ružomberok, Slovakia.

E-mail: tomas.jablonsky@ku.sk

Jasmina Starc, PhD, Full Professor at the Faculty of Economics and Informatics, University of Novo mesto, Slovenia.

E-mail: jasmina.starc@uni-nm.si

Inkluzija v visokem šolstvu

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.176>

Prejeto 24. 10. 2024 / Sprejeto 7. 4. 2025

Znanstveni članek

UDK 376-057.875

KLJUČNE BESEDE: inkluzija v visokem šolstvu, javne univerze, dostopnost, ovire, individualizacija in diferenciacija, študenti s posebnimi potrebami

POVZETEK – Število študentov s posebnimi potrebami na slovenskih univerzah se povečuje, kar prinaša številne izzive, predvsem zaradi pomanjkanja ustreznih pogojev. Fakultete pogosto niso prilagojene niti fizično niti strokovno za delo s temi študenti. Med osnovno- in srednješolskim izobraževanjem imajo učenci s posebnimi potrebami več prilagoditev, na univerzitetni ravni pa dostopnost in podpora nista vedno zagotovljeni. Raziskava, izvedena jeseni 2023, je pokazala, da mnogi študenti zaradi arhitekturnih ovir in neustreznih pravilnikov ne morejo izbrati želene fakultete. Prav tako večina visokošolskih učiteljev nima formalnega pedagoškega znanja o inkluzivnem izobraževanju, kar otežuje prilagoditev študijskega procesa. Pomanjkanje strokovne podpore in enotnega sistema informiranja dodatno zavira doseganje enakovrednih pogojev za vse študente. Čeprav se zavedanje o pomembnosti inkluzije povečuje, nas do polne dostopnosti za študente s posebnimi potrebami čaka še dolga pot.

Received 24. 10. 2024 / Accepted 7. 4. 2025

Scientific paper

UDC 376-057.875

KEYWORDS: inclusion in higher education, public universities, accessibility, barriers, individualization and differentiation, students with special needs

ABSTRACT – The number of students with special needs at Slovenian universities is increasing, which brings numerous challenges, primarily due to a lack of appropriate conditions. Faculties are often not adapted, either physically or professionally, to work with these students. While students with special needs receive more accommodations during primary and secondary education, accessibility and support at the university level are not always guaranteed. Research conducted in the fall of 2023 revealed that many students are unable to choose their desired faculty due to architectural barriers and inadequate regulations. Furthermore, the majority of university teachers lack formal pedagogical knowledge of inclusive education, which complicates the adaptation of the learning process. The lack of professional support and a unified information system further hinders the achievement of equal conditions for all students. Although awareness of the importance of inclusion is growing, a long road still lies ahead to ensure full accessibility for students with special needs.

1 Uvod

Inkluzijo v visokem šolstvu razumemo kot aktivno vključevanje študentov z različnimi zmožnostmi v visokošolski proces, pri čemer moramo prilagoditi pedagoški proces. Šolanje na visokošolski stopnji je za posameznika zelo pomembno, saj odpira zaposlitvene možnosti, omogoča pridobivanje dodatnih znanj in kompetenc in zagotavlja enakovreden socialno-ekonomski status. Vključitev in uspešen zaključek visokošolskega izobraževanja oseb s posebnimi potrebami ustvarjata možnosti za večjo neodvisnost, boljšo zaposljivost in višjo kakovost življenja. Na prvi pogled obetavna statistika števila oseb s posebnimi potrebami, ki so vključene v visokošolsko izobraževanje, pa še ne pomeni kakovostne implementacije inkluzivnega izobraževanja.

Dejstvo je, da posamezniki, ki so usmerjeni že na nižjih ravneh izobraževanja, v visokošolskem prostoru doživljajo več ovir in dosegajo slabše akademske uspehe ter z večjo verjetnostjo ne dokončajo študija glede na svoje vrstnike, kljub temu da imajo ob vstopu

v visokošolsko okolje oboji enake kvalifikacije. Slabši rezultati torej niso rezultat slabših učnih sposobnosti, ampak nespodbudnega visokošolskega okolja, ki prilagoditev ne zna ali ne želi zagotavljati (Kalan in Licardo, 2022; Drobnič, 2018; Jeznik in Kristl, 2024).

Z začetkom novega tisočletja se je v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu začel intenziven razvoj inkluzije (Drljić in Kiswarday, 2022). Inkluzija v vzgoji in izobraževanju, ki jo Kroflič (2003) opredeljuje kot spontano sprejetje različnosti, v resnici predstavlja strpne, spontane, skrbne ter pravične odnose med različnimi ljudmi ne glede na razlike v mentalnih in telesnih sposobnostih ali rase, etične, religiozne oziroma kakršne koli druge razlike. Inkluzija v vzgoji in izobraževanju s formalnega vidika (tj. pravnega in finančnega) pogosto na papirju zagotavlja enake pogoje za vse, a osebe s posebnimi potrebami se na individualni ravni še vedno soočajo s številnimi ovirami (Kalan in Licardo, 2022). Študenti s posebnimi potrebami imajo načeloma enako ustrezne potenciale za doseganje študijske uspešnosti kot njihovi vrstniki, vendar jih zaradi različnih zunanjih in/ali notranjih dejavnikov ne morejo realizirati pod istimi pogoji. Ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja so zagotavljanje dostopnosti izobraževanja za vse študente, zagotavljanje njihove participacije in razvijanje potencialov, zagotavljanje izobraževanja in usposabljanja predavateljev, oblikovanje skupne kulture in etike organizacije, kjer se spodbuja inkluzivno izobraževanje ter podporne strukture, ki s pomočjo strokovnjakov različnih disciplin nudijo podporo pri uresničevanju inkluzije (Drljić in Kiswarday, 2022). Na ministrski konferenci v Londonu leta 2007 so se vse države članice v komunikeju zavezale k skupnemu cilju, da mora študentska populacija, ki je vključena v visokošolsko izobraževanje, izražati raznolikost širše populacije in da morajo biti med študenti zastopane tudi ranljive skupine (Loboda idr., 2020). Poudarili so, da je pomembno študentom zagotoviti vstop v visokošolsko izobraževanje, nemoten študijski proces in dokončanje študija. Zavezali so se k zagotavljanju ustreznih sistemov pomoči študentom, oblikovanju prilagodljivih študijskih procesov ter širšemu dostopu visokega šolstva, ki bo posebej pomembno za enake možnosti. Nacionalna študija o stanju ureditve potreb posebnih skupin študentov v visokem šolstvu izpostavlja tudi določene šibkosti. Raziskovalni izidi so pokazali potrebo po vzpostavitvi infrastrukturnih pogojev za organizacijo postopkov, svetovalnih in podpornih mehanizmov študentom s posebnimi potrebami, izpostavili nujnost usposabljanja in podpore visokošolskim učiteljem in drugim strokovnim delavcem za delo s študenti s posebnimi potrebami (Košak Babuder idr., 2018; Kušar in Volgemut, 2016).

Želimo proučiti udejanjanje inkluzije v visokem šolstvu v Republiki Sloveniji s poudarkom na javnih univerzah, in sicer Univerzi v Ljubljani (UM), Univerzi v Mariboru (UM) in Univerzi na Primorskem (UP), opredeliti prednosti, slabosti ter oblikovati priporočila za prihodnost.

2 Metodologija

Uporabili smo kvalitativni raziskovalni pristop in deskriptivno kavalzalno-neeksperimentalno metodo.

V raziskavo je bilo vključenih 49 članic treh javnih univerz v Republiki Sloveniji, 26 članic UL, 17 članic UM in šest članic UP. Na prvi stopnji raziskovanja smo zbirali

podatke s tehniko opazovanja. V mesecu oktobru 2023 smo obiskali vseh 49 članic ter opazovali fizično dostopnost članic za gibalno ovirane ter slepe in slabovidne skupine študentov. V okviru raziskave je bilo opravljenih 13 intervjujev s predstavniki posameznih članic, ki so navedeni kot kontaktne osebe za študente s posebnimi potrebami oziroma kot tutorji za študente s posebnimi potrebami. Od tega je bilo osem intervjuvancev iz članic UL, trije intervjuvanci iz članic UM in dva intervjuvancja iz članic UP. Sodelujoči v raziskavi so bili strokovni delavci (7) in visokošolski učitelji (6). Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno in anonimno. Kvalitativno vsebinsko analizo zbranih podatkov smo izvedli na podlagi transkripcije intervjujev, z razčlenjevanjem besedila na sestavne dele in odprtim kodiranjem. Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop. Z združevanjem kod v kategorije smo smiselno primerjali odgovore intervjuvancev. Za odprto kodiranje in oblikovanje kategorij smo uporabili program ATLAS.ti 2023.

3 Rezultati

Rezultate bomo predstavili po kategorijah, pridobljenih s kodiranjem.

Dostopnost študija na javnih univerzah v Republiki Sloveniji

S tehniko opazovanja smo ugotovili, da ima 24 od 49 članic javnih univerz omogočen dostop za gibalno ovirane skozi glavni vhod, kar predstavlja 48%, in pet od 49 članic ima oznake za slepe in slabovidne, kar predstavlja 10%. Intervjuvanci so kot glavna razloga za neurejeno stanje na tem področju navajali pomanjkanje finančnih sredstev in neustrezno lokacijo članice. Ob tem se je pri intervjuvancih večkrat pojavil tudi pomislek o kompatibilnosti študija z gibalno oviranostjo in možnostjo dokončanja študija ter kasnejšega opravljanja poklica.

Le tri izmed 49 članic zagotavljajo dostopnost tako za gibalno ovirane kot slepe in slabovidne. Z ustrezno urejenimi klančinami, vidnimi in taktilnimi oznakami, prosto dostopnimi dvigali z oznakami in dvižnimi ploščadmi zagotavljajo enake možnosti študija vsem študentom ne glede na ovire in primanjkljaje.

Izbira fakultete dijaka s posebnimi potrebami ob koncu srednješolskega izobraževanja in dostopnost informacij o možnostih študija

Na uradnih spletnih straneh vseh treh javnih univerz smo našli nekaj osnovnih informacij o študiju študentov s posebnimi potrebami ter povezave do pravilnikov za pridobitev statusa in obrazce za oddajo vloge. Pravilniki in obrazci niso poenoteni, kar lahko za marsikaterega bodočega študenta predstavlja nekaj zmede. Za dodatne informacije smo se obrnili na kontaktne osebe za študente s posebnimi potrebami oziroma učitelje tutorje za študente s posebnimi potrebami. Le-ti so v večini primerov to funkcijo prevzeli na način, da jih je določilo vodstvo in to funkcijo opravljajo "za zraven" poleg svojih osnovnih nalog, ki so bodisi pedagoške ali nepedagoške narave. Vpetost oseb, ki so določene

za pomoč osebam s posebnimi potrebami, v delo s študenti s posebnimi potrebami pa je odvisna od samoiniciativnosti in obremenjenosti z rednimi delovnimi nalogami. Redki so strokovno usposobljeni za delo z različnimi skupinami oseb s posebnimi potrebami. Čeprav se vsi trudijo po svojih najboljših močeh pomagati in svetovati študentom s posebnimi potrebami, se pri tem večkrat znajdejo v stiski, kako pomagati.

