

Izzivi in priložnosti vseživljenjskega učenja za trajnostno družbo prihodnosti

Uredili

Maja Mezgec

Petra Dolenc





Knjižnica Ludus · 57 · ISSN 2630-3809
Urednica zbirke · Silva Bratož



Izzivi in priložnosti vseživljenjskega učenja za trajnostno družbo prihodnosti

Uredili

Maja Mezgec

Petra Dolenc



Izzivi in priložnosti vseživljenjskega učenja za trajnostno družbo prihodnosti

Uredili · Maja Mezgec in Petra Dolenc
Recenzentki · Aleksandra Šindić in Maja Hmelak
Lektoriral · Davorin Dukič
Oblikovanje in tehnična ureditev · Alen Ježovnik
Grafika na naslovnici · janno028 na Freepik

Knjižnica Ludus · 57 · ISSN 2630-3809
Urednica zbirke · Silva Bratož

Izdala in založila · Založba Univerze na Primorskem
Titov trg 4, 6000 Koper · www.hippocampus.si
Glavni urednik · Jonatan Vinkler
Vodja založbe · Alen Ježovnik
Koper · 2024

© 2024 Avtorji

Brezplačna elektronska izdaja
<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-411-8.pdf>
<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-412-5/index.html>
<https://doi.org/10.26493/978-961-293-411-8>



*Monografije je nastala v okviru raziskovalnega programa
Vseživljenjsko učenje za trajnostno družbo prihodnosti
(P5-0444), ki ga financira ARIS.*

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 219142147
ISBN 978-961-293-411-8 (PDF)
ISBN 978-961-293-412-5 (HTML)

Kazalo

Predgovor

Maja Mezgec in Petra Dolenc · 7

Pregled političnega spodbujanja trajnostnega razvoja v Evropski uniji
s pomočjo vseživljenjskega izobraževanja

Dejan Hozjan · 11

Socialno in čustveno učenje v šoli prihodnosti s perspektive izobraževalnih politik
v Sloveniji ter Evropski uniji

Urša Rozman in Jurka Lepičnik Vodopivec · 27

Digitalizacija v visokem šolstvu in digitalna pismenost študentov družboslovnih smeri

Maja Mezgec · 45

Socialnopedagoški pristopi za trajnostno družbo: pomen razvijanja skrbnih
maskulinitet v vzgojno-izobraževalnem sistemu

Nika Ferbežar in Mateja Marovič · 61

Povezanost empatije z duševnim zdravjem bodočih pedagoških delavcev

Petra Dolenc · 77

Sodelovanje in skupno poučevanje vzgojiteljev ter drugih strokovnih delavcev
v procesu zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami

Doroteja Perše, Tina Štemberger in Karmen Drljić · 95

Vloga staršev pri razvijanju finančne pismenosti petošolcev

Sanela Hudovernik in Katarina Dolinar · 119

Mnenja strokovnih delavcev o uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije
pri obravnavi vsebin o trajnostnem razvoju

Petra Furlan in Nina Krmac · 141

Kadrovski vidik slovenske skupnosti v Italiji: od družbenega gospodarstva
do izziva bega možganov

Sara Brezigar · 159


Predgovor

Maja Mezgec

Univerza na Primorskem
maja.mezgec@pef.upr.si

Petra Dolenc

Univerza na Primorskem
petra.dolenc@pef.upr.si

 © 2024 Maja Mezgec in Petra Dolenc
<https://doi.org/10.26493/978-961-293-411-8.7-9>

Znanstvena monografija, ki nosi naslov *Izzivi in priložnosti vseživljenjskega učenja za trajnostno družbo prihodnosti*, obravnava področje vseživljenjskega učenja široko, večplastno in interdisciplinarno. Lahko bi rekli, da s svojo vsebinsko pestrostjo odseva pravi pomen razumevanja vseživljenjskega učenja, ki vključuje tako vzgojo kot izobraževanje na različnih stopnjah posameznikovega razvoja in v različnih življenjskih kontekstih. Monografija implicitno in eksplicitno poudarja trajnostno naravnost učenja, ki na podlagi transformacije znanj, izkušenj, stališč in vrednot omogoča spreminjanje nas samih in sveta, v katerem živimo, na bolje.

Poleg vsebinske raznolikosti se prispevki pričujoče monografije med seboj ločijo po različnih raziskovalnih pristopih in specifičnih metodoloških orodjih, kljub temu pa skupaj tvorijo smiselno, povezano celoto ter pomembno prispevajo k odkrivanju številnih izzivov in priložnosti, ki jih prinaša vseživljenjsko učenje v sodobni družbi.

Monografija je nastala v sklopu raziskovalnega programa Vseživljenjsko učenje za trajnostno družbo prihodnosti, ki vključuje temeljne in aplikativne raziskave na področju trajnostnega razvoja družbe na podlagi vseživljenjskega učenja.

V prvem prispevku Dejan Hozjan analizira politike Evropske unije s področja vseživljenjskega izobraževanja in njihovo vlogo pri spodbujanju trajnostnega razvoja v Evropski uniji. Trajnostni razvoj je v politikah Evropske unije tesno povezan s socialnim razvojem, vseživljenjsko izobraževanje pa predstavlja platformo za prenos konceptov v neposredno realnost.

Urša Rozman in Jurka Lepičnik Vodopivec preučujeta izobraževalne politike v Sloveniji ter Evropski uniji in analizirata dokumente, ki neposredno kažejo na vpeljavo razvoja socialnih in čustvenih kompetenc v osnovnošolsko izobraževanje. V prispevku naslavljata socialno in čustveno učenje kot perspektivno rešitev za spodbujanje ter krepitev šole prihodnosti.

V tretjem prispevku Maja Mezgec preučuje procese digitalizacije v visokem šolstvu in potrebo po digitalnih kompetencah, ki jih danes potrebuje viso-

košolski študent v študijskem procesu in pri izvajanju študijskih obveznosti. Ugotovitve naslavlja tudi vprašanje možnosti zagotavljanja razvoja ustreznih digitalnih kompetenc za uspešno delovanje v digitalnem visokošolskem okolju.

Nika Ferbežar in Mateja Marovič se v svojem prispevku osredotočata na družbeno dimenzijo trajnostnega razvoja, in sicer na razvijanje socialnopedagoških pristopov za krepitev skrbnih maskuliniteti v vzgoji in izobraževanju. Pri tem izhajata iz treh problematičnih manifestacij maskuliniteti v današnji družbi: nasilja moških nad ženskami in otroki, nasilja med moškimi ter stroškov maskuliniteti.

Prispevek Petre Dolenc obravnava koncept empatije v izobraževalnem okolju in vlogo le-te pri napovedovanju duševnega zdravja bodočih pedagoških delavcev – študentov različnih pedagoških smeri. Avtorica na podlagi ugotovitev, da posamezni vidiki empatije delujejo zaščitno, drugi pa prinašajo povečano tveganje za duševno zdravje, izpostavi potrebo po upoštevanju omenjenega kompleksnega odnosa pri usposabljanju bodočih pedagoških delavcev.

Doroteja Perše, Tina Štemberger in Karmen Drljič v svojem prispevku osvetlijo značilnosti sodelovanja in skupnega poučevanja vzgojiteljev ter drugih strokovnih delavcev v procesu zgodnje obravnave predšolskih otrok s posebnimi potrebami. Ugotovitve izpostavljajo tako pozitivne vidike njihovega sodelovanja kot nekatere potencialne ovire, ki se kažejo predvsem v pomanjkljivem razumevanju koncepta skupnega poučevanja in njegovem udeležanju v predšolskem obdobju z vidika inkluzije otrok s posebnimi potrebami.

Prispevek Sanele Hudovernik in Katarine Dolinar obravnava vlogo staršev pri razvijanju finančne pismenosti petošolcev. Izsledki raziskave ponujajo pomembne uvide v povezanost med finančnimi pogovori v družini ter finančnim vedenjem otrok. Tematika je še posebej relevantna ob upoštevanju dejstva, da višja raven finančne pismenosti otrok in mladostnikov spodbuja odgovornejšo bodočo finančno odločitve.

Petra Furlan in Nina Krmac se v svojem prispevku ukvarjata z možnostmi uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije pri obravnavi vsebin trajnostnega razvoja v predšolskem obdobju. Na podlagi analize pogledov in stališč strokovnih delavcev vrtca avtorici izpostavita potrebo po pogostejši obravnavi trajnostnih tem v zgodnjem otroštvu, predvsem s smiselnim vključevanjem različnih informacijsko-komunikacijskih tehnologij.

Prispevek Sare Brezigar obravnava kadrovsko problematiko slovenske skupnosti v Italiji ter natančno analizira učinke družbenih in gospodarskih sprememb na kadrovske vidike v tej skupnosti od konca druge svetovne vojne do

današnjih dni. Kot ključni izziv izpostavi pojav bega možganov in predstavi različne možnosti za njegovo zmanjšanje ter preprečevanje.

Z monografijo želimo prispevati k diseminaciji raziskovalnih rezultatov in dosežkov programske skupine ter k ustvarjanju učeče se skupnosti strokovnjakov, ki raziskujejo in razvijajo področje vseživljenjskega učenja.

Delo je namenjeno visokošolskim učiteljem in sodelavcem, ki raziskujejo in spodbujajo različne vidike vseživljenjskega učenja, študentom ter strokovnjakom s področja vzgoje in izobraževanja, ki se z vseživljenjskim učenjem srečujejo pri študiju, delu in lastnem profesionalnem razvoju, nenazadnje pa tudi vsej širši javnosti, ki jo tematika zanima.

Pregled političnega spodbujanja trajnostnega razvoja v Evropski uniji s pomočjo vseživljenjskega izobraževanja


Dejan Hozjan

Univerza na Primorskem

dejan.hozjan@upr.si

Namen prispevka je iskanje odgovora na vprašanje, kakšno vlogo ima vseživljenjsko izobraževanje pri spodbujanju trajnostnega razvoja v Evropski uniji. Trajnostni razvoj predstavlja pomemben koncept razvoja Evropske unije od 70. let prejšnjega stoletja dalje. Kljub temu da so v ospredju trajnostnega razvoja okoljevarstvena vprašanja in ohranjanje narave za sedanje ter prihodnje generacije, pa je okoljevarstvo tesno povezano z gospodarskim in s socialnim razvojem Evropske unije (in sveta). Tako gospodarski razvoj ne sme biti prvenstveno namenjen povečevanju kapitala, ampak mora temeljiti na ohranjanju blaginje in enakosti za vse ter ohranjanju okolja in naravnih virov. Ob tem pa se postavlja vprašanje, na kakšen način lahko vseživljenjsko izobraževanje pripomore k ozaveščanju prebivalcev Evropske unije o trajnostnem razvoju. Že od Lizbonske strategije je jasno, da se snovalci politike Evropske unije jasno zavedajo pomena vseživljenjskega izobraževanja, ki predstavlja platformo za prenos strateških dokumentov s področja trajnostnega razvoja v neposredno realnost.

Ključne besede: Evropska unija, trajnostni razvoj, vseživljenjsko izobraževanje, okoljevarstvo, gospodarski razvoj

 © 2024 Dejan Hozjan

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-411-8.11-25>

Uvod

Politični koncept trajnostnega razvoja v Evropski uniji ni nov, ampak ima dolgo trajno tradicijo. Prve resne zametke političnega razvijanja koncepta trajnostnega razvoja lahko zasledimo v letu 1988, ko so člani Evropskega sveta na Rodosu sprejeli sklepe in v njih zapisali, da mora biti trajnostni razvoj eden najpomembnejših ciljev politike Evropske unije (»Conclusions of the Presidency European Council: Rhodes, 2 and 3 December 1988« 1988, 2). Do umestitve trajnostnega razvoja v dokumente Evropske unije je prišlo na podlagi nezadostnega napredka pri zmanjševanju onesnaževanja in zagotavljanju preudarnega upravljanja z naravnimi viri (str. 7). Kot je razvidno iz zapisanega, se koncept trajnostnega razvoja v okviru Evropske unije povezuje striktno z

ohranjanjem okolja in naravnih virov. V letu 1990 pa lahko na rimskem vrhu zasledimo sinergijo obeh izrazov, saj pride do uporabe izraza varstvo okolja za zagotovitev trajnostnega razvoja («Rome European Council» 1990, 10). Iz zapisanega je moč prvič razbrati, da je pojem trajnostni razvoj širši kot le varovanje okolja in v tem kontekstu se kasneje umesti v Maastrichtsko pogodbo, ki je v veljavi še danes. Maastrichtska pogodba iz leta 1992 namreč v koncept trajnostnega razvoja vključi še ekonomsko in socialno področje (Treaty on European Union 1992, 4). Omenjeni dokument in posledično tudi razširjeno razumevanje trajnostnega razvoja se ohranja tudi danes. Kljub temu da je trajnostni razvoj konceptualno umeščen v dokumente Evropske unije že od konca 80. let, pa se z njegovo neposredno implementacijo izraziteje ukvarjajo snovalci politike Evropske unije v zadnjem desetletju. Kot je razvidno iz strateških dokumentov Evropske unije, bo omenjenemu področju posebna pozornost namenjena tudi do leta 2030. Pri tem je treba opozoriti na vpliv Organizacije združenih narodov, ki je leta 2015 sprejela ključen svetovni strateški dokument na področju trajnostnega razvoja, tj. Agendo za trajnostni razvoj do leta 2030, ki je podlaga za razvijanje trajnostnega razvoja v Evropski uniji (Evropska komisija b. l.).

Implementacija koncepta trajnostnega razvoja v neposredno v prakso pa je v tesni povezavi z vseživljenjskim izobraževanjem. Že na podlagi Lizbonske strategije iz leta 2000 je razvidno, da se snovalci politike Evropske unije zavedajo pomena vseživljenjskega izobraževanja, saj so mu namenili ključno vlogo pri gospodarskem in socialnem razvoju Evropske unije («Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency Conclusions» 2000).¹ Pri tem se pojavljata vprašnji, na kakšen način je razumljen odnos med trajnostnim razvojem in vseživljenjskim izobraževanjem ter na kakšen način je načrtovan vpliv vseživljenjskega izobraževanja na trajnostni razvoj Evropske unije.

Nastanek koncepta trajnostnega razvoja v politiki Evropske unije

Koncepta trajnostnega razvoja v politiki Evropske unije ni moč razumeti enoznačno in ločeno od dogajanja v drugih mednarodnih organizacijah. Pri tem je treba izpostaviti pomen Rimskega kluba in Organizacije združenih narodov. Hkrati pa ni moč zaobiti dogajanja, ki se je odvijalo v času obstoja Evropske gospodarske skupnosti, torej predhodnice današnje Evropske unije.

¹ Temeljni cilj razvoja Evropske unije do leta 2010 naj bi bil po Lizbonski strategiji »postati najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo v svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo« («Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency Conclusions» 2000).

Pomembno izhodišče za razumevanje današnjega koncepta trajnostnega razvoja v Evropski uniji predstavljata konferenca Organizacije združenih narodov v Stockholmu leta 1972 in sprejetje Deklaracije o človekovem okolju, t. i. Stockholmske deklaracije. Omenjena deklaracija sicer ne govori neposredno o trajnostnem razvoju, vendar je bilo v njenem prvem členu izpostavljeno nadgrajeno razumevanje varstva okolja, in sicer da (United Nations Conference on the Human Environment (1973, 4)

imajo vsi ljudje temeljno pravico do svobode, enakosti in primernih pogojev za življenje v takem okolju, ki vsakemu človeku omogoča dostojanstveno življenje in blagostanje. Ta človek je zato dolžan, da to okolje varuje in izboljšuje za sedanje ter prihodnje generacije. V zvezi s tem so politike, ki spodbujajo ali ohranjajo apartheid, rasno segregacijo, diskriminacijo, kolonialne in druge oblike zatiranja ter tuje prevlade, vredne obsodbe in jih je treba odpraviti.

Stockholmska deklaracija ne temelji le na varovanju in ohranjanju okolja za sedanje ter prihodnje generacije, ampak izpostavlja nadgradnjo okoljske problematike s skrbjo za dostojanstveno življenje in blagostanje. Hkrati pa je jasno poudarjeno ohranjanje enakosti med ljudmi, ne glede na njihovo rasno ali nacionalno pripadnost.

Vzporedno s Stockholmsko deklaracijo je bilo objavljeno poročilo Rimskega kluba z naslovom Meje rasti, kjer so ocenjevali, da se bo v letu 2020 pojavila gospodarska kriza, ki bo posledica rasti prebivalstva, izčrpanja naravnih virov, onesnaževanja okolja, pomanjkanja hrane, vode in energije ter nadaljnjega gospodarskega razvoja. V okvirno stotih letih naj bi prišlo do katastrofe. Kot rešitev se je pojavila ideja o zaustavitvi gospodarskega razvoja in spremenjenega načina upravljanja z naravnimi viri (Meadows idr. 1972).

Istega leta, kot sta bili sprejeti Stockholmska deklaracija in poročilo Meje rasti, so predsedniki držav članic Evropske gospodarske skupnosti v Parizu opozorili na onesnaževanje okolja v Evropi in nujnost ukrepanja na omenjenem področju. Na temelju Stockholmske deklaracije se je znotraj Evrope okrepila skrb za okoljsko politiko, kar se je prvenstveno odražalo v oblikovanju prvega evropskega akcijskega programa za obdobje med letoma 1973 in 1976. Ta je temeljil na izhodišču, da bi moralo biti varovanje okolja prioriteta, področja varstvo okolja, gospodarski razvoj in blaginja državljanov pa bi morala biti v medsebojnem sozvočju. Slednje se jasno odraža v temeljnem namenu prvega evropskega akcijskega progama, kjer je navedeno (Declaration of the Council of the European Communities and of the Representatives

of the Governments of the Member States Meeting in the Council of 22 November 1973 on the Programme Of Action of the European Communities on the Environment 1973, 5):

Cilj okoljske politike je izboljšati kakovost življenja ter življenjskih pogojev prebivalstva. Razvoj mora pomagati ljudem tako, da jim priskrbi okolje, ki zagotavlja najboljše pogoje za življenje, in uskladiti gospodarski razvoj z nujno potrebo po ohranjanju naravnega okolja.

Ključni cilj prvega evropskega akcijskega programa sta izboljšanje življenjskih pogojev prebivalstva in harmoničen gospodarski razvoj držav članic Evropske gospodarske skupnosti. Za doseganje zastavljenega cilja pa bi bilo treba preprečiti in odpraviti škodo za okolje, sodelovati v mednarodnih organizacijah na področju varstva okolja, ohranjati ekološko ravnovesje in racionalno uporabljati naravne vire (Declaration of the Council of the European Communities and of the Representatives of the Governments of the Member States Meeting in the Council of 22 November 1973 on the Programme Of Action of the European Communities on the Environment 1973, 5).

Leta 1977 je sledil drugi evropski akcijski program za obdobje med letoma 1977 in 1981, ki je izpostavljala nadaljevanje prvega. Njegov bistveni poudarek je bil v iskanju načinov za preprečevanje onesnaževanja voda in zraka ter hrupa in za racionalno upravljanje okolja ter naravnih virov. Ob tem je bila prvič izpostavljena potreba po izobraževanju ljudi o odgovornosti za varovanje okolja (Resolution of the Council of the European Communities and of the Representatives of the Governments of the Member States Meeting within the Council of 17 May 1977 on the Continuation and Implementation of a European Community Policy and Action Programme on the Environment 1977).

V letu 1982 je bil sprejet tretji evropski akcijski program za obdobje med letoma 1982 in 1986. Za razliko od prvih dveh akcijskih programov je v tretjem moč zaznati namero po reševanju problematike trajnostnega razvoja znotraj notranjega trga Evropske gospodarske skupnosti. Predvsem je tretji akcijski program na gospodarskem področju težil k poenotenju standardov za proizvodnjo in izogibanju oviranju prodaje znotraj skupnosti. Ob navedenem se je prvič pojavila namera po vključevanju vprašanj trajnostnega razvoja v ostale strateške dokumente Evropske gospodarske skupnosti (Resolution of the Council of the European Communities and of the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council, of 7 February 1983 on the Continuation and Implementation of a European Commu-

nity Policy and Action Programme on the Environment (1982 to 1986) 1982).

Leta 1987 je posebna Komisija za okolje in razvoj pod okriljem Organizacije združenih narodov objavila poročilo z naslovom Naša skupna prihodnost. Avtorji poročila izpostavljajo tesno povezavo med okoljevarstvom, enakostjo, revščino in gospodarsko rastjo. Okoljski problemi namreč temeljijo na revščini prebivalstva in bi bilo treba vzpostaviti novo ekonomsko politiko, ki bo izhajala iz ohranjanja naravnih virov. V želji po zmanjšanju okoljske problematike v prihodnosti bi morali poseben poudarek nameniti zmanjšanju revščine in spodbujanju gospodarske rasti v državah v razvoju. Zgolj gospodarska rast držav v razvoju ne bo rešila okoljskih težav sveta, ampak je sočasno treba poskrbeti tudi za pravičnejšo porazdelitev prihodkov in vlaganje sredstev v socialni razvoj (World Commission on Environment and Development 1987). Na ta način se v poročilu ohranja miselnost, ki smo jo zasledili predhodno, in sicer poudarek na tesni povezanosti ključnih elementov trajnostnega razvoja (tj. okoljevarstvo, gospodarski in socialni razvoj, vendar v tem primeru ni v ospredju vloga razvitejših držav, ampak skrb za manj razvite).

Isto leto, kot je bilo objavljeno poročilo Naša skupna prihodnost, je bil oblikovan četrti evropski akcijski program za obdobje med letoma 1987 in 1992. V omenjenem programu pride do bistvene spremembe v odnosu do okolja kot dela proizvodnega procesa. Okolje ni samo temelj za izkoriščanje, ampak se s četrtim programom pojavi poudarek na visoki stopnji zaščite okolja ter vpeljeta presoja vplivov na okolje in načelo, da mora onesnaževalec plačati nastalo škodo, tu je tudi vključevanje okoljskih vsebin v ostale strateške dokumente Evropske gospodarske skupnosti, npr. na področju zaposlovanja, kmetijstva, transporta itd. Hkrati pa se začne spodbujanje okoljskih ukrepov z ekonomskimi vrednostmi, in sicer v smislu okoljevarstva kot ekonomske investicije (Resolution of the Council of the European Communities and of the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council of 19 October 1987 on the Continuation and Implementation of a European Community Policy and Action Programme on the Environment (1987–1992) 1987).

Bistveno vlogo pri nadaljnjem razvoju trajnostnega razvoja v Evropski uniji ima zagotovo dokument Organizacije združenih narodov z imenom Agenda 21, čigar temeljni namen je ohranjanje trajnostnega razvoja na svetovni ravni, na tem temelju pa se išče odgovore na ključna svetovna vprašanja v tistem obdobju. Temeljno izhodišče Agende 21 je vzpostavitev nove okoljske in razvojne etike, ki izhaja iz štirih vsebinskih področij (United Nations Conference on Environment and Development 1992): socialnega in ekonomskega

razvoja (i), ohranjanja in upravljanja virov (ii), okrepitev vloge glavnih skupin (iii) in sredstev za izvajanje (iv).

Ravno Agenda 21 je imela ključno vlogo pri oblikovanju petega evropskega akcijskega programa za obdobje med letoma 1993 in 2000. Cilj slednjega je bil spremeniti obstoječe vzorce razvoja Evropske unije v smeri trajnostnosti in povezati varstvo okolja s širšim konceptom trajnostnega razvoja. Slednji naj bi bil vpeljan v vse sektorje ekonomske politike Evropske unije, s čimer se je Evropska unija zavezala spremeniti tiste aktivnosti, ki so v škodo okolja, kar bi omogočilo kakovostno okolje tudi za bodoče generacije. Če so se prvi štirje evropski akcijski programi navezovali na vključevanje okoljevarstvenih vprašanj v evropsko politiko, pa je bistven korak petega v tem, da poda konkretne operativne ukrepe na področju kmetijstva, energetike, turizma, industrije in transporta. Slednje se odraža v štirih ključnih instrumentih (Towards Sustainability: A European Community Programme of Policy and Action in Relation to the Environment and Sustainable Development 1993, 12):

1. *zakonodajni instrumenti* – varovali naj bi okolje in zdravje prebivalstva predvsem na tistih področjih, kjer so visoka tveganja za zdravje, ter vzpostavljali standarde Evropske unije na področju okoljevarstva,
2. *tržni instrumenti* – spodbujali naj bi proizvajalce in potrošnike k odgovornemu ravnanju z naravnimi viri, preprečevanju onesnaževanja okolja in nastajanja odpadkov ter doseganju privlačnih cen za proizvode, ki ne obremenjujejo okolja,
3. *horizontalni instrumenti* – namenjeni naj bi bili izboljšanju informiranosti prebivalstva in gospodarstva o trajnostnem razvoju, spodbudili naj bi raziskave in tehnološki razvoj, sektorsko in prostorsko načrtovanje ter izobraževanje in obveščanje potrošnikov,
4. *finančnopodporni instrumenti* – namenjeni naj bi bili ustrezni proračunski politiki Evropske unije in uporabi finančnih instrumentov, kot so npr. LIFE, ESF, ENVIREG itd.

Bistvena prednost petega evropskega akcijskega programa je bila v tem, da je želel spodbuditi razvijanje področja trajnostnega razvoja po načelu od spodaj navzgor in ne obratno, kot je veljalo predhodno. S tem pristopom pa pridobi na veljavi tudi področje vseživljenjskega izobraževanja, ki naj služi ozaveščanju prebivalstva Evropske unije o vprašanih trajnostnega razvoja in okoljevarstva.

Ob koncu tisočletja je Evropska komisija ocenila napredek petega evropskega akcijskega programa. Kot pozitivne je ocenila zmanjšanje čezmejnega

zasneževanja, boljšo kakovost vode ter omejevanje emisij in spojin, ki povzročajo ozonsko luknjo. Vendar pa je ob tem ugotovila, da članice Evropske unije niso bile pripravljene sprejeti tržno usmerjenih instrumentov. Hkrati so v obdobju izvajanja petega evropskega akcijskega programa namenile premajhen poudarek okoljevarstvenim vprašanjem. Ključna ugotovitev Evropske komisije je bila, da je bil peti evropski akcijski program preambiciozno zastavljen in je še daleč od tega, da bi dejansko uresničili zastavljene cilje (Burchell in Lightfoot 2001). Po mnenju Evropske okoljske pisarne² je razloge za neuspeh petega evropskega akcijskega programa treba iskati v (Ogorelec Wagner 2000, 12–13):

1. pomanjkanju volje članic Evropske unije za izvajanje samega programa, kar se je kazalo v uporabi pravice veta pri glasovanju o ključnih ukrepih na področju okoljevarstva,
2. povečanju pritiska na okolje na področjih transporta, energetike in turizma, kar se je pokazalo v dejstvu, da so bile želje v programu eno, realnost pa nekaj drugega, in
3. institucionalni neusposobljenosti za vključevanje okoljevarstvenih vprašanj v politiko Evropske unije na drugih področjih.

Izsledki Evropske okoljske pisarne so jasno pokazali, da je bil peti evropski akcijski program preambiciozen, predvsem pa je bilo razvidno, da necentralizirano urejanje in upoštevanje načela subsidiarnosti pri reševanju okoljskih vprašanj v Evropski uniji ne obrodi sadov. V praksi so se namreč pojavljali številni različni pristopi, ki so bili tudi v nasprotju z zastavljenimi cilji programa. Kljub temu Evropska komisija ni obupala in je pripravila nov program okoljske politike, pri čemer je želela kratkoročne gospodarske koristi nadomestiti s trajnostnim modelom gospodarskega razvoja. Tako je v šestem evropskem akcijskem programu za obdobje med letoma 2002 in 2010 postavila nova prioriteta področja, in sicer: izboljšanje implementacije okoljske zakonodaje z letnimi poročili, integracija okoljskih vprašanj v ostale politike Evropske unije, upoštevanje zakonitosti trga s spodbujanjem prostovoljnih sporazumov o varstvu okolja z industrijo, spreminjanje vedenja prebivalstva s pomočjo informiranja o okoljevarstvu in upoštevanje okolja pri načrtovanju uporabe zemlje (Decision No 1600/2002/EC of the European Parliament and of the Council of 22 July 2002 Laying Down the Sixth Community Environment Action Programme 2002, 4).

² Evropska okoljska pisarna je agencija Evropske komisije, ki skrbi za monitoring in oblikovanje okoljske politike Evropske unije.

Vendar se snovanje evropskih akcijskih programov na področju trajnostnega razvoja tudi po tem ni zaustavilo. Sledil je namreč sedmi evropski akcijski program za obdobje med letoma 2011 in 2020 (in kot vizija do leta 2050). Njegova bistvena prednost je vzpostavitev 30 kazalnikov, ki služijo kot izhodišče za dolgoročno spremljanje razvijanja trajnostnega razvoja preko devetih prednostnih ciljev (Decision No 1386/2013/EU of the European Parliament and of the Council of 20 November 2013 on a General Union Environment Action Programme to 2020 'Living Well, within the Limits of our Planet' 2013):

1. varovanje, ohranjanje in izboljšanje naravnega kapitala Evropske unije,
2. spreminjanje Evropske unije v z viri gospodarno, zeleno in konkurenčno nizkoogljično gospodarstvo,
3. varovanje državljanov Evropske unije pred pritiski ter tveganji za zdravje in dobro počutje, ki so povezani z okoljem,
4. povečanje koristi okoljske zakonodaje Evropske unije z izboljšanjem izvajanja,
5. izboljšanje zbirke znanja in podatkov za okoljsko politiko Evropske unije,
6. zagotovitev naložb v okoljsko in podnebno politiko ter odpravljanje okoljskih posledic,
7. izboljšanje vključevanja okoljskih vidikov in usklajenost politike,
8. krepitev trajnostnosti mest v Evropski uniji ter
9. povečanje učinkovitosti Evropske unije pri spopadanju z mednarodnimi okoljskimi in podnebnimi izzivi.

Kljub temu da akcijski program odpira nove prioritetne cilje in je vsebinsko eksplicitnejši, pa ohranja vsa načela, ki so bila izpostavljena že predhodno, in sicer previdnostno načelo, načelo preventivnega delovanja in odpravljanja onesnaževanja pri viru ter načelo odgovornosti povzročitelja.

Za obdobje med letoma 2021 in 2030 je bil sprejet zadnji akcijski program, ki je izhajal iz izkušenj s covidom-19. Tako kot sedmi akcijski program je tudi osmi temeljil na dolgoročnem cilju (do leta 2050), da bi morali ob upoštevanju omejitev našega planeta prebivalci Evropske unije dobro živeti v zdravem gospodarstvu, kjer se nič ne zavrže, kjer je rast obnovljiva, kjer je dosežena podnebna nevtralnost ter kjer je raven neenakosti znatno zmanjšana. Tako kot smo lahko zasledili že pri šestem in sedmem evropskem akcijskem programu, so prednostni cilji tesno in konkretno povezani z vprašanjem okoljevarstva.³ Vendar pa so med pogoji za doseganje zastavljenih ciljev dodani

³ Prioritetni cilji osmega akcijskega programa so (Decision (EU) 2022/591 of the European Parlia-

tudi tisti, ki se navezujejo na ekonomsko in socialno področje, npr. zagotoviti, da so socialne neenakosti, ki so posledica podnebnih in okoljskih vplivov ter politik, čim manjše, vključevati vidik spola v vseh fazah procesa oblikovanja politik, podpirati svetovno izvajanje prednostnih ciljev, zlasti z vključevanjem držav izven EU v partnerstva in zaveznitva, kot sta G7 in G20 (Decision (EU) 2022/591 of the European Parliament and of the Council of 6 April 2022 on a General Union Environment Action Programme to 2030 2022).

Iz zapisanega o nastajanju politike trajnostnega razvoja v Evropski uniji je razvidno, da gre za zelo kompleksno vprašanje, ki se ga je poskušalo reševati z različnimi pristopi, in sicer z vrha navzdol ter obratno. Očitno se snovalci politike Evropske unije zavedajo pomena trajnostnega razvoja in okoljevarstvenih vprašanj, vendar pa ni moč zaznati enovitega reševanja omejenjene problematike. Iz dokumentov je tudi razvidno, da reševanje okoljskih vprašanj zgolj znotraj naravovarstva ni dovolj, ampak je treba koncept okoljevarstva razširiti tudi na področje ekonomije in sociale. Pri tem pa koncept okoljevarstva preide v koncept trajnostnega razvoja, ki se zajeda v vsa področja življenja prebivalstva Evropske unije, npr. prometa, demografske rasti, revščine, gospodarske blaginje itd.

Umestitev vseživljenjskega izobraževanja v kontekst trajnostnega razvoja Evropske unije

Kot je bilo razvidno (predvsem od petega akcijskega programa dalje), je primarna naloga politike Evropske unije na področju trajnostnega razvoja spodbujanje informiranja in izobraževanja prebivalstva. Ker se pristop k razvijanju področja trajnostnega razvoja od zgoraj navzdol ni izkazal kot uspešen in ga je bilo treba spremeniti v pristop od spodaj navzgor, se je spemila tudi vloga informiranja in posledično (vseživljenjskega) izobraževanja na področju trajnostnega razvoja.