V sklopu poklicnega usmerjanja ob koncu srednješolskega izobraževanja redki prejmejo konkretne informacije o možnostih študija na posameznih članicah. Posledično se na članice z vprašanji o možnostih študija pogosto obračajo starši mladostnikov s posebnimi potrebami. Komunikacije med srednjimi šolami in univerzami ni oziroma je ta zelo redka. Informativni dnevi razen redkih izjem prav tako niso prostor in čas, kjer bi dijaki s posebnimi potrebami lahko prejeli informacije o možnostih študija.

V okviru dostopnosti informacij je zelo pomembno, da imajo članice izbrane zaposlene, ki so na voljo za pomoč in podporo študentom s posebnimi potrebami. Pomembno je, da so podatki teh zaposlenih javno objavljeni in da se še pred vpisom lahko nanje obrnejo bodoči študenti s posebnimi potrebami. Poimenovanje, vloga in naloge teh zaposlenih bi morali poenotiti na ravni vseh treh javnih univerz, saj le na ta način lahko zagotavljamo enakovredno obravnavo in dostopnost informacij. Vloge in naloge zaposlenih, ki so kontaktne osebe ali tutorji, niso natančno opredeljene in poenotene, rezultat tega pa se kaže v različni participaciji teh oseb, ki je lahko zelo aktivna ali zelo pasivna.

Pomanjkljiv sistem informiranja in poklicne orientacije ob koncu srednješolskega izobraževanja ter pa ozka dostopnost informacij o možnostih študija na visokošolski stopnji izobraževanja zagotovo pomembno vplivata na dostopnost in ustrezno izbiro študija v procesu vzgoje in izobraževanja.

V okviru zagotavljanja enakih možnosti bi bilo treba vzpostaviti učinkovit sistem poklicne in karierne orientacije ob prehodu s srednješolskega na visokošolsko izobraževanje ter tesno povezovanje in sodelovanje srednješolskih organizacij z visokošolskimi.

Pomembno je tudi, da so informativni dnevi organizirani na način, da se jih lahko udeležijo vsi bodoči študenti ne glede na primanjkljaje in ovire, pri tem pa je potrebno predstaviti študij in podati informacije o študiju na način, da vsi študenti prejmejo relevantne informacije o študiju in študijskem procesu.

Poleg dostopnosti informacij pa je za udejanjanje inkluzije v visokem šolstvu ključna tudi arhitekturna dostopnost vseh članic javnih univerz. Osnovno izhodišče predstavlja fizična dostopnost predavalnic, ki jo lahko dosežemo z dviznimi ploščadmi, klančinami, dvigali, ustrezno širino vrat, pa tudi ustreznim označevanjem, od taktilnih talnih oznak do oznak zidu in napisov v brajici (Kraljič, 2010). Glede na rezultate naše raziskave le 6% fakultet in akademij javnih univerz v Republiki Sloveniji zagotavlja fizično dostopnost in prilagojenost okolja vsem študentom ne glede na ovire in primanjkljaje. To pomeni, da so možnosti izbire študija za gibalno ovirane študente ter slepe in slabovidne študente precej okrnjene. Zagotavljanje dostopnosti študija na vseh članicah za vse študente ne glede na primanjkljaje in ovire je ključno za udejanjanje inkluzije v visokem šolstvu.

Zavedanje o pomembnosti zagotavljanja dostopnosti izobraževanja se sicer povečuje tudi v akademskih krogih. Pojavljajo pa se pomisleki, predvsem pri kompatibilnosti študenta s posebnimi potrebami in kasnejšem opravljanju poklica. Pa vendar smo med intervjuji kmalu prišli do zaključka, da pridobljena izobrazba na visokošolski

stopnji odpira različne možnosti zaposlitve tudi tistim z raznovrstnimi primanjkljaji in ovirami. Druga skrb, ki se pojavlja, je strah pred zniževanjem standardov. Do zniževanja standardov ob ustreznih načinih poučevanja in inkluzivnem pristopu nikoli ne bi smelo priti. Za udejanjanje inkluzije v visokem šolstvu pa je potrebnih nekaj korenitih sprememb, ki bodo prvi korak na poti do inkluzije.

Odločanje o dodelitvi prilagoditev za študente s posebnimi potrebami in na podlagi katerih kriterijev se te določijo na posameznih članicah javnih univerz

Rezultati raziskave kažejo, da si študenti s posebnimi potrebami prilagoditve v času študija izberejo sami ob vpisu na študij. Prilagoditve označijo na vnaprej pripravljene obrazcu oziroma v vlogi. V vlogi so vnaprej navedene možne prilagoditve v času študija, ki obsegajo prilagoditve pri izvedbi pedagoškega in raziskovalnega dela (predavanja, vaje), prilagoditve glede načina preverjanja in ocenjevanja znanja ter prilagoditve glede študijskega gradiva. Vsaka od zgoraj navedenih kategorij obsega vnaprej določene oblike prilagoditev. Študent sam izbere prilagoditve, ki jih potrebuje, in to ustrezno označi na vlogi za pridobitev statusa študenta s posebnimi potrebami. Študent vlogo odda v referatu članice, obravnava jo študijska komisija, ki jo odobri ali zavrne. Obrazec z vnaprej navedenimi prilagoditvami, ki jih študent izbere sam, še preden se sploh prvič sreča z akademskim svetom, je zelo težko inkluziven ter daleč od individualizacije in diferenciacije. Kot navaja tudi Krajnc (2021), splošne prilagoditve, kot so podaljšan čas pri ocenjevanju, dodatni izpitni roki, uporaba računalnika, spremljevalec itd., še ne zagotavljajo akademskega uspeha, vključenosti in individualizacije.

Prilagoditve se študentom odobrijo na podlagi zmožnosti fakultete ali akademije, o njih pa odloča komisija, ki je na večini članic ne sestavljajo strokovnjaki s področja usmerjanja oseb s posebnimi potrebami.

Strokovna podpora študentom s posebnimi potrebami in visokošolskim učiteljem na posameznih članicah

Ugotovili smo, da strokovnjakov za to področje na večini članic ni. V primeru potrebne pomoči in vprašanja se kontaktne osebe in tutorji lahko obrnejo na komisije, ki so temu namenjene v sklopu univerz, veliko pa jih za pomoč povpraša svoje sodelavce na pedagoških fakultetah. Ker ima vsaka članica glede na izobraževalni program svoje specifikke, se z vprašanji pogosto obrnejo na vodstvo in prodekane za študijske zadeve. Intervjuvani so ob tem poročali o stiski, nemoči in strokovni neusposobljenosti na tem področju.

V visokem šolstvu je zaposlena le peščica strokovnjakov s področja dela z osebami s posebnimi potrebami, kar v praksi pomeni, da na članicah ni strokovno usposobljenih oseb, na katere bi se lahko obrnili tako študenti s posebnimi potrebami kot visokošolski učitelji, ki te študente poučujejo.

To pomembno vpliva na kakovost izobraževanja, pa tudi na splošno udejanjanje inkluzije v visokem šolstvu.

Evalvacija ustreznosti prilagoditev v izobraževalnem procesu

Glede na to, da študenti prilagoditve izberejo sami, še preden se spoznajo z načinom študija, študijsko snovjo in posebnostmi visokošolskega izobraževanja, je evalvacija ustreznosti izbranih prilagoditev zelo pomembna. Večina intervjuvanih je odgovorila, da prilagoditev ne evalvirajo in te ostanejo enake ves čas študija. V primeru, da študent želi dodatne prilagoditve, lahko le-te pridobi tudi v času študija na podlagi ponovne oddaje vloge. Izjema so članice, ki pripravijo individualni program za študenta s posebnimi potrebami. Na teh šestih članicah se letno izvaja evalvacija prilagoditev, ki jo izvede učitelj tutor na podlagi poteka študijskega procesa in uspešnosti študenta.

Dodatna strokovna pomoč (DSP) v času študija

Čeprav Zakon o visokem šolstvu v 69.a členu (ZVis, 69.a člen) opredeljuje, da so študenti s posebnim statusom upravičeni do dodatne strokovne pomoči, pa smo ugotovili, da se ta ne izvaja v ustreznih oblikah oziroma se sploh ne izvaja. V prvi vrsti je razlog za to pomanjkanje strokovnjakov za delo s študenti s posebnimi potrebami na visokošolski stopnji, v drugi vrsti pa razumevanje koncepta dodatne strokovne pomoči, ki jo glede na rezultate raziskave v visokošolskem svetu enačijo s tutorstvom.

Udejanjanje načela inkluzivnega izobraževanja in usposabljanja visokošolskih učiteljev, ovire, s katerimi se srečujejo, in izvajanje prilagoditev

Rezultati raziskave so pokazali, da večina visokošolskih učiteljev nima temeljnih pedagoških znanj, zato je nemogoče pričakovati, da bi lahko med poučevanjem upoštevali inkluzivna načela individualizacije in diferenciacije. Izobraževanja s področja andragogike, pedagogike in s področja poučevanja študentov s posebnimi potrebami se izvajajo, a niso obvezna in udeležba je odvisna od samoiniciative vsakega posameznega učitelja.

Za individualizacijo in diferenciacijo je pomembno poznavanje osnovnih pedagoških pristopov, načinov poučevanja in uporabe didaktičnih pripomočkov, zagotavljanje inkluzivnega okolja in prepoznavanje močnih področij. Zagotovo bi morala biti temeljna pedagoška znanja pogoj za pridobitev naziva. Temeljna pedagoška znanja v obliki formalnega izobraževanja bi morala vsebovati najmanj osnove pedagogike, andragogike, didaktike, psihologije in inkluzije.

Kot učinkovit pedagoški pristop bi lahko uporabili tudi koncept univerzalnega dizajna učenja (v nadaljevanju UDL), ki zaenkrat glede na rezultate raziskave v visokošolskem svetu še ni poznan. Ustvarjanje spodbudnega, kompleksnega in dinamičnega učnega okolja ter prilagodljiv kurikulum sta ključna dela koncepta UDL. UDL ni učinkovit pedagoški koncept le za posameznega študenta, ampak ima pozitiven vpliv na vse študente, ki skupaj ustvarjajo spodbudno učno okolje, ki omogoča dobro učno izkušnjo in napredek v znanju vsakemu posamezniku.

Pri tem velja, da zagotavljamo takšne različne učne priložnosti, ki optimalno izkoriščajo in spodbujajo posameznikove potenciale. Gre za vključevanje vseh učencev v

učni proces in uporabo takšnih strategij, ki jim omogočajo doseganje najvišjih možnih standardov v njihovem šolanju. Poznati in razumeti moramo različno predznanje in izkušnje, ki jih imajo študenti, ter stremeti k zagotavljanju varnega okolja, tako čustvenega, socialnega kot fizičnega. Oblikovati moramo podporno učno okolje, v katerem se viri, jezik poučevanja ter poučevalne in učne strategije uporabijo za maksimalno dostopnost kurikuluma vsem učencem. Kakovostno poučevanje temelji na skrbnem in temeljitem prepoznavanju raznolikosti predznanja, pripravljenosti za učenje, učnih profilov, interesov ter predpostavlja spoštljivo upoštevanje in odzivanje na te raznolikosti. Individualiziran pristop k poučevanju od učitelja zahteva veliko prilagodljivosti v pristopu k poučevanju. Za njeno doseganje pa je nujna ustrezna usposobljenost visokošolskih učiteljev, ki jo lahko dosežemo z ustreznimi oblikami izobraževanja in s podporo strokovno usposobljenih oseb.