Pregled evropskih akcijskih programov pokaže, da je področju izobraževa-

ment and of the Council of 6 April 2022 on a General Union Environment Action Programme to 2030 2022, 29–30): (1) zmanjšanje emisij toplogrednih plinov do leta 2030 in doseg podnebne nevtralnosti do leta 2050, (2) povečanje sposobnosti prilagajanja s krepitvijo odpornosti in z zmanjšanjem občutljivosti na podnebne spremembe, (3) premik k modelu regenerativne rasti, ki gospodarsko rast loči od uporabe virov in degradacije okolja, hkrati pa omogoča hitrejši prehod na krožno gospodarstvo, (4) prizadevanje za ničelno onesnaženje zraka, vode in tal ter zaščita zdravja in dobrega počutja prebivalcev Evropske unije, (5) varovanje, ohranjanje in obnavljanje biotske raznovrstnosti z izboljšanjem stanja ekosistemov ter okolja in bojem proti dezertifikaciji ter degradaciji tal, zmanjšanje pritiskov na okolje in podnebje, povezanih s proizvodnjo in potrošnjo, zlasti na področjih energije, industrijskega razvoja, stavb in infrastrukture, mobilnosti, turizma, mednarodne trgovine in prehranskega sistema.

nja in usposabljanja največ pozornosti namenjene v petem evropskem akcijskem programu. V njem lahko zasledimo kar dve poglavji, in sicer: 7.5. Javno informiranje in izobraževanje ter 7.6. Poklicno usposabljanje. Snovalci programa se (v prvem omenjenem poglavju) jasno zavedajo, da je uspeh prizadevanj za trajnostni razvoj prvenstveno odvisen od vpliva okoljske ozaveščenosti in informiranosti javnosti. Pri tem izpostavljajo, da bi bilo treba vzpostaviti sistem informiranja in izobraževanja prebivalstva, ki bo temeljil na formalnem izobraževanju (od osnovnošolske stopnje naprej). Da bi program dosegel želene cilje, bi bilo treba na tem področju oblikovati posebno strategijo, ki naj bi temeljila na Resoluciji o okoljskem izobraževanju Sveta ministrov za izobraževanje iz leta 1988 (Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on Environmental Education of 24 May 1988 1988). Pri tem si zastavijo za cilj, da naj bi bila vprašanja okoljevarstva najkasneje do leta 2000 vključena v osnovnošolske in srednješolske učne načrte tako naravoslovnih kot tudi družboslovnih predmetov. Kot pogoj za uresničitev zastavljenega cilja pa bi bilo treba vzporedno usposablјati bodoče osnovnošolske in srednješolske učitelje ter nadgraditi programe stalnega strokovnega usposabljanja učiteljev v zvezi z omenjeno tematiko. Slednji bi se namreč morali čutiti odgovorne za poučevanje otrok in mladostnikov o okoljevarstvu. V poglavju 7.6. Poklicno usposabljanje je izpostavljeno, da bi bilo treba okrepiti neformalne oblike usposabljanja zaposlenih tako v javnem kot tudi zasebnem sektorju. V javnem sektorju bi bilo treba zaposlene ozavestiti o vplivu odločanja na okoljevarstvo, upravljanju z vodnimi viri, varčevanju z energijo in odlaganju odpadkov, delovanju čistilnih naprav in načinih presoje vplivov na okolje. V zasebnem sektorju pa naj bi se večja pozornost namenila usposabljanju vseh ravni zaposlenih na področjih predelovalne industrije, kmetijstva in storitvenih dejavnostih. Vsebinska področja, ki naj bi prevladovala pri usposabljanju na omenjenih področjih, se navezujejo na ponovno uporabo, ravnanje z odpadki in okoljsko svetovanje. Za potrebe uresničitve navedenega bo predvideno povečanje sredstev iz Evropskega socialnega sklada in programa LIFE. Hkrati pa naj bi dodatna sredstva zagotovile tudi nacionalne, regionalne in lokalne skupnosti (Towards Sustainability: A European Community Programme of Policy and Action in Relation to the Environment and Sustainable Development 1993). Kot je razvidno, peti evropski akcijski program izrazito naslavlja izobraževanje ter usposabljanje učencev in dijakov ter zaposlenih v javnem in zasebnem sektorju zgolj na področju okoljevarstva. S tega vidika je moč razumeti, da je v smislu vsebin izobraževanja in usposabljanja trajnostni razvoj razumljen izrazito ozko ter se izpostavljajo zgolj aktualna okoljevarstvena vprašanja, ne pa tudi ekonomska

in socialna. Prav tako so v okviru neformalnega izobraževanja nagovorjeni le zaposleni, nikjer pa ni moč zaznati potrebe po izobraževanju in usposabljanju ostalih ciljnih skupin.

Medtem ko je bilo v okviru petega evropskega akcijskega programa opaziti relativno širok opis izobraževanja in usposabljanja na področju trajnostnega razvoja, pa je v šestem evropskem akcijskem programu področje izobraževanja in usposabljanja zelo zapostavljeno. V dokumentu lahko zasledimo vsebino, ki se navezuje na izobraževanje in usposabljanje le na treh mestih, in sicer (Decision No 1600/2002/EC of the European Parliament and of the Council of 22 July 2002 Laying Down the Sixth Community Environment Action Programme 2002):

1. uresničevanje ciljev šestega evropskega akcijskega programa bo mogoče ob povezovanju okoljskih in drugih akterjev s področij informiranja, usposabljanja, raziskovanja, izobraževanja ter politike,
2. zahteva, da članice Evropske unije krepijo usposabljanje prebivalstva na področju Kjotskega protokola, in
3. zahteva po skupni politiki Evropske unije na področju usposabljanja držav v razvoju na temo Kjotskega protokola.

Vpogled v sedmi evropski akcijski program nas privede do spoznanja, da je področju izobraževanja in usposabljanja namenjene več pozornosti, kot smo jo zasledili pri šestem programu, pa vendarle manj kot pri petem. Prvenstveno je moč zaznati področje izobraževanja in usposabljanja kot eno izmed področij (ob energetiki, prometu, kmetijstvu, trgovini itd.), ki morajo sodelovati pri vzpostavljanju zelenega gospodarstva in iskanju odgovorov na okoljska vprašanja. Ob tem pa se izobraževanje in usposabljanje omenja pri treh prednostnih ciljih. Pri prvem prednostnem cilju, tj. *varovanje, ohranjanje in izboljšanje naravnega kapitala Evropske unije*, je izobraževanje v funkciji ozaveščanja o okoljski politiki. Pri drugem prednostnem cilju, tj. *spreminjanje Evropske unije v z viri gospodarno, zeleno in konkurenčno nizkoogljično gospodarstvo*, je treba do leta 2020 oblikovati programe usposabljanj, potrebnih za zelena delovna mesta. Prav tako pa bi bilo treba prebivalce Evropske unije izobraževati in ozaveščati na področju učinkovite uporabe vodnih virov, saj se v Evropski uniji zavrže približno 20 do 40 % razpoložljive vode. Pri tretjem prednostnem cilju, tj. *krepitev trajnostnosti mest v Evropski uniji*, pa je naloga izobraževanja in usposabljanja ozaveščanje o okoljskih tematikah, npr. trajnostni rabi virov, ohranjanju biotske raznovrstnosti, človekovemu zdravju itd. (Decision No 1386/2013/EU of the European Parliament and of the Council of

20 November 2013 on a General Union Environment Action Programme to 2020 'Living Well, within the Limits of our Planet' 2013). Kot je razvidno iz zapisanega, se sedmi evropski akcijski program prvenstveno usmerja k nizanju vsebin, ki naj bi naj bile posredovane različni ciljnim populacijam, nikjer pa ni eksplicitneje navedeno, na kakšen način. Prav tako je tudi v tem primeru moč zaslediti zgolj ozko razumevanje trajnostnega razvoja (in bolj ali manj enačenje z okoljevarstvom).

Tudi pri trenutno veljavnem osmem evropskem akcijskem programu lahko, podobno kot pri šestem, ugotovimo skromno obravnavo področja izobraževanja in usposabljanja. V njem je namreč navedeno, da je treba spodbuditi sodelovanje Evropske komisije, članic Evropske unije, regionalnih in lokalnih organov ter po potrebi tudi samega prebivalstva pri razvijanju zelenih spretnosti, usposabljanju in preusposabljanju. Prav tako se navaja, da je treba pri prebivalcih Evropske unije spodbujati vseživljenjsko izobraževanje o okolju, državljski vključenosti in dejavnosti skupnosti (Decision (EU) 2022/591 of the European Parliament and of the Council of 6 April 2022 on a General Union Environment Action Programme to 2030 2022). Bistvena prednost tega programa je neposredna navedba vseživljenjskega izobraževanja, ki vključuje formalno in neformalno izobraževanje ter širitev izobraževanja tudi izven okoljske tematike, tj. na socialno področje.

Na podlagi analiziranih evropskih akcijskih programov je moč zaznati, da se Evropska komisija zaveda pomembnosti izobraževanja in usposabljanja na področju trajnostnega razvoja. Omenjeno področje je namreč vključeno v vse programe, vendar ima (razen v primeru petega evropskega akcijskega programa) v njih obrobno vlogo. Predvsem se izobraževanje in usposabljanje navezujeta na podajanje ozkih okoljevarstvenih tem, zagotovo pa umanjka resno razvijanje vseživljenjskega izobraževanja na področju trajnostnega razvoja, tako z vidika vsebin kot tudi ciljnih skupin. Zametek slednjega se nakazuje le v zadnjem akcijskem programu.

Zaključek

Razlog za nastanek pričujočega prispevka se skriva v Lizbonski strategiji iz leta 2000, ki je področju vseživljenjskega izobraževanja namenila ključno vlogo pri gospodarskem razvoju Evropske unije. Ker pa je ravno gospodarski razvoj eden izmed treh stebrov trajnostnega razvoja (ob okoljevarstvu in socialni), nas je zanimalo, kakšno vlogo ima vseživljenjsko izobraževanje v strateških dokumentih Evropske unije na področju trajnostnega razvoja. Vsebinska analiza nas vodi do spoznanja, da je v prvem evropskem akcijskem programu izraženo razumevanje trajnostnega razvoja, ki presega okvire okoljevarstva in vključuje področji gospodarstva ter sociale. Kljub temu da sta

gospodarsko in socialno področje v službi okoljevarstva, pa ju je vendarle moč zaslediti med cilji. Predvsem se slednje izgubi v drugem, šestem, sedmem in osmem evropskem akcijskem programu. Posledično bi lahko trdili, da se Evropska komisija v tem smislu odmika od strateških dokumentov Organizacije združenih narodov, ki so bili podlaga za evropske akcijske programe, npr. Agende 21.

Pri pregledu vključenosti področja vseživljenjskega izobraževanja v evropske akcijske programe od 90. let prejšnjega stoletja do danes lahko ugotovimo, da se Evropska komisija zaveda vloge izobraževanja in usposabljanja pri ozaveščanju prebivalstva o okoljevarstvenih ter trajnostnorazvojnih vsebinah. Slednje je opazno tako v petem kot tudi osmem evropskem akcijskem programu. Vendar je opis udejanjanja izobraževanja in usposabljanja natančneje opisan le v petem evropskem akcijskem programu. V programih, ki so mu sledili, pa gre le za navajanje (okoljskih) vsebin, ki naj bi bile posredovane prebivalstvu Evropske unije.

Literatura

- Burchell, J., in S. Lightfoot. 2001. *The Greening of the European Union? Examining the EU's Environmental Credentials*. Contemporary European Studies, zv. 41. Sheffield: Sheffield Academic Press.
- »Conclusions of the Presidency European Council: Rhodes, 2 and 3 December 1988.« 1988. *European Parliament: Activities*, 3/S-88.
- Decision (EU) 2022/591 of the European Parliament and of the Council of 6 April 2022 on a General Union Environment Action Programme to 2030. 2022. *Official Journal of the European Union*, št. L 114: 22–36.
- Declaration of the Council of the European Communities and of the Representatives of the Governments of the Member States Meeting in the Council of 22 November 1973 on the Programme Of Action of the European Communities on the Environment. 1973. *Official Journal of the European Communities*, št. C 112: 1–53.
- Decision No 1386/2013/EU of the European Parliament and of the Council of 20 November 2013 on a General Union Environment Action Programme to 2020 'Living Well, within the Limits of our Planet.' 2013. *Official Journal of the European Union*, št. L 354: 171–200.
- Decision No 1600/2002/EC of the European Parliament and of the Council of 22 July 2002 Laying Down the Sixth Community Environment Action Programme. 2002. *Official Journal of the European Communities*, št. L 354: 171–200.
- Evropska komisija. B. I. »EU in Združeni narodi – skupni cilji za trajnostno prihodnost.« https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-and-united-nations-common-goals-sustainable-future_sl.

- »Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency Conclusions.« 2000. European Parliament. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.
- Meadows, D. H., L. D. Meadows, J. Randers in W. W. Behrens. 1972. *A report to the Club of Rome: The Limits to Growth*. New York: Universe.
- Ogorelec Wagner, V. (2000). *Kako resno Evropska unija obravnava trajnostni razvoj? Vključevanje okoljevarstvenih načel v politiko drugih sektorjev EU*. Ljubljana: Umanotera.
- Resolution of the Council of the European Communities and of the Representatives of the Governments of the Member States Meeting within the Council of 17 May 1977 on the Continuation and Implementation of a European Community Policy and Action Programme on the Environment. 1977. *Official Journal of the European Communities*, št. C 139: 1–46.
- Resolution of the Council of the European Communities and of the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council, of 7 February 1983 on the Continuation and Implementation of a European Community Policy and Action Programme on the Environment (1982 to 1986). 1982. *Official Journal of the European Communities*, št. C 46: 1–16.
- Resolution of the Council of the European Communities and of the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council of 19 October 1987 on the Continuation and Implementation of a European Community Policy and Action Programme on the Environment (1987–1992). 1987. *Official Journal of the European Communities*, št. C 328: 1–44.
- Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on Environmental Education of 24 May 1988. 1988. *Official Journal of the European Communities*, št. C 177: 8–10.
- »Rome European Council.« 1990. *Bulletin of the European Communities*, št. 12: 1–18.
- Towards Sustainability: A European Community Programme of Policy and Action in Relation to the Environment and Sustainable Development. 1993. *Official Journal of the European Communities*, št. C 138: 5–98.
- Treaty on European Union. 1992. *Official Journal of the European Communities*, št. C 191: 1–112.
- United Nations Conference on the Human Environment. 1973. *Report of the Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment: Stockholm, 5–16 June 1972*. New York: United Nations.
- United Nations Conference on Environment and Development. 1992. *A Guide to Agenda 21: A Global Partnership*. Ženeva: UNCED.
- World Commission on Environment and Development. 1987. *Report of the World Commission on Environment and Development: »Our Common Future.«* New York: United Nations.

Overview of Political Promotion of Sustainable Development in the European Union (through Lifelong Learning)

The main purpose of the paper is the search for an answer to the question of what role lifelong learning plays in promoting sustainable development in the European Union. Sustainable development has been an important concept in the development of the European Union since the 1970s. Despite the fact that environmental issues and nature conservation for current and future generations are at the forefront of sustainable development, this is closely related to the economic and social development of the European Union (and the world). Thus, economic development must not be primarily aimed at increasing capital, but must be based on the preservation of prosperity and equality for all and the preservation of the environment and natural resources. At the same time, the question arises as to how lifelong learning can contribute to the awareness of the inhabitants of the European Union about sustainable development. It has been clear since the Lisbon Strategy that the European Union's policymakers are clearly aware of the importance of lifelong learning, which represents a platform for transferring strategic documents in the field of sustainable development into reality.

Keywords: European Union, sustainable development, lifelong learning, environmental protection, economic development

Socialno in čustveno učenje v šoli prihodnosti s perspektive izobraževalnih politik v Sloveniji ter Evropski uniji

Urša Rozman


Univerza na Primorskem
ursa.rozman@pef.upr.si

Jurka Lepičnik Vodopivec

Univerza na Primorskem
jurka.lepicnik@pef.upr.si

Izobraževalne politike postavljajo socialno in čustveno učenje kot perspektivno rešitev za spodbujanje ter krepitev šole prihodnosti. Namen prispevka je pregledati in analizirati dokumente izobraževalnih politik, ki neposredno kažejo na vpeljavo razvoja socialnih in čustvenih kompetenc v osnovnošolskem izobraževanju. Pregled literature temelji na iskanju v bazi Google Scholar, za dokumente v Evropski uniji tudi v bazi Scopus in ročno po dokumentih oz. avtorjih, ki so pisali o socialnem in čustvenem učenju. V pregled literature smo vključili dokumente, objavljane v zadnjih petih letih, vključno z dokumenti, objavljenimi na straneh Ministrstva za šolstvo in Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. V končno analizo je bilo vključenih šest dokumentov. Rezultati so bili analizirani s tematsko analizo. Oblikovali smo dve tematski kategoriji: obravnava socialnega in čustvenega učenja ter socialne in/ali čustvene spretnosti/kompetence v dokumentih ter povezanost socialnega in čustvenega učenja z vzgojno-izobraževalnimi cilji. Ugotovitve kažejo na potrebo po konkretnih smernicah sistematičnega vključevanja socialnega in čustvenega učenja v slovenske osnovne šole.

Ključne besede: izobraževalne politike, osnovnošolsko izobraževanje, socialno in čustveno učenje

 © 2024 Urša Rozman in Jurka Lepičnik Vodopivec

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-411-8.27-43>

Uvod

V Sloveniji poteka prenova sistema vzgoje in izobraževanja. Priprava nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033 naj bi temeljila na strokovnem, družbenem ter političnem konsenzu. Hkrati s pripravo nacionalnega programa poteka tudi prenova učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji. Ob prenovi sistema izobraževanja se nam postavljajo vprašanja: Kakšno šolo si želimo za 21. stoletje? Katere izzive, potrebe je treba naslavljati? Kaj potrebujejo učeči se za kvalitetno učenje?

V »Izhodiščih za pripravo Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033« lahko med drugim beremo, da »mora sodobni

vzgojno izobraževalni proces ob upoštevanju razvojnih značilnosti otrok, učencev in dijakov zagotavljati podporo celostnemu intelektualnemu, čustvenemu, moralnemu, socialnemu in telesnemu razvoju» (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje 2023, 13).

Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (Organisation for Economic Co-Operation and Development – OECD) opozarja, da naj šola za 21. stoletje ne temelji le na pomembnosti pridobivanja izobrazbe, temveč gre onkraj kognitivnega učenja in učence uči, da imajo vpliv na to, kaj se dogaja in se bo dogajalo na svetu (OECD 2021). Vzgojni vidik presega individualno držo posameznika, kjer prevladujeta nezdrava tekmovalnost in sledenje izključno kognitivnemu izobraževanju. Uspešnost v izobraževanju se kaže v značaju posameznika. Izobraževanje naj tako vključuje tudi učenje za skupnost, kritično razmišljanje, trajnostni razvoj ipd. Ni več pomembno le, kaj vemo o nekem vprašanju, temveč, da o njem razmišljamo na kreativne načine, da prepoznamo povezave, da znamo upravljati z dilemami in izzivi, da nadaljujemo tudi, kadar nam ne gre dobro (OECD 2021).

Raziskave (Jones idr. 2017) kažejo, da je povezanost med socialnimi in čustvenimi kompetencami, pridobljenimi v osnovni šoli, povezana s pozitivnim socialnim in duševnim zdravjem. Razredi delujejo učinkoviteje in učenci se učijo bolje, kadar lahko bolje usmerijo svojo pozornost, ko obvladujejo neprijetna čustva, se znajdejo v odnosih z vrstniki in odraslimi ter vztrajajo, kljub težavam (Jones idr. 2017). Otroci z bolj razvitimi socialnimi spretnostmi v večji meri ustvarijo prijateljstva v razredu in imajo pozitivnejši odnos do učenja (Sørliie, Hagen in Berg 2021).

Že leta 2015 je OECD (OECD 2015) pri svojem globalnem prizadevanju za izobraževalno odločnost in pravičnost dala poudarek predvsem socialnemu ter čustvenemu učenju v šolah. Poudarjena vključitev kompetenc 21. stoletja (Voogt in Roblin 2012) je pomenila, da se v učne načrte po vsem svetu vnese ocenjevanje socialnih in čustvenih kompetenc. Raziskave so odkrile, da uporaba socialnih in čustvenih spretnosti pri ljudeh pomaga pri preprečevanju problematičnega vedenja, kot so uporaba substanc, medvrstniško nasilje, ustrahovanje in šolski neuspeh (Durlak idr. 2011). Rebecca D. Taylor idr. (2017) ugotavljajo, da so usvojene socialne in čustvene veščine učinkovite pri spodbujanju dobrega počutja ter učnih dosežkov učencev v različnih družbeno-ekonomskih in kulturnih okoljih. Nadalje raziskovalci navajajo, da se usvojene socialne in čustvene kompetence kažejo tudi v zmožnosti reševanja različnih kompleksnih nalog, učencem pa nudijo znanje za delovanje v vsakdanjem življenju in v različnih situacijah. Pomanjkanje socialnih in čustvenih spretnosti se lahko kaže v manjši povezanosti s šolo, ki se nadalje odraža v vedenjskih in čustvenih težavah pri otrocih ter slabšem dušev-

nem zdravju nasploh. Pomen socialnih in čustvenih kompetenc se kaže tudi kasneje v življenju, ob vstopu na trg dela in ob iskanju osebnega zadovoljstva v odrasli dobi. Kompetence s področja socialnega in čustvenega učenja segajo na različna področja: samozavedanje, samokontrola, veščine, potrebne za vzpostavljanje odnosov, socialno zavedanje in odgovorno sprejemanje odločitev (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning 2017). Zins idr. (2004) socialno in čustveno učenje definirajo kot proces pridobivanja uporabljene znanja, stališč in veščin, ki so pomembni pri prepoznavanju in obvladovanju čustev do ter skrbi za druge, sprejemanju odgovornih odločitev, vzpostavljanju pozitivnih odnosov in zmožnosti ravnanja v težjih situacijah. Durlak idr. (2011, 406) so socialno in čustveno učenje opredelili kot »proces pridobivanja temeljnih kompetenc za prepoznavanje in obvladovanje čustev, postavljanje in doseganje pozitivnih ciljev, spoštovanje perspektiv drugih, vzpostavljanje in vzdrževanje pozitivnih odnosov, sprejemanje odgovornih odločitev in konstruktivno obvladovanje medosebnih situacij«.

Kljub temu da raziskave kažejo na ugodne vplive, ki ga ima socialno in čustveno učenje na otroke, se zastavlja vprašanje, kakšna pomembnost se namenja temu področju v politikah izobraževanja in kje so možnosti za vnašanje socialno-čustvenega učenja v izobraževalni sistem.

Namen in raziskovalni vprašanji

Namen prispevka je pregled izbranih veljavnih dokumentov s področja izobraževanja v Sloveniji in Evropski uniji (EU) z vidika vključenosti socialnega ter čustvenega učenja. Osredotočili smo se na obdobje osnovnošolskega izobraževanja. Cilja sta analiza dokumentov s področja izobraževanja z vidika vključenosti socialnega in čustvenega učenja ter socialno-čustvenih spretnosti/kompetenc in z vidika povezanosti socialnega ter čustvenega učenja z učno uspešnostjo in duševnim zdravjem.

Na podlagi namena in ciljev smo si zastavili naslednji raziskovalni vprašanji:

1. Kako so v dokumente s področja izobraževanja umeščeni socialno in čustveno učenje ter socialne čustvene spretnosti/kompetence?
2. Kako se v navedenih dokumentih kaže povezanost socialnega in čustvenega učenja z učno uspešnostjo ter duševnim zdravjem?

Metodologija

Uporabljena je bila kvalitativna metoda pedagoškega raziskovanja – analiza dokumentov. Analiza dokumentov je sistematični postopek pregledovanja ali evalvacija dokumentov (Bowen 2009), izvedena zato, da bi izluščili pomen,

dosegli razumevanje in razvili empirično znanje (Corbin in Strauss 2008 v Bowen 2009). Zbrani podatki, pridobljeni iz dokumentov, nam služijo kot dodana vrednost k razumevanju baze podatkov o izobraževanju, ki vključuje socialno in čustveno učenje.

V prispevku je predstavljena analiza izbranih izobraževalnih politik v Sloveniji in EU, povezanih s socialnim in čustvenim učenjem. Dokumenti so torej analizirani na sistematičen način (Weber 1990) s prepoznavanjem ključnikov v njih (Stemler in Bebell 1999). Baza znanja v tem članku pomeni razumevanje zastopanosti področja dobrobiti učencev (področja socialnega in čustvenega učenja) v političnih dokumentih. Za namen našega pregleda to pomeni, da smo analizo vsebine v dokumentih uporabili za identificiranje prisotnosti vsebin o socialnem in čustvenem učenju.

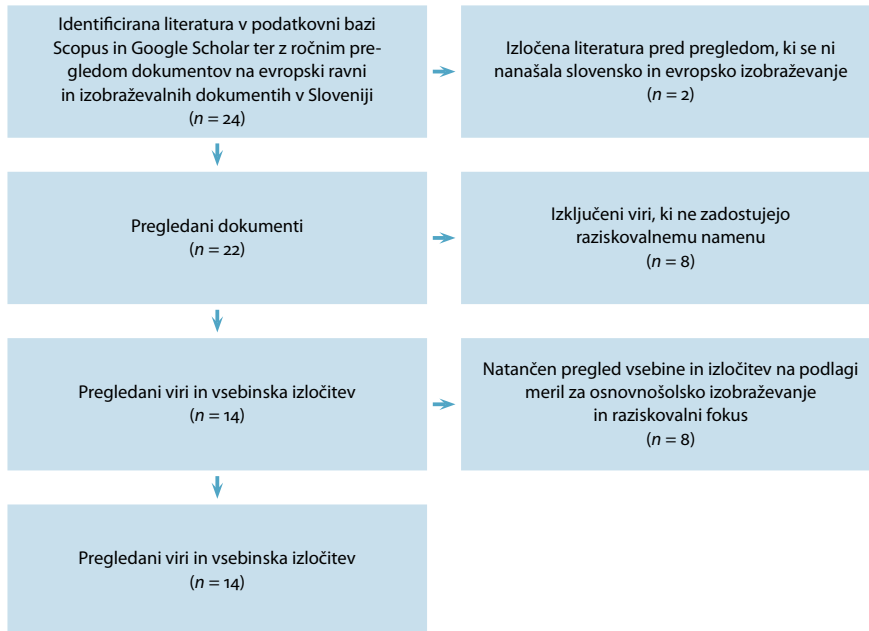
Na začetku smo zbrali ključne dokumente v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji ter za primerjavo pregledali še dokumente na področju izobraževanja v EU, saj je značilnost slovenskega izobraževalnega sistema, da upošteva priporočila s področja izobraževanja, ki veljajo v izobraževalni politiki EU.

Identifikacija gradiv in iskalne strategije

Za potrebe analize smo se osredotočili izključno na dokumente izobraževalne politike v Sloveniji in EU. Pri analizi političnih dokumentov smo si pomagali z ročnim iskanjem v bazi Google Scholar, pri analizi dokumentov v EU tudi v bazi Scopus in ročno po avtorjih, ki so o tem pisali, ter pregledali dokumente na straneh Ministrstva za šolstvo in Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.

Pri analizi političnih dokumentov smo med 14 viri v končno bazo vključili šest dokumentov, saj ostali niso zadoščali kriterijem o zastopanosti vsebin s področja socialnega in čustvenega učenja oz. socialnih ter čustvenih kompetenc. Še posebej smo se osredotočili na dokumente, ki so nastali v zadnjih štirih letih, upoštevali pa smo tudi Delovni dokument služb komisije iz leta 2018 (European Commission 2018), saj se neposredno nanaša na socialno in čustveno učenje. Prav tako smo upoštevali tudi *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* iz leta 2011, ki predstavlja krovni dokument na področju izobraževanja v Sloveniji.

V našem primeru je baza znanja vključevala: eno knjigo (*Bela knjiga*), dve delovni gradivi, eno publikacijo, eno poročilo ter eno priporočilo Evropske komisije. Slovenski in evropski izobraževalni dokumenti, ki smo jih natančno pregledali in jih nismo vključili v našo bazo znanja, so: *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji 2021/22*; Zakon o osnovni šoli; »Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in



Slika 1 Prikaz identifikacije in izbire gradiv

srednjih šolah ter dijaških domovih»; »Pogled na izzive slovenske vzgoje in izobraževanja«; Communication on School Development and Excellent Teaching for a Great Start in Life; *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support*; »Green Paper: Improving the Mental Health of the Population – Towards a Strategy on Mental Health for the European Union«; Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning.

Kot omenjeno zgoraj, smo selekcijo dokumentov opravili z identifikacijo virov, ki kažejo na potrebo vključevanja socialnega in čustvenega učenja v izobraževalni sistem. Postopek identifikacije in izbire smo prikazali v sliki 1.

Dokumenti, zajeti v bazo znanja na podlagi identifikacije gradiv:

1. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011);
2. »Izhodišča za pripravo Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033«, delovno gradivo (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje 2023).
3. *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2022).

4. Onkraj akademskega učenja: poročilo o raziskavah o socialnem in čustvenem učenju (OECD 2021).
5. *Lifecomp: evropski okvir za osebne, socialne kompetence in učenje učenja* (Sala idr. 2020);
6. Delovni dokument služb Komisije, ki spremlja Predlog za Priporočilo sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (European Commission 2018).

Obdelava podatkov

Analizo dokumentov smo izvedli s kodiranjem, pri čemer smo uporabili odprto kodiranje, kar pomeni, da smo vsebini dokumentov, ki so pomembni za naše cilje, dodeljevali kode. Pomensko podobne kode smo na koncu združili v teme.

Kodiranje vsebine dokumentov je temeljilo na skupinah iskanih tem:

- ključne besede socialnih in čustvenih kompetenc,
- ključne besede socialnega in čustvenega učenja,
- povezanost socialnega in čustvenega učenja z učno uspešnostjo,
- povezanost socialnega in čustvenega učenja z duševnim zdravjem.

Rezultati

Pregled ključnih opisov s področja socialnega in čustvenega učenja v analiziranih dokumentih je prikazan v preglednici 1.

Kot je razbrati iz preglednice, v enem izmed krovnih dokumentov na področju izobraževanja v Sloveniji, v *Beli knjigi*, ni zaslediti koncepta socialno-čustvenega učenja, temveč dokument definira vzgojne razsežnosti izobraževalnega dela, kamor sodijo: razvijanje učnih in delovnih navad ter vztrajnosti učencev, strpnost, spoštovanje, medsebojna pomoč, solidarnost, skrb za okolje, poznavanje in spoštovanje medgeneracijskih razlik ipd. (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Posebej je v *Beli knjigi* poudarjeno, da se »pri učencih spodbuja skladen telesni in duševni razvoj otrok, kar vključuje tudi gibalni, spoznavni, socialni in čustveni razvoj otrok« (str. 115).

V »Izhodiščih za pripravo Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033« med desetimi krovnimi izzivi izobraževanja za prihodnost ni cilja, povezanega s socialnimi ali/in čustvenimi kompetencami, ravno tako ne z dobrobitjo učencev ali s skrbjo za duševno in/ali fizično zdravje otrok. V dokumentu preberemo, da naj bi krepitev čustvene in socialne pismenosti uspešno pomagala tudi pri zmanjševanju medvrstniškega nasilja. Čustvena in socialna pismenost predstavlja pomemben dejavnik neželenega

Preglednica 1 Pregled ključnih opisov s področja socialnega in čustvenega učenja v dokumentih

Ogrodje	Socialne in čustvene kompetence	Socialno in čustveno učenje	Učna uspešnost	Duševno zdravje
<i>Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji</i>	Vzgojno-izobraževalno delo za razvoj: strpnosti, spoštovanja, medsebojne pomoči, samozavesti ipd. Načelo razvijanja odgovornega odnosa do ljudi in okolja.	Podlaga: predmetnik in učni načrt ter učinkovito izpeljan pouk. Učencem je treba nuditi podporo pri njihovem osamostvajanju in prevzemanju odgovornosti za lastna ravnanja.	Izobraževanje za trajnostni razvoj naj zajema vsa predmete in življenje na šoli kot celoti. Cilji, ki jih šola zagotavlja, so cilji v znanju, socialnem in osebnem razvoju.	Šola spodbuja skladen telesni, gibalni, spoznavni, socialni in čustveni razvoj otrok.
»Izhodišča za pripravo Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033«	Socialne in čustvene kompetence: samospoznavanje (npr. prepoznavanje lastnih občutkov in čustev), samouravnava-nje (npr. uravnava-nje lastnih čustev), upoštevanje drugih (npr. empatija), odnosne spretnosti (npr. aktivno poslušanje, spoštljiva komunikacija) ter odgovorno in etično ravnanje.	Priporočila za vključevanje socialnega in čustvenega učenja v evropske nacionalne izobraževalne politike ter prakse.	Varno in spodbudno učno okolje.	Akcijski načrt na področju duševnega zdravja 2022–2023. Socialno in čustveno učenje kot varovalni dejavnik.

Nadaljevanje na naslednji strani

vedenja, hkrati pa je pomemben vzgojni cilj. Čustvena in socialna pismenost se krepi skozi temu namenjene prakse in aktivnosti. V dokumentu je zapisano, da se bodo pripravila izhodišča za zbiranje raznovrstnih podatkov o socialno-čustvenih in drugih vidikih funkcioniranja učencev (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje 2023).

Zaradi hitrih sprememb družbe na splošno in razvoja tehnologije, ki prevzema pomembno delo na različnih področjih, je treba pri ljudeh razvijati osebne veščine skozi celo življenje. Pri zaposlitvah se išče delavce, ki imajo kompetence za učenje, fleksibilnost, komunikacijo in ostalo (Sala idr. 2020). »Socialno in čustveno učenje spodbuja duševno zdravje, učno uspešnost in zaposljivost učencev na daljše obdobje, povečuje prosocialno vedenje in

Preglednica 1 Nadaljevanje s prejšnje strani

Ogrodje	Socialne in čustvene kompetence	Socialno in čustveno učenje	Učna uspešnost	Duševno zdravje
<i>Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji</i>	Socialne in čustvene spretnosti: spodbujanje občutka lastne zmožnosti in uspešnosti, razvijanje realne samopodobe in samozaupanja, upoštevanje močnih področij učenca in spodbujanje medvrstniškega sodelovanja, reševanje problemov.	21. stoletje je čas za upoštevanje družbenih okoliščin, kjer sta še posebej poudarjena razvoj socialnega in čustvenega potenciala ter ozaveščanje za njegovo dobrobit.	Kakovostno znanje je tisto, ki ga učenec razume in zna uporabiti; učenec je aktiven pri lastnem učenju. Takšno učenje spodbuja spretnosti socialnega in čustvenega učenja. Znanje niso samo usvojene vsebine, temveč vključuje tudi druge procese.	Psihično in fizično zdravje je ena ključnih družbenih priorit.
Onkraj akademskega učenja: poročilo o raziskavah o socialnem in čustvenem učenju	Socialne in čustvene spretnosti: radovednost, tolerantnost, kreativnost, samokontrola, vztrajanje, socialnost, asertivnost, energija, empatija, zaupanje, sodelovanje, odpornost na stres, optimizem, kontrola čustev.	Vsi učenci bi morali biti deležni kakovostnega učenja, ki ne sledi le kognitivnemu učenju, ampak tudi učenju socialnih in čustvenih spretnosti. Še posebej je pomembno obdobje učenja od otroštva do pozne adolescence.	Socialne in čustvene spretnosti, posebej radovednost in vztrajnost, kažejo na boljše učne rezultate. Socialne in čustvene spretnosti so pomembne za kognitivno učenje.	Razvite socialne in čustvene spretnosti so povezane z duševno dobrobitjo učencev. Povezava z anksioznostjo – višja anksioznost, manjša dobrobit učencev. Nezadovoljstvo se veča s tekmovalnostjo in z visokimi pričakovanji staršev, učiteljev.

Nadaljevanje na naslednji strani

zmanjšuje škodljivo, na način, da je socialno-ekonomsko blagostanje veliko večje« (str. 13).

Ena od osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, ki jih navaja delovni dokument služb Komisije, je osebna, socialna in učna kompetenca. Pri tem poudarja, da so življenjske oz. socialno-čustvene spretnosti tiste, ki se odzovejo na naraščajoče potrebe posameznikov po soočanju z negotovostjo in s spremembami, pri čemer posamezniki ostanejo odporni, se osebno razvijajo in gradijo uspešne medosebne odnose. Povezava med osebnimi, socialnimi in učnimi vidiki odraža tudi sodobne nevroznanstvene ugotovitve, ki poudarjajo ključno vlogo čustev in medosebnih odnosov pri kognitivnem učenju. Prav tako obstajajo znanstveni dokazi, da socialna in čustvena

Preglednica 1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Ogrodje	Socialne in čustvene kompetence	Socialno in čustveno učenje	Učna uspešnost	Duševno zdravje
<i>Lifecomp: evropski okvir za osebne, socialne kompetence in učenje učenja</i>	Osebnostne kompetence: samoregulacija, fleksibilnost, dobro počutje. Socialne kompetence: empatija, komunikacija, sodelovanje. Kompetence za učenje učenja: rast miselnosti, kritično razmišljanje, vodnje učenja.	Socialno-čustveno učenje oz. kompetence »lifecomp« naj bi bile vključene v kurikule na splošno ali v posamezne predmete, vendar tudi v vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko vodenje.	Različne raziskave in ogrodja kažejo naraščajočo potrebo po osebnem ter socialnem razvoju preko izobraževanja in vseživljenjskega učenja. Če je ogrodje Lifecomp del formalnega izobraževanja, pomaga na ravneh šole, učencev, učiteljev, družin in lokalnih skupnosti.	Socialno in čustveno učenje spodbuja duševno zdravje.
Delovni dokument služb Komisije, ki spremlja Predlog za Priporočilo sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje	Socialna in učna kompetenca: osebni (interpersonalni), socialni (medosebni) in učni (intelektualni) vidiki.	Večina držav v EU vključuje spodbujanje socialnih in čustvenih spretnosti kot del splošnih ciljev izobraževanja. Večina držav je vključenih v inovativne učne načrte za razvoj socialno-čustvenih sposobnosti.	Znanstveni dokazi, da socialna in čustvena vzgoja prispevata h kognitivnemu učenju.	Programi, ki zajemajo celovit šolski pristop in so vključeni v šolski dan, imajo pozitiven vpliv na otroke, vključno z ogroženimi otroki, otroki iz etičnih in kulturnih manjšin, otroki z nizkim socialno-ekonomskim ozadjem in otroki s socialnimi, čustvenimi ali z duševnimi težavami.

vzgoja pomembno prispevata k napredku v kognitivnem učenju. Raziskave kažejo, da imajo programi socialnega in čustvenega učenja, ki se izvajajo na šolah, pozitiven socialni, čustveni pa tudi kognitivni učinek na vse otroke v šoli, vključno z ogroženimi otroki, ki so pripadniki etičnih in kulturnih manjšin, otroki iz slabih socialno-ekonomskih okolij in otroki s socialnimi, čustvenimi in z duševnimi težavami (European Commission 2018).

Skupne teme, ki smo jim v dokumentih sledili, odražajo potrebo po vključitvi oz. nadaljevanju socialnega in čustvenega učenja v šolah. Pokažejo na smiselnost, ki se izraža v duševnem zdravju in povezavi z učno uspešnostjo

oz. znanju, ki je več od učne uspešnosti. Kljub temu da smo v preglednici zbrali podatke iz dokumentov, ki ustrezajo našim začetnim raziskovalnim vprašanjem, torej v katerih izobraževalnih dokumentih so poudarjeni socialno in čustveno učenje ter spretnosti, naštete v preglednici 1 (drugi stolpec) poudarimo, da nekateri preučeni dokumenti namenjajo poudarek oz. se ukvarjajo z vsebinami, ki podpirajo kognitivno, ocenjevalno in analitično izobraževanje. Izobraževalna politika torej poudarja izobraževanje, ki podpira kompetence in znanje, kjer je v ospredju šolski uspeh. Tema, ki jo raziskujemo, je v vseh dokumentih opisana kot pomembna in potrebna za šolo 21. stoletja, vendar ostaja vprašanje, ali to ostaja tema, ki je postranska in manj pomembna kot predmetno izobraževanje nasploh.

Razprava

Raziskava, ki se je osredotočila na pregled in analizo dokumentov s področja izobraževanja, v katerih so obravnavani socialno in čustveno učenje ali socialne čustvene spretnosti oz. kompetence, kaže na povezanost socialnega in čustvenega učenja z vzgojno-izobraževalnimi cilji. Pridobljeni rezultati kažejo, da se področje socialnega in čustvenega učenja obravnava tako v slovenskih kot evropskih izobraževalnih dokumentih.

Pregled in analiza dokumentov, ki vplivajo na politike izobraževanja, nam jasno pokaže, da je treba v šolske kurikulumne vključiti tudi socialno in čustveno učenje. Tovrstno učenje naj bo vpeto v vsakdanje delo v šoli, pri vseh predmetih, in šolska klima naj bo temu naklonjena. Pokaže se, da učenci v današnjem svetu potrebujejo več kot le kognitivno znanje, da bodo lahko upravljali svoje življenje, delovali v skupnosti in reševali izzive, ki jih prinaša današnji svet. Te kompetence krepijo sposobnosti otrok, da razumejo sebe in druge, njihovo empatijo in veččino sodelovanja z drugimi, izražanje in uravnavanje čustev, razvijanje zdravih medsebojnih odnosov, konstruktivno reševanje konfliktov, veččino sprejemanja odgovornih etičnih odločitev idr. Današnja šola se nahaja pred izzivi, kako ustvarjati pozitivno klimo v razredu, kjer bo možen razvoj, kako preseči tekmovalnost in spodbujati skupnost, kako odgovarjati na potrebe učencev, kako pomagati pri pojavu duševnih stisk slednjih, kot so anksioznost, stiske zaradi medvrstniškega nasilja idr., in nenazadnje, kako pomagati najti smiselnost v sistemu izobraževanja za prav vsakega učenca.

Oblikovalci politik in pedagogi se vse bolj zavedajo, da je področje socialne in čustvene vzgoje, preko katerega otroci razvijajo sposobnosti samozavedanja in samoupravljanja ter krepijo socialno ozaveščenost na področju odnosov, pomembno izobraževalno področje. Socialno in čustveno vzgojo

tako lahko šole ponudijo vsem učencem, tudi tistim, ki jih bremenijo dodatne težave in ki se soočajo z različnimi oblikami prikrajšanosti. Vse več je dokazov, da je socialno in čustveno učenje povezano s pozitivnimi učnimi dosežki. Iz takšnega razloga so bile ustanovljene različne mreže in pobude na evropski ravni, ki združujejo raziskovalce in praktike v Evropi ter so podpora pobudam za socialno in čustveno učenje v šolah po Evropi (European Commission 2018). Analiza dokumentov kaže, da je bil leta 2006 sprejet evropski referenčni okvir o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, ki je med osem ključnih kompetenc uvrstil tudi socialne in državljanske kompetence ter druge prečne teme, kot sta reševanje problemov in obvladovanje odločitev (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning 2006). Ravno tako Evropska komisija (European Commission/EACEA/Eurydice 2016) predpostavlja, da je socialno in čustveno učenje ključni vidik osebnostnega razvoja učencev, v priporočilih Komisije (European Commission 2011) pa je navedeno, da bi socialno in čustveno učenje moralo biti vključeno v širše okolje šole, saj je v šolah potrebno spodbudno učno okolje, ki bi preprečevalo zgodnje opuščanje izobraževanja in zmanjševalo medvrstniško nasilje.

V poročilu Evropske komisije (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission), Public Policy and Management Institute 2018) navajajo različnost v poimenovanju socialnega in čustvenega učenja v državah EU, za Slovenijo pa ugotavljajo, da se socialna in čustvena vzgoja prekriva s terminom vzgoja za zdravje in državljanstvo. S spremembo učnih načrtov in pripravo nacionalnega programa postaja socialno ter čustveno učenje pomembno področje izobraževanja. V *Izhodiščih za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2022) je navedeno, da je treba upoštevati nekatere ključne družbene okoliščine ter da med drugim psihično in fizično zdravje postaja ena od ključnih družbenih prioritet, kjer sta še posebej poudarjena razvoj posameznikovega čustvenega in socialnega potenciala ter ozaveščanje v smeri njegove vsestranske dobroti. V »Izhodiščih za pripravo Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2030« (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje 2023) so opredeljene aktivnosti na področju nasilja in spodbujanja socialno-čustvenega učenja.

Vprašanje, ki se zastavlja, je, kako se bo socialno in čustveno učenje umeščalo v šolski prostor. Pri tem ne smemo pozabiti na razvoj otrok v vrtcu, osnovni šoli in tudi kasneje v srednji šoli ter na fakulteti. Delovno gradivo o izhodiščih nacionalnega programa poudarja, da kljub številnim prepoznanim pozitivnim izidom razvijanja čustvenih, socialnih in medkulturnih kom-

petenc, tako pri učencih kot pri strokovnih delavcih, tovrstne vsebine niso sistematično vpeljene v prostor vzgoje in izobraževanja (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje 2023).

Razvijanje socialnega in čustvenega učenja je ključnega pomena za uspešno delovanje otrok in mladostnikov v šoli ter družbi. Otroci z dobro razvitenimi socialnimi spretnostmi lahko lažje vzpostavijo pozitivne odnose z učitelji in vrstniki, kar posledično vpliva na njihovo socialno prilagojenost (Sørliie, Hagen in Berg 2021). Nasprotno pa lahko otroci s pomanjkljivimi socialnimi spretnostmi kažejo več težav v medosebnih odnosih, so težje sprejeti v skupini vrstnikov in pogosteje doživljajo zavrnitev. Šolsko okolje lahko za otroka predstavlja tako varovalni dejavnik kot dejavnik tveganja. Kljub temu da ne moremo z gotovostjo trditi, da socialno in čustveno učenje vpliva na vse učence, niti za večino s čustveno-vedenjskimi težavami, z anksioznostjo ali agresivnim vedenjem, rezultati kažejo na pozitiven premik v duševnem zdravju otrok (Durlak, Weissberg in Pachan 2010; Jones idr. 2017; Greenberg, Domitrovich in Bumbarger 2001). Pri učencih, ki so sposobni uravnati čustva in vzdrževati pozitivne odnose z drugimi, je bila dokazana večja motiviranost za šolo. Ti učenci znajo uporabljati svoje vire, izboljšal se jim je učni uspeh, ravno tako pa lahko zasledimo pozitivne premike v njihovem duševnem zdravju. Svetovna zdravstvena organizacija (WHO 2022) zdravo šolsko okolje opisuje kot okolje, ki vključuje aktivne oblike učenja in spodbuja sodelovanje ter tople in nepristranske odnose.

Vpeljevanje socialnega in čustvenega učenja v osnovni kurikulum poteka v varnem učnem okolju, ki spodbuja socialno in čustveno učenje z uporabo določenih metod poučevanja ter učenja in pristopov, kot so npr. problemsko učenje, projektno učenje itd. (Agliati idr. 2020). Socialno in čustveno poučevanje naj bi izvajali zaposleni na šoli, socialne in čustvene spretnosti pa naj bi bile vključene v učni načrt skupaj z branjem, matematiko, zgodovino in ostalimi predmeti. Te veščine naj bi bile zajete v vsakodnevne odnose med učenci in pedagogi ter ne bi smele nastopati kot ločeno poučevanje (Durlak idr. 2011; Domitrovich in Greenberg 2000; Durlak in Dupre 2008). Priporočljivo je tudi, da šolsko osebje spremlja socialne in čustvene kompetence učencev s pomočjo formativnega spremljanja.

Osnovne šole so vzgojno-izobraževalne ustanove, ki morajo poskrbeti za otrokov celostni razvoj, torej ne le za njegovo izobrazbo, temveč tudi za oblikovanje njegovih vrednot, stališč, navad in interesov, čustev, odnosa do sebe in drugih (Mlinar in Peček 2023). Žal šole še vedno razumemo predvsem kot izobraževalne ustanove, kjer je v ospredju kognitivno znanje. Šola 21. stoletja je šola, kjer se razvijajo nove kompetence, kjer je treba v predmetnike,

učne načrte, predvsem pa delovanje učiteljev in šol vpeljati cilje ter izzive, ki bodo kos novim potrebam družbe. Smiselno in uravnoteženo izobraževanje je pomembno za nadaljnji napredek Evrope v boju proti ekonomskim ter socialnim neenakostim, socialni izključenosti, diskriminaciji idr. Temu področju je treba v, sicer prenatrpanih, učnih načrtih nameniti prostor. Priporočila kažejo, da je treba poskrbeti za dodatno kakovostno izobraževanje pedagoških delavcev (Agliati idr. 2020). Kot piše Sonja Rutar (2013), se ne postavlja vprašanje, ali naj bi spremljali otrokovo vedenje, ravnanje in učenje, temveč, kako bi to izvajali. Socialno-kulturni pristop omogoča razumevanje medsebojne povezanosti vsebin in načinov vzpostavljanja interakcij.

Prednosti in omejitve te analize so v pregledu, osredotočenem na izobraževalne dokumente, ki odražajo usmeritve, splošne cilje in opise, ne pojavljajo pa se kot akcijski načrti, ki bi natančno določili časovno in akcijsko komponento. Politični dokumenti se torej kažejo kot priporočila, ne pa kot obliacija, da se bo socialno in čustveno učenje zares uvedlo v osnovne šole, še manj pa, da se bo izvajanje takšnega učenja spremljalo. Za dodatne razjasnitve bi bilo v prihodnosti priporočeno pogledati konkretne smernice za delo v šolah. Na drugi strani prednosti tega pregleda vidimo v detekciji dokumentov, ki obstajajo na evropski in slovenski ravni ter ki dovolj jasno specificirajo potrebo po socialnem in čustvenem učenju ter koristih tovrstnega učenja za učence in šolo prihodnosti.

Ugotovitve in priporočila za prihodnost potekajo v smeri spremljanja izvajanja izobraževalnih politik s področja socialnega in čustvenega učenja. V povezavi s tem se priporočila nanašajo tudi na vrednotenje in merjenje socialnega ter čustvenega učenja pri učencih ter podajane smernic za delo pedagogov. Kakovostno izobraževanje in prilagajanje pedagogov je pri implementaciji tovrstnega učenja najpomembnejše. V prihodnosti je torej pomembno, da kljub temu da obstajajo rezultati na evropski ravni, ki kažejo na povezanost socialnega in čustvenega učenja z dobrim počutjem, duševnim zdravjem ter s kognitivnim učenjem, še jasneje opredelimo učinkovitost programov in socialno-čustvenih kompetenc. Na evropski ravni bi bilo zaželenega več spodbudnega sodelovanja, izmenjave dobrih praks z objavami in raziskavami ter poenotenje koncepta. V slovenskem prostoru je treba smernicam, zapisanim v omenjenih dokumentih, slediti, jih evalvirati in sprotno nadgrajevati.

Sklep

Dokumente s področja izobraževanja v Sloveniji in EU smo analizirali z dveh vidikov. Ugotavljali smo umeščenost socialnega in čustvenega učenja v na-

vedene dokumente ter ugotovili, da je področje socialnega in čustvenega učenja umeščeno tako v slovenske kot evropske izobraževalne dokumente, s čimer smo odgovorili na prvo raziskovalno vprašanje. Dokumente smo po pregledu selekcionirali glede na drugo raziskovalno vprašanje, kjer nas je zanimala povezanost socialnega in čustvenega učenja z učno uspešnostjo ter duševnim zdravjem. V analizo smo vzeli šest dokumentov, ki smo jih natančno pregledali in kodirali na način, da smo identificirali izbrane teme. Ugotovili smo, da so v dokumentih opredeljene socialne in čustvene kompetence ter socialno in čustveno učenje ter da se navedeni koncepti v dokumentih povezujejo z učno uspešnostjo in duševnim zdravjem (preglednica 1).

Na koncu se nam postavlja vprašanje, ali je/bo socialno in čustveno učenje vključeno v šolsko izobraževanje v dovoljšni meri, tako da je/bo postalo vidno in da bodo to znali ubesediti tudi učenci, ali bo ostalo napisano na papirju. Zatrldimo lahko, da ni več vprašanje, ali naj tovrstne vsebine implementiramo v izobraževanje, temveč, kako jih implementirati v šole, med pedagoške delavce ter učence. Z analizo smo pokazali, v katerih dokumentih so socialno in čustveno učenje ter kompetence obravnavani. Kljub temu v slovenskem prostoru pogrešamo konkretne smernice in razlage za delo v šolah. Če socialno in čustveno učenje predstavlja pomembno dopolnitev kognitivnega učenja, potem potrebuje ustrezno mesto tudi v izobraževalnem sistemu, da bodo učinki slednjega zares vidni in da bo v celoten osnovnošolski izobraževalni sistem vpeljana res celostno izobraževanje.

Literatura

- Agliati, A., P. A. Barriga, P. A. Cifuentes, I. B. Baena, J. Beržanskytė, V. Cavioni idr. 2020. *Orodje za spremljanje socialnih in čustvenih veščin*. S podporo programa Erasmus + in Evropske unije.
- Bowen, G. A. 2009. »Document Analysis as a Qualitative Research Method.« *Qualitative Research Journal* 9 (2): 27–40.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2017. *Core SEL Competences*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Corbin, J., in Strauss, A. 2008. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3. izd. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission), Public Policy and Management Institute. 2018. *Strengthening Social and Emotional Education as a Core Curricular Area across the EU*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Domitrovich, C. E., in M. T. Greenberg. 2000. »The Study of Implementation: Current Findings from Effective Programs that Prevent Mental Disorders in

- School-Aged Children.« *Journal of Educational and Psychological Consultation* (11): 193–221.
- Durlak, J. A., in Dupre, E. P. 2008. »Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation.« *American Journal of Community Psychology* 41 (3–4): 327–350.
- Durlak, J. A., R. P. Weissberg in M. Pachan. 2010: »A Meta-Analysis of After-School Programs that Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents.« *American Journal of Community Psychology* 45 (3–4): 294–309.
- Durlak, J. A., R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor in K. B. Schellinger. 2011. »The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions.« *Child Development* 82 (1): 405–432.
- European Commission. 2011. »Commission Staff Working Paper: Reducing Early School Leaving; Accompanying Document to the Proposal for a Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving.« SEC(2011) 96 final, SEC(2011) 97 final, COM(2011) 19. final, 31. januar.
- . 2018. »Commission Staff Working Document Accompanying The Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning.« COM(2018) 24 final, 17. januar.
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2016. *Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination through Education: Overview of Education Policy Developments in Europe Following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Greenberg, M. T., C. Domitrovich in B. Bumbarger. 2001. »The Prevention of Mental Disorders in School-Aged Children: Current State of the Field.« *Prevention & Treatment* 4 (1): 1a.
- Jones, S. M., S. P. Barnes, R. Bailey in E. J. Doolittle. 2017. »Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School.« *The Future of Children* 27 (1): 49–72.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Uredila J. Krek in M. Metlja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. 2023. »Izhodišča za pripravo nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033 (NPVI 2023–2033).« Delovno gradivo.
- Mlinar, K., in M. Peček. 2023. »Pogledi razrednih učiteljic/učiteljev na vzgojni vidik pouka na daljavo.« *Revija za elementarno izobraževanje* 2 (16): 127–145.
- OECD. 2015. *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. Pariz: OECD Publishing.

- . 2021. *Beyond Academic Learning: First Results from Survey of Social and Emotional Skills*. Pariz: OECD Publishing.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. 2006. *Official Journal of the European Union*, št. L 394: 10–18.
- Rutar, S. 2013. »Sociokulturni pristop pri spremljanju otrokovega razvoja in učenja v vrtcu.« *Revija za elementarno izobraževanje* 6 (1): 105–118.
- Sala, A., Y. Punie, V. Garkov in M. Cabrera. 2020. *Lifecomp: The European Framework for Personal, social and Learning to Learn, Key Competence*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Sørli, M. A., A. K. Hagen in N. Berg. 2021. »Development of Social Skills during Middle Childhood: Growth Trajectories and School-Related Predictors.« *International Journal of School & Educational Psychology* 9 (S1): S69–S87.
- Stemler, S., in D. Bebell. 1999. »An Empirical Approach to Understanding and Analyzing the Mission Statements of Selected Educational Institutions.« Prispevek predstavljen na the Annual Meeting of the New England Educational Research Organization (NEERO), Portsmouth, NH, 9. april.
- Taylor, R. D., E. Oberle, A. J. Durlak in R. P. Weissberg. 2017. »Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects.« *Child Development* 88 (4): 1156–1171.
- Voogt, J., in N. P. Roblin,. 2012. »A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies.« *Journal of Curriculum Studies* 44 (3): 299–321.
- Weber, R. P. 1990. *Basic Content Analysis*. Newbury Park, CA, London in New Delhi: Sage.
- WHO. 2022. *World Health Statistics 2022: Monitoring Health for SDGs (2022), Sustainable Development Goals*. Ženeva: WHO.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2022. *Izhodišča za preново učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Uredila J. Rojc in B. Slivar. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zins, J. E., R. P. Weissberg, M. C. Wang in H. J. Walberg. 2004. *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press.

Social and Emotional Learning in the School of the Future from the Perspective of Educational Policies in Slovenia and the European Union)

Education policies position social and emotional learning as a promising solution to promote and strengthen the school of the future. The aim of this paper is to review and analyse educational policy documents that directly refer to the development of social and emotional competencies in primary education.

The literature search is based on Google Scholar, Scopus for EU documents and manual searches of the documents or authors who wrote about the topic. The literature review included documents published in the last five years, including documents published on the websites of the Ministry of Education and the Institute of Education. The results were analysed using thematic analysis. Six documents were included in the final analysis. We created two thematic categories: the discussion of social and emotional learning or social and/or emotional skills/competencies in the documents, and the link between social and emotional learning and the educational objectives in the documents. The findings underline the need for concrete guidelines for the systematic integration of social and emotional learning in the primary schools in Slovenia.

Keywords: educational policy, primary education, social and emotional learning


Digitalizacija v visokem šolstvu in digitalna pismenost študentov družboslovnih smeri

Maja Mezgec

Univerza na Primorskem
maja.mezgec@pef.upr.si

Namen raziskave je preučiti vpliv digitalizacije na visoko šolstvo, predvsem v smilu digitalnih kompetenc, ki jih danes potrebuje visokošolski študent v študijskem procesu in pri izvajanju študijskih obveznosti. V prvem delu smo analizirali posledice digitalnega preboja v visokem šolstvu, v drugem pa identificirali digitalne kompetence, ki jih danes potrebuje visokošolski študent. Pri tem smo izhajali iz Evropskega kompetenčnega okvira za razvijanje in razumevanje digitalne kompetence DigComp, ki opredeljuje pet kompetenčnih področij: informacije, komunikacijo, ustvarjanje vsebin, varnost in reševanje problemov. Iz analize je razvidno, da so med visokošolskimi študenti najbolj v rabi kompetence, ki se navezujejo na prvo od petih kompetenčnih področij. Analiza odraža razsežnosti akademskega digitalnega okolja in poslovanja ter odpira vprašanje, kje in kako študentom zagotoviti razvoj ustreznih digitalnih kompetenc za uspešno delovanje v digitalnem visokošolskem okolju. V fazi intenzivne digitalizacije poslovnih modelov, tudi v visokem šolstvu, so namreč ustrezno razvite digitalne kompetence izhodišče za uspešno delovanje.

Ključne besede: digitalizacija v visokem šolstvu, digitalne kompetence, digitalna pismenost

 © 2024 Maja Mezgec

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-411-8.45-60>

Uvod

Digitalizacija, digitalna pismenost in digitalne kompetence

S pojmom digitalizacija med drugim označujemo uvedbo oz. povečanje uporabe digitalne tehnologije v delovni proces organizacije, industrije, uprave ipd. Ker je v sodobni družbi ta proces zelo intenziven, govorimo o prehodu v digitalno družbo (Redshaw 2019), za katero je torej značilna intenzivna uporaba digitalne tehnologije in njenih aplikacij, ki preoblikujejo poslovne procese, način komuniciranja in tudi študija. Če se digitalizacija na eni strani uporablja za izboljšanje produktivnosti in učinkovitosti, se na drugi strani ustvajajo nove uporabniške izkušnje. Spremembe, ki jih digitalizacija prinaša, so opazne na različnih področjih človekovega delovanja, saj je digitalizacija pro-

drla v vse pore našega življenja (Mezgec in Lepičnik Vodopivec 2023), zato digitalna pismenost in dobro razvite digitalne kompetence predstavljajo izhodišče za aktivno delovanje v digitalni družbi.

Digitalno pismen posameznik je sposoben uspešnega delovanja v sodobni, digitalni, hitro spreminjajoči se družbi. Zmožen je učinkovite in kritične vsakodnevne uporabe informacijsko-komunikacijskih pripomočkov (pametni telefon, računalnik, tablica ...) ter spletnih storitev, ki jih digitalna doba ponuja (Javrh idr. 2018), razume zakonitosti digitalnega okolja in se znajde v njem.

Izraz digitalna pismenost pa je večplasten in zajema različna področja ter se razvija v skladu s tehnologijo. Gre za podkategorijo pismenosti, s katero si deli ključno značilnost, namreč da je njen razvoj vezan na družbeni kontekst, v katerega se umešča. Pismenost in digitalna pismenost sta torej odvisni od konteksta, v katerem se uporabljata. Kontekst uporabe definira njen pomen in obseg. Digitalna pismenost je tako tesno povezana s procesom digitalizacije ter uvajanja in uporabe informacijske tehnologije (Lepičnik Vodopivec idr. 2023).

Digitalna pismenost ne pomeni le tega, da so ljudje zgolj potrošniki digitalne in tehnične infrastrukture. Ne gre namreč samo za zmožnost obvladovanja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) (Cardoso in Oliveira 2015), ampak tudi za razvoj ustreznega pristopa uporabe (Sánchez-Caballé, Gisbert-Cervera in Esteve-Mon 2020). To posledično pomeni, da so posamezniki sposobni učinkovito uporabljati dosežke sodobnih tehnologij oz., z drugimi besedami, da so zmožni maksimirati možnosti, ki jim jih nudijo te nove tehnologije (Andragoški center Slovenije 2021).

Digitalna kompetenca je ključni sestavni del digitalne pismenosti. V zahodni družbi se digitalni svet naglo razvija, kar posledično pomeni, da se stopnjuje potreba po digitalnih kompetencah, ki jih posameznik potrebuje za uspešno delovanje v digitalnem okolju.

V znanstveni in strokovni literaturi zasledimo uporabo različnih besednih zvez, kot so: digitalne kompetence, IKT-kompetence, digitalna pismenost, IKT-pismenost, računalniška pismenost idr. V besedilu bomo besedni zvezi digitalna pismenost in digitalne kompetence uporabljali kot sinonima ter z njima zajeli celotno množico prej navedenih pojmov. Ne glede na razlike v navedenih besednih zvezah pa so si strokovnjaki enotni, da mora digitalno pismena oseba, poleg zmožnosti uporabe IKT, imeti tudi ustrezno znanje, spretnosti in pristop do uporabe IKT, da jo drugi zaznavajo kot kompetentno na tem področju (European Commission b.l.; Marusic in Viskovic 2018; Suwanroj idr. 2018).

Pandemska izkušnja in nove potrebe po digitalnih kompetencah v visokem šolstvu

Vloga digitalne pismenosti v visokem šolstvu in digitalne pismenosti visokošolskih študentov se je v zadnjih letih okrepila. Sodobne generacije študentov so preizkusile izobraževanje na daljavo v izrednih razmerah (angl. *emergency remote teaching*)¹, v katerega so bile prisiljene med pandemijo covid-19. Izkušnja z izobraževanjem na daljavo predstavlja pomembo prelomnico z vidika potreb po digitalnih kompetencah med visokošolskimi študenti. V zelo kratkem času so se morali prilagoditi na drugačen način dela, ki je zahteval hitro usvajanje množice »novih« digitalnim kompetenc. Večina slednjih je vezana na izvedbo celotnega študijskega procesa na daljavo in uporabo vrste novih aplikacij za interakcijo ter komuniciranje na daljavo (sinhrono in asinhrono). Digitalne kompetence posameznikov (študentov in visokošolskih učiteljev) so v veliki meri določale uspešnost učnega procesa na daljavo. (Engel idr. 2023; Hoss, Ancina in Kaspar 2022; Žigo in Kirinič 2020). Poleg omejenih kompetenc so bili relevantni še drugi dejavniki, kot npr. opremljenost gospodinjstev z računalniki in s širokopasovno internetno povezavo.

Za številne visokošolske učitelje in študente je šlo za popolnoma nov scenarij. Digitalni razkorak je bil zelo velik: nekateri so v samem začetku dosegali visoko raven digitalne pismenosti in so že uporabili elemente oz. nekatere aplikacije za izobraževanje na daljavo, drugi pa se niso nikoli soočili z izobraževanjem na daljavo, s potrebnimi aplikacijami in infrastrukturo (spletne učilnice, videokonferenčni sistemi ipd.).

Vsaka univerza in vsaka fakulteta je skušala kar se da hitro odreagirati na situacijo. Visokošolski učitelji, ki so imeli več znanja s področja digitalizacije, so razvili izobraževalne module za prenos temeljnih kompetenc na kolege, da je lahko študijski proces na daljavo hitro stekel. Pojavile so se zelo zanimive oblike kolegialnega učenja in prenosa znanja tako med visokošolskimi učitelji kot med študenti. Visokošolski učitelji pa tudi študenti z več znanja s področja so delili svoja znanja z manj kompetentnimi kolegi in po neformalni poti pripomogli k usposabljanju vrstnikov za študij oz. izvedbo študijskega procesa na daljavo.

Čeprav je pandemija mimo in se je študijski proces vrnil v utečene tirnice,

¹ V primeru šolanja na daljavo med pandemijo covid-19 gre bolj za začasno rešitev v krizni situaciji kot za izobraževanje na daljavo. Zato Hodges idr. (2020) predlagajo preimenovanje v »izobraževanje na daljavo v izrednih razmerah« (angl. *emergency remote teaching*), za katero je značilno, da se izvedba izobraževanja prenese na splet, vendar gre večinoma za prenos klasične oblike dela v razredu na splet (angl. *remote teaching*) (Bogatec, Brezigar in Mezgec 2022).

so številne IKT-rešitve ostale v rabi in se intenzivno uporabljajo naprej (npr. spletne učilnice, videokonferenčni sistemi idr.), kar posledično pomeni, da so digitalne kompetence še vedno aktualne.

Digitalna pismenost študentov

V začetku tisočletja je Prensky (2001; 2007) z nazivom digitalni domorodci opredelil današnje generacije mladih, ki so zrasli z uporabo tehnologije. Prepričan je bil, da je ta pogoj dovolj, da so večji uporabe IKT. Vendar so avtorji pozneje ugotavljali, da spretnosti hitrega usvajanja in uporabe tehnologije niso transverzalne, ampak so vezane predvsem na prostočasne dejavnosti in procese neformalne socializacije, brez prenosa v akademsko in delovno okolje (Bullen idr. 2009; Gallardo-Echenique idr. 2015; Kennedy idr. 2009 v Sánchez-Caballé, Gisbert-Cervera in Esteve-Mon idr. 2020, 64). Ugotovitve tudi kažejo, da mladi niso visoko digitalno pismeni, kljub temu da jih uvrščamo med digitalne domorodce (Liesa-Orús, Vazquez-Toledo in Lloret-Gazo 2016; Ozdamar-Keskin idr. 2015). Dejstvo, da v svojem vsakdanu uporabljajo digitalne storitve in pripomočke, še ni zadostno zagotovilo za digitalno pismenost, saj gre zgolj za uporabnike storitev brez ustreznega informacijskega in multimedijskega znanja za razumevanje značilnosti uporabljanih storitev ter pripomočkov.