Izobraževanja se že izvajajo na ravni univerz, vendar pa je pomembno, da se izobraževanj udeležujejo vsi pedagoški delavci na visokošolski stopnji in da se organizirajo izobraževanja na posameznih članicah z namenom, da se lahko ustrezno implementira inkluzivne vidike skladno s specifikami posameznih programov.

4 Razprava

Priporočila za udejanjanje inkluzije v visokem šolstvu temeljijo na več pomembnih postavkah, ki zagotavljajo enakopravnost in dostopnost za vse študente, še posebej tiste s posebnimi potrebami.

Prvi ključni ukrep je vzpostavitev integriranega sistema poklicne orientacije in kariernega usmerjanja že na ravni srednjih šol, kjer so aktivno vključene vse članice javnih univerz. To zagotavlja, da imajo študenti že pred vpisom jasen vpogled v možnosti in potek študija, kar prispeva k zmanjševanju socialnih in izobraževalnih ovir. Pomembno je tudi, da so informacije o študijskih programih dostopne vsem in so informativni dnevi organizirani na način, da so prilagojeni vsem študentom ne glede na njihove posebne potrebe (Hmelak in Krajnc, 2024).

Poleg tega mora biti zagotovljena enotnost v dokumentaciji na vseh univerzah, kar vključuje poenotene pravilnike in postopke vpisa, da bi se zmanjšale administrativne ovire. Posebno pozornost je potrebno nameniti tudi kontaktom za študente s posebnimi potrebami, ki naj imajo jasno opredeljene naloge ter vzpostavljen sistem nadomeščanja v primeru odsotnosti.

Infrastrukturne prilagoditve so ključen vidik inkluzivnosti, kjer je nujno omogočiti dostopnost do predavalnic, knjižnic in drugih prostorov. To vključuje fizične prilagoditve, kot so taktilne oznake in oznake, prilagojene slepim in slabovidnim osebam ter osebam z okvarami vida, ter pripravo evakuacijskih načrtov, ki upoštevajo potrebe študentov s posebnimi potrebami.

V nadaljevanju se priporoča zagotavljanje dostopnosti ustreznih pripomočkov, ki so na voljo tako študentom kot visokošolskim učiteljem, ter izvedbo obveznega pedagoško-andragoškega izobraževanja za visokošolske učitelje, ki nimajo predhodne pedagoške izobrazbe. Prav tako je pomembno izobraževanje strokovnih delavcev in učiteljev

o konceptu UDL, kar omogoča boljšo prilagoditev učnih vsebin specifičnim potrebam posameznih skupin študentov.

Za učinkovito implementacijo teh ukrepov je potrebno tudi zaposliti strokovnjake, ki bodo nudili podporo pri delu in poučevanju študentov s posebnimi potrebami, ter preoblikovati študijske programe, da bodo bolj vključujoči in prilagojeni raznolikim potrebam študentov.

Lea Ravnikar, Mitja Krajncan, PhD

Inclusion in Higher Education

In recent years, the number of students with special needs in Slovenia has significantly increased, particularly in universities and faculties that are more accessible to this demographic. This trend reflects a broader movement towards inclusivity, but it also presents various challenges, especially for public universities. As the number of students with special needs rises, so does the pressure on universities to provide suitable learning environments and support systems. Unfortunately, the vast majority of Slovenian public universities are not yet fully equipped to meet the needs of these students. The primary obstacles include physical inaccessibility, lack of specialized knowledge and training for educators, and inadequate institutional support.

During primary and secondary education, students with special needs benefit from different forms of support, ranging from adjusted teaching methods to additional hours of professional assistance. These students often demonstrate exceptional abilities, with some showing talent in multiple fields, known as twice-exceptional individuals. They possess both a learning disability and a high level of giftedness in certain areas. Many of these students aspire to continue their education at the university level, hoping to achieve their personal and academic goals. However, despite their talents and ambitions, their educational choices are not solely based on interests and academic success. The accessibility of the institution and the potential for adapting the learning process to accommodate their needs play a significant role in their decision-making process.

To better understand the challenges faced by students with special needs in higher education, we conducted qualitative research in October and November of 2023. The research focused on the accessibility of public universities in Slovenia, the criteria used to determine the type of accommodations provided, and the availability of professional support for both students and faculty. Through observations and interviews with representatives of various public universities, including tutors and designated contact persons for students with special needs, we gathered valuable insights into the current state of inclusion at the university level.

One of the key findings of our research is that physical and institutional barriers remain significant obstacles to achieving full inclusion in higher education. Many university buildings are not designed with accessibility in mind, creating architectural challenges that hinder students with physical disabilities. This issue is further compounded by a lack of clear, unified regulations across institutions, leading to inconsistent policies and practices regarding accommodations for students with special needs.

In addition to physical barriers, there is also a notable shortage of professionals trained to provide the necessary support at this stage of education. The absence of specialized staff means that many students do not receive the individualized assistance they need to succeed. Although the principles of individualized and differentiated instruction are recognized in theory, they are rarely applied in practice within higher education. This is partly due to the fact that most university professors have not received formal pedagogical training on how to teach students with special needs. Professional development in this area is often left to individual initiative, which results in significant variability in the level of support provided across faculties.

Our research highlights the critical role of professional development in promoting inclusive education. Many faculty members lack formal training in inclusive teaching practices, which impacts their ability to effectively support students with diverse needs. Without adequate training, educators may struggle to implement strategies that accommodate different learning styles, leading to a less inclusive classroom environment. While there is growing awareness of the importance of making education accessible to all students, this awareness has not yet translated into widespread changes in teaching practices.

The need for more comprehensive training is further underscored by the fact that many professors are unaware of the legal and ethical responsibilities associated with teaching students with special needs. Inclusive education is not just about physical access to buildings but also about ensuring that all students have equal opportunities to participate in the learning process. This includes providing appropriate accommodations, such as extended deadlines, alternative assessment methods, and assistive technologies. However, without proper training, many educators are not equipped to make these adjustments.

Another major challenge identified in the research is the inconsistency in policies and support systems across universities. There is no standardized approach to determining the types of accommodations that should be provided to students with special needs, which leads to significant disparities in the level of support offered at different institutions. For example, some faculties may have well-established procedures for granting accommodations, while others may lack any formal guidelines.

This inconsistency is further exacerbated by the fact that many universities do not have sufficient resources to provide the necessary support. For instance, the availability of assistive technologies, such as screen readers or speech-to-text software, varies widely between institutions. Similarly, the presence of trained staff, such as academic advisors or tutors specializing in working with students with special needs, is often lacking. Without these resources, students with special needs may struggle to fully engage with their studies, leading to higher dropout rates and lower academic achievement.

Institutional leadership plays a crucial role in shaping the policies and practices related to the inclusion of students with special needs. University administrators have the power to set priorities and allocate resources to support inclusive education. However, our research found that many institutions have not yet made inclusion a central part of their strategic planning. This is evident in the lack of dedicated funding for accessibility improvements and professional development programs focused on inclusive teaching.

Moreover, the absence of a clear institutional framework for supporting students with special needs means that the responsibility for implementing accommodations often falls on individual faculty members. This ad-hoc approach leads to significant variability in the quality of support provided, as some educators may be more committed to inclusive teaching than others. To address this issue, universities need to establish clear policies and provide faculty with the necessary training and resources to implement these policies effectively.

Despite the challenges highlighted in this research, there are signs of progress in the area of inclusive education at Slovenian universities. In recent years, there has been growing recognition of the importance of providing equal access to education for all students, regardless of their abilities or disabilities. This shift in mindset is reflected in the increasing number of universities that are taking steps to improve the physical accessibility of their campuses and provide additional support services for students with special needs.

However, much work remains to be done to fully realize the goal of inclusive education. To achieve this, universities must adopt a more proactive approach to inclusion, one that goes beyond physical accessibility to encompass all aspects of the learning experience. This includes ensuring that faculty members are adequately trained to teach students with special needs, providing students with access to the necessary resources and accommodations, and developing clear, consistent policies that promote inclusion across the institution.

Based on the findings of our research, we offer the following recommendations for improving the inclusion of students with special needs in higher education:

- *Standardize policies and procedures:* Universities should work together to develop standardized policies for accommodating students with special needs. This would ensure that all students receive the same level of support, regardless of which institution they attend.
- *Increase professional development opportunities:* Universities should invest in professional development programs that provide faculty with the skills and knowledge they need to effectively teach students with special needs. This could include workshops on inclusive teaching practices, training on assistive technologies, and seminars on legal and ethical responsibilities.
- *Improve physical accessibility:* Universities should conduct audits of their facilities to identify and address any physical barriers that may prevent students with special needs from fully accessing their campuses. This could involve installing ramps, elevators, and accessible restrooms, as well as ensuring that classrooms are designed to accommodate students with mobility impairments.
- *Expand support services:* Universities should provide students with access to a range of support services, including academic advising, tutoring, and mental health counselling. These services should be tailored to meet the specific needs of students with disabilities and should be readily available to all students.
- *Foster a culture of inclusion:* Universities should promote a culture of inclusion by raising awareness of the importance of accessible education and encouraging faculty, staff, and students to embrace diversity. This could involve hosting events and

workshops on disability awareness, as well as creating platforms for students with special needs to share their experiences and advocate for their rights.

The inclusion of students with special needs in higher education is a complex issue that requires a multifaceted approach. While progress has been made in recent years, there are still many challenges that need to be addressed to ensure that all students have equal access to education. By standardizing policies, increasing professional development opportunities, improving physical accessibility, expanding support services, and fostering a culture of inclusion, universities can create a more equitable learning environment for all students.

The road to full inclusion is long, but with continued effort and commitment, Slovenian universities can become leaders in providing accessible, inclusive education for students with special needs. The changes needed may be significant, but they are crucial to ensuring that every student has the opportunity to achieve their academic and personal goals, regardless of their abilities or disabilities.