Ugotovitev odpira dvojje vprašanj: ali se mladi zavedajo (svoje) neustrezne ravni digitalnih kompetenc in kje naj usvojijo oz. razvijejo manjkajoče kompetence (Sánchez-Caballé, Gisbert-Cervera in Esteve-Mon idr. 2020). Raziskava Madericka idr. (2015) kaže, da je samozaznavanje digitalnih kompetenc med študenti visoko, kar pa nujno ne odraža dejanskega stanja. Potreba po usvajanju digitalnih kompetenc med mladimi je torej realna, odpira pa vprašanja o tem, kje naj te kompetence usvojijo. Novejša dela tudi nakazujejo, da (samoocenjena) IKT-kompetentnost študentov pomembno vpliva na njihove akademske dosežke (Park in Weng 2020) in da ima usposabljanje na tem področju pozitiven vpliv na kariere študentov (Starčič 2016; Cabero-Almenara idr. 2023). Na visokošolski ravni je pomembno, da se vsem študentom zagotovi razvoj ustrezne ravni digitalne pismenosti in se jih usposobi za študij v postpandemskem izobraževalnem okolju. S tem se tudi omili vpliv digitalnega razkoraka na področju visokošolskega študija.

Ustrezna raven razvoja digitalnih kompetenc pa je izziv tudi za visokošolske učitelje in druge sodelavce. Predpogoj za ustrezen razvoj digitalnih kompetenc je dostop do potrebne opreme. Raziskave sicer kažejo, da obstaja več dejavnikov, ki zavirajo razvoj digitalnih kompetenc mladih odraslih, med katerimi izstopata slab dostop do tehnologije in programov (vključno z razpo-

ložljivostjo lastne naprave) in omejena podpora (Eynon in Geniets 2016). Pomembni pa so tudi avtonomija rabe, družbena podpora in cilji (Šimenc 2021). Obenem pomanjkanje izkušenj in digitalnih kompetenc zmanjšuje raven znane uporabnosti interneta med mladimi (Eynon in Geniets 2016).

Digitalna pismenost v mednarodnih dokumentih in okvirih digitalnih kompetenc

V mednarodnih dokumentih so digitalno pismenost uvrstili med temeljne zmožnosti oz. ključne kompetence (glej Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006) in združuje skupek kompetenc, ki so potrebne za samostojno delovanje v digitalnem svetu za potrebe uspešnega osebostnega razvoja in izpolnitve, socialne vključenosti ter zaposlitve in aktivnega državljanstva.

Skupno raziskovalno središče Evropske unije je oblikovalo Evropski okvir digitalnih kompetenc za državljane, bolje poznan pod imenom DigComp, katerega namen je zagotoviti splošno razumevanje opredelitev digitalnih kompetenc ter zagotavljanje osnove za oblikovanje politike le-teh. Aktualni okvir digitalnih kompetenc (DigComp 2.2, preglednica 1 na naslednji strani) opredeljuje pet ključnih komponent digitalnih kompetenc (Vuorikari, Kluzer in Punie 2023):

1. *informacijska in podatkovna pismenost*: vključuje znanje o brskanju, iskanju, filtriranju podatkov ter njihovi ustrezni obdelavi in shranjevanju;
2. *komunikacija in sodelovanje preko digitalnih tehnologij ter storitev*: posameznik zna komunicirati in sodelovati s pomočjo različnih digitalnih naprav ter aplikacij in uporabljati različne komunikacijske oblike;
3. *ustvarjanje in urejanje digitalne vsebine*: vključuje ustvarjanje vsebin v različnih formatih ter izražanje s pomočjo digitalnih medijev in vsebin;
4. *varovanje naprav, vsebine, osebnih podatkov in zasebnosti* v digitalnih okoljih kot tudi varovanje fizičnega in psihičnega zdravja;
5. *prepoznavanje potreb in težav ter reševanje konceptualnih problemov in problemskih situacij v digitalnem okolju*: vključuje zmožnost reševanja tehničnih in netehničnih težav, s katerimi se posameznik sooča ob uporabi digitalnih naprav.

Obstajajo še drugi predlogi okvirov digitalnih kompetenc (npr. ESCO, UNESCO), vendar se je DigComp 2.2. najbolj uveljavil kot izhodišče za oblikovanje skupnih politik, zato smo ga v empiričnem delu uporabili pri opredelitvi digitalnih kompetenc, ki jih študentje potrebujejo v študijskem procesu.

Preglednica 1 Konceptualni referenčni model okvira digitalnih kompetenc DigComp

Informacijska in podatkovna pismenost	1.1 Brskanje, iskanje in filtriranje podatkov, informacij in digitalnih vsebin 1.2 Vrednotenje podatkov, informacij in digitalnih vsebin 1.3 Upravljanje podatkov, informacij in digitalnih vsebin
Komuniciranje in sodelovanje	2.1 Interakcija z uporabo digitalnih tehnologij 2.2 Deljenje informacij in vsebin z uporabo digitalnih tehnologij 2.3 Državlansko udejstvovanje z uporabo digitalnih tehnologij 2.4 Sodelovanje z uporabo digitalnih tehnologij 2.5 Spletni bonton 2.6 Upravljanje digitalne identitete
Ustvarjanje digitalnih vsebin	3.1 Razvoj digitalnih vsebin 3.2 Umeščanje in poustvarjanje digitalnih vsebin 3.3 Avtorske pravice in licence 3.4 Programiranje
Varnost	4.1 Skrb za varnost naprav 4.2 Varovanje osebnih podatkov in zasebnosti 4.3 Skrb za zdravje in dobrobit 4.4 Varstvo okolja
Reševanje problemov	5.1 Reševanje tehničnih težav 5.2 Ugotavljanje potreb in opredelitev tehnoloških odzivov 5.3 Ustvarjalna uporaba digitalne tehnologije 5.4 Prepoznavanje vrzeli v digitalnih kompetencah

Opombe Prirejeno po Vuorikari, Kluzer in Punie (2023).

Namen in cilji

Namen empiričnega raziskovalnega dela je identificirati digitalne kompetence, ki jih danes potrebuje visokošolski študent na osnovi aktualnih razmer, ki so nastopile zaradi digitalnega preboja.

Cilj raziskave so bili sledeči:

- analiza digitalizacije visokošolskih procesov, predvsem študijskega procesa;
- identifikacija študijskih aktivnosti oz. digitalnih storitev, pri katerih študentje potrebujejo/uporabljajo digitalne kompetence;
- analiza digitalnih kompetenc, ki jih študent potrebuje za izvajanje identificiranih aktivnosti oz. uporabo identificiranih digitalnih storitev.

V raziskavi smo se omejili na študente humanističnih in družboslovnih študijskih programov Univerze na Primorskem, ker menimo, da imajo predvsem naravoslovno-tehnološke smeri svoje specifike, ki gredo v smeri višjih zahtev do znanja s področja IKT. Pri tem predpostavljamo, da imajo študentje humanističnih smeri podobne potrebe po digitalni pismenosti, čeprav se za-

vedamo, da so možna določena odstopanja pri predmetnospecifičnih IKT-aplikacijah. Zato smo iz analize izločili aplikacije in programe, ki so predmetnospecifični, in programe, ki se uporabljajo v raziskovalne namene (npr. statistični programi ipd.).

Področje raziskovanja smo dodatno omejili na študijske aktivnosti in izločili tiste, ki so povezane s študentskim statusom in študentskim življenjem nasploh (npr. subvencionirana prehrana, bivanje v študentskih domovih ipd.).

Metodologija

S kombinacijo akcijskega raziskovanja, opazovanja z udeležbo, kvalitativne in kvantitativne metode smo iskali odgovore na vprašanje, katere digitalne kompetence mora imeti visokošolski študent v sodobni družbi, da lahko ustrezno uporablja in upravlja digitalne storitve, ki jih potrebuje v/med študijskim procesom.

Pri oblikovanju raziskovalnega instrumentarija smo izhajali iz izkušnje s sorodno raziskavo Maje Mezgec in Jurke Lepičnik Vodopivec (2023) o vplivu digitalizacije na zasebno ter javno življenje posameznika. V omenjeni raziskavi smo opredelili družbene vloge odraslega in nato preverjali, pri katerih vlogah se uporabljajo digitalne storitve ter katere digitalne kompetence so potrebne za koriščenje teh storitev. V pričujoči raziskavi smo uporabili podobno paradigmo, le da smo omejili področje raziskovanja na visokošolskega študenta/-ko ter digitalne kompetence, ki jih potrebuje za uporabo digitalnih storitev/aplikacij, s katerimi se srečuje med študijskim procesom.

V prvi raziskovalni fazi (evidentiranje digitalnih nalog) smo z opazovanjem z udeležbo evidentirali aktivnosti/naloge, pri katerih študent/-ka uporablja digitalne storitve oz. aplikacije. Te aktivnosti smo poimenovali digitalne naloge.

Za vsako digitalno nalogo smo evidentirali portale oz. aplikacije, ki se uporabljajo za izvajanje naloge. Ko gre za storitve, ki niso na voljo preko univerzitetnih portalov (npr. aplikacije za deljenje dokumentov ipd.), smo vzeli v pretres tiste portale/aplikacije, ki so najtipičnejši/-e oz. po svojih značilnostih in vsebinah odražajo povprečni model portala/aplikacije za tovrstne storitve. Pri analizi portalov/aplikacij fakultet smo naleteli na določene omejitve, saj ima vsaka fakulteta svoj portal z določenimi posebnostmi, zato so možna določena odstopanja.

V drugi fazi (analiza digitalnih nalog) je stekla analiza digitalnih kompetenc, ki so potrebne za izvajanje evidentiranih digitalnih nalog. Delo je potekalo tako, da smo digitalne naloge razčlenili po korakih in za vsak korak

opredelili digitalna znanja ter kompetence, ki jih študent/-ka potrebuje. Pri opredelitvi digitalnih znanj in kompetenc smo kot osnovo uporabili Evropski kompetenčni okvir za razvijanje in razumevanje digitalne kompetence DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer in Punie 2023), ki navaja pet ključnih komponent digitalnih kompetenc. Z zbranimi podatki smo opravili opisno (kvalitativno) in kvantitativno analizo (frekvence) ter povzeli glavne ugotovitve.

Rezultati in razprava

V preglednici 2 so povzeti podatki prve in druge faze raziskovanja. V prvi fazi raziskovanja smo preko opazovanja z udeležbo evidentirali naslednje digitalne naloge visokošolskih študentov, ki so navedene v stolpcu 1:

- iskanje gradiva po digitalnih bazah;
- iskanje gradiva po spletu;
- urejanje in arhiviranje gradiva;
- urejanje gradiva za nadaljnjo uporabo (branje, evidentiranje pomembnih informacij, iskanje po dokumentu, primerjanje dokumentov ipd.);
- uporaba spletne učilnice;
- uporaba Študentskega informacijskega sistema (ŠIS);
- uporaba paketa Office 365;
- povezava z brezžičnim izobraževalnim omrežjem Eduroam;
- urejanje besedil (seminarskih nalog in zaključnih del);
- priprava predstavitev z različnimi aplikacijami.

Nato smo za evidentirane digitalne naloge poiskali aplikacije oz. portale, ki se uporabljajo (stolpec 2). V nadaljevanju smo vsako digitalno nalogo razčlenili na aktivnosti, ki so potrebne za opravljanje naloge (stolpec 3), in za vsak korak/aktivnost opredelili potrebne digitalne kompetence (stolpec 4). Pri opredelitvi potrebnih digitalnih kompetenc smo izhajali iz konceptualnega referenčnega modela okvira DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer in Punie 2023) (preglednica 1 na str. 50).

Tako smo na mikroravni preučili vpliv digitalizacije na delovne naloge študenta, konkretne situacije, v katerih uporablja digitalne storitve, in potrebne digitalne kompetence. Pri analizi potrebnih digitalnih kompetenc (stolpec 4) smo opravili še analizo frekvenc, ki odraža število navedb posamezne kompetence.

Na osnovi zbranih podatkov ugotavljamo (preglednica 3), da se med izbrano skupino študentov najpogosteje uporablja kompetenca *upravljanje podatkov, informacij in digitalnih vsebin* (1.3), sledijo *brskanje, iskanje in filtriranje*

Preglednica 2 Analiza digitalnih nalog študentov humanističnih in družboslovnih študijskih programov UP

(1)	(2)	(3)	(4)
Iskanje gradiva po digitalnih bazah	Digitalna UP	Vnos iskalnih gesel in/ali ključnih besed	1.1
		Vnos gesel in logičnih operaterjev za zahtevnejše iskanje	1.2
		Filtriranje rezultatov	1.3
		Pregled rezultatov	
		Vrednotenje podatkov in informacij	
		Dostop do celotnega besedila (če je na voljo)	
		Prenos izbranih rezultatov (če je na voljo)	
		Izvoz podatkov vira za citiranje	
Iskanje gradiva po spletu	Npr. Google Scholar	Vnos iskalnih gesel in/ali ključnih besed	1.1
		Vnos gesel in logičnih operaterjev za zahtevnejše iskanje	1.2
		Filtriranje rezultatov	1.3
		Pregled rezultatov	
		Vrednotenje podatkov, informacij in digitalnih vsebin	
		Dostop do celotnega besedila (če je na voljo)	
Urejanje in arhiviranje gradiva	Lastni paket PC/Office	Ustvarjanje map za smiselno shranjevanje gradiva lokalno	1.3
		Po potrebi urejanje map za shranjevanje na spletu z možnostjo deljenja dokumentov z drugimi	2.2
Urejanje gradiva ^a	PDF	Uporaba PDF-aplikacij za evidentiranje/obarvanje izsekov besedila	1.3
Uporaba spletne učilnice		Kopiranje izsekov besedila	
		Registracija v spletno učilnico posameznega predmeta	1.3
		Prijava (ob vsakem dostopu)	2.1
		Izbira predmeta	2.2
		Pregled obvestil	2.4
		Nastavitve obvestil za prejemanje obvestil tudi po e-pošti	2.6
		Iskanje med gradivom, ki je naloženo v spletni učilnici	
		Prenos in shranjevanje datotek	
Nalaganje datotek			
Uporaba različnih dejavnosti in aplikacij, ki so naložene v spletni učilnici			

Nadaljevanje na naslednji strani

nje podatkov, informacij in digitalnih vsebin (1.1), interakcija z uporabo digitalnih vsebin (2.1), upravljanje digitalne identitete (2.6) in razvoj digitalnih vsebin (3.1). Enakomerno se pojavljajo vsebine, kot so vrednotenje podatkov, informacij in digitalnih vsebin (1.2), deljenje informacij in vsebin z uporabo digitalnih tehnologij (2.2), sodelovanje z uporabo digitalnih tehnologij (2.4) ter umeščanje in poustvarjanje digitalnih vsebin (3.2). Enkrat se navaja avtorske pravice in licence (3.3). Reševanje tehničnih težav (5.1) se pojavlja samo enkrat in še to

Preglednica 2 Nadaljevanje s prejšnje strani

(1)	(2)	(3)	(4)
Uporaba študentskega informacijskega sistema ŠIS ^b		Prijava Posamezne storitve, ki jih ponuja ŠIS: (i) prijava na izpit (izbira predmeta, izbira termina), (ii) prijava na kolokvij (izbira predmeta, izbira termina), (iii) ogled in prenos gradiv predmetov (izbira predmeta, prenos gradiva), (iv) vpogled in prenos urnika/po dnevih/po predmetih/po predavalnicah, (v) vnos prošenj in potrebnih prilog (dokumentacije), izbira ustrezne storitve, vnos podatkov in dokumentacije (priloge), (vi) obvestila, pregled obvestil	1.1 1.3 2.1 2.6
Uporaba paketa Office 365 ^c		Dostop do Officea preko spletne strani Uporaba e-pošte Word Excel PowerPoint Teams Idr.	2.1 2.4 2.6 3.1 3.2
Povezava z brezžičnim izobraževalnim omrežjem Eduroam ^c		Nastavitve IKT-opreme: izbira omrežja	5.1
Urejanje besedil ^d	Word		1.3 3.1
Priprava predstavitev z različnimi aplikacijami	PowerPoint, Canva idr.	Iskanje, shranjevanje in urejanje gradiva, tudi fotografskega gradiva	1.3 3.1 3.2 3.3

Opombe Naslovi stolpcev: (1) digitalna naloga, (2) portal/aplikacija, (3) aktivnosti za opravljanje digitalne naloge, (4) potrebne komponente digitalnih kompetenc po klasifikaciji DigComp 2.2.

Opombe k stopcu 1: ^a Za nadaljnjo uporabo (branje, evidentiranje pomembnih informacij, iskanje po dokumentu, primerjanje dokumentov ipd.). ^b Prijava na izpite, pregled ocen, urejanje statusov in drugih postopkov. ^c Ob vpisu študent prejme brezplačen dostop do spletne različice Officea. ^c Seminarskih nalog in zaključnih del. ^d EDUROAM (EDUcation ROAming) je mednarodna federacija brezžičnih omrežij za uporabnike iz izobraževalne ter raziskovalne sfere; študenti, učenci, visokošolski učitelji in sodelavci, raziskovalci ter drugi lahko uporabljajo vsako brezžično omrežje Eduroam, v Sloveniji ali tujini.

s prilagojenim pomenom, ker smo jo navajali pri povezovanju v brezžično omrežje Eduroam.

Iz analize je razvidno, da so najbolj v rabi kompetence, ki se navezujejo na prvo od petih ključnih komponent digitalnih kompetenc po kompetenčnem okviru DigComp 2.2, in sicer zmožnost upravljanja podatkov, informacij in digitalnih vsebin. Podatek na preseneča, saj današnja družbo pogosto opre-

Preglednica 3 Frekvenčna analiza pojavnosti kompetenc pri študentih humanističnih in družboslovnih študijskih programov UP

Ime kompetence	Šifra po klasifikaciji DigComp	f
Upravljanje podatkov, informacij in digitalnih vsebin	1.3	8
Brskanje, iskanje in filtriranje podatkov, informacij in digitalnih vsebin	1.1	3
Interakcija z uporabo digitalnih tehnologij	2.1	3
Upravljanje digitalne identitete	2.6	3
Razvoj digitalnih vsebin	3.1	3
Vrednotenje podatkov, informacij in digitalnih vsebin	1.2	2
Deljenje informacij in vsebin z uporabo digitalnih tehnologij	2.2	2
Sodelovanje z uporabo digitalnih tehnologij	2.4	2
Umeščanje in poustvarjanje digitalnih vsebin	3.2	2
Avtorske pravice in licence	3.3	1
Reševanje tehničnih težav	5.1	1

delujemo tudi kot informacijsko, katere delovanje temelji na informacijah (Duff 1998). Podobno lahko utemeljimo potrebo po kompetencah, ki se nanašajo na brskanje, iskanje in filtriranje podatkov, informacij ter digitalnih vsebin in vrednotenje podatkov, informacij ter digitalnih vsebin. Drugo ključno komponento digitalnih kompetenc, ki vključuje interakcijo z uporabo digitalnih tehnologij, upravljanje digitalne identitete, deljenje informacij in vsebin z uporabo digitalnih tehnologij ter sodelovanje z uporabo digitalnih vsebin pa lahko pojmuje kot posledico digitalizacije poslovnih procesov in načinov komuniciranja v visokem šolstvu. Podobno tudi tretji sklop kompetenc, ki vključuje razvoj digitalnih vsebin, umeščanje in poustvarjanje digitalnih vsebin ter avtorske pravice in licence, lahko dojamemo kot posledico digitalizacije poslovnih procesov v visokem šolstvu.

Četrty sklop ključnih komponent digitalnih kompetenc, ki se navezuje na varnost, se v analizi ne pojavlja. Gre namreč za transversalne kompetence, ki so prečno prisotne v različnih situacijah in pri opravljanju različnih nalog. Tudi kompetence pete komponente digitalnih kompetenc se pri analizi nalog ne pojavljajo, ker gre za kompetence, s katerimi se soočamo samo v trenutku, ko se pojavi težava, in ne pri vsakodnevnih operacijah.

Na osnovi opravljene analize je v manjši meri zaznati potrebo po obvladovanju tradicionalnejših IKT-vsebin, kot je npr. poznavanje operacijskih sistemov in pisarniškega orodja, kar posledično izpostavlja potrebo po koreniti spremembi koncepta usposabljanj, ki naj bi se preoblikovala bolj v smeri usposabljanja za digitalno poslovanje, digitalno pismenosti in kulturo.

Analiza odraža razsežnosti akademskega digitalnega okolja in poslovanja

ter odpira vprašanje, kje in kako študentom zagotoviti razvoj ustreznih digitalnih kompetenc za uspešno delovanje v digitalnem visokošolskem okolju. Izpostaviti velja tudi, da je za dostop do portalov oz. aplikacij, ki so bile predmet analize, velikokrat dovolj že pametni telefon z internetno povezavo. To posledično pomeni, da računalnik z internetno povezavo ni več predpogoj za delovanje v digitalnem okolju. Z vidika enakosti dostopa predstavlja ta podatek pomembno spremembo in korak naprej v zasledovanju enakosti pogojev za razvoj digitalnih kompetenc.

Sklep

Namen opravljene analize je bil preučiti digitalne kompetence, ki jih visokošolski študent potrebuje v študijskih procesih. Zbrani podatki kažejo na proces intenzivne digitalizacije na področju izobraževanja in digitalizacije poslovnih modelov, ki so povezani tako z delovanjem visokošolskih zavodov kot z akademskim procesom. Današnji študent operira v digitalno bogatih okoljih, kar predstavlja nove izzive z vidika usvajanja in razvijanja digitalnih kompetenc. Danes velja splošno soglasje, da mora vsak državljan izkazovati določeno raven digitalnih kompetenc, da lahko uspešno deluje v sodobni družbi, zato so digitalne kompetence prednostno vključene v številne agende, v razvitejših državah pa je njihov razvoj postal ena ključnih smernic izobraževanja (Juvan, Nančovska Šerbec in Žirovnik 2016).

Posamezniki brez zadostno razvitih digitalnih kompetenc so lahko izključeni iz pomembnih aktivnosti in ne uspejo izkoristiti danih možnosti (Ala-Mutka 2011). Posledično predstavlja razvoj ustreznih učnih okolij, kjer posamezniki lahko usvojijo in razvijajo digitalne kompetence, pomemben izziv. Na uporabo novih tehnologij in razvoj digitalnih kompetenc namreč vpliva predvsem družbeni kontekst, v katerem posameznik živi in deluje. Zaznane razlike odražajo t. i. digitalni razkorak (angl. *digital divide*) (Cartelli 2010; Podovšovnik 2009). Izraz se je v minulih desetletjih uporabljal za poudarjanje razlik v dostopu do tehnologije med razvitimi in nerazvitimi državami, danes pa se z njim označujejo razlike v stopnjah razvitosti digitalne kompetence pri posameznikih znotraj istega okolja (Juvan, Nančovska Šerbec in Žirovnik 2016). Pandemija covid-19 in proces digitalizacije, ki ji sledi, sta osvetlili vpogled v digitalni razkorak. Problem je v opremljenosti posameznikov, institucij in gospodinjestev z računalniškimi napravami ter internetnimi povezavami pa tudi v kompetencah in zmožnostih uporabe ter namenske rabe IKT in njenih aplikacij. Nastajajo nove ranljive skupine, ki se soočajo z izključenostjo, povezano s pomanjkanjem ustreznih digitalnih kompetenc. Brez ustreznih ukrepov v prihodnosti tvegamo družbo dveh hitrosti oz. delitev na tiste posameznike,

ki sledijo procesom digitalizacije storitev, in tiste, ki so zamudili digitalni vlak in opažajo vedno večji razkorak v storitvah, do katerih nimajo dostopa, ker ne razpolagajo z ustreznimi digitalnimi kompetencami. Gre torej za vprašanje digitalne enakopravnosti, saj je digitalizacija s svojo intenzivnostjo in hitrostjo privedla do pomembnih družbenih sprememb, ki imajo lahko dolgoročne posledice tudi z vidika oblikovanja trajnostne in vključujoče družbe. Izpostaviti velja tudi, da je odrasla populacija v Sloveniji v mednarodni raziskavi PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competences) za ocenjevanje digitalnih kompetenc na področju reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih dosegala nižje rezultate od povprečja sodelujočih držav. Slabši rezultati v primerjavi s povprečjem sodelujočih držav OECD (Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj) dodatno potrjujejo potrebo po strateškem razvoju področja. Zato je potreben razmislek, kako vsem študentom zagotoviti razvoj ustrezne ravni digitalne pismenosti in jih usposobiti za študij v visokošolskem okolju, ki postaja vse digitalnejše, tudi ob upoštevanju ugotovitev, da digitalna kompetentnost študentov pomembno vpliva na njihove akademske dosežke in da ima usposabljanje na tem področju pozitiven vpliv na njihove kariere. Pomemben korak v tej smeri predstavlja tudi projekt Posodobitev pedagoških študijskih programov – Posodobitev PŠP NOO. Gre za projekt, namenjen posodobitvi pedagoških študijskih programov z digitalnimi kompetencami ter razvijanju trajnostnih kompetenc bodočih učiteljev.

Literatura

- Andragoški Center Slovenije. 2021. »Program digitalna pismenost za odrasle (DPO): predlog.« Interni dokument.
- Ala-Mutka, K. 2011. *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies.
- Bogatec, N., S. Brezigar in M. Mezgec. 2022. »Pouk na daljavo v drugostopenjskih srednjih šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji v času pandemije bolezni covid-19.« V J. Drobnič idr. (ur.) *Vzgoja in izobraževanje v času covid-19: odzivi in priložnosti za nove pedagoške pobude*, uredili J. Drobnič, S. Pelc, M. Kukanja Gabrijelčič, K. Česnik, N. Cotič in T. Volmut, 213–236. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Bullen M., T. Morgan, K. Belfer in A. Qayyum. 2009. »The Net Generation in Higher Education: Rethoric and Reality.« *International Journal of Excellence in e-Learning* 2 (1): 2–13.
- Cabero-Almenara, J., J. J. Gutiérrez-Castillo, F. D. Guillén-Gámez in A. Gaete-Bravo. 2023. »Digital Competence of Higher Education Students as a Predictor of Academic Success.« *Tech Know Learn* 28 (2): 683–702.

- Cardoso, P. A., in N. R. Oliveira. 2015. »Scholars' Use of Digital Tools: Open Scholarship and Digital Literacy.« V *Proceedings of the 9th International Technology, Education and Development Conference (INTED2015)*, 5756–5763. IATED.
- Cartelli, A. 2010. »Frameworks for Digital Competence Assessment: Proposals, Instruments and Evaluation.« V E. Cohen in E. Boyd (ur.) *Proceedings of the Information Technology Education International Conference (InSite 2010)*, uređila E. Cohen in E. Boyd, 561–574. Informing Science Institute.
- Duff, A. 1998. »Daniel Bell's Theory of the Information Society.« *Journal of Information Science* 24 (6): 373–393.
- Engel, O., L. M. Zimmer, M. Lörz in E. Mayweg-Paus. 2023. »Digital Studying in Times of COVID-19: Teacher- and Student-Related Aspects of Learning Success in German Higher Education.« *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 20:12.
- European Commission. B.I. »DigComp Framework.« <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>.
- Eynon, R. in Geniets, A. 2016. »The Digital Skills Paradox: How Do Digitally Excluded Youth Develop Skills to Use the Internet?« *Learning, Media and Technology* 41 (3): 463–479.
- Gallardo-Echenique, E. E., L. Marques-Molias, M. Bullen in J. W. Strijbos. 2015. »Let's Talk about Digital Learners in the Digital Era.« *The international Review of Research in Open and Distributed Learning* 16 (3): 156–187.
- Hodges, C., S. Moore, B. Lockee, T. Trust in A. Bond. 2020. »The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Teaching.« *Educational Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Hoss, T., A. Ancina in K. Kaspar. 2022. »German University Student's Perspective on Remote Learning during the COVID-19 Pandemic: A Quantitative Survey Study with Implications for Future Educational Interventions.« *Frontiers in Psychology* 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.734160>.
- Javrh, P., E. Možina, K. Bider, K. Kragelj, D. Volčjak, G. Sepaher, L. Gjerek idr. 2018. *Digitalna pismenost: opisniki temeljne zmožnosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Juvan, N., I. Nančovska Šerbec in A. Žirovnik. 2016. »Modeliranje dimenzij digitalne kompetence študentov prvega letnika izbranih pedagoških smeri.« *Andragoška spoznanja* 22 (4): 29–42.
- Kennedy G., B. Dalgarno, S. Bennett, K. Gray, J. Waycott, T. Judd, A. Bishop, K. Maton, K.-L. Krause in R. Chang. 2009. *Educating the Net Generation: A Handbook of Findings for Practice and Policy*. Melbourne: University of Melbourne Press.
- Lepičnik Vodopivec, J., M. Mezgec, P. Javrh, E. Možina, B. Mikulec, P. Domadenik Muren, M. Zalaznik, T. Redek in V. Franca. 2023. »Vseživljenjsko učenje od-

- raslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj – VŽU preboj: zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta.« Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper.
- Liesa-Orus, M., S. Vazquez-Toledo in J. Lloret-Gazo. 2016. »Identificación de las fortalezas y debilidades de la competencia digital en el uso de aplicaciones de internet del alumno de primer curso del Grado de Magisterio.« *Revista Complutense de Educación* 2(2): 845–862.
- Maderick, J. A., S. Zhang, K. Hartley in G. Marchand. 2015. »Preservice Teachers and Self-Assessing Digital Competence.« *Journal of Educational Computing Research* 54 (3): 326–351.
- Marusic, T., in I. Viskovic. 2018. »ICT Competencies of Students.« *Journal ITRO* 115 (56): 13.
- Mezgec, M., in J. Lepičnik Vodopivec. 2023. »Vplivi digitalizacije na zasebno in javno življenje posameznika z vidika vseživljenjskega učenja.« V *Vseživljenjsko učenje odraslih za trajnostni razvoj in digitalni preboj*, uredili J. Lepičnik-Vodopivec in M. Mezgec, 55–72. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Ozdamar-Keskin, N., F. Z. Ozata, K. Banar in K. Royle. 2015. »Examining Digital Literacy Competences and Learning Habits of Open and Distance Learners.« *Contemporary Educational Technology* 6 (1): 74–90.
- Park, S., in W. Weng. 2020. »The Relationship between ICT-Related Factors and Student Academic Achievement and the Moderating Effect of Country Economic Indexes across 39 Countries: Using Multilevel Structural Equation Modelling.« *Educational Technology & Society* 23 (3): 1–15.
- Podovšovnik, E. 2009. *Socialno-pedagoški faktorji in družbene determinante računalniške in internetne pismenosti med slovenskimi osnovnošolskimi maturanti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Prensky, M. 2001. »Digital Natives, Digital Immigrants Part 1.« *On the Horizon* 9 (5): 1–6.
- . 2007. »How to Teach with Technology: Keeping Both Teachers and Students Comfortable in an Era of Exponential Change.« *Emerging Technologies for Learning* 2 (4): 40–46.
- Priporočilo Evropskega Parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. 2006. *Uradni list Evropske unije*, št. L 294: 10–18.
- Redshaw, T. 2019. »What Is Digital Society? Reflections on the Aims and Purpose of Digital Sociology.« *Sociology* 54 (2): 425–431.
- Sánchez-Caballé, A., M. Gisbert-Cervera in F. Esteve-Mon. 2020. »The Digital Competence of University Students: A Systematic Literature Review.« *Aloma Revista de Psicología, Ciencias de l'Eduacio i de l'Esport* 38 (1): 63–74.
- Starčič, A. I., M. Cotic, I. Solomonides in M. Volk. 2016. »Engaging Preservice Primary and Preprimary School Teachers in Digital Storytelling for the Te-

- aching and Learning of Mathematics.« *British Journal of Educational Technology* 47 (1): 29–50.
- Suwanroj, T., P. Leekitchwatana, P. Pimdee, K. Thiyaporn in S. Thanongsak, S. 2018. »Development of Digital Competency Domains for Undergraduate Students in Thailand.« *International Journal of the Computer, the Internet and Management* 27 (2): 84–92.
- Šimenc M. 2021. »Vloga tehnologije v vzgoji in izobraževanju ter enake možnosti učencev v obdobju pandemije.« *Sodobna pedagogika* 72 = 138 (pos. št.): 12–26.
- Vuorikari, R., S. Kluzer in Y. Punie. 2023. *DigComp 2.2: okvir digitalnih kompetenc za državljane; z novimi primeri rabe znanja, spretnosti in stališč*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žigo, R., in V. Kirinić. 2020. »Digital Competences and Skills as the Key to Successful Future Education – Distance Learning at the Doctoral Level in a Situation Caused by Covid-19 Pandemic.« V *Proceedings of ICERI 2020, 13th International Conference of Education, Research and Innovation, 8000–8009*. IATED.

Digitalisation in Higher Education and Digital Literacy of Social Sciences Students

The aim of the research is to examine the impact of digitalisation on higher education, especially in terms of the digital competences that higher education students need today in the study process and to perform their study obligations. In the first part, we analysed the consequences of the digital shift in higher education, and in the second part, we identified the digital competences required by the higher education system today. In doing so, we referred to the *DigComp European Competency Framework for Developing and Understanding Digital Competence*, which identifies five competency areas: information, communication, content creation, security and problem solving. The analysis shows that the competences most in use are related to the first of the five competency areas. The analysis reflects the dimensions of the academic digital environment and raises the question of where and how to ensure that students develop the appropriate digital competences to operate successfully in a digital higher education environment. Since in a phase of intensive digitisation of business models that has reach higher education too, properly developed digital competences are the starting point for successful performance.

Keywords: digitalisation in higher education, digital competences, digital literacy

Socialnopedagoški pristopi za trajnostno družbo: pomen razvijanja skrbnih maskuliniteti v vzgojno-izobraževalnem sistemu

Nika Ferbežar


Univerza na Primorskem
nika.ferbezar@pef.upr.si

Mateja Marovič

Univerza na Primorskem
mateja.marovic@pef.upr.si

Družbena dimenzija trajnostnega razvoja v zadnjem času pridobiva vedno več pozornosti v literaturi. V prispevku se osredotočamo na razvijanje socialnopedagoških pristopov za krepitev skrbnih maskuliniteti v vzgoji in izobraževanju kot možnosti za doseganje trajnostne družbe. Maskuliniteti so v okviru feminističnih študij in kritičnih študij moških ter moškosti postale pomemben del razprav o enakosti med spoli. Obravnavamo tri ključne težave s specifičnimi manifestacijami maskuliniteti: nasilje moških nad ženskami in otroki, nasilje med moškimi ter stroške maskuliniteti. Raziskave namreč kažejo, da večino nasilja, ki ga doživljajo tako ženske kot moški, povzročijo slednji, hkrati pa raziskovalci ugotavljajo, da so tudi pri moških zaznane negativne posledice hegemonih maskuliniteti, kot so slabše duševno in telesno zdravje, krajša življenjska doba ter težave v odnosih, pri prepoznavanju in izražanju čustev ter pri upravljanju s stresom. V prispevku pokažemo, da je razvijanje za spol občutljivih socialnopedagoških pristopov ključno za napredek socialne pedagogike in razvoj trajnostne družbe.

Ključne besede: spol, za spol občutljiva socialna pedagogika, skrbne maskuliniteti, trajnostna družba

 © 2024 Nika Ferbežar in Mateja Marovič
<https://doi.org/10.26493/978-961-293-411-8.61-76>

Uvod

Trajnostni razvoj je Svetovna komisija za okolje in razvoj opredelila s tremi ključnimi dimenzijami – okoljsko, ekonomsko in družbeno (Magis in Shinn 2009). Zadnja, ki bo predstavljala fokus našega prispevka, je bila v literaturi dolgo časa zapostavljena (Langergaard in Krøjer 2023), spremljale pa so jo tudi težave z definiranjem in operacionalizacijo (Boström 2012), čeprav danes obstajajo različne opredelitve (Chan in Lee 2008; Cuthill 2010; Dempsey idr. 2011; Littig in Griessler 2005; Vavik in Keitsch 2010). Murphy (2012) je na podlagi različnih razlag družbenega trajnostnega razvoja definiriral njegove štiri ključne dimenzije, to so pravičnost, trajnostna ozaveščenost, participa-

cija in socialna kohezija. Nicola Dempsey idr. (2011) ob tem opozarjajo, da mora koncept družbene dimenzije trajnostnega razvoja ostati dinamičen, saj ga je treba neprestano usklajevati z relevantnimi družbenimi spremembami, zaradi česar lahko pričakujemo, da se bodo opredelitve v prihodnosti še spreminjale. V okviru družbene dimenzije trajnostnega razvoja se bomo v našem prispevku osredotočali na enakost med spoli oz., natančneje, na priložnosti za krepitev nenasilnih maskuliniteti v vzgojno-izobraževalnem sistemu. S konceptom nenasilnih oz. skrbnih maskuliniteti v pričujočem prispevku opisujemo tiste maskuliniteti, ki presegajo idealizirane norme dominantnih maskuliniteti. Slednje namreč pogosto rezultirajo v različnih oblikah medosebnega in strukturnega nasilja ter imajo v obliki stroškov maskuliniteti negativne posledice tudi za moške, zaradi česar bi jih bilo za doseg trajnostne družbe treba preizpraševati. Majda Hrženjak (2017, 17) skrbne maskuliniteti opredeli kot »zavestno zavračanje dominacije in integracijo vrednot, izpeljanih iz etike skrbi, kot so medsebojna odvisnost, podpora, empatija, pozornost in soodgovornost«, širše, na ravni politike in ekonomije, pa tudi kot »skrb za skupnost, okolje in marginalizirane skupine«. UNESCO (2017) področje vzgoje in izobraževanja določa kot nosilno strukturo sprememb v smeri trajnostnega razvoja. Obenem pa sistem vzgoje in izobraževanja spremljajo kritike, da se ni sposoben dovolj hitro prilagajati na družbene spremembe, s čimer ne izkorišča svojega potenciala za prispevek k trajnostnejšim in pravičnejšim družbam (Willis idr. 2009b). Willis, McKenzie in Harris (2009a) trdijo, da je poleg vzgoje in izobraževanja za doseg omenjenega prispevka ključno tudi vključevanje v vsakdanje življenje, kar sovпада z enim izmed najključnejših socialnopedagoških načel, tj. usmerjenostjo v življenjski svet posameznikov (Grunwald in Thiersch 2009). Obravnavana tema skrbnih maskuliniteti presega zgolj vzgojno-izobraževalno področje in se umešča predvsem v vsakdanje življenje, obenem pa predstavlja področje, ki bo slej ko prej moralo postati polje socialnopedagoških obravnav, če res želimo doseči enakost med spoli in zagotoviti trajnostno družbo prihodnosti.

Izobraževanje za razvoj družbene trajnosti stremi k posredovanju kompetenc, ki bodo mladim ljudem omogočile odrasti v družbeno in okoljsko odgovorne osebe (Willis idr. 2009b). UNESCO (2017) opredeli ključne skupine ciljev za trajnostno družbo, pri čemer v zvezi z obravnavano temo izstopata predvsem dve. Prva je enakost med spoli in kompetence, kot so kritično preizpraševanje spolnih vlog, sposobnost refleksije lastnega spola in spolnih vlog ter empatija do oseb drugih spolov. Druga pa je področje dobrega zdravja in blagostanja, v okviru katerega izstopajo kompetence, kot so razumevanje družbenih, političnih in ekonomskih dimenzij zdravja ter pomena dušev-

nega zdravja, poznavanje ustreznih preventivnih strategij za doseganje duševnega zdravja in sposobnost komuniciranja o lastnem zdravju. Za socialnopedagoške obravnave, občutljive za spol, je pomembno upoštevati posameznikovo umeščenost v socialni kontekst, hkrati pa je bistveno, da obenem kontekstualiziramo tudi pomen omenjenih kompetenc.

V prispevku želimo na osnovi feminističnih analiz in kritičnih študij moških ter moškosti (npr. Connell 1987; Hrženjak 2017; Kimmel 1994; Messerschmidt 2018) temo maskulinosti opredeliti kot pomemben del razprav o enakosti spolov in s tem tudi raziskav o trajnostnih družbah ter jo umestiti na področje socialne pedagogike.

Maskulinosti kot del razprav o enakosti spolov

Sodobne razprave o enakosti spolov so relativno pozno začele naslavljeni vlogi maskulinosti v prizadevanjih za doseg družbene pravičnosti (Jordan 2019). V zgodovini raziskovanja maskulinosti je bil ključen preobrat od videanja spolnih vlog kot prirojenih determinant do razumevanja spola v družbenem in političnem kontekstu (Maguire 2021). Razumevanje patriarhata kot družbenega sistema, v katerem so moški privilegirani nosilci politične, ekonomske in družbene moči, je močno zaznamovalo razprave o enakosti med spoli (Segal 2007). V okviru tega je ključen koncept interseksionalnosti (Crenshaw 1991), na podlagi katerega avtorji opozarjajo (npr. Beasley 2008; Gottzén idr. 2021; Kimmel 1994), da obstajajo različne maskulinosti, med katerimi so nekatere, recimo v kontekstu rasizma in homofobije, tudi podrejene. S tem izpostavljajo, da življenja fantov in moških (ter drugih spolov) zaznamujejo tudi druge okoliščine, ki pomembno vplivajo na njihovo vedenje, zdravje in uspeh. Enega izmed najprepoznavnejših modelov maskulinosti je pripravila Raewyn W. Connell (1987; 1995; 2005). Avtorica maskulinosti ne razume kot danih trajnih značilnosti, ki jih izražajo vsi moški na enak način, temveč jih razlaga kot družbeno pogojene prakse spola. Definira štiri različne manifestacije maskulinosti: hegemonne, podrejene, soudeležene in marginalizirane maskulinosti. Hegemonne maskulinosti definira kot tiste, ki so v določenem socialnem kontekstu dominantne in nosijo največ družbene moči. Podrejene maskulinosti so opredeljene na podlagi družbenega dejstva, da so različne oblike maskulinosti med seboj hierarhično razporejene. Tiste, asociirane s feminilnostjo, najpogosteje v odnosu do gejevskih moških, so podrejene hegemonni maskulinosti. Soudeležene maskulinosti pomagajo vzdrževati hegemonno maskulinost in uživajo privilegije patriarhata, čeprav same ne dosega idealna hegemonne maskulinosti. Zadnja oblika so marginalizirane maskulinosti, s čimer Raewyn Connell (2005) poudari pomen že omenjene in-

tersekcionalne perspektive (Crenshaw 1991) in opozori na druge potencialne okoliščine strukturnih neenakosti, kot so npr. barva kože, razredni položaj in etnična pripadnost.

Za namen našega prispevka se bomo osredotočili na tri težave s specifičnimi manifestacijami maskulinnosti. To so: (a) maskulinnosti, ki vodijo do nasilja moških v odnosu do žensk in otrok, (b) maskulinnosti, ki so nasilne v odnosu do drugih (gejevskih) moških, in (c) idealizirane maskulinnosti, ki z rigidnimi predstavami o »pravih« moških vplivajo na zdravje in odnose moških.

Maskulinnosti, ki vodijo do nasilja moških v odnosu do žensk in otrok

Avtorji, predvsem s področja feminističnih teorij in kritičnih študij moških ter moškosti, ki pojave nasilja obravnavajo s perspektive maskulinnosti, izhajajo iz dejstva, da večino nasilja, ki ga doživljajo tako ženske kot moški, povzročijo slednji (Berggren, Gottzén in Bornäs 2021), in skušajo ugotoviti, zakaj je temu tako. Feministični avtorji razpravljajo o maskulini naravi nasilja v družini s strani moških in izpostavljajo, da so v naši družbi normativne maskulinnosti povezane z idejami o prevladi, moči in kontroli nad drugimi, s čimer se ustvarjajo pogoji za pojave nasilja (Millet 2000; Segal 2007). Messerschmidt (2018) poudarja, da fantje, ki nimajo virov, da bi dosegli ideal hegemonne »heteromaskulinnosti«, občutijo nemoč, stisko in podrejenost ter lahko razvijejo negativno samopodobo maskulinnosti. Ta jih lahko vodi do kriminalnih in nasilnih dejanj (praviloma usmerjenih v osebe, ki jih zaznavajo kot šibkejše, npr. feminilne fante, mlajše osebe in dekleta), s katerimi se želijo približati idealu »pravega moškega«, ki je močan in ima stvari pod kontrolo, ter na tak način zmanjšati neprijetne notranje občutke, povezane z nedoseganjem družbeno idealizirane maskulinnosti. Psihosocialne kriminološke teorije poudarjajo pomen zgodnjih izkušenj z nasiljem in nasilje moških povezujejo s potrebo po izogibanju ranljivosti, ki jo preko nasilja skušajo prenesti na svoje žrtve (Berggren, Gottzén in Bornäs 2021). Mladi fantje, ki so v družinah izkusili nasilje, ponižanje ali zanemarjanje, namreč po mnenju Gadda idr. (2015), teh izkušenj ne zmorejo povezati s svojimi občutki zapuščenosti, ponižanja in ničvrednosti, temveč jih usmerjajo v ljudi, ki so jim blizu in so glede na lastne družbene ter osebne značilnosti zaznani kot primerni krivci. Hkrati isti avtorji opozarjajo, da mladi fantje z vedenjskimi težavami ne sovpadajo s predstavami o »idealni žrtvi« (Christie 1986), zaradi česar znaki, ki opozarjajo na nasilje v družini, niso prepoznani kot taki s strani vzgojno-izobraževalnega sistema. Temu sledijo intervencije, usmerjene izključno v kaznovanje, brez da bi bilo prepoznano in naslovljeno nasilje, ki ga fantje doživljajo v družinah ali drugje (Gadd idr. 2015).

Pregled nekaterih teorij o vplivu maskulinosti na pojav nasilja kaže na kompleksnost problematike, hkrati pa nakazuje, da z upoštevanjem dimenzije spola lahko uspešneje zaznavamo, preprečujemo in naslavljamo pojave nasilja v družbi. Barker idr. (2010) v svojem pregledu literature ugotavljajo, da so pristopi za delo s fanti in z moškimi učinkovitejši pri spreminjanju vedenjskih vzorcev, če upoštevajo perspektivo spola, promovirajo enakost med spoli ter z vključevanjem družbene perspektive presegajo zgolj individualne kontekste. Njihove ugotovitve kažejo na to, da bi bilo z vidika enakosti spolov in posledično trajnostnih družb v socialnopedagoških intervencijah ključno naslavljati tudi maskulinosti. Mladi s težavami na področju vedenja so namreč pogosto obravnavani v strokovnih centrih, s tem povezani pojavi heteroagresije pa so v marsikaterem primeru povod za krizne situacije v teh ustanovah (Krajncan in Vrhunc Pfeifer 2021; Vrhunc Pfeifer 2021). Ker je skrb socialnopedagoške stroke, »kako se čim bolj celovito in učinkovito odzvati na potrebe te populacije, da bi se ta lahko kakovostno vključevala v družbo« (Razpoticnik 2014, 106), bi bilo smiselno razvijati socialnopedagoške pristope, občutljive za spol, ki bi omogočali celostnejše obravnave in s katerimi bi mlade fante z nasilnimi ter družbeno nezaželenimi vedenjskimi vzorci potencialno lahko uspešneje vključevali v družbo. Pri tem so ključne predhodno omenjene kompetence za trajnostno družbo (UNESCO 2017) – npr. kritično preizpraševanje spolnih vlog, sposobnost refleksije lastnega spola in spolnih vlog ter empatija do oseb drugih spolov, ki lahko predstavljajo osnovo za spodbujanje skrbnih oblik maskulinosti v socialnopedagoških obravnava. V skladu s kritikami sodobne socialne pedagogike, ki naj bi pogosto nerefektirano in prekomerno reproducirala družbene neenakosti (Bogdan Zupančič 2021b), pa je vključevanje tematik maskulinosti za socialno pedagogiko pomembno tudi kot način, kako ponovno okrepiti emancipatorno družbeno-politično vlogo socialne pedagogike.

Maskulinosti, ki so nasilne v odnosu do drugih (gejevskih) moških

Spol in seksualnost sta dve povsem prepleteni kategoriji, kar v kontekstu šole pokaže Debbie Epstein (1997). Avtorica s svojo raziskavo prikaže, kako homofobija izvira iz »mačo« in »mizoginistične« maskulinosti ter s kompulzivno heteroseksualnostjo fante usmerja v nasilne vedenjske vzorce. Fantje, zaznani kot preveč feminilni, so namreč skoraj avtomatično označeni za geje in zato postanejo tarče nasilja (pretežno s strani drugih fantov). Hkrati pa fantje, ki se želijo prikazati kot heteroseksualni (ne glede na svojo spolno usmerjenost), izvajajo nasilje nad fante, ki so zaznani kot feminilni, ker je to poleg izkazovanja lastne heteroseksualnosti obenem tudi način, kako se lahko zaščitijo

pred tem, da bi sami postali tarče nasilja. Fantje in dekleta, ki odstopajo od normiranih spolnih izrazov, niso disciplinirani na enak način. Punce, ki se vedejo bolj »maskulino«, v skladu z mizoginijo niso percipirane tako negativno, kot so fantje, ki se vedejo »feminilno«. Podobno ugotavljajo Nika Ferbežar, Alja Kopinič in Marko Gavriloski Tretjak (2024), ki v okviru raziskave o izkušnjah LGBT+-mladih v vzgojno-izobraževalnem sistemu opažajo, da je šola po pričevanju intervjuvanih oseb manj varna za (gejevske) fante, ki so percipirani kot feminilni. Tega se sami tudi zavedajo in pogosto upravljajo s svojim spolnim izrazom, da bi izpadli bolj maskulini in se s tem zaščitili pred nasiljem (npr. z izbiro oblačil, načinom govora in hoje ter s preišljenim informiranjem o športnih dogodkih). Podobno tudi Leanne Dalley-Trim (2007) ugotavlja, da sta homofobija (usmerjena proti fantom) in seksualizacija (usmerjena proti dekletom) načina, kako fantje izvajajo performans svoje heteroseksualne hegemonie maskulnosti, ki jim omogoča dominacijo v razredu in prevzemanje, v naši družbi superiorne, spolne identitete. Tudi raziskava Amy R. Baugher in Julie A. Gazmararian (2015) kaže, da je stres, ki ga oseba občuti, ko je ogrožena njena maskulina spolna identiteta oz. »stres maskulinih spolnih vlog« (angl. *masculine gender role stress*), dejavnik tveganja za nasilno vedenje do gejevskih moških (in žensk). Razprave o maskulnosti so torej v socialno pedagoškem prostoru potrebne tudi zaradi intraskupinskih odnosov med fanti, ki pogosto vodijo do nasilja, zavračanja in homofobije.

Idealizirane maskulnosti, ki z rigidnimi predstavami o »pravih« moških vplivajo na zdravje in odnose moških

V okviru razprav o maskulnosti je ključno izpostaviti tudi stroške maskulnosti, ki imajo raznolike negativne vplive na življenje fantov in moških. Povezani so z družbenimi pričakovanji, ki v skladu s hegemono maskulnostjo že v zgodnjem otroštvu od fantov zahtevajo lastnosti, kot so moč, stoičnost in pogum, ter ne dovoljujejo izražanja nekaterih čustev, kot sta npr. žalost in strah (Kimmel 1994; Levant in Pryor 2020). Courtenay (2000) opisuje, da moški v primerjavi z ženskami izražajo bolj tvegana stališča in vedenja v povezavi z zdravjem ter se v povprečju redkeje vedejo na način, ki bi jim omogočal zdravo in dolgo življenje. Ta vedenja in stališča, ki vodijo do razlik v zdravju in dolžini življenja, pripisuje načinu izražanja maskulnosti. Rosaleen O'Brien, Kate Hunt in Graham Hart (2005) npr. prepoznava splošen odpor do iskanja pomoči med moškimi, saj naj to ne bi bilo v skladu s konvencionalnimi predstavami o maskulnosti. To je bilo še posebej značilno za mlade fante, ki še niso imeli resnejših težav z zdravjem in so bili bolj pod vplivom medvrstniških idej o »pravih moških«. Anne Cleary (2012) pritisk hegemonie maskulnosti po-

vezuje tudi s specifikami samomorilnega vedenja. V njeni raziskavi, v kateri so sodelovali moški po poskusu samomora, ugotavlja, da so intervjuvani občutili hude duševne bolečine, a so imeli težave prepoznati simptome in poiskati pomoč. Svojih duševnih stisk niso želeli razkriti drugim, ker so jih prepoznali kot znak šibkosti in pomanjkanja maskulinnosti. Ker terapija in pogovor o čustvih za njih nista bili realni možnosti, so svoje težave skušali obvladovati z alkoholom (kulturno sprejemljivim načinom obvladovanja stresa za moške), kar pa je še dodatno povečalo tveganje za samomor.

Dodaten potencialni strošek hegemonne maskulinnosti predstavlja dejstvo, da moški pogosteje umirajo zaradi samomora kot ženske, čeprav je pri ženskah poskus samomora pogostejši (Roškar in Videtič Paska 2021). Ta spolni paradoks med drugim avtorji pojasnjujejo tudi z družbenimi normami, vezanimi na spol. Pregled literature (Schrijvers, Bollen in Sabbe 2012) je, recimo, pokazal, da je moško samomorilno vedenje v primerjavi z ženskami impulzivnejše, smrtonosnejše in odločnejše, kar bi lahko vodilo do več dokončnih samomorov. Poleg težav z duševnim zdravjem pa fante spremljajo tudi težave v odnosih. Za slednje je namreč ključno zdravo izražanje čustev, kar pa fantje, socializirani na način, ki od njih pričakuje inhibicijo določenih čustev, v marsikaterem primeru ne zmorejo. Omejitve pri izražanju čustev dodatno vplivajo tudi na upravljanje s stresom. Fantje, ki stresnih izkušenj ne morejo deliti s svojimi bližnjimi, so se primorani zateči k manj zdravim načinom soočanja s stresom, kot je npr. konzumiranje alkohola (Levant 2022). Predhodno omenjene kompetence za dobro zdravje in blagostanje, vezane na UNESCO-ve (2017) cilje za trajnostno družbo, so ključne za socializacijo fantov na način, ki bo varen za njihovo zdravje in spodbuden za njihove odnose, saj so, recimo, usmerjene v razumevanje družbenih, političnih in ekonomskih dimenzij zdravja (npr. z vidika maskulinnosti) ter pomena duševnega zdravja, poznavanje ustreznih preventivnih strategij za doseganje duševnega zdravja in razvijanje sposobnosti za komuniciranje o lastnem zdravju. Z vidika socialne pedagogike je o duševnem zdravju fantov pomembno govoriti, ker je področje čustvenih težav in motenj eno izmed ključnih domen socialnopedagoške prakse (Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI) 2021) in ker so avtoagresivne eskalacije v strokovnih centrih pogost pojav, pri čemer pa jih strokovni delavci bistveno pogosteje omenjajo v navezavi na dekleta (Ferbežar in Vrhunc Pfeifer 2022; Krajncan in Vrhunc Pfeifer 2021). V prihodnosti bi bilo v okviru raziskovanja čustvenih težav in motenj v kontekstu socialnopedagoške prakse treba upoštevati tudi perspektivo spola kot ene izmed pomembnih okoliščin in preveriti, kako v strokovnih centrih zaznavajo

in naslavlja čustvene težave ter motnje glede na spol mladih oseb in kako se mladi fantje v strokovnih centrih ter v širši socialnopedagoški praksi vedejo v odnosu do svojega zdravja, kako izražajo duševne stiske in kako so za soočanje z njimi opremljeni.

Večina moških ne dosega idealiziranega modela hegemonne maskulinnosti, kar pa ne pomeni, da si za to ne prizadevajo večino svojih življenj (Connell 2005; Kimmel 1994). Kot prikazano, ta pritisk za doseganje (nedosegljivega) ideala maskulinnosti negativno vpliva nanje ter na njihove odnose z bližnjimi in generira različne oblike nasilja ter neenakosti, zaradi česar bi bilo, če se želimo približati trajnostni družbi, v socialnopedagoški teoriji in praksi smiselno iskati načine za preseganje negativnih posledic teh oblik maskulinnosti.

Možnosti za razvijanje skrbnih maskulinnosti pri socialnopedagoškem delu z mladimi

Karla Elliott (2006, 247) na podlagi teorij različnih avtorjev (npr. Connell 2005; Scambor idr. 2014) prikaže, da je zmanjševanje negativnih posledic hegemonne maskulinnosti pri fantih in moških pomembno, ker lahko v njihovih življenjih vodi do različnih pozitivnih izidov, kot so »boljše telesno in duševno zdravje, daljša pričakovana življenjska doba, izboljšana kakovost družabnega življenja, bolj zdravi družinski odnosi in manj nasilja med moškimi«. Spodbujanje skrbnih maskulinnosti predstavlja enega izmed načinov za preseganje hegemonnih maskulinnosti, saj skrbne maskulinnosti zavračajo pozicijo dominacije in vključujejo vzajemno skrb, naklonjenost, čustvovanje ter medsebojno odvisnost. Te značilnosti v kontekstu skrbnih maskulinnosti niso pogojene s spolom (kot »lastnosti žensk«), temveč so razumljene kot znak človečnosti, zaradi česar bi morale biti družbeno sprejemljive tudi za fante in moške. Poleg že omenjenega se skrbne maskulinnosti v družbi, recimo, lahko kažejo tudi kot pravičnejše razdeljevanje skrbstvenih vlog v zasebni sferi, zavračanje nasilja s strani moških in skrb moških za lastno ter tuje zdravje (Elliott 2016; Hanlon 2012; Hrženjak 2017; Scambor idr. 2014).

V Sloveniji se s tematiko maskulinnosti ukvarjata dva vidnejša mednarodna projekta. EMPATH – Empowering Youth to Engage in Combating Gender Stereotypes by Addressing Toxic masculinity patterns and Behaviour (2022–2024), v okviru katerega sodelujejo Ljudska univerza Celje, Fakulteta za družbene vede, Pedagoška fakulteta iz Univerze v Ljubljani, Inštitut za preučevanje enakosti spolov (IPES) in Pedagoški inštitut. Namen projekta »je zmanjšati diskriminacijo na podlagi spola v izobraževalnem sistemu in uvesti perspektivo enakosti spolov v vse oblike izobraževalnih praks«, s čimer želijo prispevati k »odpravljanju toksičnih vzorcev vedenja med srednješolci in senzibili-

zaciji pedagoških delavcev in delavk za prepoznavanje spolnih stereotipov in delovanju proti njim« (Pedagoški inštitut b. l.). Drugi pa je projekt CarMiA – Caring Masculinities in Action (Aktiviranje nenasilnih moškosti), v katerem je slovenski partner Mirovni inštitut (Hrželjak in Markelj 2022). Izhodišče projekta je, »da je tradicionalna spolna socializacija fantov in moških pomemben vir nasilja na podlagi spola, zato mora vzpostavljanje kulture nenasilja v intimni in javni sferi vključevati ozaveščanje fantov in moških o stroških, ki jih patriarhat povzroča tudi njim« (Mirovni inštitut 2023). Nekatere ugotovitve omenjenih projektov bi bilo smiselno upoštevati tudi pri načrtovanju socialnopedagoškega dela za spodbujanje skrbnih maskuliniteti med mladimi, ki so npr. nameščeni v strokovnih centrih oz. obravnavani v okviru prevzgojnega doma ali šolskih svetovalnih služb.

V okviru projekta CarMiA so opravili tudi pregled dobrih slovenskih praks in izpostavili tri. To so program Usposabljanje za socialne veščine za moške, ki izvajajo nasilje nad ženskami (Društvo za nenasilno komunikacijo), priročnik in izobraževanje *Odklikni! Ustavimo spletno nasilje nad ženskami in dekleti* (Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani) in delavnice Ključna šola za fante (Ključ – center za boj proti trgovini z ljudmi). Vse omenjene aktivnosti naslavljajo tudi teme maskuliniteti, in sicer v kontekstu nasilja nad ženskami in otroci (Hrželjak in Markelj 2022). Pregled dobrih praks kaže, da v Sloveniji ni veliko programov, ki bi vključevali tematiko maskuliniteti. Povsem umanjajo programi, ki bi specifično naslavljali nasilne maskuliniteti v odnosu do marginaliziranih in podrejenih maskuliniteti. Poleg tega trenutni programi moške večinoma obravnavajo izključno kot povzročitelje nasilja, ne naslavljajo pa tematik, ki bi upoštevale stroške maskuliniteti ali bile namenjene specifično moškim, ki nasilje doživljajo. Tudi dokumentiranih socialnopedagoških praks, ki bi se usmerjeno ukvarjale z maskulinitetmi, nismo zasledili, kar pušča odprt prostor za nadaljnje razvijanje področja.

V tujini je mogoče zaslediti več načinov za razvijanje skrbnih maskuliniteti, ki bi jih bilo mogoče prenesti tudi na področje socialnopedagoškega dela z mladimi. Na tem mestu jih predstavljamo zgolj nekaj. Karla Elliott (2016) v okviru spodbujanja skrbnih maskuliniteti poudarja moment »vključevanja« moških in fantov v pobude za enakost med spoli, kar je bistveno tudi za socialnopedagoško področje, kjer je participacija udeleženih opredeljena kot ključen dejavnik kakovostnih socialnopedagoških obravnav (Marovič 2018; Marovič, Bajželj in Krajnčan 2014; Marovič in Bogdan Zupančič 2024). Podobno poudarja tudi Flood (2019), ki na podlagi pregleda raziskav ugotavlja, da so konkretna in oprijemljiva vabila v tovrstne pobude možen način aktiviranja moških za sodelovanje v kampanjah za zmanjšanje nasilja, ki sicer

moške v marsikaterem primeru izpuščajo kot ciljno skupino. Gerdes (2022) izpostavlja, da je za spodbujanje maskulinnosti, ki bi moškimi omogočala boljše duševno zdravje in blagostanje, ključno ozaveščati fante o stroških maskulinnosti in spodbujati refleksijo o spolnih stereotipih ter normah. Poleg tega avtor poudarja, da je pri fantih treba načrtno krepiti različne kompetence, kot so sposobnost in pripravljenost za iskanje pomoči, zmožnost aktivacije virov moči v lastni socialni mreži in socialne ter čustvene kompetence za zdrave odnose in boljše duševno zdravje.

Flood (2019) se na drugi strani osredotoča na moške kot povzročitelje nasilja in na moške kot neaktivne opazovalce nasilja. Avtor, recimo, izpostavlja, da je med moškimi treba personalizirati problem nasilja nad ženskami in ga predstaviti kot problem, ki zadeva vse ljudi. Poleg tega opozarja, da bi morale tovrstne intervencije izhajati iz pozitivnih vidikov maskulinnosti, krepiti močna področja moških in jih aktivirati kot partnerje v prizadevanjih za zmanjševanje nasilja nad ženskami (v nasprotju z avtomatično obravnavo moških kot nasilnežev). Avtor izpostavlja tudi pomen nenasilne moške kolektivnosti in zavedanja, da imajo tudi drugi moški nenasilne drže in so v primeru nasilja pripravljeni ukrepati. Pri tem so pomembni zdravi moški vzorniki in podpora vrstnikov, ki zmanjšuje občutke osamljenosti in predstavlja način medsebojne krepitve. Poleg tega je za spodbujanje aktivnih opazovalcev nasilja bistveno, da se mlade fante opremi z znanjem in veščinami za prepoznavanje ter naslavljanje nasilja. V okviru predhodno omenjenega projekta CarMiA sta Majda Hrženjak in Leja Markelj (2023) pripravili učno gradivo, v katerem predstavita različne metode, s katerim je pri delu z mladimi mogoče aktivirati nenasilne maskulinnosti. Metode naslavlajo tematike, kot so: ozaveščanje o različnih spolnih identitetah, njihovih kompleksnostih in fluidnosti; razlikovanje med hegemonimi ideali moškosti in realnostmi moških ter razumevanje družbenih pritiskov, povezanih s spolnimi normami; priznavanje in izražanje čustev; kompetence za čustveno oporo; zdravo reševanje medosebnih konfliktov; prepoznavanje, uravnavanje in nenasilno izražanje jeze.

Sklep

Družbena dimenzija trajnostnega razvoja je bila dolgo časa zapostavljena (Langergaard in Krøjer 2023), v zadnjem času pa se ji v literaturi namenja vedno več pozornosti (Chan in Lee 2008; Cuthill 2010; Dempsey idr. 2011; Littig in Griessler 2005; Vavik in Keitsch 2010). V našem prispevku smo se osredotočili na pomen razvijanja skrbnih maskulinnosti v vzgoji in izobraževanju kot načina za doseganje trajnostne družbe, pri čemer smo izhajali iz socialnopedagoške perspektive.

Tematike maskulinnosti so v okviru feminističnih študij in kritičnih študij moških ter moškosti (npr. Connell 1987; Hrženjak 2017; Kimmel 1994; Messerschmidt 2018) že dlje časa pomemben del razprav o enakosti spolov. V našem prispevku smo se osredotočili na tri ključne težave s specifičnimi manifestacijami maskulinnosti. Najprej smo predstavili vlogo spolnih norm in stereotipov, vezanih na hegemonno maskulinnosti, ki se manifestirajo kot nasilje do žensk in otrok (npr. Millett 2000; Messerschmidt 2018; Segal 2007). Za socialnopedagoško področje je tematika pomembna, ker so v strokovnih centrih pogosto nameščeni fantje z vedenjskimi težavami in nasilnimi vedenjskimi vzorci (Vrhunc Pfeifer 2021). Na podlagi pregleda literature (Barker idr. 2010) sklepamo, da bi bila za spol občutljiva socialna pedagogika eden izmed možnih pristopov za delo s to populacijo. Poleg tega pa bi vključevanje kritičnih študij moških in moškosti lahko prispevalo h krepitvi emancipatorne družbeno-politične vloge socialne pedagogike, kot jo poudarja Ana Bogdan Zupančič (2021a). V drugi točki smo se osredotočili na maskulinnosti, ki vodijo do nasilja med moškimi. Pokažemo, da so procesi homofobije in mizoginije tesno prepleteni ter vplivajo na vedenje fantov, ki skušajo dosegati ideale hegemonno maskulinnosti, uveljaviti svojo heteroseksualnost in se v skladu z mizoginijo čim bolj oddaljiti od feminilnosti. V zadnji točki naslovimo stroške maskulinnosti, ki izhajajo iz norm hegemonno maskulinnosti, vezane na socializacijo fantov, pri katerih se spodbuja lastnosti, kot so moč, stoičnost in pogum, medtem ko je izražanje žalosti in strahu prepoznano kot »nemoško« (Kimmel 1994; Levant in Pryor 2020). Ti pritiski negativno vplivajo na telesno in duševno zdravje moških, sposobnost soočanja s stresom, odnose in pripravljenost za iskanje pomoči, ko je ta potrebna (Cleary 2012; Courtenay 2000; Levant 2022; Schrijvers, Bollen in Sabbe 2012). Za socialnopedagoško prakso je zadnja točka pomembna predvsem v kontekstu obravnav čustvenih težav oz. motenj. V skladu z rezultatom pregleda raziskav namreč obstaja tveganje, da so fantje zaradi obstoječih spolnih stereotipov in načina izražanja stiske z vidika čustvenih težav spregledana populacija, kar bi bilo smotrno preveriti v prihodnjih socialnopedagoških raziskavah, ki bi morale v ospredje postaviti perspektivo spola.

V Sloveniji sta dva vidnejša projekta, ki naslavljata tematiko maskulinnosti, EMPATH, Empowering Youth to Engage in CoMbatting Gender Stereotypes by Addressing Toxic masculinity patterns and Behaviour, in CarMiA, Aktiviranje nenasilnih moškosti. V okviru slednjega sta Majda Hrženjak in Leja Markelj (2023) pripravili zbir metod, ki med mladimi lahko spodbujajo nenasilne maskulinnosti. Osredotočata se predvsem na razumevanje družbenega ozadja maskulinnosti, razreševanje spolnih stereotipov in spodbujanje odnosnih ter

čustvenih veččin pri mladih fantih, kar so glavne premise za krepitev skrbnih maskulinosti tudi nekaterih drugih avtorjev (Elliott 2016; Flood 2019; Gerdes 2022).