LITERATURA

1. Drljić, K. in Kiswarday, V. R. (2022). Inkluzija študentov s posebnimi potrebami v visokošolskem izobraževanju. V M. Mezgec, A. Andrejašič in S. Rutar (ur.), *Interdisciplinarna obzorja visokošolske didaktike* (str. 205–226). Univerza na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-160-5.205-225>
2. Drobnič, J. (2018). Inkluzija/integracija oseb s posebnimi potrebami v slovenski bibliografiji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 20–35.
3. Hmelak, M. in Krajnc, N. (2024). Samoocena učiteljev o delu v inkluzivnem razredu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(2), 36–52. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.132>
4. Jeznik, K. in Kristl, N. (2024). Stališča zaposlenih o inkluzivnosti in pravičnosti strokovnih in poklicnih šol. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(2), 3–21. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i2.130>
5. Kalan, M. in Licardo, M. (2022). Specialnopedagoški vidiki inovativnih pristopov k učenju in poučevanju študentov s posebnimi potrebami v visokošolskem prostoru. Založba Univerze v Ljubljani.
6. Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tivadar, J. H., Podlessek, A., Alič, L., Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Licardo, M., Rutar, S., Kiswarday V. R., Drljić, K. in Leban, U. (2018). Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu: nacionalna študija – poročilo. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
7. Krajnc, M. S. (2021). Vključevanje študentov s posebnimi potrebami v visokošolsko izobraževanje. V Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi (str. 155–170). Univerza v Mariboru.
8. Kraljič, S. (2010). Dostopnost predavanj za študente invalide. V *Prijazen študij za študente invalide* (str. 22–24). Društvo študentov invalidov Slovenije.
9. Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrta. *Sodobna pedagogika*, 54, (Posebna izdaja), 24–35.
10. Kušar, D. in Volgemut, M. (2016). Pomen in spremljanje prostorske predstave študentov arhitekture. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(2), 134–149.
11. Loboda, M., Bedek, N., Žerak, U., Juriševič, M. in Vogrinc, J. (2020). Stališča študentov pedagoških smeri do nadarjenih in njihovega izobraževanja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 3–20.
12. Zakon o visokem šolstvu (ZVis). Uradni list RS, št. 67/93, 39/95, 18/98, 35/98, 99/99 in 64/01.



Besedilo / Text © 2025 **Avtor(ji) / The Author(s)**

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

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

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

*Lea Ravnikar, mag., profesorica inkluzivne pedagogike, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
E-mail: ravnikarlea@gmail.com*

*Dr. Mitja Krajncan, redni profesor socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.
E-mail: mitja.krajncan@pef.upr.si*

Motivi in izkušnje netradicionalnih odraslih študentov v Sloveniji

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.177>

Prejeto 2. 9. 2024 / Sprejeto 7. 4. 2025

Znanstveni članek

UDK 378-057.875(497.4)

KLJUČNE BESEDE: netradicionalni študenti, odrasli, terciarno izobraževanje, študij, vseživljenjsko učenje

POVZETEK – Netradicionalni odrasli študenti se pri študiju soočajo s številnimi izzivi v primerjavi s tradicionalnimi študenti, njihovo število pa vztrajno narašča. Članek predstavlja rezultate kvalitativne raziskave, ki proučuje motive in izkušnje netradicionalnih odraslih študentov v Sloveniji. Raziskava je pokazala, da so motivi za vključitev v terciarno izobraževanje raznoliki. Nekateri študenti so usmerjeni k učenju in osebnostnemu napredku ter imajo močno notranjo motivacijo. Drugi študenti so ciljno usmerjeni in želijo doseči karijerne cilje, pri čemer prevladujejo ekonomski motivi oziroma motivi, povezani s poklicnim razvojem. Večina intervjuvancev ima pozitivne izkušnje s pedagoškim kadrom, kar poudarja pomembnost podpore s strani pedagoškega kadra. Kljub temu izražajo nezadovoljstvo zaradi monotonoosti predavanj in pomanjkanja praktičnih vsebin, kar kaže na potrebo po prilagoditvi izobraževalnih programov potrebam odraslih študentov. Usklajevanje študijskih obveznosti z drugimi življenjskimi vlogami predstavlja velik izziv, pri čemer je pomanjkanje časa pogosto izrazita težava. Finančne ovire so prav tako velikokrat v ospredju, zlasti pri študentih, ki si študij plačujejo sami. Kljub tem oviram netradicionalni odrasli študenti kažejo visoko stopnjo prilagodljivosti in sposobnosti optimizacije časa.

Received 2. 9. 2024 / Accepted 7. 4. 2025

Scientific paper

UDC 378-057.875(497.4)

KEYWORDS: non-traditional students, adults, tertiary education, study, lifelong learning

ABSTRACT – Non-traditional adult students encounter more challenges than traditional students, and their numbers are steadily increasing. The article presents the results of a qualitative study examining the motives and experiences of non-traditional adult students in Slovenia. The research reveals diverse motives for enrolling in tertiary education. Some students are driven by strong intrinsic motivation, focusing on learning and personal development. In contrast, other students are goal-oriented, aiming to achieve career objectives, with economic motives or motives related to professional development dominating. Most interviewees report positive experiences with the teaching staff, underscoring the importance of support given by educational personnel. Nonetheless, they express dissatisfaction with the monotony of lectures and the lack of practical content, highlighting the need to adapt educational programmes to the requirements of adult students. Balancing academic obligations with other life roles poses a significant challenge, with insufficient time often being a pronounced issue. Financial barriers are often at the forefront as well, especially for students who self-finance their studies. Despite these obstacles, non-traditional adult students exhibit a high level of adaptability and time-optimisation skills.

1 Uvod

Netradicionalni študenti se soočajo z več ovirami pri študiju kot tradicionalni študenti (Choy, 2002; Pelletier, 2010; Radford idr., 2015). V številnih izobraževalnih okoljih že predstavljajo večino študentske populacije (Chen, 2017), pričakuje pa se nadaljnji porast njihovega števila (Hussar in Bailey, 2014; Rhijn idr., 2016; Hussar in Bailey, 2020; Babb, 2022). Pomembno je, da izobraževalne institucije razumejo značilnosti in potrebe netradicionalnih študentov ter jim ponudijo potrebno pomoč in podporo za

doseganje akademskih uspehov. Namen naše raziskave je raziskati, kateri motivi spodbujajo netradicionalne odrasle študente k vključevanju v visokošolski študij in kakšne so njihove izkušnje s terciarnim izobraževanjem v Sloveniji.

Uporabljena je bila kvalitativna raziskovalna paradigma, in sicer so bili izvedeni polstrukturirani intervjuji z netradicionalnimi odraslimi študenti v Sloveniji. Relevance raziskave podpirajo podatki Statističnega urada Republike Slovenije (SURS 2023) o številu vpisanih odraslih študentov v terciarno izobraževanje v Republiki Sloveniji za študijsko leto 2022/23. V tem študijskem letu je bilo vpisanih 21.400 študentov, starih 25 let ali več, kar je predstavljalo 26,75 % vseh vpisanih študentov. Število odraslih študentov potrjuje smiselnost tovrstnih raziskav, saj lahko prispevajo k povečanju vpisa odraslih oseb v terciarno izobraževanje, prilagajanju izobraževalnega procesa potrebam odraslih študentov in nasploh pripomorejo k izboljšanju terciarnega izobraževalnega sistema v Sloveniji. Izobraževanje odraslih je bilo določeno kot ključna tema evropskega izobraževalnega prostora za obdobje 2021–2030. V Resoluciji o novem evropskem programu za izobraževanje odraslih, ki jo je Svet Evropske unije (EU) sprejel 29. novembra 2021, je poudarjena potreba po znatnem povečanju udeležbe odraslih v formalnem, neformalnem in priložnostnem izobraževanju (Council of the EU, 2021). V primerjavi z drugimi EU državami je Slovenija, sodeč po podatkih raziskave AES iz leta 2016, nekoliko nad EU povprečjem po številu vključenih odraslih, starih od 25 do 64 let, tako v formalnem kot tudi neformalnem izobraževanju in usposabljanju. Na področju formalnega izobraževanja in usposabljanja po deležu odraslih, starih od 25 do 64 let, v Evropi dominirajo 4 skandinavske države (Danska, Finska, Švedska in Norveška) in Združeno kraljestvo z vključenostjo odraslih v deležu več kot 10 %, na dnu lestvice pa se nahajajo Romunija, Bosna in Hercegovina, Litva, Češka, Bolgarija in Slovaška (pod 3 %), medtem ko je v Sloveniji delež odraslih, vključenih v formalno izobraževanje in usposabljanje, 6-odstoten (Eurydice, 2021).

Obstoječe raziskave (Gianakos, 1996; Compton idr., 2006; Hashim idr., 2015; Korhonen in Portaankorva-Koivisto, 2021; Bellare idr., 2023) kažejo, da se odrasli vključujejo v nadaljnje izobraževanje iz različnih razlogov. Nekateri dajejo prednost osebni rasti in obogatitvi, drugi si prizadevajo izboljšati svoje veščine za prihodnjo zaposlitveno varnost. Nekateri se osredotočajo na pridobitev kvalifikacij za napredovanje in karierni razvoj ter raziskujejo nove karierne poti. V tretji razvojni fazi izobraževanja odraslih, ki zaznamuje obdobje od druge polovice devetdesetih let 20. stoletja dalje, se kaže, da je to področje zelo raznoliko glede na ciljne skupine, vsebino poučevanja, izvajalce, institucionalizacijo, financiranje in zakonodajo v posameznih državah (Mikulec, 2018). Kljub številnim sistemskim ukrepom, med drugim tudi sprejetju Strategije vseživljenjskega učenja, izobraževanje odraslih v Sloveniji ostaja na ravni, na kateri smo bili pred tremi ali štirimi desetletji (Jelenc, 2018).

Na ravni Slovenije obstajajo akademska in strokovna dela ter raziskave, ki opisujejo motive in izkušnje odraslih študentov v izobraževanju. Pri tem so le-ta večinoma kvantitativne narave (na primer Macuh in Stegne, 2024) in na ravni pregleda literature ali analize standardov kakovosti, nacionalnih politik, strategij, zakonodaje in podobno (na primer Čelebič idr., 2011; Možina idr., 2013; Mihalj, 2018; Mikulec, 2019). Zaznati pa gre pomanjkanje kvalitativnih raziskav v zvezi z netradicionalnimi odraslimi študenti na področju formalnega (terciarnega) izobraževanja v Sloveniji. Kvalitativne raziskave na področju izobraževanja odraslih so nujne, na kar nakazuje tudi obstoječa

literatura (Radovan, 2002), ker omogočajo poglobljen vpogled v izkušnje, potrebe in ovire, s katerimi se soočajo odrasli študenti. Kvantitativne metode sicer omogočajo zbiranje podatkov na širokem vzorcu, vendar pogosto ne zajamejo kompleksnosti in raznolikosti individualnih izkušenj. Pričujoči članek zapolnjuje to vrzel in pri tem pojem “odraslega” študenta povezuje s pojmom “netradicionalnosti” ter s tem ponuja nov, svež pristop do preučevanega področja.

V tujini se izraz “netradicionalni študenti” pojavlja že dlje časa (Rendón idr., 2000; Witkowsky idr., 2016; MacDonald, 2018; Remenick, 2019). Mnogokrat se ga uporablja predvsem v raziskavah visokega šolstva, vendar definicije med seboj variirajo. Chung idr. (2014) so na podlagi pregleda obstoječih definicij navedli kategorije lastnosti netradicionalnih študentov, razvrščene od najpogosteje do najmanj pogosto uporabljenih: starost študenta; prisotnost več življenjskih vlog; način študija; časovna vrzel med študijskim procesom; status “vozačev”; demografska “drugačnost” od ustaljenih norm; spol; način (pot) do vpisa na fakulteto; udeležba v netradicionalnih študijskih programih; prikrajšanost (osebnostna); etnična pripadnost; invalidnost, travme; študenti, ki so v preteklosti že diplomirali. Netradicionalni študenti se soočajo z vrsto izzivov, vključno s kulturnimi ovirami, finančnimi omejitvami, uporabo sodobne IKT-tehnologije ter usklajevanjem družinskih, delovnih in študijskih obveznosti. Ellis (2019) ugotavlja, da več netradicionalnih karakteristik, ki jih ima študent, vodi k več oviram, s katerimi se študent srečuje v študijskem procesu.

V Sloveniji je pojem netradicionalnega študenta relativno nov izraz. Skladno s trenutno razširjeno definicijo v Sloveniji so – za razliko od tradicionalnih študentov, ki se neposredno po zaključenem srednjem šolanju vključijo v procese visokošolskega študija – netradicionalni študenti vsi tisti študenti, ki so na trgu dela že prisotni. Netradicionalni odrasli študentje imajo pogosto že svoje družine, skrbijo za svoje starše in podobno. Naštete obveznosti predstavljajo netradicionalnim študentom potrebo po dodatnem usklajevanju med študijskimi obveznostmi in zasebnim življenjem (Uradni list Republike Slovenije, 2022).

Posebno skupino v široki paleti netradicionalnih študentov predstavljajo odrasli študentje. Označevanje, kdo in kdaj je oseba odrasla, je relativno. Statistični urad Evropske unije določa starostni okvir za odrasle osebe od 25 do 64 let, in sicer v kontekstu sodelovanja v izobraževanju in usposabljanju/učenju odraslih (Eurostat, 2023). Herzog (2020) pojasnjuje, da je za odraslo osebo današnjega časa značilna določena količina obveznosti in prevzemanje odgovornosti. Razumevanje koncepta odraslosti se spreminja. Teorije, ki so zagovarjale odraslost kot linearno in stabilno obdobje, so sčasoma zamenjale teorije, ki odraslost obravnavajo kot obdobje preoblikovanja in spreminjanja. Pod vplivom različnih dogodkov se odrasli ljudje učijo in izobražujejo za potrebe novonastalih situacij (Ličen, 2009). Med andragogi v Sloveniji je najbolj razširjena definicija, po kateri so odrasle osebe tiste, ki so prekinile redno (formalno) šolanje in prevzele nove družbene vloge (Krajnc, 1979). Z andragoškega vidika je “odrasel študent” oseba, ki se ob izvajanju drugih družbenih vlog ponovno vključuje v organizirano izobraževanje. Izobražuje se lahko samostojno ali organizirano. Odrasli osebi ponovna vključitev v terciarno izobraževanje večinoma ne predstavlja glavnega vira potrjevanja, temveč je izobraževanje obravnavano kot dopolnilna, vzporedna dejavnost, ki prinaša koristi na kariernem področju, v zasebnosti in prostem času. Vključitev v proces terciarnega izobraževanja odrasli osebi lahko predstavlja del poti vseživljenjskega učenja (Ličen,

2009). Dubaseniuk idr. (2020, str. 132) poudarjajo nujnost organiziranja izobraževalnih storitev skladno s potrebami po vseživljenjskem učenju v 21. stoletju. Po mnenju Jelenca (2016) je v Sloveniji, tako kot drugod po Evropi, izobraževanje odraslih postalo ključni dejavnik za razvoj in uresničitev koncepta vseživljenjskega učenja.

Laznik (2020, str. 126) navaja, da so za odločitev za nadaljevanje izobraževanja potrebni motiv, ki ga opredeljujemo kot želeni cilj, ter motivacijski faktorji, ki nam pomagajo do cilja. Houle (1961) je identificiral tri tipe motivov odraslih za vključitev v izobraževanje: usmerjenost k cilju, usmerjenost k dejavnosti in usmerjenost k učenju/vsebini. Ciljno usmerjeni odrasli v izobraževanju sodelujejo zaradi zunanjih koristi, kot so iskanje boljšega dela, napredovanje ali pridobitev diplome, reševanje družinskih težav ipd. Vsebinsko (v učenje) usmerjeni odrasli sodelujejo zaradi notranjega zanimanja za predmet izobraževanja, lastnega razvoja in osebnostne rasti. Dejavnostno usmerjeni odrasli sodelujejo zaradi socialnih in medosebnih vidikov učenja (npr. želijo spoznati nove ljudi ali se želijo umakniti iz domačega okolja). Deci in Ryan (1985) identificirata dve glavni obliki motivacije za izobraževanje. Notranja motivacija se nanaša na izvajanje dejavnosti zaradi nje same, na primer učenje o nekem predmetu, ker ga smatramo kot zanimivega. To je najbolj optimalno stanje motivacije, saj je popolnoma avtonomno in samodeterminirano. Zelo pogosto pa so posameznikova dejanja in cilji zunanje pogojeni, kar označujemo kot zunanjo motivacijo. Z izobraževalnega vidika so vsebinsko usmerjeni udeleženci izobraževanja idealni, saj notranja motivacija običajno povečuje uspešnost učenja (Radovan, 2008). Brez motivacije ni učenja, saj le-ta vpliva na čas učenja, na učni pristop oziroma strategije učenja (Hmelak idr., 2020, str. 151; Juriševič idr., 2017, str. 102). V obstoječi literaturi lahko zasledimo široko paleto klasifikacij motivov odraslih za vključitev v izobraževanje s strani različnih avtorjev (Cross, 1981; Krajnc, 1982; Skaalvik in Finbak, 2001; Titmus, 1989; Winter, 2006). Pri ugotavljanju motivov pa ne gre prezreti ovir za vključevanje odraslih v izobraževanje. Enega izmed najbolj uveljavljenih načinov delitve ovir je oblikovala Crossova (1981), ki je ovire razdelila na situacijske, institucionalne in dispozicijske.

2 Metodologija

Pričujoča raziskava se osredotoča na dve glavni raziskovalni vprašanji:

- Kateri so motivi netradicionalnih odraslih študentov za vključitev v terciarno izobraževanje v Republiki Sloveniji?
- Kakšne so izkušnje netradicionalnih odraslih študentov s terciarnim izobraževanjem v Republiki Sloveniji?

Populacijo raziskave predstavljajo netradicionalni odrasli študentje v Republiki Sloveniji, ki so bili v terciarno izobraževanje vpisani v študijskem letu 2023/24 ali pa so procese terciarnega izobraževanja zaključili v študijskem letu 2022/23. Vzorec je zajemal dvanajst oseb, ki so bile izbrane z namenskim vzorčenjem. Ker je pojem "netradicionalni študentje" v Sloveniji prisoten šele kratek čas (ena prvih uradnih objav je bila 25. 7. 2022 s strani ministrstva, pristojnega za izobraževanje, glej Uradni list, 2022) in natančno vsebina tega pojma še ni razdelana, prav tako pa tudi ni nesporno jasno, kdo vse spada med "netradicionalne študente", v pričujočem članku kot netradicionalne

odrasle študente določamo vpisane študente, stare najmanj 25 let, s prisotno vsaj eno od družbenih vlog, značilnih za odrasle osebe (npr.: delovno aktivni prebivalci v RS, aktivni iskalci zaposlitve, življenje v zakonski zvezi, življenje v izvenzakonski zvezi, skrb za otroke do njihovega 18. leta, nega svojcev ipd.). Zgornje starostne meje zaradi sprejemanja koncepta vseživljenjskega učenja in/ali izobraževanja ne določamo.

V raziskavi je sodelovalo osem žensk in štirje moški. Povprečna starost oseb, zajetih v raziskovalni vzorec, je 43,4 leta, v razponu od 25 do 59 let. Osem jih je poročenih, od njih pa imajo vsi vsaj enega otroka. Enajst od dvanajstih oseb, vključenih v raziskavo, je že imelo izkušnje s procesi terciarnega izobraževanja, preden so se vključili v trenutno terciarno izobraževanje. Deset oseb je redno zaposlenih, dva sta iskalca zaposlitve. Osebe namenskega vzorca, vključene v raziskavo, so bile ali so še vpisane v procese terciarnega izobraževanja na različnih fakultetah v Republiki Sloveniji (zasebne in javne). Od skupno preučevanih dvanajstih oseb se njihovo izobraževanje v osmih primerih nanaša na magistrski študij, trikrat na dodiplomski in enkrat na doktorski študij. Od dvanajstih vključenih študentov si štirje šolnino plačujejo sami, osem pa jih je vpisanih v redne koncesionirane študijske programe. Za potrebe kvalitativne raziskave smo v obdobju od 19. oktobra 2023 do 23. novembra 2023 opravili dvanajst individualnih polstrukturiranih intervjujev (šest neposredno “v živo” in šest s pomočjo IKT preko video ZOOM platforme), ki so trajali od 45 do 60 minut. Vsi intervjuji so bili s predhodnim soglasjem intervjuvancev zvočno posneti in kasneje prepisani.

3 Rezultati in interpretacija

Motivi netradicionalnih odraslih študentov za vključitev v terciarno izobraževanje

Eno skupino intervjuvanih oseb (polovica intervjuvancev) lahko označimo kot netradicionalne odrasle študente, usmerjene v učenje (Houle, 1961), katerih motivacija za izobraževanje je pretežno notranja (Deci in Ryan, 1985). Skladno z Winterjevo (2006) klasifikacijo motivov za izobraževanje pri tej skupini prevladujejo kognitivni motivi. Ta skupina intervjuvancev je motiv za vključitev v proces terciarnega izobraževanja opisala kot željo po izobraževanju, nadgrajevanju znanja in osebnostnem napredku. Eden izmed intervjuvancev je na primer povedal: “*Na magisterij sem prišel po znanje in da dobiš izobrazbo. Na faks me je prinesla lastna vedoželjnost, lastna želja.*” Izjave omenjenih šestih intervjuvancev potrjujejo navedbe Krajncve (1982), ki trdi, da imajo ljudje tudi potrebo po napredovanju in osebnem razvoju, vključitev v procese izobraževanja pa jim omogoča pridobivanje znanj ter veščin, kar jim predstavlja način za doseganje tega cilja. Enajst intervjuvancev ima lastno predhodno izkušnjo s terciarnim izobraževanjem, zato njihove želje temeljijo tudi na preteklih študijskih izkušnjah. Pretekle pozitivne izkušnje z izobraževanjem lahko povečajo verjetnost, da se bo posameznik vključil v izobraževanje, kot opozarja tudi obstoječa literatura (Feinstein in Sabates, 2008).