Raziskovanje in razvijanja novih pristopov za delo z mladimi, ki izkazujejo težave na čustvenem in socialnem področju z vidika spola, vidimo kot eno izmed možnosti za razvijanje socialnopedagoške teorije in prakse v slovenskem prostoru, obenem pa tudi kot konkretno možnost za doseganje trajnostnejše družbe.

Literatura

- Barker, G., C. Ricardo, M. Nascimento, A. Olukoya in C. Santos. 2010. »Questioning Gender Norms with Men to Improve Health Outcomes: Evidence of Impact.« *Global Public Health* 5 (5): 539–553.
- Baughner, A. R., in J. A. Gazmararian. 2015. »Masculine Gender Role Stress and Violence: A Literature Review and Future Directions.« *Aggression and Violent Behavior* 24:107–112.
- Beasley, C. 2008. »Rethinking Hegemonic Masculinity in a Globalizing World.« *Men and Masculinities* 11 (1): 86–103.
- Berggren, K., L. Gottzén in H. Bornäs. 2021. »Theorising Masculinity and intimate Partner Violence.« V *Men, Masculinities and Intimate Partner Violence*, uredili L. Gottzén, M. Bjørnholt in F. Boonzaier, 1–16. Oxon in New York: Routledge.
- Bogdan Zupančič, A. 2021a. »Proces konceptualizacije socialne pedagogike v Sloveniji.« Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem.
- . 2021b. »The Meaning of radicalisation in Modern Social Pedagogy.« *Revija za elementarno izobraževanje* 14 (pos. št.): 103–127.
- Boström, M. 2012. »A Missing Pillar? Challenges in Theorizing and Practicing Social Sustainability: Introduction to the Special Issue.« *Sustainability: Science, Practice and Policy* 8 (1): 3–14.
- Chan, E., in G. K. Lee. 2008. »Critical Factors for Improving Social Sustainability of Urban Renewal Projects.« *Social Indicators Research* 85:243–256.
- Christie, N. 1986. »The Ideal Victim.« V *From Crime Policy to Victim Policy. Reorienting the Justice System*, uredil E. Fattah, 17–30. London: Palgrave Macmillan.
- Cleary, A. 2012. »Suicidal Action, Emotional Expression, and the Performance of Masculinities.« *Social Science & Medicine* 74 (4): 498–505.
- Connell, R. W. 1987. *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- . 1995. *Masculinities*. Berkeley, CA: University of California Press.
- . 2005. *Masculinities*. 2. izd. London in New York: Routledge.
- Courtenay, W. H. 2000. »Constructions of Masculinity and Their Influence on Men's Well-Being: A Theory of Gender and Health.« *Social Science & Medicine* 50 (10): 1385–1401.

- Crenshaw, K. 1991. »Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color.« *Stanford Law Review* 43 (6): 1241–1299.
- Cuthill, M. 2010. »Strengthening the 'Social' in Sustainable Development: Developing a Conceptual Framework for Social Sustainability in a Rapid Urban Growth Region in Australia.« *Sustainable Development* 18 (6): 362–373.
- Dalley-Trim, L. 2007. »'The Boys' Present ... Hegemonic Masculinity: A Performance of Multiple Acts.« *Gender and Education* 19 (2): 199–217.
- Dempsey, N., G. Bramley, S. Power in C. Brown. 2011. »The Social Dimension of Sustainable Development: Defining Urban Social Sustainability.« *Sustainable Development* 19 (5): 289–300.
- Elliott, K. 2016. »Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept.« *Men and Masculinities* 19 (3): 240–259.
- Epstein, D. 1997. »Boyz' Own Stories: Masculinities and Sexualities in Schools.« *Gender and Education* 9 (1): 105–116.
- Ferbežar, N., in K. Vrhunc Pfeifer. 2022. »Avtoagresivno vedenje: krizne situacije in krizne intervencije v strokovnih centrih.« V *Socialnopedagoške teme 1*, uredil M. Krajncan, 95–137. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Ferbežar, N., A. Kopinič in M. Gavriloski Tretjak. 2024. »Elements of Minority Stress and Resilience in LGBTQ+ Students' Experience of Education.« *Journal of Homosexuality*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/00918369.2024.2326473>.
- Flood, M. 2019. *Engaging Men and Boys in Violence Prevention*. New York: Routledge.
- Gadd, D., C. L. Fox, M. L. Corr, S. Alger in I. Butler. 2015. *Young Men and Domestic Abuse*. New York in London: Routledge.
- Gerdes, Z. 2022. *Man Kind: Tools for Mental Health, Well-Being, and Modernizing Masculinity*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Gottzén, L. M. Bjørnholt in F. Boonzaier. 2021. »What Has Masculinity to Do with Intimate Partner Violence.« V *Men, Masculinities and Intimate Partner Violence*, uredili L. Gottzén, M. Bjørnholt in F. Boonzaier, 1–16. Oxon in New York: Routledge.
- Grunwald, K., in H. Thiersch. 2009. »The Concept of the 'Lifeworld Orientation' for Social Work and Social Care.« *Journal of Social Work Practice* 23 (2): 131–146.
- Hanlon, N. 2012. *Masculinities, Care and Equality: Identity and Nurture in Men's Lives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hrženjak, M. 2017. »Kritične študije moških in moškosti: konteksti, koncepti in aplikacije.« *Časopis za kritiko znanosti* 45 (267): 9–21.
- Hrženjak, M., in L. Markelj. 2022. »Aktiviranje nenasilnih moškosti (CarMiA): nacionalno poročilo – Slovenija.« Mirovni inštitut, Ljubljana.
- . 2023. »Učno gradivo in metode: usposabljanje za nosilce_ke sprememb v projektu.« Mirovni inštitut, Ljubljana.

- Jordan, A. 2019. *The New Politics of Fatherhood: Men's Movements and Masculinities*. London: Springer.
- Kimmel, M. 1994. »Masculinity as Homophobia.« V *Teorising Masculinities*, uredila H. Brod in M. Kaufman, 119–141. London: Sage.
- Krajnčan, M., in K. Vrhunc Pfeifer. 2021. *Krizne intervence v vzgojnih zavodih (strokovnih centrih): izhodišča za pripravo smernic za ravnanje v kriznih situacijah v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok ter mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v Sloveniji*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Langergaard, L. L., in J. Krøjer. 2023. »Social Sustainability in Unsustainable Times: Introduction of One Book and Many Problems.« V *Social Sustainability in Unsustainable Society: Concepts, Critiques and Counter-Narratives*, uredili J. Krøjer in L. L. Langergaard, 12–30. Cham: Springer.
- Levant, R. F. 2022. »Foreword.« V Z. Gerdes, *Man Kind: Tools for Mental Health, Well-Being, and Modernizing*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Levant, R. F., in S. Pryor. 2020. *The Tough Standard: The Hard Truths about Masculinity and Violence*. New York: Oxford University Press.
- Littig, B., in E. Griessler. 2005. »Social Sustainability: A Catchword between Political Pragmatism and Social Theory.« *International Journal of Sustainable Development* 8 (1–2): 65–79.
- Magis, K., in C. Shinn. 2009. »Emergent Principles of Social Sustainability.« V *Understanding the Social Dimension of Sustainability*, uredili J. Dillard, V. Dujon in M. C. King, 15–45. London in New York: Routledge.
- Maguire, D. 2021. *Male, Failed, Jailed: Masculinities and "Revolving-Door" Imprisonment in the UK*. Cham: Springer.
- Marovič, M. 2018. »Prednosti/pomanjkljivosti participatornega diskurza na polju zavodske vzgoje.« *Socialna pedagogika* 22 (1–2): 99–117.
- Marovič, M., in A. Bogdan Zupančič. 2024. »Participacija v strokovnih centrih z vidika otrokove/mladostnikove osebne in šolske/poklicne biografije.« *Revija za elementarno izobraževanje* 17 (1): 85–103.
- Marovič, M., B. Bajželj in M. Krajnčan. 2014. »Koncept participacije v institucionalni vzgoji.« *Socialna pedagogika* 18 (1–2): 93–116.
- Messerschmidt, J. W. 2018. *Masculinities and Crime: A Quarter Century of Theory and Research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Millett, K. 2000. *Sexual Politics*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Mirovni inštitut. 2023. »Aktiviranje nenasilnih moškosti v sodelovanju z mladimi.« 29. marec. <https://www.mirovni-institut.si/aktiviranje-nenasilnih-moskosti-v-sodelovanju-z-mladimi/>.
- Murphy, K. 2012. »The Social Pillar of Sustainable Development: A Literature Review and Framework for Policy Analysis.« *Sustainability: Science, Practice and Policy* 8 (1): 15–29.
- O'Brien, R., K. Hunt in G. Hart. 2005. »'It's Caveman Stuff, but That Is to a Certain

- Extent How Guys Still Operate: Men's Accounts of Masculinity and Help Seeking.« *Social Science & Medicine* 61 (3): 503–516.
- Pedagoški inštitut. B. l. »EMPATH.« <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/projekti/empath/>.
- Razpotnik, Š. 2014. »Socialno v socialni pedagogiki.« *Sodobna pedagogika* 65 = 131 (3): 54–70.
- Roškar, S., in A. Videtič Paska. ur. 2021. *Samomor v Sloveniji in svetu: opredelitev, raziskovanje, preprečevanje in obravnava*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Scambor, E., N. Bergmann, K. Wojnicka, S. Belghiti-Mahut, J. Hearn, J., Ø. G. Holter, M. Gärtner, M. Hrženjak, C. Scambor in A. White. 2014. »Men and Gender Equality: European Insights.« *Men and Masculinities* 17 (5): 552–577.
- Schrijvers, D. L., J. Bollen in B. G. Sabbe. 2012. »The Gender Paradox in Suicidal Behavior and Its Impact on the Suicidal Process.« *Journal of Affective Disorders* 138 (1–2): 19–26.
- Segal, L. 2007. *Slow Motion: Changing Masculinities, Changing Men*. New York: Palgrave Macmillan.
- UNESCO. 2017. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Pariz: UNESCO.
- Vavik, T., in M. M. Keitsch. 2010. »Exploring Relationships between Universal Design and Social Sustainable Development: Some Methodological Aspects to the Debate on the Sciences of Sustainability.« *Sustainable Development* 18 (5): 295–305.
- Vrhunc Pfeifer, K. 2021. »Crisis Situations among Children/Adolescents with Emotional and Behavioural Disorders in Education.« *Revija za elementarno izobraževanje* 14 (pos. št.): 153–175.
- Willis, P., S. McKenzie in R. Harris, R. 2009a. »Introduction: Challenges in Adult and Vocational Education for Social Sustainability.« V *Rethinking Work and Learning: Adult and Vocational Education for Social Sustainability*, uredili P. Willis, S. McKenzie in R. Harris, 1–13. Dordrecht: Springer.
- , ur. 2009b. *Rethinking Work and Learning: Adult and Vocational Education for Social Sustainability*. New York: Springer Science+Business.
- Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). 2020. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 200. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2020-01-3628>.

Sociopedagogical Approaches for a Sustainable Society: The Importance of Developing Caring Masculinities in Education

The social dimension of sustainable development is increasingly prominent in literature. This paper explores caring masculinities in education to foster a sustainable society from a sociopedagogical perspective. Masculinities are vital

to gender equality debates in feminist and critical masculinity studies. We address three key issues: men's violence against women and children, violence between men, and the costs of masculinity. Research indicates that most violence experienced by all genders is perpetrated by men, who also face negative impacts of hegemonic masculinity, such as poorer health, shorter life expectancy, and relational problems. This paper argues that developing gender-responsive sociopedagogical interventions is essential for advancing social pedagogy and achieving a sustainable society.

Keywords: gender, gender-responsive pedagogy, caring masculinities, sustainable society

Povezanost empatije z duševnim zdravjem bodočih pedagoških delavcev


Petra Dolenc

Univerza na Primorskem

petra.dolenc@pef.upr.si

Poklici v vzgoji in izobraževanju se zaradi intenzivnih socialnih interakcij ter prevzemanja odgovornosti za druge srečujejo s povečanim tveganjem za težave v duševnem zdravju. Ker je omenjenemu področju treba nameniti ustrezno pozornost že pred vstopom v pedagoški poklic, je bil namen raziskave preučiti vlogo empatije v duševnem zdravju pri študentih, bodočih pedagoških delavcih. V vzorec smo vključili 173 študentov različnih pedagoških študijskih programov, starih od 19 do 26 let in večinoma ženskega spola (91%). Za merjenje empatije smo uporabili krajšo obliko Indeksa medosebne reaktivnosti (IRI-B), različne elemente duševnega zdravja pa smo ugotavljali z Vprašalnikom duševnega zdravja (MHC-SF), Vprašalnikom generalizirane anksioznosti (GAD-7), Vprašalnikom depresivnosti (PHQ-8) in Lestvico zaznanega stresa (PSS-4). Psihometrična preverba IRI-B je pokazala ustrezno veljavnost in zanesljivost merskega pripomočka, ki omogoča preverjanje štirih vidikov empatije: prevzemanja perspektive, empatične skrbi, domišljjskega vživljanja in osebne prizadetosti. Na podlagi rezultatov multiple regresijske analize ugotavljamo, da imata prevzemanje perspektive in empatična skrb pozitiven učinek na duševno blagostanje študentov, medtem ko ima dimenzija osebne prizadetosti pomemben neugoden učinek na vse preučevane vidike duševnega zdravja. Usposabljanje bodočih pedagoških delavcev naj bi upoštevalo omejeni kompleksen odnos med empatijo in duševnim zdravjem.

Ključne besede: empatija, duševno zdravje, študenti, vzgoja in izobraževanje

 BY-SA © 2024 Petra Dolenc

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-411-8.77-93>

Uvod

Problematika duševnega zdravja na delovnem mestu postaja v zadnjem času vse pomembnejše področje raziskovanja. Zaradi svojega velikega socialnega in ekonomskega bremena predstavlja velik javnozdravstveni izziv v mnogih državah (de Oliveira idr. 2023). Duševno zdravje ni samo odsotnost bolezni, temveč ga lahko opredelimo kot stanje blaginje, v katerem posameznik uresničuje svoje sposobnosti, se lahko spoprijema z običajnimi življenjskimi obremenitvami, produktivno dela in prispeva k skupnosti (WHO 2022). Sodobno razumevanje duševnega zdravja tako temelji na paradigmi dvojnega

kontinuum (lasiello, Agteren in Muir-Cochrane 2020): eno je kontinuum duševnih motenj, ki zajema različne stopnje duševnih težav, od izraženih simptomov duševne motnje do odsotnosti duševne motnje, drugo pa kontinuum duševnega blagostanja, ki vključuje nižjo ali višjo izraženost pozitivnega počutja (npr. sreče, zadovoljstva, dobrih odnosov z drugimi in sposobnost obvladovanja življenjskih izzivov).

Poklici v vzgoji in izobraževanju, podobno kot drugi poklici, ki vključujejo skrb, pomoč in odgovornost za druge ljudi, prinašajo povečano tveganje za pojav težav v duševnem zdravju (Schmid idr. 2020; Schonfeld, Bianchi in Luehring-Jones 2017). Ugotovitve kažejo, da se intenziven kronični stres pri pedagoških delavcih povezuje s pogostejšimi psihosomatskimi simptomi ter z višjo ravno anksioznosti in depresivnosti (Gibson in Carroll 2021), s pojavom izgorelosti (Carroll idr. 2022), pogostejšimi težavami v telesnem zdravju (Huyghebaert idr. 2018), z manjšim zadovoljstvom na delovnem mestu (Dolenc in Virag 2019) ter večjo možnostjo opustitve poklica (Rajendran, Watt in Richardson 2020). Daniel J. Madigan in Lisa E. Kim (2021) ugotavljata, da kontinuiran stres in neustrezne strategije spoprijemanja s stresom neugodno vplivajo na kakovost ter učinkovitost učiteljevega dela: prispevajo k slabšim medosebnim odnosom v razredu in slabšim učnim izidom učencev. Po drugi strani pa Sarah Harding idr. (2019) navajajo, da je ugodnejše duševno zdravje učiteljev povezano z boljšim počutjem učencev v razredu. Na osnovi navedenega se zdi nadvse pomembno osvetliti razsežnosti duševnega zdravja pri zaposlenih v vzgoji in izobraževanju pa tudi prepoznati različne dejavnike ter mehanizme njihovega delovanja na duševno zdravje (Capone, Joshanloo in Park 2019). Slednje velja tudi za študente, bodoče pedagoške delavce, ki se pripravljajo za opravljanje samostojnega pedagoškega dela in si v času študija pridobivajo vse več praktičnih izkušenj.

V zadnjem obdobju je zaslediti povečan interes za preučevanje empatije kot dejavnika duševnega zdravja v poklicih, ki vključujejo intenzivno in odgovorno delo s ljudmi (Nembhard idr. 2023), zato v nadaljevanju natančneje opredeljujemo koncept empatije ter izsledke o povezanosti med empatijo in duševnim zdravjem.

Empatija velja za izvor človekovega prosocialnega vedenja na vseh področjih življenja (Preston in de Waal 2002). Za pedagoške delavce je to temeljna socialno-čustvena kompetenca, ki omogoča pristne in kakovostne medosebne odnose (Meyers idr. 2019). Raziskave so pokazale, da se učiteljeva sposobnost empatije odraža v ustvarjanju pozitivnega učnega okolja, v katerem se učenci počutijo sprejeti, razumljeni, spoštovani in zadovoljni. Poleg tega empatično odzivanje učitelja predstavlja odlično priložnost za spodbujanje empatije pri učencih (Swan in Riley 2015).

Decety in Jackson (2006) empatijo opredeljujeta kot sposobnost zaznavanja, razumevanja in odzivanja na misli ter čustva drugih oseb. Številni avtorji so mnenja, da gre za kompleksen in večplasten konstrukt, ki vključuje tako kognitivno kot čustveno komponento (Buck, Powers in Hull 2017; Preston in Hofelich 2012): prva se nanaša na zmožnost prevzemanja perspektive drugih ljudi, razumevanja njihovih stališč ali duševnih stanj (angl. *perspective taking*), medtem ko druga vključuje sposobnost čustvenega odzivanja na duševna stanja drugih (Shamay-Tsoory, Aharon-Peretz in Perry 2009). Čustveno razsežnost empatije lahko nadalje delimo na empatično skrb (angl. *empathic concern*), ki se kaže v izražanju skrbi in sočutja do drugih oseb, torej v motivaciji negovanja dobrobiti ljudi, ter na osebno prizadetost (angl. *personal distress*), ki predstavlja nase usmerjena čustva zaskrbljenosti in nelagodja ob soočanju s stisko drugih oseb. Čeprav sta tako empatična skrb kot osebna prizadetost čustveni razsežnosti empatije, imata različno funkcijo: prva omogoča, da se posvečamo drugim, druga pa pomeni osredotočenost nase z namenom blaženja neugodnih čustev, vključno s potrebo po umiku iz stresne situacije (Preston in Hofelich 2012). Specifičen vidik empatije je tudi domišljisko vživljanje (angl. *fantasy*), ki se kaže v težnji po vživljanju v duševna stanja fiktivnih likov ali situacije, npr. v filmih, knjigah ipd. (Davis 1983 v Gilet idr. 2013).

Predhodne raziskave, ki so preučevale odnos med empatijo in duševnim zdravjem ter so se večinoma nanašale na poklice v zdravstvu, so prišle do precej neenotnih rezultatov. Po eni strani številne raziskave navajajo povezanost empatije z boljšimi medosebnimi odnosi (Coutinho, Silva in Decety 2014), višjim blagostanjem (Cho in Jeon 2019), ustrežnejšim uravnavanjem čustev in višjo stopnjo čuječnosti (Lee in Park 2022); vsa omenjena področja pa se tesno povezujejo z ugodnim duševnim zdravjem zaposlenih. Bérangère Thirion, François Birault in Nematollah Jaafari (2016) poročajo o potencialno varovalni vlogi empatije v primeru izgorelosti pri zdravnikih. Po drugi strani pa so nekatere raziskave opozorile na povezanost empatije s težavami v duševnem zdravju, kot je višja stopnja izgorelosti pri različnih poklicih pomoči (Kim 2018; Tone in Tully 2014). Večina omenjenih raziskav je empatijo obravnavala kot enoten konstrukt, v smislu skupnega rezultata na lestvicah oz. vprašalnikih za merjenje empatije, čeprav je predpostavka o različnih komponentah empatije splošno sprejeta (Buck, Powers in Hull 2017). Zato lahko nasprotno si rezultate vsaj delno pripišemo neupoštevanju večrazsežnostnega koncepta empatije.

Nekatere novejša raziskave, izvedene med različnimi skupinami zaposlenih v zdravstvu ter vzgoji in izobraževanju (Borges, Bomfim in Chagas 2021; Huang, Liu in Su 2020; Vučinić idr. 2022), pa so izpostavile zapleten odnos med

empatijo in duševnim zdravjem, pri čemer so se nekateri vidiki empatije (npr. prevzemanje perspektive, empatična skrb) pokazali kot varovalni dejavniki pri težavah v duševnem zdravju, drugi vidiki (npr. osebna prizadetost) pa kot dejavniki tveganja za pojav težav v duševnem zdravju.

Namen raziskave

Slabše duševno zdravje zaposlenih v vzgoji in izobraževanju lahko vodi do številnih neugodnih posledic na osebnem ter delovnem področju, zato je problematiko duševnega zdravja smiselno nasloviti že v obdobju študija oz. priprave študentov na pedagoški poklic. S kvantitativno raziskavo smo tako želeli preučiti duševno zdravje študentov, bodočih pedagoških delavcev. Skladno s sodobno paradigmo duševnega zdravja (Iasiello, Agteren in Muir-Cochrane 2020) smo v raziskavi obravnavali duševno blagostanje (čustveno, psihološko in socialno blagostanje) in težave v duševnem zdravju (depresivnost, anksioznost in stres). Glavni cilj je bil preučiti vlogo različnih vidikov empatije pri napovedovanju duševnega zdravja bodočih pedagoških delavcev, saj je omenjena vsebina v slovenskem prostoru še neraziskana. Ker smo za preverjanje razsežnosti empatije prvič uporabili krajšo obliko Indeksa medosebne reaktivnosti (Interpersonal Reactivity Index – Brief Form (IRI-B)) (Ingoglia, Lo Coco in Albiero 2016), smo opravili tudi preliminarno validacijo merskega pripomočka.

Metoda

V raziskavi smo uporabili kvantitativno neeksperimentalno metodo raziskovanja. Podatki so bili pridobljeni v okviru širše raziskave o dejavniki duševnega zdravja študentov zdravstvenih, pedagoških in psiholoških študijskih smeri (soglasje o etičnosti raziskave je bilo pridobljeno s strani Komisije za etiko UL FF, št. 267-2022).

Vzorec

V raziskovalni vzorec je bilo vključenih 173 slovenskih študentk in študentov, starih od 19 do 26 let, ki so bili v študijskem letu 2022/2023 redno vpisani v enega izmed pedagoških študijskih programov. Povprečna starost je bila 20,80 leta ($SD = 1,35$; razpon: 19–25), prevladovala so študentke (89 %). Največ jih je obiskovalo študijski program Razredni pouk (72 %).

Pripomočki

Indeks medosebne reaktivnosti – kratka oblika (Interpersonal Reactivity Index – Brief form IRI-B) (Ingoglia, Lo Coco in Albiero 2016) vsebuje 16 postavk

in meri štiri vidike empatije: zavzemanje perspektive, domišljijsko vživljanje, empatično skrb in osebno prizadetost. Lestvica zavzemanja perspektive predstavlja kognitivno komponento empatije in ocenjuje tendenco spontanega privzemanja psihološkega gledišča drugih ljudi (npr. *Ko sem na nekoga jezen, se običajno poskušam za nekaj časa »postaviti v njegovo kožo«*); empatična skrb se nanaša na čustva sočutja in skrbi, usmerjena v ljudi, ki so v stiski (npr. *Pogosto sočustvujem z ljudmi, ki so manj srečni od mene*); lestvica domišljijskega vživljanja meri tendenco posameznika, da se vživi v čustva in dejanja različnih likov (literarnih, filmskih ipd.; npr. *Zelo se vživim v čustva oseb iz romanov*); lestvica osebne prizadetosti pa meri vase usmerjena čustva anksioznosti in nelagodja v napetih medosebnih situacijah (npr. *Čustveno napete situacije mi vzbujajo strah*). Udeleženci posamezne postavke ocenjujejo na petstopenjski lestvici (od 1 – sploh nisem tak do 5 – povsem sem tak). Sonia Ingoglia, Alida Lo Coco in Paolo Albiero (2016) poročajo o ustreznih merskih karakteristikah IRI-B: jasni in koherentni faktorski strukturi, sprejemljivi notranji zanesljivosti, merski invariantnosti po starosti in spolu ter konstruktivni veljavnosti pripomočka. Za namene raziskave je bil izvorni vprašalnik preveden v slovenski jezik na podlagi vzvratnega prevoda.

Vprašalnik generalizirane anksioznosti (Generalized Anxiety Disorder – GAD-7) (Spitzer idr. 2006), služi kratki klinični samooceni anksioznosti. Vsebuje sedem trditev, ki jih udeleženci na štiristopenjski lestvici (0 – nikoli, 1 – nekaj dni, 2 – vsaj polovico dni, 3 – skoraj vsak dan) ocenijo skladno s tem, kako pogosto so v zadnjih dveh tednih doživljali na lestvici naštetih simptome (npr. *Preveč vas je skrbelo vse mogoče; Težko ste se sprostiti*). Rezultat seštevka posameznih trditev je v razponu od 0 do 21 točk, pri čemer mejne vrednosti 5, 10 in 15 nakazujejo blago, srednjo in resno izraženost anksioznega doživljanja. GAD-7 je preveden v številne jezike ter izkazuje dobre psihometrične lastnosti (Löwe idr. 2008). Anja Podlesek in Voyko Kavčič (2021) poročata o enofaktorski strukturi slovenske oblike GAD-7 in visoki notranji zanesljivosti ($\alpha = 0,89$).

Vprašalnik depresivnosti (Patient Health Questionnaire Depression Scale – PHQ-8) (Kroenke idr. 2009; slovenski prevod: Kozel idr. 2012) meri izraženost depresivne simptomatike in vključuje osem od devetih kriterijev (pomanjkanje interesa, depresivno razpoloženje, motnje spanja, utrujenost, spremembe apetita, nizka samopodoba, težave s koncentracijo in psihomotorična upočasnjenost ali nemir), na katerih temelji diagnoza depresije glede na DMS-5, Diagnostični in statistični priročnik duševnih motenj (American Psychiatric Association 2013). Udeleženci na štiristopenjski lestvici (od 0 – nikoli do 3 – skoraj vsak dan) navedejo, kako pogosto so v zadnjih dveh tednih

izkusili posamezen simptom. Razpon rezultatov se giblje od 0 do 24, pri čemer višja vrednost pomeni bolj izraženo depresivno simptomatiko. Shin idr. (2019) poročajo o visoki zanesljivosti PHQ-8 ($\alpha = 0,88$).

Vprašalnik zaznanega stresa – kratka oblika (Brief Perceived Stress Scale – PSS-4) (Cohen Kamarck in R. Mermelstein 1983; Warttig idr. 2013) vsebuje štiri vprašanja, ki se nanašajo na pogostost pojavljanja posameznih občutkov in misli, povezanih s stresom v zadnjem mesecu (npr. *Kako pogosto ste v zadnjem mesecu čutili, da ne morete nadzorovati stvari, ki so za vas pomembne v življenju?*). Udeleženci odgovarjajo na petstopenjski ocenjevalni lestvici (od 0 – nikoli do 4 – zelo pogosto). Možen razpon rezultatov je od 0 do 16, pri čemer višji rezultat pomeni višjo raven zaznanega stresa. Slovenska priredba lestvice je izkazala ustrezno veljavnost in zanesljivost (Košir idr. 2014).

Vprašalnik duševnega zdravja – krajša oblika (Mental Health Continuum – Short form, MHC-SF) (Keyes 2005) vsebuje 14 postavk, ki merijo subjektivno blagostanje na čustvenem, psihološkem in socialnem področju. Čustveno blagostanje opredeljuje zadovoljstvo z življenjem ter prevladovanje pozitivnega čustvovanja (npr. *Počutil sem se poln življenja*). Socialno blagostanje se nanaša na razumevanje posameznika, da je del družbe ter da pomembno prispeva k njeni blaginji (npr. *Zdelo se mi je, da lahko svetu nudim kaj vrednega*).

Psihološko blagostanje pa se nanaša na posameznikovo samooceno medosebnih odnosov, sprejemanja sebe, avtonomnosti, obvladovanja okolja, smisla življenja in osebne rasti (npr. *Zdelo se mi je, da se osebno razvijam in postajam boljše oseba*). Udeleženci na šeststopenjski lestvici (od 0 – nikoli do 5 – vsak dan) ocenijo pogostost opisanega počutja v zadnjem mesecu. Vprašalnik je na vzorcih odraslih v različnih kulturnih kontekstih izkazal ustrezno zanesljivost in veljavnost, njegove poddimenzije pa se povezujejo z drugimi relevantnimi merami (Perugini idr. 2017). Slovenska priredba MHC-SF izkazuje ustrezne psihometrične lastnosti (Zager Kocjan 2016).

Udeleženci so poleg sociodemografskih podatkov (spol, starost) in podatkov v zvezi s študijem (letnik, študijski program) podali oceno delovnih izkušenj na študijskem področju (v okviru pedagoške prakse, študentskega dela) na šeststopenjski lestvici (nič do pogosto/redno).

Postopek zbiranja podatkov

Študenti so izpolnili spletni vprašalnik, ki je vseboval opisane merske pripomočke, v marcu in aprilu 2023. Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno in anonimno. Vsi študenti, vključeni vanjo, so predhodno podali informirano soglasje k sodelovanju.

Postopek obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s programoma IBM SPSS in JASP. Za ugotavljanje predvidene faktorске strukture vprašalnika IRI-B smo izvedli konfirmatorno faktorško analizo. Merski model smo preverjali z naslednjimi indeksi prilaganja: razmerjem med χ^2 in stopnjami prostosti (χ^2/df), *RMSEA* (Root Mean Square Error of Approximation), *SRMR* (Standardized Root Mean Square Residual), *CFI* (Comparative Fit Index) in *TLI* (Tucker-Lewis Index). Pri tem smo kot sprejemljive upoštevali naslednje vrednosti indeksov: $\chi^2/df < 3$, *RMSEA* $< 0,08$, *CFI* $> 0,90$, *TLI* $> 0,90$, *SRMR* $< 0,08$ (Kline 2016). Zanesljivost uporabljenih merskih pripomočkov smo izračunali na podlagi koeficienta Cronbachova alfa (α). S Pearsonovim koeficientom smo preverjali povezanost med posameznimi spremenljivkami. Za ugotavljanje vloge empatije v duševnem zdravju študentov smo uporabili multiplo regresijsko analizo.

Rezultati in razprava

Psihometrične lastnosti slovenske oblike IRI-B

S konfirmatorno faktorško analizo smo preverjali model empatije, kot ga predpostavlja vprašalnik IRI-B, tj. obstoj štirih latentnih faktorjev s po štirimi manifestnimi spremenljivkami, pri čemer smo dopuščali vzajemno povezanost med latentnimi faktorji. Indeksi prilaganja za omenjeni model so znašali: $\chi^2/df = 1,77$; *RMSEA* = 0,062 (meje 90-odstotnega intervala zaupanja od 0,041 do 0,081); *CFI* = 0,92; *TLI* = 0,90; *SRMR* = 0,052. Dobljeni indeksi kažejo na zadovoljivo prilaganje podatkov predpostavljenemu merskemu modelu.

V preglednici 1 prikazujemo standardizirane faktorске nasičenosti (λ) posameznih postavk s pripadajočim faktorjem oz. dimenzijo IRI-B. Faktorске nasičenosti se gibljejo od 0,54 do 0,79 in so skladno s priporočili (Hair idr. 2019) dovolj visoke, da lahko vse postavke slovenske oblike IRI-B ohranimo. Ugo-

Preglednica 1 Faktorске uteži za postavke vprašalnika IRI-B in koeficienti zanesljivosti

Dimenzije IRI-B	Postavka	λ	α	Dimenzije IRI-B	Postavka	λ	α
Zavzemanje perspektive	4	0,65	0,71	Domišljjsko vživljanje	2	0,78	0,78
	6	0,76			7	0,71	
	13	0,72			11	0,78	
	16	0,53			14	0,73	
Empatična skrb	1	0,57	0,69	Osebna prizadetost	3	0,74	0,76
	5	0,67			8	0,76	
	9	0,70			12	0,79	
	10	0,62			15	0,64	

Preglednica 2 Opisna statistika za dimenzije IRI-B

Dimenzije IRI-B	M	SD	Asim	Spl	1	2	3
1 Zavzemanje perspektive	14,26	2,09	0,19	-0,02	-		
2 Empatična skrb	16,51	1,98	-0,29	-0,34	0,39**	-	
3 Domišljjsko vživljanje	14,09	3,31	-0,52	0,22	0,33**	0,41**	-
4 Osebna prizadetost	12,14	2,77	0,02	0,49	-0,03	0,16*	0,16*

Opombe * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$, Asim – koeficient asimetričnosti, Spl – koeficient sploščenosti.

tovljena faktorska struktura vprašalnika se sklada z rezultati drugih validacijskih raziskav, ki so bile opravljene na splošni odrasli (Gilet idr. 2013; Ingoglia, Lo Coco in Albiero 2016) in študentski populaciji (Diotaiuti idr. 2021), in potrjuje model empatije s štirimi neodvisnimi dimenzijami: zavzemanjem perspektive, empatično skrbjo, domišljjskim vživljanjem in osebno prizadetostjo.

Koeficienti notranje skladnosti slovenske oblike IRI-B se gibljejo med 0,69 (empatična skrb) in 0,78 (domišljjsko vživljanje), kar pomeni sprejemljivo zanesljivost posameznih dimenzij. O podobnih vrednostih notranje zanesljivosti poročajo tudi druge raziskave (Grevenstein 2020; Ingoglia, Lo Coco in Albiero 2016), ki prav tako navajajo najnižji koeficient zanesljivosti pri dimenziji empatična skrb.

Osnovno opisno statistiko za posamezne dimenzije vprašalnika IRI-B predstavljamo v preglednici 2. Na podlagi aritmetičnih sredin opazamo, da so udeleženci najvišje izražali empatično skrb, najnižje pa osebno prizadetost. Podobne ugotovitve Ardenghi idr. (2024) navajajo za študente začetnih letnih letnikov medicine, ki še nimajo izkušenj v klinični praksi. Podatki ne kažejo večjih odstopanj od normalne porazdelitve, saj so vrednosti asimetrije in sploščenosti povsod v razponu od -1 do 1. Korelacije med dimenzijami IRI-B so vse statistično pomembne – pozitivne nizke do srednje (0,16 do 0,41), razen v primeru korelacije med zavzemanjem perspektive in osebno prizadetostjo. Interkorelacije tako kažejo na ustrezno diskriminativnost dimenzij.

Vidiki duševnega zdravja pri študentih pedagoških smeri

Opisno statistiko za različne vidike duševnega zdravja študentov pedagoških smeri predstavljamo v preglednici 3. Če aritmetične sredine primerjamo z možnim razponom rezultatov v posameznih dimenzijah vprašalnika MHC-SF, ugotovimo, da imajo udeleženci višje izraženo čustveno in psihološko blagostanje ter srednje izraženo socialno blagostanje.

Aritmetične sredine nadalje kažejo, da imajo udeleženci srednje izraženo

Preglednica 3 Opisna statistika za mere duševnega zdravja

Mere duševnega zdravja	M	SD	Asim	Spl	α
MHC-SF Čustveno blagostanje (0–15)	9,97	2,68	-0,66	0,29	0,86
Psihološko blagostanje (0–30)	21,14	5,71	-0,82	0,92	0,90
Socialno blagostanje (0–25)	13,97	4,53	-0,39	-0,14	0,79
PSS-4 Stres (0–16)	7,38	2,90	0,20	-0,11	0,81
GAD-7 Anksioznost (0–21)	7,76	4,49	0,58	-0,04	0,90
PHQ-8 Depresivnost (0–24)	7,45	4,80	0,62	0,32	0,88

Opombe Asim – koeficient asimetričnosti, Spl – koeficient sploščenosti. V oklepajih je naveden možen razpon rezultatov.

stopnjo zaznanega stresa ter nižje izraženi anksioznost in depresivnost. Obenem pa na podlagi standardnega odklona opazamo, da so odgovori udeležencev pri vprašalnikih anksioznosti in depresivnosti precej razpršeni, zato smo natančneje preverili frekvenčno porazdelitev po posameznih postavkah. Pri vprašalniku anksioznosti (GAD-7) so udeleženci najvišje vrednosti dosegali pri postavki *V zadnjih dveh tednih sem se preveč obremenjeval/-a z različnimi stvarmi*, pri čemer jih je kar 48,6 % odgovorilo, da so se obremenjevali vsaj polovico dni ali vsak dan. Pri vprašalniku depresivnosti (PHQ-8) pa so udeleženci najvišje vrednosti dosegali pri postavkah *utrujenost ali pomanjkanje energije in težave s spanjem*. Kar 40,4 % jih je navedlo, da so v zadnjih dveh tednih občutili utrujenost oz. pomanjkanje energije vsak dan ali vsaj polovico dni; 34,7 % udeležencev pa je poročalo o težavah s spanjem vsak dan ali skoraj polovico dni. Navedeni deleži pri posameznih postavkah niso spodbudni, saj izsledki raziskav kažejo, da sta nezadostni količina in kakovost spanja pri študentih povezani s pogostejšim doživljanjem stresa (Oliveira idr. 2020), z nižjo zbranostjo med študijem in s slabšimi študijskimi dosežki (van der Heijden idr. 2018).

Številne raziskave opozarjajo, da lahko tudi študentsko populacijo uvrstimo v skupino z večjim tveganjem za doživljanje stresa in težav v duševnem zdravju (Wynaden, Wichmann in Murray 2013). Obdobje študija prinaša vrsto sprememb in izzivov na različnih področjih posameznikovega življenja (osebnem, socialnem, akademskem in finančnem), kar od študentov zahteva veliko mero osebne prožnosti in prilagodljivosti. Glede na ugotovitve naše raziskave, ki kažejo na srednje izraženo stopnjo stresa pri študentih, bi kazalo več pozornosti nameniti razvijanju učinkovitih strategij spoprijemanja z različnimi viri stresa, s katerimi se srečujejo med študijem. Nekatere raziskave namreč poročajo, da je pogostejše doživljanje stresa med študenti povezano z manj funkcionalnimi načini spoprijemanja (Böke idr. 2019).

Napovedovanje duševnega zdravja na podlagi empatije

Za napovedovanje duševnega zdravja (blagostanje, stres, anksioznost in depresivnost) na podlagi empatije smo izvedli vrsto multiplih regresijskih analiz. V napovedni model smo, poleg vseh štirih dimenzij empatije, kot kontrolne spremenljivke vključili še spol, starost in izkušnje v pedagoški praksi.

Iz preglednice 4 je razvidno, da napovedne spremenljivke skupaj pojasnjujejo pomemben delež variance (13 % do 35 %) v vseh preučevanih vidikih duševnega zdravja. Med dimenzijami empatije imata prevzemanje perspektive in empatična skrb pomemben pozitiven učinek na čustveno in psihološko blagostanje študentov, medtem ko ima dimenzija osebne prizadetosti pomemben neugoden učinek na vse preučevane vidike duševnega zdravja. Osebna prizadetost namreč negativno napoveduje čustveno, psihološko in socialno blagostanje, pozitivno pa napoveduje simptome stresa, anksioznosti in depresivnosti. Poleg empatije so se z nekaterimi vidiki duševnega zdravja povezovali tudi praktične izkušnje, ki so si jih študenti pridobili v okviru študija. Izkazalo se je namreč, da so bile pogostejše izkušnje s pedagoško prakso ali študentskim delom v vzgoji in izobraževanju pomemben napovednik boljšega čustvenega blagostanja ter nižje stopnje anksioznosti in depresivnosti študentov.

Rezultati naše raziskave se v veliki meri skladajo z ugotovitvami predhodnih tujih raziskav s področja povezanosti empatije in duševnega zdravja pri zaposlenih v vzgoji in izobraževanju. Heqing Huang, Janchun Liu in Yanjie Su (2020), ki so za preverjanje empatije na vzorcu vzgojiteljev predšolskih otrok prav tako uporabili Indeks medosebne reaktivnosti, navajajo, da sta dimenziji osebna prizadetost in domišljjsko vživljanje pomembna napovednika pogo-

Preglednica 4 Povzetek rezultatov multiple regresijske analize pri napovedovanju duševnega zdravja na podlagi empatije

Postavka	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Spol	0,025	0,085	-0,050	-0,082	-0,051	-0,029
Starost	-0,085	-0,037	-0,103	0,002	-0,001	0,013
Delovne izkušnje	0,173*	0,083	-0,044	-0,123	-0,244**	-0,151*
Zavzemanje perspektive	-0,088	-0,203**	0,021	0,117	0,073	0,112
Empatična skrb	0,170*	0,298***	0,040	-0,132	0,030	-0,050
Domišljjsko vživljanje	-0,042	-0,003	0,104	0,050	0,085	0,156*
Osebna prizadetost	-0,334***	-0,494***	-0,314***	0,467***	0,475***	0,510***
R ²	0,180***	0,290***	0,130***	0,240***	0,340***	0,350***

Opombe Naslovi stolpcev: (1) čustveno blagostanje, (2) psihološko blagostanje, (3) socialno blagostanje, (4) stres, (5) anksioznost, (6) depresivnost. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

stejših težav v duševnem zdravju (v smislu anksioznosti, depresivnosti, somatizacije ipd). Vesna Vučinić idr. (2022) pa poročajo o pozitivni povezanosti med osebno prizadetostjo in doživljanjem stresa pri učiteljih v osnovnošolskem izobraževanju. Izsledki naše raziskave so primerljivi tudi z nekaterimi raziskavami, ki so preučevale učinke različnih vidikov empatije na psihološke izide pri študentih v zdravstvu. Ugotovljeno je namreč bilo, da višja izraženost prevzemanja perspektive in empatične skrbi napoveduje ugodnejše subjektivno blagostanje študentov farmacije (Cho in Jeon 2019), višja izraženost osebne prizadetosti pa napoveduje višjo stopnjo zaznane izgorelosti pri študentih medicine (Paro idr. 2014).

Raziskovalni izsledki prispevajo k boljšemu razumevanju kompleksnega odnosa med empatijo in duševnim zdravjem. Empatija ima lahko ugodne učinke, če jo izražamo s prevzemanjem perspektive in z empatično skrbjo za druge. Obe dimenziji namreč temeljita na sposobnosti razmejitve med seboj in težavami drugih, kar posamezniku omogoča zaščito pred čustvenim preplavljanjem s strani drugih ter posledično pripomore k preprečevanju stresa in težav v duševnem zdravju. Če torej posamezniku duševno stanje druge osebe ne predstavlja grožnje, ji bo lažje izkazal sočutje in naklonjenost ter namenil pomoč. Po drugi strani pa lahko osebno prizadetost opredelimo kot manj funkcionalen vidik empatije, ki se kaže v težnji po »zlivanju« posameznika z drugimi osebami (Huang, Liu in Su 2020), kar naj bi povečalo njegovo dovzetnost za neugodna čustva in občutke nelagodja, ko se sooča s stiskami drugih ljudi. Vse navedeno pa bi posledično lahko pomenilo večje tveganje za doživljanje stresa in razvoj težav v duševnem zdravju, kot sta anksiozna in depresivna simptomatika.

Empatija v pedagoškem poklicu torej ne vpliva samo na različne delovne izide, temveč pomembno določa tudi kakovost duševnega zdravja pedagoških delavcev, zato je ključnega pomena ustrezno razumevanje empatije in spodbujanje njenega razvoja že v času študija bodočih strokovnjakov s področja vzgoje in izobraževanja (Çelik in Alpan 2022). Vključevanje vsebin s področja empatije v pedagoške študijske programe naj bi obsegalo različne aktivnosti: izobraževanje o različnih vidikih empatije in njihovih posledicah ter krepitev pozitivnih vidikov empatije, kot sta empatična skrb in prevzemanje perspektive, pa tudi usposabljanje bodočih pedagoških delavcev v zvezi s tem, kako uravnotežiti skrb za druge s sočutjem do sebe in skrbjo zase (Dye, Burke in Wolf 2020; Kendrick, Kapoyannis in Pagaling 2024), npr. z uporabo čuječnosti, razvijanjem osebne prožnosti, zagotavljanjem podpornih socialnih odnosov in s prevzemanjem konstruktivnih načinov spoprijemanja s težavami.

Sklep

S pričujočo raziskavo smo osvetlili različne vidike duševnega zdravja bodočih pedagoških delavcev, predvsem pa prispevali k poglobljenejšemu razumevanju empatije, ki lahko predstavlja tako varovalni dejavnik kot dejavnik tveganja za duševno zdravje. Prav tako smo potrdili veljavnost in zanesljivost slovenske oblike vprašalnika IRI-B in s tem pridobili nov merski pripomoček za ugotavljanje empatije v študentski populaciji. V prihodnje bi kazalo raziskavo še razširiti, vključiti večji in heterogenejši vzorec študentov pedagoških smeri ter s tem pridobiti še natančnejši vpogled v značilnosti empatije in duševnega zdravja bodočih pedagoških delavcev. Poleg tega bi lahko uporabili tudi longitudinalni pristop, s katerim bi ugotavljali morebitne spremembe v empatiji in duševnem zdravju pri študentih pedagoških smeri glede na trajanje študija oz. pridobljene izkušnje med pedagoško prakso.

Izsledki naše raziskave so lahko tudi izhodišče za načrtovanje nadaljnjih raziskav empatije in njenih učinkov na osebne ter delovne izide zaposlenih pedagoških delavcev v slovenskem prostoru ter za ustrezno vključevanje omenjenih vsebin v strokovno izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev.

Literatura

- American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ardenghi, S., S. Russo, M. Bani, G. Rampoldi in M. G. Strepparava. 2024. »Supporting Students with Empathy: The Association between Empathy and Coping Strategies in Pre-Clinical Medical Students.« *Current Psychology* 43 (2): 1879–1889.
- Böke, B. N., D. J. Mills, J. Mettler in N. L. Heath. 2019. »Stress and Coping Patterns of University Students.« *Journal of College Student Development* 60 (1): 85–103.
- Borges, M. M., A. J. L. Bomfim in M. H. N. Chagas. 2021. »Depression and Empathy in Health Professionals Who Work in the Long-Term Care Institutions for Older Adults.« *Dementia & Neuropsychologia* 15 (3): 381–386.
- Buck, R., S. R. Powers in K. S. Hull. 2017. »Measuring Emotional and Cognitive Empathy Using Dynamic, Naturalistic, and Spontaneous Emotion Displays.« *Emotion* 17 (7): 1120–1136.
- Capone, V., M. Joshanloo in M. S. A. Park. 2019. »Burnout, Depression, Efficacy Beliefs, and Work-Related Variables among School Teachers.« *International Journal of Educational Research* 95:97–108.
- Carroll, A., K. Forrest, E. Sanders-O'Connor, L. Flynn, J. M. Bower, S. Fynes-Clinton, A. York in M. Ziaei. 2022. »Teacher Stress and Burnout in Australia:

- Examining the Role of Intrapersonal and Environmental Factors.« *Social Psychology of Education* 25 (2–3): 441–469.
- Çelik, Ö. C., in G. Alpan. 2022. »The Impact of an Effective Communication Course with Enhanced Student Engagement on Communication Skills and Empathic Tendency of Preservice Teachers.« *Educational Process: International Journal* 12 (2): 33–58.
- Cho, E., in S. Jeon. 2019. »The Role of Empathy and Psychological Need Satisfaction in Pharmacy Students' Burnout and Well-Being.« *BMC Medical Education* 19 (1): 43.
- Cohen, S., T. Kamarck in R. Mermelstein. 1983. »A Global Measure of Perceived Stress.« *Journal of Health and Social Behavior* 24 (4): 385–396.
- Coutinho, J. F., P. O. Silva in J. Decety. 2014. »Neurosciences, Empathy, and Healthy Interpersonal Relationships: Recent Findings and Implications for Counseling Psychology.« *Journal of Counseling Psychology* 61 (4): 541–548.
- Decety, J., in P. L. Jackson. 2006. »A Social-Neuroscience Perspective on Empathy.« *Current Directions in Psychological Science* 15 (2): 54–58.
- de Oliveira, C., M. Saka, L. Bone in R. Jacobs. 2023. »The Role of Mental Health on Workplace Productivity: A Critical Review of the Literature.« *Applied Health Economics and Health Policy* 21 (2): 167–193.
- Diotaiuti, P., G. Valente, S. Mancone, A. Grambone in A. Chirico. 2021. »Metric Goodness and Measurement Invariance of the Italian Brief Version of Interpersonal Reactivity Index: A Study With Young Adults.« *Frontiers in Psychology* 12:773363.
- Davis, M. H. 1983. »Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach.« *Journal of Personality and Social Psychology* 44 (1): 113–126.
- Dolenc, P., in Š. Virag. 2019. »Stres, soočanje s stresom in poklicno zadovoljstvo pedagoških delavcev.« *Didactica Slovenica* 34 (1): 73–85.
- Dye, L., M. G. Burke in C. Wolf. 2020. »Teaching Mindfulness for the Self-Care and Well-Being of Counselors-in-Training.« *Journal of Creativity in Mental Health* 15 (2): 140–153.
- Gibson, S., in C. Carroll. 2021. *Stress, Burnout, Anxiety and Depression: How They Impact on the Mental Health and Wellbeing of Teachers and on Learner Outcomes*. London: Education Support.
- Gilet, A.-L., N. Mella, J. Studer, D. Grün in G. Labouvie-Vief. 2013. »Assessing dispositional Empathy in Adults: A French Validation of the Interpersonal Reactivity Index.« *Canadian Journal of Behavioural Science* 45 (1): 42–48.
- Grevenstein, D. 2020. »Factorial Validity and Measurement Invariance across Gender Groups of the German Version of the Interpersonal Reactivity Index.« *Measurement Instruments for the Social Sciences* 2:8.
- Hair J. F., W. Black, B. Babin in R. Anderson. 2019. *Multivariate Data Analysis*. An-
dover: Cengage Learning.

- Harding, S., R. Morris, D. Gunnell, T. Ford, W. Hollingworth, K. Tilling, R. Evans, S. Bell, J. Grey, R. Brockman, R. Campbell, R. Aeaya, S. Murphy in J. Kidger. 2019. »Is Teachers' Mental Health and Wellbeing Associated with Students' Mental Health and Wellbeing?« *Journal of Affective Disorders* 242: 180–187.
- Huang, H., Y. Liu in Y. Su. 2020. »What Is the Relationship between Empathy and Mental Health in Preschool Teachers: The Role of Teaching Experience.« *Frontiers in Psychology* 11:1366.
- Huyghebaert, T., N. Gillet, N. Beltou, F. Tellier in E. Fouquereau. 2018. »Effects of Workload on Teachers' Functioning.« *Stress and Health* 34 (5): 601–611.
- Iasiello, M., J. V. Agteren in E. Muir-Cochrane. 2020. »Mental Health and/or Mental Illness: A Scoping Review of the Evidence and Implications of the Dual-Continua Model of Mental Health.« *Evidence Base* 1. <https://doi.org/10.21307/eb-2020-001>
- Ingoglia, S., A. Lo Coco in P. Albiero. 2016. »Development of a Brief Form of the Interpersonal Reactivity Index (B-IRI).« *Journal of Personality Assessment* 98 (5): 461–471.
- Kendrick, A. H., T. Kapoyannis in R. Pagaling. 2024. »Streaking and self-Care Planning: The Influence of Integrating a Well-Being Initiative in One Teacher Education Program.« *Teaching Education* 35 (4): 402–423.
- Keyes, C. L. M. 2005. »The Subjective Well-Being of America's Youth: Toward a Comprehensive Assessment.« *Adolescent and Family Health* 4 (1): 3–11.
- Kim, K. 2018. »To Feel or Not to Feel: Empathy and Physician Burnout.« *Academic Psychiatry* 42 (1): 157–158.
- Kline, R. B. 2016. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford.
- Košir, K., M. Licardo, S. Tement in K. Habe, K. 2014. »Doživljanje stresa in izgo-relosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli.« *Psihološka obzorja* 23:110–124.
- Kozel, D., J. Maučec Zakotnik, A. Tančič Grum, J. Kersnik, D. Rotar-Pavlič, M. Tomori in S. Zihel. 2012. »Applicability of Systematic Screening for Signs and Symptoms of Depression in Family Practice Patients in Slovenia.« *Zdravniški vestnik* 81 (12): 838–846.
- Kroenke, K., T. W. Strine, R. L. Spitzer, J. B. Williams, J. T. Berry in A. H. Mokdad. 2009. »The PHQ-8 as a Measure of Current Depression in the General Population.« *Journal of Affective Disorders* 114 (1–3): 163–173.
- Lee, M., in H. Park. 2022. »Mediating Effects of Emotion Regulation between Socio-Cognitive Mindfulness and Empathy in Nurses: A Cross-Sectional Study.« *BMC Nursing* 21 (1): 306.
- Löwe, B., O. Decker, S. Müller, E. Brähler, D. Schellberg, W. Herzog in P. Herzberg. 2008. »Validation and Standardization of the Generalized Anxiety Disorder Screener (GAD-7) in the General Population.« *Medical Care* 46 (3): 266–274.
- Madigan, D. J., in L. E. Kim. 2021. »Does Teacher Burnout Affect Students? A

- Systematic Review of Its Association with Academic Achievement and Student-Reported Outcomes.« *International Journal of Educational Research* 105:101714.
- Meyers, S., K. Rowell, M. Wells in B. C. Smith. 2019. »Teacher Empathy: A Model of Empathy for Teaching for Student Success.« *College Teaching* 67 (3): 160–168.
- Nembhard, I. M., G. David, I. Ezzeddine, D. Betts in J. Radin. 2023. »A Systematic Review of Research on Empathy in Health Care.« *Health Services Research* 58 (2): 250–263.
- Oliveira, E. S., A. F. R. D., Silva, K. C. B. D. Silva, T. V. C. Moura, A. L. Araújo in A. R. V. D. Silva. 2020. »Stress and Health Risk Behaviors among University Students.« *Revista brasileira de enfermagem* 73 (1): e20180035.
- Paro, H. B., P. S. Silveira, B. Perotta, S. Gannam, S. C. Enns, R. R. Giaxa, R. F. Bonito, M. A. Martins in P. Z. Tempiski. 2014. »Empathy among Medical Students: Is There a Relation with Quality of Life and Burnout?« *PLOS One* 9 (4): e94133.
- Perugini, M. L. L., G. de la Iglesia, A. C. Solano in C. L. M. Keyes. 2017. »The Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) in the Argentinean Context: Confirmatory Factor Analysis and Measurement Invariance.« *Europe's Journal of Psychology* 13 (1): 93–108.
- Podlesek, A., in V. Kavčič. 2021. »Generalised Anxiety in Slovenian University Students during the Covid-19 Pandemic.« *Sodobna pedagogika* 72 (138): 322–341.
- Preston, S. D., in F. B. M. de Waal. 2002. »Empathy: Its Ultimate and Proximate Bases.« *The Behavioral and Brain Sciences* 25 (1): 1–20.
- Preston, S. D., in A. J. Hofelich. 2012. »The Many Faces of Empathy: Parsing Empathic Phenomena through a Proximate, Dynamic Systems View of Representing the Other in the Self.« *Emotion Review* 4 (1): 24–33.
- Rajendran, N., H. M. Watt in P. W. Richardson. 2020. »Teacher Burnout and Turnover Intent.« *The Australian Educational Researcher* 47: 477–500.
- Schmid, M., L. Michaud, N. Bovio in I. G. Canu. 2020. »Prevalence of Somatic and Psychiatric Morbidity across Occupations in Switzerland and Its Correlation with Suicide Mortality: Results from the Swiss National Cohort (1990–2014).« *BMC Psychiatry* 20 (1): 324.
- Schonfeld, I. S., R. Bianchi in P. Luehring-Jones. 2017. »Consequences of Job Stress for the Mental Health of Teachers.« *V Educator Stress, An Occupational Health Perspective*, uredili T. M. McIntyre, S. E. McIntyre in D. J. Francis, 55–73. Cham: Springer.
- Shamay-Tsoory, S. G., J. Aharon-Peretz in D. Perry. 2009. »Two Systems for Empathy: A Double Dissociation between Emotional and Cognitive Empathy in Inferior Frontal Gyrus versus Ventro Medial Prefrontal Lesions.« *Brain* 132 (3): 617–627.
- Shin, C., S. H. Lee, K. M. Han, H. K. Yoon in C. Han. 2019. »Comparison of the

- Usefulness of the PHQ-8 and PHQ-9 for Screening for Major Depressive Disorder: Analysis of Psychiatric Outpatient Data.« *Psychiatry Investigation* 16 (4): 300–305.
- Spitzer, R. L., K. Kroenke, J. B. Williams in B. Löwe. 2006. »A Brief Measure for Assessing Generalized Anxiety Disorder: The GAD-7.« *Archives of Internal Medicine* 166 (10): 1092–1097.
- Swan, P., in P. Riley. 2015. »Social Connection: Empathy and Mentalization for Teachers.« *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development* 33 (4): 220–233.
- Thirioux, B., F. Birault in N. Jaafari. 2016. »Empathy Is a Protective Factor of Burnout in Physicians: New Neuro-Phenomenological Hypotheses Regarding Empathy and Sympathy in Care Relationship.« *Frontiers in Psychology* 7:763.
- Tone, E. B., in E. C. Tully. 2014. »Empathy as a 'Risky Strength': A Multilevel Examination of Empathy and Risk for Internalizing Disorders.« *Development and Psychopathology* 26 (4): 1547–1565.
- van der Heijden, K. B., M. C. M. Vermeulen, C. E. H. M. Donjacour, Gordijn, H. L. Hamburger, A. M. Meijer, K. J. van Rijn, M. Vlak in T. Weysen. 2018. »Chronic Sleep Reduction Is Associated with Academic Achievement and Study Concentration in higher Education Students.« *Journal of Sleep Research* 27 (2): 165–174.
- Vučinić, V., D. Stanimirović, M. Gligorović, B. Jablan in M. Marinović. 2022. »Stress and Empathy in Teachers at General and Special Education Schools.« *International Journal of Disability, Development and Education* 69 (2): 533–549.
- Warttig, S. L., M. J. Forshaw, J. South in A. C. White. 2013. »New, Normative, English-Sample Data for the Short Form Perceived Stress Scale (PSS-4).« *Journal of Health Psychology* 18 (12): 1617–1628.
- WHO. 2022. »Mental Health: Strengthening Our Response.« 17. junij. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.
- Wynaden, D., H. Wichmann in S. Murray. 2013. »A Synopsis of the Mental Health Concerns of University Students: Results of a Text-Based Online Survey from One Australian University.« *Higher Education Research & Development* 32 (5): 846–860.
- Zager Kocjan, G. 2016. »Zavzetost, strast in zanos pri zaposlenih: teoretična in empirična razmejitev.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.

Relationship between Empathy and Mental Health in Prospective Education Professionals

Education professionals are faced with an increased risk of mental health problems due to their intensive social interactions and responsibility for others. Since this is an area that needs to be addressed before entering the education profession, this study aimed to examine the role of empathy in mental health

of prospective education professionals. The sample included 173 students from different pedagogical study programs, aged 19–26, and predominantly female (91%). The Interpersonal Reactivity Index – short form (MHC-SF), the Generalised Anxiety Disorder Questionnaire (GAD-7), the Depression Questionnaire (PHQ-8), and the Perceived Stress Scale (PSS-4) were used to measure different aspects of mental health. Psychometric evaluation of the IRI-B demonstrated the appropriate validity and reliability of the instrument, which measures four dimensions of empathy: perspective-taking, empathic concern, fantasy, and personal distress. Multiple regression analysis results indicate a positive effect on students' mental well-being, while personal distress has a significant negative effect on all the examined mental health aspects. The training of future education professionals should consider this complex relationship between empathy and mental health.

Keywords: empathy, mental health, students, education

Sodelovanje in skupno poučevanje vzgojiteljev ter drugih strokovnih delavcev v procesu zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami

Doroteja Perše

*Pedagoški inštitut
doroteja.perse@pei.si*

Karmen Drljić


*Univerza na Primorskem
karmen.drljic@pef.upr.si*

Tina Štemberger

*Univerza na Primorskem
tina.stemberger@pef.upr.si*

V prispevku smo preučevali vlogo sodelovanja med vzgojitelji in izvajalci dodatne strokovne pomoči pri odzivanju na potrebe otrok s posebnimi potrebami v inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih okoljih. Osredotočili smo se na stališča vzgojiteljev o medsebojnem sodelovanju in skupnem poučevanju v procesu zgodnje obravnave ter na povezavo med različnimi dejavniki sodelovanja. V raziskavo je bilo vključenih 190 vzgojiteljev. Podatki so bili zbrani z anketnim vprašalnikom in obdelani z deskriptivno ter inferenčno statistiko. Rezultati kažejo, da vzgojitelji pozitivno doživljajo sodelovanje pri izgradnji kompetenc, izmenjavi izkušenj, medsebojni podpori in doseganju boljših rezultatov pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Manj pa so naklonjeni skupnemu poučevanju, zlasti pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v vrtčevsko skupino. Glavne ovire so pomanjkanje pogojev za sodelovanje, dojemanje sodelovanja kot časovno zamudnega in manj koristnega ter skepticizem glede pomena sodelovanja. Poudarjena je potreba po izboljšanju organizacijskih pogojev in komunikaciji o koristih sodelovanja ter podrobnejšem preučevanju razumevanja vzgojiteljev o skupnem poučevanju.

Ključne besede: medsebojno sodelovanje, skupno poučevanje, predšolska vzgoja, zgodnja obravnava, otroci s posebnimi potrebami

 © 2024 Doroteja Perše, Tina Štemberger in Karmen Drljić
<https://doi.org/10.26493/978-961-293-411-8.95-118>

Uvod

Sodelovanje med ljudmi predstavlja kompleksen in bistven element družbenih interakcij, ki omogoča skupno delovanje, izmenjavo idej in reševanje problemov na različnih področjih človeškega delovanja, zato gre za enega ključnih elementov v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. V tem kontekstu sodelovanje opredeljujemo kot proces, ki skupini posameznikov omogoča, da

z različnimi strokovnimi znanji in izkušnjami ustvarjajo rešitve za izzive, ki se pojavijo v določenem časovnem obdobju (Idol idr. 1994).

Sodelovanje med zaposlenimi v vrtcu je jasno opredeljeno v nacionalnih dokumentih. V *Beli knjigi* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 504) je navedeno, da je »treba podpirati in izboljšati kakovost kolegialnega profesionalnega učenja«, s čimer bi se sodelovanje med kolegi razvilo kot del novega profesionalizma. V *Kurikulumu za vrtce* (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 1999) pa je sodelovanje implicitno vključeno v načelo timskega načrtovanja in opredeljuje sodelovanje strokovnega osebja znotraj oddelka, med oddelki, znotraj vrtca pa tudi med vrtci in drugimi institucijami.

Vzgojitelji v vrtcu torej poleg izpolnjevanja glavnega cilja – vzgoje in izobraževanja otrok – prispevajo tudi k drugim dejavnostim, ki pogosto temeljijo na sodelovanju (Ranta idr. 2021). Tesno se povezujejo, učijo, sodelujejo z drugimi deležniki v različnih oblikah in na različne načine ter vzpostavljajo različne relacijske odnose (Lepičnik Vodopivec 2006; Tankersley idr. 2013).

Spodbuda sodelovanja na nacionalni ravni je med strokovnimi delavci v vrtcu potrebna predvsem za zagotavljanje kakovosti v teh ustanovah (Peeters, De Kimpe in Brandt 2016). Peeters, De Kimpe in Brandt (2016) skrb za kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa ne vidijo zgolj kot odgovornost posameznega strokovnega delavca, temveč kot povezovanje strokovnih delavcev s ciljem timskega delovanja. Slednje potrjujejo tudi številni drugi avtorji (Fekonja Kavčič in Marjanovič Umek 2002; Krapše idr. 2019; Nias, Southworth in Yeomans 1989; Rosenholtz 1989; Scheerens 1990; Stoll in Fink 1996), ki sodelovanje prepoznava kot ključni element visokokakovostnega vrtca. Urška Fekonja, Tina Kavčič in Ljubica Marjanovič Umek (2002) sodelovanje opredeljujejo skozi štiri kazalce, in sicer (i) vodenje, (ii) svetovalno delo, (iii) sodelovanje med vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitelja v oddelku ter (iv) sodelovanje med zaposlenimi in timsko delo v vrtcu. S pomočjo teh kazalcev lahko ugotovljamo možnosti, oblike in pogostost sodelovanja med zaposlenimi v vrtcih, torej med vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, svetovalnimi delavci, vodstvenimi in drugimi delavci v vrtcu ter izven njega (Fekonja, Kavčič in Marjanovič Umek 2002).

Novejši kazalniki kakovosti pa vključujejo tudi delovanje vzgojitelja v skupnosti. Pri tem se bolj poglobljajo v delovanje vzgojitelja kot del t.i. učeče se skupnosti¹ in podrobneje opredeljujejo pomen vzgojiteljevega delovanja

¹ Profesionalno učečo se skupnost lahko definiramo kot skupino strokovnih delavcev, ki se redno in kontinuirano sestaja z namenom refleksije lastne prakse, pridobivanja novih informacij, vključevanja v profesionalne razprave in poglobljanja specifičnih vsebin s ciljem izboljšati la-

v smeri »razvijanja veščin in usmerjenosti v izgrajevanje sodelovalne kulture med sodelavci«, prav tako pa poudarjajo »krepitev sodelovanja med vzgojitelji in spodbujanje skupnega učenja« (Krapše idr. 2019, 22). Sodelovanje kot del kakovostnega delovanja v vrtcih naslavlja tudi Mreža za spreminjanje kakovosti Korak za korakom (Vonta 2011). V področje profesionalnega razvoja umeščajo kazalnik kakovosti, ki narekuje, naj vzgojitelj v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci skrbi za dvig kakovosti svoje pedagoške prakse in pedagoškega poklica v celoti (Tankersley idr. 2013). Ti kazalniki tudi razčlenjujejo prakso strokovnega delavca od neprimerne do napredovalne. Kot neprimerno prakso opredeljujejo situacijo, kjer strokovni delavec ne sodeluje z drugimi, kot korak v pravo smer pa štejejo sodelovanje strokovnega delavca pri timskih sestankih, aktivno vključevanje v strokovne razprave in izmenjavo izkušenj na formalen ter neformalen način znotraj oddelka. Kakovostna praksa tako vključuje sodelovanje v različnih timih z namenom izboljšanja lastne prakse (strokovne razprave, reflektiranje o pedagoški praksi drugih delavcev na lokalni, državni ali mednarodni ravni). Najvišjo stopnjo kakovostne prakse pa predstavljajo sodelovanje med strokovnimi delavci pri evalvaciji pedagoške prakse, kritično presojanje mehanizmov in postopkov, ki zagotavljajo kakovost prakse, in angažiranost strokovnega delavca, da samostojno predlaga cilje in dejavnosti, ki bi jih bilo treba izboljšati (Brajković in Handzar 2016; Tankersley idr. 2013).