Drugo skupino intervjuvancev smo identificirali kot netradicionalne odrasle študente, ki so ciljno usmerjeni (Houle, 1961). Tovrstno ciljnost poudari intervjuvanec z besedami: “*Moj cilj je bil, da se izobrazim, da magistriram /.../, rabil sem formalno izobrazbo. Nisem želel biti samouk, ampak postati bolj “prof”*”, kot se reče.” Pri tej skupini

so intervjuvanci primarno usmerjeni k doseganju kariernih ciljev, kar smo prepoznali pri petih intervjuvancih. Njihova motivacija za izobraževanje je pretežno zunanja (Deci in Ryan, 1985). Skladno z Winterjevo (2006) klasifikacijo motivov za izobraževanje pri tej skupini prevladujejo ekonomski motivi oziroma motivi, povezani s poklicnim razvojem (Skaalvik in Finbak, 2001). Da je potreba po vključitvi v procese izobraževanja povezana s posameznikovim osebnostnim razvojem, z željo po kariernem napredku, spoznavanju drugih ljudi ali podobno, trdi tudi Čelebič (2010), vendar tako kot pet sodelujočih v pričujoči raziskavi na prvo mesto postavlja motive, povezane predvsem s kariernim napredkom. Karierna pričakovanja kot glavni motiv za vključitev v procese terciarnega izobraževanja so med drugim navedli vsi štirje intervjuvanci, ki si šolnino plačujejo sami. *“Ja, študij je usmerjen v pridobitev službe. Študij naj bi mi omogočil kariero, za pridobitev delovnega mesta,”* poudari intervjuvanec, ki si študij plačuje sam.

V odgovorih petih intervjuvancev zasledimo t. i. instrumentalno razmišljanje, ki nakazuje, da si netradicionalni odrasli študentje želijo učinkovito izobraževalno izkušnjo, ki bo prinesla čimprejšnje rezultate, saj vedo, k čemu stremijo. To ponazarja naslednja izjava intervjuvanke: *“Imam že specializacijo od prej. Sem si želela v isti smeri nadaljevati, a na drugačen način. Povedali so mi, da bom dobila strukturiran študij. Točno vem, kaj delam, kje sem, kaj rabim, kaj mi še manjka. Ko sem prej na drugih šolah delala /.../, je vedno nekaj manjkalo.”* Tudi Radovan (2002) ugotavlja, da so motivi odraslih za izobraževanje bolj instrumentalne kot ekspresivne narave, saj je njihova udeležba v izobraževanju večinoma povezana z doseganjem nekega cilja, npr. poklicnega cilja (Kim in Merriam, 2004), pri čemer pa je motivacija lahko notranja ali zunanja. Sklepamo, da je prav zaradi instrumentalnega načina razmišljanja, v kombinaciji z različnimi življenjskimi in poklicnimi izkušnjami, pristop in odnos netradicionalnih odraslih študentov do samega študija drugačen kot pri tradicionalnih študentih. Drugačnost se kaže predvsem v občutku večje odgovornosti in angažiranosti za opravljanje študijskih obveznosti, kar je razvidno iz sledeče izjave intervjuvanke: *“Kar delam, delam stoprocentno. Med študijem je bil študij prioriteta številka ena. Ne tako, da bi vse totalno podredila faksu, ampak ko je bil na urniku predmet, je bil na urniku predmet! Imam izkušnje iz službe, posla, življenja /.../ znam usklajevat moje obveznosti.”*

Želja po izobrazbi in pridobivanju znanja v določenih primerih izhaja tudi iz globljih notranjih razlogov, kot sta izboljšanje samospoštovanja in samopodobe (Taylor in House, 2010). Omenjeno nizko samopodobo kot motiv za vpis na fakulteto je izpostavila intervjuvanka z besedami: *“Bilo mi je zoprno, ko sem komu povedala, da imam končano le srednjo šolo. Drug motiv pa je bil, ker sem si želela tudi z možgani nekaj početi.”* V raziskavi lahko prepoznamo tudi motiv samopotrjevanja, krepitev samozavesti in dokazovanja sebi in drugim. Slednje je pri netradicionalnih odraslih študentih pogosto povezano z družinsko dinamiko, kar je razvidno iz sledeče izjave intervjuvanca: *“Glavni motiv je bilo sebi in tudi drugim pokazati, da zmorem in da nisem samo za tehnične stvari. In da bom prvi v primarni družini, ki bo doštudiral. Tudi kljubovanje je bilo prisotno. Kljubovanje staršem, četudi sta že oba pokojna.”* Motivacijo za vstop v izobraževanje pri netradicionalnih odraslih študentih lahko sprožijo tudi družinski člani. Intervjuvana oseba je na primer povedala sledeče: *“Ko je bil karierni sejem, Informativa /.../, je prišel sin domov z literaturo, z letaki /.../. Ves vesel mi je dal tisto gradivo in rekel: “Mami, pojdi še ti na faks.””*

Raziskava kaže, da se netradicionalni odrasli kandidati predhodno temeljito informirajo o študijskih programih, procesih in zahtevnosti učnih vsebin preko različnih

kanalov. Na podlagi teh informacij si lahko izberejo najugodnejšo izobraževalno institucijo. Ugodni atributi posamezne fakultete lahko predstavljajo dodatne motivacijske dejavnike za posameznikovo razmišljanje o (ponovni ali prvi) vključitvi v proces terciarnega izobraževanja. To kažejo tudi rezultati raziskave, v kateri se je možnost koncesioniranega študija izkazala kot dodaten motivacijski dejavnik za vstop v izobraževalni proces. V nasprotju z našimi pričakovanji nobena od oseb kot motiv za vpis na določen študijski program ni navedla, da bi na odločitev za vpis na fakulteto vplivala katera od študijskih izkušenj njihovih znancev ali prijateljev.

Izkušnje netradicionalnih odraslih študentov s terciarnim izobraževanjem

Netradicionalni odrasli študenti, ki so sodelovali v raziskavi, so svojo splošno izkušnjo s terciarnim izobraževanjem ocenili kot pozitivno. V nadaljevanju izkušnje netradicionalnih odraslih študentov s terciarnim izobraževanjem predstavljamo s pomočjo kategorizacije štirih tem.

Izkušnje s storitvami izobraževalne institucije in osebjem

Positivne izkušnje s pedagoškim kadrom je potrdilo deset od dvanajstih intervjuvancev. Svoje izkušnje opisujejo z besedami, kot so razumevanje s strani predavateljev, podpora predavateljev, enak odnos do vseh, spoštljivost predavateljev in podobno. Razloge za visok odstotek pozitivnih izkušenj v odnosih odraslih netradicionalnih študentov do pedagoškega kadra lahko najdemo tudi v ugotovitvah Donaldsona in Grahama (1999), ki trdita, da so netradicionalni študentje bolj vestni ter študijske obveznosti opravljajo bolj sproti in odgovorno kot njihovi tradicionalni kolegi. V naši raziskavi smo prav tako ugotovili, da se sodelujoči zavedajo vrednosti časa, veliko pozornosti namenjajo optimalnemu razporejanju dnevnih opravil, natančnosti in sprotnosti. Vse omenjene lastnosti intervjuvancev močno zmanjšujejo verjetnost prisotnosti konfliktov med študenti in pedagoškim kadrom.

Raziskava razkriva prisotnost institucionalnih ovir (Kim in Merriam, 2004), kot je nezadovoljstvo z načinom podajanja učnih vsebin (monotonost pedagogov). Zaznali smo tudi želje po uvedbi (praktičnih) učnih vsebin, ki bi bile bližje potrebam in lastnostim odraslih študentov. Rezultati raziskave so skladni s teorijo, da se odrasli učijo drugače in tudi drugače percipirajo študijske procese kot "tradicionalno" stari študentje (Brečko, 2018). Pomanjkanje dinamičnosti in funkcionalnosti v pričujoči raziskavi (v obliki monotonosti in pomanjkanja praktičnih učnih vsebin) omenja šestnajst odstotkov intervjuvancev. Omeniti velja še občasne neugodne razporede urnikov. Tovrstna institucionalna ovira je povezana s situacijskimi ovirami, predvsem s pomanjkanjem časa. Veliko oviro netradicionalnim odraslim študentom (predvsem študentom, ki prihajajo iz t. i. tretjih držav) predstavljajo rigidni plačilni pogoji, ki onemogočajo plačilo šolnine v več obrokih. Ta ovira je še večja v primeru pomanjkljivih informacij pred vpisom v procese terciarnega izobraževanja. Tak preplet institucionalnih in situacijskih ovir v raziskavi omenja le ena oseba, kar pa nikakor ne zmanjšuje obsega problema.

Izkušnje s tradicionalnimi študenti

Polovica intervjuvancev navaja pozitivne izkušnje s "tradicionalno" starimi sošolci. Trije med njimi so omenili medsebojno pomoč in sodelovanje med samim študijskim procesom. Štirje intervjuvanci so povedali, da so se dobri odnosi razvili v nova prijateljstva. Ena od intervjuvanih oseb je povedala: "*Imela sem dober odnos s sošolci. S tremi sem tudi sedaj v kontaktu. Pomagali so oni meni in jaz njim, ni bilo čutiti tiste starostne razlike, včasih si ob njih pozabil, da si star toliko in toliko /.../. Tudi moj odnos s tistimi, ki so bili starejši od mene, je bil dober.*" Ena od izkušenj intervjuvancev je bilo zaznavanje in sprejemanje različnosti med študenti. Trije intervjuvanci pa so v začetnih obdobjih študijskega procesa občutili rahlo neugodje. Ena oseba je povedala: "*Še danes se spomnim prvega dne, bila je čisto polna predavalnica. No, in sem videla, da so mladi, še mlajši kot moj starejši sin. Mene je bilo takrat malo sram.*"

Usklajevanje študija z drugimi obveznostmi

Deset od dvanajstih intervjuvancev je kot največji izziv med študijem izpostavilo pomanjkanje časa. Pomanjkanje časa je privedlo do omejevanja prostega časa, kar so omenili štirje intervjuvanci. Eden od vprašanih je stanje opisal z besedami: "*Tudi dela, ki sem jih opravljal za hobi, branje, filmi /.../ tega je bilo zelo malo /.../.*" Večje težave z usklajevanjem študijskih in službenih obveznosti je navedel en intervjuvanec: "*Delo sem moral s predavanji usklajevati, sem moral v službi povedati, kdaj ne morem delati. Jaz sem delal vsak dan in je bilo naporno.*" Iz tega izhaja, da raziskava kaže na prisotnost situacijskih ovir (Cross, 1981), med katerimi še posebej prevladuje pomanjkanje časa. Med tovrstne ovire uvrščamo tudi pomanjkanje finančnih sredstev, kar je zaznано pri treh od štirih oseb, ki si študij plačujejo sami.

Netradicionalni odrasli študentje se s situacijskimi ovirami, ki so prisotne med študijskim procesom, spopadajo različno. Zaradi pomanjkanja časa se najpogosteje (60%) prilagajajo z omejevanjem vsakodnevnih rutin. Večina intervjuvancev (osem) je povedala, da je bilo prilagajanje potrebno v odnosu do domačih, prilagoditi pa so morali tudi vsakodnevna opravila. Strategije minimiziranja ovir se po eni strani kažejo v obliki optimizacije časa, kar ugotavljata tudi Donaldson in Graham (1999). Intervjuvanci poudarjajo nujnost optimiziranja časa z uvedbo urnikov, s sprotnim opravljanjem del, z odgovornostjo in uporabo dobrih delovnih navad. Po drugi strani pa veliko pomoč odraslim netradicionalnim študentom predstavljajo družinski člani in prijatelji. V obdobju študijskega procesa pomoč družinskih članov in prijateljev potrjuje četrtnina intervjuvancev. Ena od njih je povedala: "*Na srečo je tudi mož dvakrat na teden delal od doma in to mi je zelo pomagalo. Veliko je on prevzel gospodinjskega dela, sesanja, pospravljanja. Nekaj dela je prevzela tudi najstarejša hči, tako da je bilo veliko tudi na njej.*"

Koristnost predhodnih izkušenj v obliki odgovornosti do dela, sprotnosti in dobrih delovnih navad sta navedli dve intervjuvani osebi. Deggs (2011) v svoji raziskavi trdi, da so poleg optimalnega izkoriščanja časa za zmanjševanje ovir zelo pomembni sledeči dejavniki: vztrajnost, delovne navade, sprotno komuniciranje s predavatelji in iskanje pomoči usposobljenih oseb v okviru izobraževalne institucije.

Priporočanje študija drugim netradicionalnim odraslim kandidatom za študij

V intervjujih smo poskušali ugotoviti, ali bi intervjuvanci študij v odrasli dobi priporočali drugim in na kakšen način. Vseh dvanajst intervjuvancev bi odraslim osebam priporočilo vključitev v procese terciarnega izobraževanja. Ta podatek je še posebej spodbuden, če upoštevamo, da osem od dvanajstih intervjuvanih oseb študija še ni dokončalo. Možina idr. (2013) namreč trdijo, da so ljudje z določeno izkušnjo (v našem primeru študijsko) bolj zadovoljni, ko se izkušnja zaključí, kot pa med samim procesom doživljanja.

Polovica intervjuvancev bi priporočila študij vsem, preostala polovica pa le tistim, ki imajo voljo, željo po spremembi in so pripravljeni na odrekanje ter na spremenjen življenjski ritem. Eden izmed intervjuvancev, ki študija ne bi priporočal čisto vsakemu, je dejal: *“Bližnjim bi tak študij vsekakor priporočal. Če bi le začutil, da imajo kanček te želje. Oziroma, če bi videl, vedel, da si želijo spremembe v življenju in da so za to spremembo pripravljeni delati in se tudi čemu odpovedati.”* Intervjuvanci priporočanje študija za odrasle podkrepijo s prikazovanjem različnih koristi, ki jih izobraževanje ponuja. Materialne koristi vključitve v študijske procese omenjajo trije intervjuvanci. Polovica intervjuvanih oseb pa poudarja nematerialne koristi, kot je izboljšanje osebnega življenja in razširitev obzorij. Nematerialne koristi študija intervjuvanec opiše z besedami: *“/.../ in to ne glede na to, ali ti bo to pomagalo kasneje v službi, pri profesionalnem življenju /.../, v privatnem ti bo sigurno prav prišlo.”* Intervjuvane osebe navajajo nujnost vseživljenjskega učenja, zavedanje dinamike modernega časa, prilagodljivost študijskih programov, koristnost izobraževanja za širšo družbo in podobno.

Šedem intervjuvancev meni, da je najučinkovitejši način promocije, da se terciarno izobraževanje odraslim priporoči ob predstavitvi lastne študijske izkušnje. Tako meni tudi intervjuvanka, ki pravi: *“Povedala bi mu svojo izkušnjo, kakšni so plusi, kaj ti vse prinese študij, kaj vse lahko pridobiš.”* Drugi učinkoviti načini priporočanja terciarnega izobraževanja za odrasle, zaznani v intervjujih, so predstavitev subvencioniranih študijskih programov, nujnost vseživljenjskega učenja in predstavitev različnih študijskih programov.

4 Sklep

Naši rezultati so v skladu z obstoječimi ugotovitvami, da so značilnosti izobraževalnih programov pomemben dejavnik udeležbe odraslih v izobraževanju. Pomembno je, da izobraževalne institucije prepoznajo te značilnosti in potrebe ter netradicionalnim odraslim študentom nudijo ustrezno podporo. Ponudba izobraževanja se vse bolj odziva predvsem na potrebe trga in je namenjena odraslim z jasnimi željami (Kump in Jelenc-Krašovec, 2009). Prihodnje raziskave bi morale nadalje preučiti specifične potrebe netradicionalnih odraslih študentov v različnih izobraževalnih kontekstih in razviti strategije za zmanjšanje ovir, s katerimi se soočajo. Kvalitativne raziskave lahko ponudijo poglobljen vpogled v izkušnje teh študentov in pomagajo oblikovati boljše izobraževalne institucionalne politike in prakse. Kot navaja Blažič (2021, str. 97), so ob

globalizacijskih procesih in vseh spremembah, ki izhajajo iz tega, pričakovanja družbe po spremembah v visokem šolstvu visoka.

Za izboljšanje izkušenj netradicionalnih odraslih študentov priporočamo naslednje ukrepe:

- *prilagoditev izobraževalnih programov*: izobraževalne institucije naj razvijejo programe, ki vključujejo več praktičnih vsebin in inovativne metode poučevanja in učenja, prilagojene odraslim študentom;
- *podpora pedagoškega kadra*: usposabljanje pedagoškega kadra za delo z netradicionalnimi študenti, da se izboljša njihova sposobnost razumevanja in podpore specifičnim potrebam teh študentov;
- *finančna podpora*: zagotavljanje možnosti plačila šolnine na obroke in drugih oblik finančnih ugodnosti, ki bi zmanjšale finančne ovire za študij;
- *fleksibilnost*: nudenje fleksibilnih študijskih urnikov in drugih storitev, ki bi omogočale lažje usklajevanje študija z delovnimi in družinskimi obveznostmi.

Izobraževalne institucije morajo razviti ciljno usmerjene marketinške strategije, ki bodo učinkovito nagovarjale netradicionalne odrasle študente. Poudariti je treba prednosti, kot so fleksibilni urniki, možnost študija na daljavo/online študija/hibridnega študija, finančne ugodnosti ter praktična naravnost programov. Pomembno je, da so sporočila jasna in specifična, da odrasli študenti prepoznajo, kako lahko izobraževalni programi neposredno koristijo njihovem osebnemu in poklicnemu življenju. Priporoča se predstavitev zgodb uspešnih netradicionalnih odraslih študentov, ki so uspeli uskladiti študijske obveznosti z drugimi življenjskimi vlogami in dosegli svoje akademske cilje. Te zgodbe lahko navdihnejo potencialne netradicionalne odrasle študente in jim pokažejo, da je uspeh mogoč tudi v njihovih okoliščinah.

Janko Goljar, Petra Kleindienst, PhD

Motivations and Experiences of Non-Traditional Adult Students in Slovenia

Non-traditional students face more obstacles in their studies than traditional students. In many educational settings, they already constitute the majority of the student population, and their numbers are expected to continue rising. It is essential that educational institutions understand the characteristics and needs of non-traditional students and provide the support they need to help them achieve academic success. This research aims to investigate the motivations driving non-traditional adult students to pursue higher education and explore their experiences with tertiary education in Slovenia.

The article fills a gap in the literature by connecting the concept of “adult” student with “non-traditionality”, offering a fresh perspective on the field. Internationally, the term “non-traditional students” has long been associated with various definitions. Non-traditional students face challenges like cultural barriers, financial constraints, the use of modern technology, and balancing family, work and study obligations. These students often manage multiple roles, such as employment and caregiving, which call for edu-

educational adjustments to accommodate their complex lives. In Slovenia, the concept of non-traditional students is relatively new. Unlike traditional students who enrol in higher education immediately after completing secondary school, non-traditional students are already participating in the labour market. They often have families or must care for their parents, requiring a further balancing of study obligations and private life.

A specific group within the broad spectrum of non-traditional students is adult students. The designation of who is considered an adult is relative. The Statistical Office of the European Union defines adults as those aged 25–64 in the context of participation in adult education and training. Adulthood is today characterised by a certain level of obligations and responsibilities. Understanding of the concept of adulthood is changing. Theories that viewed adulthood as a linear and stable period have been replaced by theories that treat adulthood as a period of transformation and change. Under the influence of various events, adults learn and educate themselves to meet the needs of new situations. Among Slovenian andragogists, the most widespread definition is that adults are individuals who have interrupted regular (formal) schooling and assumed new social roles. From an andragogical perspective, an “adult student” is a person who re-engages in organised education while performing other social roles. They can educate themselves independently or in an organised manner. For an adult, re-entering tertiary education is mostly not the primary source of validation; instead, education is seen as a supplementary, parallel activity that brings benefits for career development, personal life, and leisure. Participation in tertiary education can form part of a lifelong learning path. Like elsewhere in Europe, adult education in Slovenia, has become a key factor for the developing and realising the concept of lifelong learning.

A qualitative research paradigm was employed, involving semi-structured interviews with non-traditional adult students in Slovenia. The relevance of this research is shown by the data from the Statistical Office of the Republic of Slovenia concerning the number of adult students enrolled in tertiary education for the 2022/23 academic year. In that year, 21,400 students aged 25 or older were enrolled, representing 26.75% of all students. The number of adult students confirms the importance of such research as it can contribute to increasing adult enrolment in tertiary education, adapting the educational process to the needs of adult students, and improving the education system in Slovenia. Adult education is a key focus in the European educational area for the period 2021–2030. Slovenia exceeds the EU average in terms of the number of adults involved in both formal and non-formal education.

The research focuses on two main questions: *What motivates non-traditional adult students to enrol in tertiary education in Slovenia? How do non-traditional adult students experience tertiary education in Slovenia?* The study population consists of non-traditional adult students enrolled in the 2023/24 academic year or those who completed their studies in 2022/23. The sample includes 12 individuals selected through purposive sampling. The participants were at least 25 years old, with at least one of the social roles that characterise adults. The average age of the sample was 43.4 years.

The research identified two main groups of students based on their motivations for education: *students oriented to learning and goal-oriented students.* Half the interviewees were identified as learning-oriented, driven by intrinsic motivations such as a desire for knowledge and personal development. These students view education as a path to personal growth and intellectual enrichment. They are motivated by a need to advance

and develop personally, which education facilitates by providing new knowledge and skills. Past educational experiences also play a considerable role in motivating these students. Positive prior experiences with tertiary education can add to the likelihood of re-enrolling. The desire for continuous personal and intellectual growth is a key driver for these individuals.

The remaining interviewees are goal-oriented, chiefly concentrating on achieving career-related objectives. These students seek formal qualifications to advance their careers, driven by economic motives or with motives related to professional development dominating. They value education for its potential to bring about tangible results, such as better job prospects. This pragmatic approach is reflected in their expectations for structured, practical education that meets their specific career goals. Instrumental thinking is evident among these students, who have a clear vision of their career path and demonstrate a mature and responsible approach to their studies. This is often coupled with extrinsic motivation to improve their professional status and achieve their career ambitions.

Beyond cognitive and economic motives, some students are driven by a desire to improve their self-esteem and self-worth, as well as to prove themselves to others. This is often linked to family dynamics and the need to meet personal and familial expectations. Family support can also act as a motivating factor, encouraging students to pursue further education.

Research shows that non-traditional adult candidates for study thoroughly inform themselves about possible study programmes, processes, and the demands of educational content through various channels. Additional motivation can arise when individual faculties have favourable attributes.

Most interviewees report positive experiences with the teaching staff, describing them as understanding, supportive and respectful. These positive interactions are crucial given that non-traditional students tend to be more conscientious and responsible in managing their study obligations, reducing potential conflicts with educators. However, some institutional barriers persist, such as dissatisfaction with the teaching methods and the monotony of lectures. A clear need is to introduce a more dynamic and practical content that aligns with the needs and characteristics of adult students. Occasional unfavourable scheduling and rigid payment conditions for tuition also pose significant challenges.

One half of the interviewees report positive experiences with their younger classmates, noting mutual assistance and cooperation during the study process. Good relationships with traditional students often develop into friendships, fostering a supportive learning environment. Still, some non-traditional students initially experience discomfort caused by the age difference.

The most significant challenge, identified by 10 of the 12 interviewees, is a lack of time, which leads to limiting their leisure activities and difficulties in balancing study with work obligations. Financial constraints are a further notable barrier, particularly for those self-financing their studies. Non-traditional adult students adopt various strategies to cope with situational barriers, such as optimising their time, implementing schedules, and relying on family support. Previous work experience and good work habits also help them manage their study responsibilities effectively.

Based on the research findings, several recommendations are proposed to enhance the experiences of non-traditional students:

- *Adapting Educational Programmes: Develop programmes with more practical content and innovative teaching methods tailored to adult students;*
- *Supporting Teaching Staff: Train educators to understand and support the specific needs of non-traditional students;*
- *Providing Financial Support: Offer options to pay in instalments along with other financial aid to reduce the financial barriers to education; and*
- *Ensuring Flexibility: Provide flexible study schedules and additional services to help students balance their studies with their other obligations.*

Educational institutions should also develop targeted marketing strategies to effectively reach non-traditional adult students. Emphasising the benefits of flexible schedules, online and hybrid study options, financial aid, and the practical orientation of programmes can attract more adult learners. Clear and specific messaging is vital to show how educational programmes can directly benefit their personal and professional lives.

The study concludes that non-traditional adult students in Slovenia generally have positive experiences with tertiary education despite the numerous challenges they face. Their high level of motivation and adaptability underlines the importance of understanding and supporting their unique needs. Future research should continue to explore the specific needs of non-traditional students in various educational contexts and develop strategies to lower the barriers they encounter, contributing to better educational policies and practices.

LITERATURA

1. Babb, S. (2022). Meeting the needs of nontraditional undergraduate students. Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8323-4>
2. Bellare, Y., Smith, A., Cochran, K. in Lopez, S. G. (2023). Motivations and barriers for adult learner achievement: Recommendations for institutions of higher education. *Adult Learning*, 34(1), 30–39. <https://doi.org/10.1177/10451595211059574>
3. Blažič, M. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113.
4. Brečko, D. (2018). Motivacija odraslih za pridobivanje in nadgradnjo znanja. Andragoški center Slovenije. <https://isio.acs.si/doc/N-575-1.pdf>
5. Chen, J. C. (2017). Nontraditional adult learners: The neglected diversity in postsecondary education. *SAGE Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2158244017697161>
6. Choy, S. (2002). Nontraditional graduates. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>
7. Chung, E., Turnbull, D. in Chur-Hansen, A. (2014). Who are “non-traditional students”? *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224–1238.
8. Compton, J. I., Cox, E. in Laanan, F. S. (2006). Adult learners in transition. *New Directions for Student Services*, 114, 73–80. <https://doi.org/10.1002/ss.208>
9. Council of the EU. (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). 2021/C 66/01. *Official Journal*, C66, 1–21.
10. Čelebič, T. (2010). Izbrani vidiki izobraževanja odraslih v Sloveniji in mednarodna primerjava z državami EU-27 (letn. 19, št. 8). Urad RS za makroekonomske analize in razvoj. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-WCYEGKSZ>

11. Čelebič, T., Drogenik, O., Ivančič, A., Jelenc-Krašovec, S., Mohorčič Špolar, V. A. in Zver, E. (2011). Izobraževanje odraslih v Sloveniji: stanje in izzivi. Pedagoški inštitut.
12. Deci, E. L. in Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Plenum Press*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
13. Deggs, D. (2011). Contextualizing the perceived barriers of adult learners in an accelerated undergraduate degree program. *The Qualitative Report*, 16(6).
14. Donaldson, J. F. in Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 24–40. <https://doi.org/10.1177/074171369905000103>
15. Dubaseniuk, A., Voznyuk, A. in Samoilenko, O. (2020). Kakovost izobraževanja – ukrajinske izkušnje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 132–144.
16. Ellis, H. (2019). A nontraditional conundrum: The dilemma of nontraditional student attrition in higher education. *College Student Journal*, 53(1), 24–32.
17. Eurostat. (2023). Adult learning statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics
18. Eurydice. (2021). Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/788535>
19. Feinstein, L. in Sabates, R. (2008). Skills and social productivity. V C. Flint in C. Hughes (ur.), *Not just the economy: The public value of adult learning*. NIACE.
20. Gianakos, I. (1996). Career development differences between adult and traditional-aged learners. *Journal of Career Development*, 22(3), 211–223. <https://doi.org/10.1177/089484539602200304>
21. Hashim, K. F., Tan, F. B. in Rashid, A. (2015). Adult learners' intention to adopt mobile learning: A motivational perspective. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 381–390. <https://doi.org/10.1111/bjet.12148>
22. Herzog, M. (2020). How to define the adult in 2020? *International Journal of Business and Social Science Research*, 1–5. <https://doi.org/10.47742/ijbssr.v1n3p1>
23. Hmelak, M., Rudaš, A. in Lepičnik Vodopivec, J. (2020). Vključevanje študentov v razvoj inovativnih izobraževalnih modelov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 147–163.
24. Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press.
25. Hussar, W. J. in Bailey, T. M. (2014). Projections of Education Statistics to 2022. Forty-First Edition NCES 2014-051. <https://eric.ed.gov/?id=ED544761>
26. Hussar, W. J. in Bailey, T. M. (2020). Projections of education statistics to 2028. Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020024.pdf>
27. Jelenc, Z. (2016). Vseživljenjskost učenja in izobraževanje odraslih. *Educa*.
28. Jelenc, Z. (2018). Izobraževanje odraslih v Sloveniji pred tranzicijo in po njej. Založba Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/as.24.4.69-88>
29. Juriševič, M., Šorgo, A. in Boh Podgornik, B. (2017). Motivacija, učenje in informacijska pismenost dodiplomskih študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 101–116.
30. Kim, A. in Merriam, S. B. (2004). Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontology*, 30(6), 441–455. <https://doi.org/10.1080/03601270490445069>
31. Korhonen, V. in Portaankorva-Koivisto, P. (2021). Adult learners' career paths – from IT profession to education within two-year study programme in Finnish university context. *International Journal of Lifelong Education*, 40(2), 142–154. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1900939>
32. Krajnc, A. (1979). Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika. *Delavska enotnost*.
33. Krajnc, A. (1982). Motivacija za izobraževanje. *Delavska enotnost*.
34. Kump, S. in Jelenc-Krašovec, S. (2009). Vseživljenjsko učenje: izobraževanje starejših odraslih. *Pedagoški inštitut*.
35. Laznik, G. (2020). Motivacijski faktorji odraslih za izobraževanje na področju zdravstvene nege. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(2), 126–142.
36. Ličen, N. (2009). Uvod v izobraževanje odraslih. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
37. MacDonald, K. (2018). A review of the literature: the needs of nontraditional students in post-secondary education. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, 5(4), 159–164. <https://doi.org/10.1002/sem3.20115>

38. Macuh, B. in Stegne, M. (2024). Pomen izobraževanja odraslih. *Sociološka spoznanja*, 1(1), 6–13.
39. Mihalj, I. (2018). Experience of individual EU member states in education of adults. *Izzivi prihodnosti*, 3(3), 116–129.
40. Mikulec, B. (2018). Some trends in the development of adult education – Adult education at the crossroads of science, politics and practice. *Andragoška spoznanja*, 24(2), 3–18. <https://doi.org/10.4312/as.24.2.3-18>
41. Mikulec, B. (2019). Evropeizacija izobraževanja: izobraževanje odraslih med teorijo, evropsko in nacionalnimi politikami ter prakso. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
42. Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorič, M., Jurič, A. in Orešnik Cunja, J. (2013). Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.
43. Pelletier, S. G. (2010). Success for adult students. *Public Purpose*, 12, 2–6.
44. Radford, A. W., Cominole, M. in Skomsvold, P. (2015). Demographic and Enrollment Characteristics of Nontraditional Undergraduates: 2011-12. Web Tables. NCES 2015-025. National Center for Education Statistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED581707>
45. Radovan, M. (2002). Ovire odraslih pri vključevanju v izobraževanje. *Andragoška spoznanja*, 8(1), 24–31. <https://doi.org/10.4312/as.8.1.24-31>
46. Radovan, M. (2008). Motivacijski profili odraslih v formalnem izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 14(1–2), 77–85. <https://doi.org/10.4312/as.14.1-2.77-85>
47. Remenick, L. (2019). Services and support for nontraditional students in higher education: A historical literature review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 113–130. <https://doi.org/10.1177/1477971419842880>
48. Rendón, L. I., Jalomo, R. E. in Amaury, N. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. V *Reworking the student departure puzzle* (str. 127–156). Vanderbilt University. <https://doi.org/10.2307/j.ctv176kvf4.10>
49. Rhijn, T., Donna, L., Bridge, K. in Fritz, V. (2016). Unmet needs: Challenges to success from the perspectives of mature university students. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 29(1), 29–47. <https://doi.org/10.56105/cjsae.v28i1.4704>
50. Skaalvik, E. M. in Finbak, L. (2001). *Adult education in Great Britain, Norway and Spain*. Tapir Academic Press.
51. SURS. (2023). V terciarno izobraževanje vpisanih manj študentov kot leto prej. Statistični urad Republike Slovenije.
52. Taylor, J. in House, B. (2010). An exploration of identity, motivations and concerns of non-traditional students at different stages of higher education. *Psychology Teaching Review*, 16(1), 46–57. <https://doi.org/10.53841/bpspr.2010.16.1.46>
53. Titmus, C. J. (ur.). (1989). *Lifelong education for adults: An international handbook*. Pergamon.
54. Uradni list Republike Slovenije. (2022). Javni razpisi. https://www.uradni-list.si/_pdf/2022/Ra/r2022099.pdf
55. Winter, K. (2006). Case study: Motivation of lower educated people for adult basic education in Belgium (str. 86–96). The Fifth ERDI Expert Seminar.
56. Witkowsky, P., Mendez, S., Ogunbowo, O., Clayton, G. in Hernandez, N. (2016). Nontraditional student perceptions of collegiate inclusion. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64(1), 30–41. <https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1130581>



Besedilo/Text © 2025 Avtor(ji)/The Author(s)

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

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

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

Janko Goljar, Fakulteta za uporabne družbene študije, Nova Gorica.

E-mail: jankogoljar@gmail.com

Dr. Petra Kleindienst, izredna profesorica na Fakulteti za uporabne družbene študije v Novi Gorici.

E-mail: petra.kleindienst@fuds.si