Sodelovanje med strokovnimi delavci v vrtcih je ključnega pomena za izgradnjo visokokakovostnega vrtca, ki je povezan tudi z učinkovito zgodnjo obravnavo (v nadaljevanju ZO) (Springate idr. 2008; Sylva idr. 2004). Spodbujanje in omogočanje oz. zagotavljanje pogojev za sodelovanje med strokovnimi delavci v vrtcih je odločilnega pomena za vzpostavitev spodbudnega okolja, ki podpira otrokov celostni razvoj in učenje že v zgodnjem obdobju. Sodelovanje omogoča delitev strokovnega znanja, izmenjavo izkušenj, skupno iskanje in izvajanje kakovostnih praks v pedagoškem procesu. S tem lahko dosežemo visokokakovostno predšolsko vzgojo in zagotovimo optimalne pogoje za razvoj vseh otrok v vrtčevskem okolju.

Sodelovanje med strokovnimi delavci kot pomemben dejavnik v procesu ZO

ZO je koncept, ki se nanaša na pravočasno in celostno skrb za otroke s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) ali otroke z rizičnimi dejavniki (Glo-

stno pedagoško prakso ter skrbeti za otrokovo dobro počutje (Cochran-Smith in Lytle 2001). To je pomembno tako za dvig kakovosti prakse vsakega posameznega strokovnega delavca kot tudi vrtca oz. osnovne šole kot celote (Brajković 2019).

bačnik 2012; Guralnick 2001; Raver in Childress 2015). Namen ZO je spodbuditi otrokov razvoj in delovati preventivno pri preprečevanju ali zmanjševanju zaostanka v razvoju (Majnemer 1998). Raziskave kažejo na pozitivno vlogo ZO tudi pri nujenju podpore in pomoči staršem OPP (Benzies idr. 2013; Dunst, Hamby in Jeffri 2007; McCubbin in Patterson 1982; Trivette, Dunst in Hamby 1996) ter pri spodbujanju celostnega razvoja OPP in otrok z rizičnimi dejavniki (Blauw-Hospers in Hadders-Algra 2007; Campbell in Ramey 1995; Ferreira idr. 2020; Fuller in Kaiser 2020; Vanderveen idr. 2009).

Pri tem pa je pomembno opozoriti, da lahko na učinkovitost ZO vplivajo številni dejavniki, kot so kakovost programa ZO (Blauw-Hospers in Hadders-Algra 2007; Ferreira idr. 2020), vloga staršev v ZO (Campbell in Ramey 1995; Ferreira idr. 2020), kronološka starost otroka, pri kateri je bil vključen v ZO (Ferreira idr. 2020), trajanje (Campbell in Ramey 1995) in intenzivnost ZO (Murawski in Hughes 2009). Zato je pomembno, da k procesu ZO pristopamo multidisciplinarno. V preteklosti je bila ZO predvsem v domeni zdravstva, sodobni pogledi nanjo pa poudarjajo holističnost oz. celostnost obravnav (Porter 2002 v Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb 2005), torej povezovanje zdravstvenega, socialnega in vzgojno-izobraževalnega sektorja. V Sloveniji trenutni model ZO temelji na medresorskem in multidisciplinarnem povezovanju treh stebrov: zdravstvenega, vzgojno-izobraževalnega in socialnega. To se nanaša na delovanje medicinskih, terapevtskih, psiholoških, socialnih in specialpedagoških postopkov ter na pravočasno in celostno skrb za otroke z razvojnimi težavami ali otroke, ki kažejo tveganje za njihov nastanek (Destovnik in Kralj 2000). Področje ZO zajema obdobje od rojstva do vstopa v šolo (Globačnik 2009), kar pomeni, da je vrtec okolje, kjer se izvaja kontinuiran in intenziven proces ZO, ki se naslavlja s pedagoškega vidika.

Učinkovit model uresničevanja ZO v vrtcu predstavlja model odziva na obravnavo (angl. *response-to-intervention*). Ta model poteka v treh stopnjah, pri čemer intenzivnost intervencij od prve do tretje stopnje narašča, otroci pa med stopnjami prehajajo glede na svojo potrebo (Mitchell in Sutherland 2020). Prva stopnja predstavlja visokokakovostno okolje za zgodnje učenje. Na tej stopnji so vsi otroci deležni programov, ki temeljijo na znanstveno preverjenih ugotovitvah vzgoje in izobraževanja v oddelku (Fuchs in Fuchs 2007a; 2007b). Na tej stopnji je temeljna predpostavka, da so vsi otroci v splošnem vzgojno-izobraževalnem oddelku deležni kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je predvideno učinkovit za 80 % otrok. Vzgojitelj, ki kontinuirano skrbi za lastni profesionalni razvoj in izvaja t. i. dobro poučevalno prakso, lahko zagotovi ustrezno učno okolje. Le če se dobra poučevalna

praksa, ki je bila dokazljivo izvedena, ne izkaže kot učinkovita za nekatere otroke, preidemo na drugo stopnjo, o čemer odloča vzgojitelj (Murawski in Hughes 2009).

Na drugi stopnji se izvajajo intenzivnejši pristopi, ki imajo za cilj inkluzijo otroka in presegajo kurikularne cilje (Fuchs in Fuchs 2007a; 2007b; Vaughn in Roberts 2007). Na tej stopnji se otrokom nudi strnjena obravnava, ki je intenzivnejša in individualneje usmerjena od splošnega poučevanja. To načeloma velja za kratkoročno obravnavo in se izvaja v sodelovanju med vzgojiteljem ter strokovnjakom. V večini modelov je strokovnjak pogosto specialni pedagog, usposobljeni strokovni delavec (Vaughn in Roberts 2007). S tem se meje med posebnim in splošnim izobraževanjem zabrišejo. Tovrstne intervencije so lahko kratkotrajne in trajajo do osem tednov ali daljše, ki trajajo do 30 tednov (Bradley, Danielson in Doolittle 2007). Optimalen čas za intervencijo še ni določen in se spreminja glede na potrebe otroka (Murawski in Hughes 2009).

Če intervencije za otroka niso učinkovite, je priporočljivo, da vzgojitelji (i) nadaljujejo z izvajanjem intervencij v okviru druge stopnje in (ii) predlagajo intenziviranje intervencij v okviru tretje stopnje (Murawski in Hughes 2009). To pomeni izvajanje izobraževanja v okviru prilagojenih oz. posebnih programov vzgoje in izobraževanja (Fuchs in Fuchs 2007a), kar na primeru Slovenije pomeni programe s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo (v nadaljevanju DSP) ter posebne programe. Trajanje intervencije na tej stopnji je odvisno od zahtevnosti otrokovih potreb in odziva na intervencijo na tej stopnji (Murawski in Hughes 2009).

Na področju ZO v slovenskem prostoru lahko predhodno opisani model odziva na obravnavo umestimo v prvo, drugo in tretjo stopnjo modela, pri čemer ga v nadaljevanju predstavljamo izključno z vidika vzgoje in izobraževanja. To področje obravnava Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP) (2019), pri katerem lahko prvo stopnjo modela razumemo kot vzgojiteljevo prepoznavanje OPP ali otrok z rizičnimi dejavniki. Drugo stopnjo modela isti zakon opredeljuje skozi izvajanje različnih oblik pomoči ZO v vrtcu, npr.: prilagoditev prostora in pripomočkov, otrok lahko pridobi ustrezno fizično pomoč, pomoč strokovnih delavcev s specifičnimi znanji ali znižanje normativa v oddelku (ZOPOPP 2019). Kot zadnjo stopnjo modela pa ZOPOPP (2019) navaja možnost vključitve otroka v prilagojeni program za predšolske otroke, kjer se prilagajajo vsebina, organizacija in način izvajanja programa pa tudi izvajanje DSP.

Za potrebe našega raziskovanja smo se osredotočili na tretjo stopnjo modela, in sicer na izvajanje DSP. To obliko pomoči lahko otrok glede na oceno

strokovne skupine za ZO v vrtcu pridobi že pred izdajo individualnega načrta pomoči družini ali multidisciplinarnega zapisnika v domeni centra za ZO, kar mu zagotavlja takojšnjo pomoč. Izvaja se v vrtcu v oddelku ali izven oddelka pa tudi na domu ali v drugi vzgojno-izobraževalni ustanovi (ZOOPP 2019). Da je ZO lahko uspešna, morajo sodelovati številni posamezniki različnih strok, starši, otroci, drugi zaposleni in skupnost (Murawski in Hughes 2009). Proces z več perspektivami ekipi namreč omogoča, da sprejema strokovnejše odločitve pri oblikovanju celostnega individualiziranega programa za OPP (Bakken 2015).

Mitchell in Sutherland (2020) izpostavljata medsebojno sodelovanje pedagoških delavcev kot eno izmed univerzalnih strategij, ki delujejo znotraj inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega okvira. Pri tem predstavljata šest možnih oblik sodelovanja, ki smo jih sami umestili v domači vzgojno-izobraževalni kontekst:

- *Skupno poučevanje* (angl. *co-teaching*): zgodi se, ko vzgojitelj splošnega kurikuluma in strokovni delavec s specialnopedagoškimi znanji združita svoje delo z namenom zagotavljanja potreb vseh otrok v oddelku. Oba prevzameta vlogo enakovrednih sodelavcev, s čimer se izključi možnost, da bi strokovni delavec s specialnopedagoškimi znanji prevzel odgovornost izključno za OPP (Dieker in Burnett 1996; Pratt 2014; Walther-Thomas, Bryant in Land 1996). Tako poučevanje prinaša prednost pri doseganju ciljev za vse otroke (Van Mieghem idr. 2018). V našem šolskem okolju se ta pojav izraža skozi implementacijo skupnega poučevanja, kjer se vzgojitelj/učitelj in strokovni izvajalec DSP združita v procesu poučevanja.
- *Posvetovanje* je posredno zagotavljanje svetovanja otrokom, kjer strokovni delavec ne dela neposredno z otroki, vendar svetuje in usmerja vzgojitelja splošnega kurikula glede izvedbe vsebine programa (Elliott in McKenney 1998). Pri nas za to skrbi svetovalni delavec oz. se to ureničuje v okviru svetovalnih ur, namenjenih OPP, ki jih izvaja strokovni izvajalec DSP.
- *Partnerstvo med strokovnimi delavci*: pri tem gre za povezovanje različnih strokovnih delavcev za zagotovitev podpore vsem otrokom v oddelku. Vzgojitelj splošnega kurikula prevzema vodilno vlogo in odgovornost za načrtovanje ter izvajanje kurikula. Čeprav strokovni delavci sodelujejo pri načrtovanju in izvajanju pedagoških vsebin, odgovornost za to v celoti prevzema vzgojitelj splošnega kurikula (Freschi 1999; French 1998). Tovrstno sodelovanje se v slovenskem kontekstu izraža

- kot sodelovanje vzgojitelja z drugimi vzgojitelji, s pomočniki vzgojiteljev, spremljevalci in z izvajalci dodatne strokovne pomoči (DSP).
- *Partnerstvo s strokovnimi delavci specialnih znanj*: povezovanje strokovnih delavcev vzgojno-izobraževalnih ustanov s strokovnimi delavci drugih ustanov (npr. zdravstvenih, socialnih) z namenom zagotavljanja pomoči OPP (Mitchell in Sutherland 2020). V našem okolju se lahko ta proces kaže kot medresorsko in multidisciplinarno povezovanje znotraj centrov za ZO ali s specializiranimi ustanovami.
 - *Partnerstvo s starši* je široko raziskano področje, kjer se strokovni delavci povezujejo s starši OPP z namenom zagotavljanja podpore in pomoči pri ustvarjanju spodbudnega domačega okolja za otroka (Ainbinder idr. 1998; Lake in Billingsley 2000).
 - *Timsko delovanje na ravni vzgojno-izobraževalne ustanove*: vzpostavljanje timov kot oblik podpornih skupin na ravni institucije je namenjeno podpiranju procesa učenja in poučevanja z identifikacijo ter obravnavanjem potreb otrok, strokovnih delavcev in celotne vzgojno-izobraževalne organizacije (Adelman in Taylor 1998). V slovenskem okolju je tovrstno sodelovanje v domeni posamezne ustanove, kar pomeni, da se razvija sočasno z oblikovanjem inkluzivne in socialne kulture.

Čeprav Mitchell in Sutherland (2020) izpostavljata, da strategija medsebojnega sodelovanja strokovnih delavcev še ni bila obsežno raziskana, obstajajo metaanalize, ki poudarjajo koristi sodelovanja med strokovnimi delavci v inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih okoljih (npr. Hattie 2009; Murawski in Lee Swanson 2001; Scruggs, Mastropieri in McDuffie 2007).

Metodologija

Problem, namen in cilji raziskave

ZO predvideva sodelovanje med strokovnimi delavci v vrtcu in izven njega tako v procesu prepoznavanja OPP ali otrok z rizičnimi dejavniki (Mitchell in Sutherland 2020) kot tudi v procesu zagotavljanja kontinuirane in različno intenzivne obravnave. V domačem prostoru je predvideno, da je OPP ali otrokom z rizičnimi dejavniki zagotovljena DSP (ZOPOPP 2019) (tretja stopnja podpore in pomoči po modelu odziv na obravnavo), ki se običajno izvaja izven oddelka, čeprav smernice narekujejo, da bi ta morala biti vsaj v določenem obsegu izvedena v oddelku (Košnik idr. 2023). Posledično je namen raziskave ugotoviti značilnosti, vlogo in pomen sodelovanja med vzgojitelji in izvajalci DSP pri odzivu na potrebe OPP v inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih okoljih.

Zastavili smo si naslednje cilje:

1. identificirati oblike in načine sodelovanja vzgojiteljev z drugimi strokovnimi delavci v procesu ZO;
2. ugotoviti ključne vidike medsebojnega sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem procesu;
3. ugotoviti, kako vzgojitelji predšolskih otrok doživljajo medsebojno sodelovanje v procesu ZO;
4. ugotoviti, kakšna je vloga skupnega poučevanja v ZO OPP ali otrok z rizičnimi dejavniki v sistemu vzgoje in izobraževanja;
5. ugotoviti, ali obstaja povezanost med različnimi dejavniki sodelovanja, in sicer med stališči vzgojiteljev do sodelovanja in do soustvarjanja pouka, doživljanjem sodelovanja v vrtcu ter načini in oblikami sodelovanja.

Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 190 vzgojiteljev predšolskih otrok (98 % žensk, 2 % moških) iz cele Slovenije (obalno-kraška regija: 22 %, osrednjeslovenska: 17 %, podravska: 14 %, koroška: 11 %, gorenjska: 10 %, savinjska: 9 %, primorsko-notranjska: 8 %, goriška: 2 %, jugovzhodna Slovenija: 2 %, zasavska: 2 %, pomurska: 2 %, posavska: 1 %). Približno polovica vzgojiteljev svoje delo opravlja v mestnih vrtcih (51 %), vzgojiteljev iz vrtcev pri osnovni šoli je bilo 27 %, podoben je bil tudi delež vzgojiteljev iz primestnih vrtcev (22 %). Največ vzgojiteljev (30 %) ima od 31 do 40 let delovne dobe, sledijo anketiranci z med 11 in 20 leti delovne dobe (29 %) ter tisti z med 21 in 30 leti (19 %). Najmanj je bilo vzgojiteljev, ki imajo od nič do deset let delovne dobe (15 %) in več kot 40 let delovne dobe (6 %).

Večina vključenih ima izkušnje pri delu z OPP (malo izkušenj: 49 %, veliko izkušenj: 44 %), le manjši delež pa je navedel, da izkušenj z OPP nima (nima: 5 %, sploh nima: 2 %), kar je pričakovano, saj delež OPP, vključenih v redne oddelke, iz leta v leto narašča (Statistični urad Republike Slovenije b. l.). Koncepta skupnega poučevanja nekoliko več kot polovica vključenih ne pozna (51 %), skoraj polovica (48 %) pa jih je navedlo nasprotno.

Zbiranje podatkov

Podatke smo zbirali z vprašalnikom, ki smo ga pripravili na podlagi vprašalnika Line Milteniene in Indré Venclovaite (2012). Za namene raziskave smo trditve prevedli v slovenski jezik in jih umestili v slovenski kontekst. Opravljen je bil tudi dvojni prevod vprašalnika, pri obeh postopkih pa sta sodelovala

strokovnjak s področja inkluzije in metodolog. Vprašalnik vsebuje 36 trditev, ki se nanašajo na sodelovanje strokovnih delavcev v vrtcu, in vključuje štiri sklope: stališča o medsebojnem sodelovanju, dojemanje skupnega poučevanja, doživljanje sodelovanja med strokovnimi delavci v vrtcu, oblike in načini sodelovanja v procesu ZO. Respondenti so na štiristopenjski Likertovi lestvici stališč označili, v kolikšni meri se strinjajo s posamezno trditvijo.

Podatke smo marca 2024 zbirali s spletno različico vprašalnika, ki smo ga po elektronski pošti poslali vodstvenim delavcem vrtcev po Sloveniji in jih prosili, da povezavo do vprašalnika posredujejo zaposlenim. Vprašalnik je bil dostopen en mesec.

Merske značilnosti instrumenta

Z namenom preverjanja konstruktne veljavnosti slovenske različice vprašalnika smo najprej zagnali metodo glavnih komponent, ki je za vsako posamezno dimenzijo pokazala, da prvi faktor pojasnjuje več kot 20 % variance (Ferligoj, Leskovšek in Kogovšek 1995). Na osnovi metode glavnih komponent smo posamezne trditve združili v dimenzije. Metoda glavnih komponent je pri dveh sklopih nakazala po dva faktorja, ki sta bila sicer vsebinsko sorodna, zato smo vsebine obeh faktorjev združili v dimenziji medsebojno sodelovanje. Faktorja pozitivni vidiki medsebojnega sodelovanja in negativni vidiki medsebojnega delovanja smo združili v dimenzijo medsebojno sodelovanje, faktorja skupno poučevanje z vidika obravnave in skupno sodelovanje z vidika vključenosti otroka pa v dimenzijo stališča vzgojiteljev o skupnem poučevanju. Faktorji pojasnjujejo od 52 do 82 % variance, kar nakazuje dobro konstruktno veljavnost posameznih dimenzij.

Notranjo zanesljivost dimenzij smo preverili z metodo notranje konsistentnosti na način, da smo najprej izračunali vrednost Cronbachovega koeficienta α za celotno lestvico, ki je pokazal dobro zanesljivost celotnega konstrukta ($\alpha = 0,874$), nato pa še za vsako dimenzijo posebej, kjer je vrednost variirala med zmerno ($\alpha = 0,669$) in zelo visoko zanesljivostjo ($\alpha = 0,982$).

Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z uporabo zaprtih vprašanj in Likertove lestvice stališč. V fazi izvedbe je bila objektivnost zagotovljena z enotnimi, enopomenskimi in natančnimi navodili za izpolnjevanje ter z nevedenim zbiranjem podatkov.

Postopek in obdelava podatkov

Pridobljene podatke smo iz spletne aplikacije www.1ka.si prenesli v program za statistično obdelavo podatkov (Jamovi 2.5.4). Za vse dimenzije in njihove posamezne postavke smo preverili osnovno deskriptivno statistiko, nato pa

smo z uporabo Pearsonovega korelacijskega koeficienta preverili še povezanost med posameznimi dimenzijami.

Rezultati in razprava

V nadaljevanju predstavljamo opisno statistiko za vsako posamezno dimenzijo in njene postavke, nato pa se osredotočamo na povezanost med dimenzijami.

Oblike in načini sodelovanja vzgojiteljev z drugimi strokovnimi delavci v procesu ZO

Preglednica 1 prikazuje rezultate opisne statistike dimenzije oblike in načini sodelovanja vzgojiteljev pri delu z OPP. Rezultati kažejo na relativno razpršene rezultate znotraj dimenzije ($M = 2,53$; $SD = 0,86$), kar lahko nakazuje raznoliko stopnjo sodelovanja vzgojiteljev v kontekstu ZO.

Analiza strinjanja posameznih dimenzij kaže, da vzgojitelji najbolj sodelujejo, ko je za OPP treba prilagoditi določeno učno gradivo ($M = 2,97$; $SD = 1,03$), kar sta v svoji raziskavi prepoznali tudi Lina Milteniene in Indrė Venclovaite (2012). Zelo se strinjajo tudi s trditvijo, da sodelujejo, ko je treba pripraviti individualizirani program, nekoliko manj pa z navedbo, da sodelujejo pri izvedbi dejavnosti v oddelku ($M = 2,42$; $SD = 1,12$), kar je skladno z rezultati drugih raziskav (npr. Line Milteniene in Indrė Venclovaite (2012)). Dosedanje raziskave skupnega poučevanja so bile usmerjene v osnovno- in srednješolsko izobraževanje (Mitchell in Sutherland 2020), manj pa v predšolsko vzgojo in izobraževanje, zato podatkov, ki bi potrjevali korist tovrstne oblike sodelovanja v predšolskem obdobju, ni. Med vsemi navedenimi trditvami pa se vzgojitelji najmanj strinjajo s hospitiranjem pri izvajanju dejavnosti drugih vzgojiteljev,

Preglednica 1 Opisna statistika dimenzije oblike in načini sodelovanja vzgojiteljev

Dimenzija/trditve	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
D Načini in oblike sodelovanja	190	2,53	0,86	1	4
TD S strokovnimi delavci strokovne skupine za ZO pripravim individualizirani program za OPP.	190	2,88	1,14	1	4
S strokovnimi delavci se posvetujem o možnostih prilagoditve določenega učnega gradiva za OPP.	190	2,97	1,03	1	4
Hospitiram pri izvedbi dejavnosti, ki jih izvajajo vzgojitelji, in opazujem metode dela z OPP.	190	1,84	1,06	1	4
S strokovnimi delavci znotraj vrtca sodelujem pri izvedbi dejavnosti v oddelku.	190	2,42	1,12	1	4

Opombe D – dimenzija; TD – trditve v dimenziji; *N* – numerus; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; min/max – najnižja/najvišja vrednost.

kjer imajo možnost opazovanja metod dela z OPP ($M = 1,84$; $SD = 1,06$), kar lahko pripišemo omejenim strukturnim pogojem (npr. časovna organizacija hospitacij, nadomeščanje vzgojitelja v času njegove odsotnosti).

Vidiki medsebojnega sodelovanja v vzgojno-izobraževalnem procesu

Rezultat metode glavnih komponent je za medsebojno sodelovanje nakazal dve poddimenziji, in sicer pozitivne vidike in negativne vidike medsebojnega sodelovanja, zato v nadaljevanju prikazujemo rezultate za pozitivne, nato pa še za negativne vidike.

Rezultati v preglednici 2 kažejo visoko ($M = 3,84$) povprečje za pozitivne vidike sodelovanja, kar nakazuje na splošno pozitiven odnos vzgojiteljev do sodelovanja. Nizek standardni odklon ($SD = 0,39$) nakazuje, da so vrednosti blizu povprečju, kar pomeni, da so si vzgojitelji glede pozitivnih vidikov sodelovanja enotni.

Vse trditve znotraj dimenzije imajo visoke povprečne vrednosti. Najvišje strinjanje se kaže pri trditvi, da sodelovanje omogoča doseganje boljših rezultatov pri vzgoji in izobraževanju OPP ($M = 3,88$; $SD = 0,41$), kar je skladno z ugotovitvami drugih raziskav, ki potrjujejo koristi sodelovanja pri zagotavljanju učinkovite učne in socialno-emocionalne vključenosti (Lomos, Hofman in Bosker 2011; Vangrieken idr. 2015; Vescio, Ross in Adams 2008). Visoko strinjanje se kaže tudi pri drugih trditvah, in sicer: *Sodelovanje omogoča izmenjavo izkušenj in medsebojno podporo* ($M = 3,88$; $SD = 0,41$), *Vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa si morajo prizadevati za medsebojno sodelovanje* ($M = 3,84$; $SD = 0,44$), *S sodelovanjem je mogoče pridobiti/usvojiti nove kompetence*

Preglednica 2 Opisna statistika poddimenzije pozitivni vidiki medsebojnega sodelovanja

Dimenzija/trditve	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
D Pozitivni vidiki sodelovanja	190	3,84	0,39	1	4
TD Vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa si morajo prizadevati za medsebojno sodelovanje.	190	3,84	0,44	1	4
Menim, da je s sodelovanjem mogoče pridobiti/usvojiti nove kompetence.	190	3,83	0,47	1	4
Pri sodelovanju je pomembno, da vsi stremijo k skupnemu cilju.	190	3,83	0,44	1	4
Sodelovanje omogoča doseganje boljših rezultatov pri vzgoji in izobraževanju OPP.	190	3,88	0,41	1	4
Sodelovanje omogoča izmenjavo izkušenj in medsebojno podporo.	190	3,87	0,41	1	4

Opombe D – dimenzija; TD – trditve v dimenziji; *N* – numerus; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; min/max – najnižja/najvišja vrednost.

Preglednica 3 Opisna statistika poddimenzije negativni vidiki sodelovanja

Dimenzija/trditve	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
D Negativni vidiki sodelovanja	190	2,96	0,75	1	4
TD V praksi ni zagotovljenih pogojev za sodelovanje, saj je vsak obremenjen z delom na svojem področju.	190	2,74	1,01	1	4
Sodelovanje je le visokoleteči pojem, ki ga številni uporabljajo, ne da bi razumeli, kaj v resnici pomeni.	190	2,33	1,07	1	4
Sodelovanje je časovno zamudno in prinaša malo koristi.	190	1,52	0,87	1	4
Večjo korist prinašata samostojno delo in skrb za lastni razvoj.	190	1,58	0,88	1	4

Opombe D – dimenzija; TD – trditve v dimenziji; *N* – numerus; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; min/max – najnižja/najvišja vrednost.

($M = 3,83$; $SD = 0,47$), Pri sodelovanju je pomembno, da vsi stremijo k skupnemu cilju ($M = 3,83$; $SD = 0,44$). Standardni odkloni so za posamezne trditve relativno nizki, kar kaže na visoko stopnjo konsistentnosti v odgovorih. Večina vzgojiteljev je torej podobnega mnenja o koristih sodelovanja. Tudi v okviru drugih raziskav so raziskovalci (Lee, Zhang in Yin 2011; Mattessich in Monsey 1992; Nelson in Kinnucan-Welsch 1992) ugotovili pozitivne vidike sodelovanja v vzgojno-izobraževalnih procesih, saj so dobri medsebojni odnosi, spoštovanje strokovnih kompetenc, medsebojna naklonjenost, zaupanje in zanesljivost med sodelujočimi ključni pogoj za uspešno ter vključujoče sodelovanje. Upoštevanje različnih mnenj in ravnanj omogoča tvorno dogovarjanje o skupnih ciljih (Nias, Southworth in Yeomans 1989), kar potrjujejo tudi rezultati naše raziskave.

V preglednici 3 prikazujemo rezultate negativnih vidikov sodelovanja. Povprečna vrednost poddimenzije negativni vidiki sodelovanja je 2,96 s standardnim odklonom 0,75, kar kaže na prisotnost negativnih vidikov sodelovanja pri delu. Najizrazitejši negativen vidik sodelovanja, ki ga prepoznava vzgojitelji, je pomanjkanje pogojev za sodelovanje v praksi, saj so preobremenjeni z delom na svojem področju ($M = 2,74$; $SD = 1,01$). Rezultati pri trditvi, da je sodelovanje le visokoleteči pojem, ki ga številni uporabljajo, ne da bi razumeli, kaj to v resnici pomeni, kažejo neodločenost sodelujočih ($M = 2,33$; $SD = 1,07$), medtem ko odgovori pri trditvah, da je sodelovanje časovno zamudno in prinaša malo koristi ($M = 1,52$; $SD = 0,87$) ter da večjo korist prinašata samostojno delo in skrb za lastni razvoj ($M = 1,58$; $SD = 0,88$), nakazujejo nestrinjanje. Dobljeni rezultati se ujemajo s predhodnimi raziskavami, ki so pokazale, da so strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah načeloma naklonjeni sodelovanju (Scruggs, Mastropieri in McDuffie 2007), vendar pri tem zazna-

vajo izzive, kot so pomanjkanje časa (Burbank in Kauchak 2003; Scruggs, Mastropieri in McDuffie 2007), nerazumevanje različnih oblik sodelovanja in njihove vloge v vzgojno-izobraževalnem procesu (Brendle, Lock in Piazza 2017; Friend 2008) ter nezadostno znanje za učinkovito izvedbo sodelovanja (Brendle, Lock in Piazza 2017; Friend idr. 2010).

Dojemanje medsebojnega sodelovanja v procesu ZO pri vzgojiteljih

Dimenzija dojemanje medsebojnega sodelovanja v procesu ZO pri vzgojiteljih vključuje največ trditvev (preglednica 4). Splošno gledano vzgojitelji pozitivno in skladno doživljajo sodelovanje ($M = 3,22$; $SD = 0,60$). Visoko se strinjajo z medsebojnim deljenjem izkušenj ($M = 3,64$; $SD = 0,65$) in s skupnim reševanjem izzivov ($M = 3,49$; $SD = 0,73$). Prav tako cenijo prevzemanje skupne odgovornosti za rezultate ($M = 3,33$; $SD = 0,87$) in prisotnost sodelovalne kulture v vrtcu ($M = 3,31$; $SD = 0,78$). Doživljajo, da se s sodelavci medsebojno

Preglednica 4 Opisna statistika dimenzije doživljanje sodelovanja pri vzgojiteljih

Dimenzija/trditve	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
D Doživljanje sodelovanja pri vzgojiteljih	190	3,22	0,60	1	4
TD Uspešni vzgojitelji in izvajalci DSP so pripravljeni deliti svoje izkušnje.	190	3,64	0,65	1	4
Vzgojitelji in izvajalci DSP skupaj sprejemamo rešitve na podlagi prepoznanih izzivov.	190	3,49	0,73	1	4
Vzgojitelji in izvajalci DSP prevzemamo skupno odgovornost za rezultate.	190	3,33	0,87	1	4
V vrtcu je prisotna sodelovalna kultura.	190	3,31	0,78	1	4
Sodelavci se medsebojno spoštujejo in se počutijo cenjeni.	190	3,22	0,82	1	4
Sodelavci navdušeno izkazujejo željo po sodelovanju.	190	2,91	0,86	1	4
Če se pojavijo težave, pomoč poiščem skupaj s strokovnjaki in z drugimi učitelji/vzgojitelji/izvajalci (npr. logopedi, delovnimi terapevti, fizioterapevti).	190	3,37	0,79	1	4
V skupnem poučevanju so vloge jasno razdeljene.	190	2,94	0,93	1	4
Vrtec aktivno sodeluje v projektih (npr. sodelovanje pri projektih Erasmus) in pri iskanju drugih možnosti za spodbujanje sodelovanja.	190	2,75	1,08	1	4
Skupna izvedba dejavnosti je pozitivno sprejeta, njen pomen je prepoznan.	190	3,01	0,93	1	4
Vsak izvajalec vzgojno-izobraževalnega procesa lahko svobodno izrazi svoje mnenje.	190	3,42	0,83	1	4

Opombe D – dimenzija; TD – trditve v dimenziji; *N* – numerus; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; min/max – najnižja/najvišja vrednost.

spoštujejo in cenijo ($M = 3,22$; $SD = 0,82$). Takšna izraženost postavk nakazuje pozitivne medosebne odnose, ki so glede na druge raziskave (npr. Mary D. Burbank in Dona Kauchaka (2003); Esther T. Canrinus idr. (2012); Katrin Vangrieken, Filipa Dochyja in Elisabeth Raes (2016)) tudi tesno povezani z uspešnim sodelovanjem.

Pri zagotavljanju ZO visoko ocenjujejo tudi željo po povezovanju s strokovnjaki s specifičnimi znanji, ko se pojavijo težave ($M = 3,37$; $SD = 0,79$). Tovrstno sodelovanje vzgojitelju omogoča podporo pri vključevanju otroka v dejavnosti, saj mu strokovnjak lahko svetuje pri prilagoditvah vzgojno-izobraževalnega procesa (Bakken 2015). Podobno ocenjujejo željo po sodelovanju s sodelavci ($M = 2,91$; $SD = 0,86$). Tracy L. Durksen, Robert M. Klassen in Lia M. Daniels (2017) ugotavljajo, da sodelovanje s sodelavci prispeva k razbremenitvi zaradi deljenja odgovornosti, višjega doživljanja samoučinkovitosti pri delu in zadovoljstva. Jasno razdeljene vloge v skupnem poučevanju ($M = 2,94$; $SD = 0,93$) vzgojitelji ocenjujejo kot pomembno. Podobnega mnenja je tudi Marilyn Friend (2008). Najmanj pa se sodelujoči v raziskavi strinjajo z aktivnim sodelovanjem v raznih projektih ($M = 2,75$; $SD = 1,08$). Sklepamo lahko, da so v slovenskem prostoru vzgojitelji redko vključeni v različne projekte.

Vloga skupnega poučevanja v ZO OPP ali otrok z rizičnimi dejavniki v sistemu vzgoje in izobraževanja

Postavke, vezane na vlogo skupnega poučevanja v ZO OPP ali otrok z rizičnimi dejavniki v sistemu vzgoje in izobraževanja, bi na osnovi metode glavnih komponent razdelili v dve dimenziji, vendar smo se odločili oblikovati eno dimenzijo z dvema poddimenzijama, in sicer skupno poučevanje z vidika obravnave otrok ter skupno poučevanje z vidika vključenosti otrok.

Vzgojitelji se zelo strinjajo s trditvijo, da bi skupno poučevanje, to je hkratno izvajanje pedagoškega procesa vzgojitelja in izvajalca DSP, vzgojitelju in izvajalcu DSP omogočilo, da se uči drug od drugega ($M = 3,74$; $SD = 0,60$). Ta

Preglednica 5 Opisna statistika poddimenzije skupno poučevanje z vidika obravnave otrok

Dimenzija/trditve	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
D Skupno poučevanje z vidika obravnave otrok	190	3,75	0,54	1	4
TD Skupno poučevanje bi vzgojitelju in izvajalcu DSP omogočilo, da se uči drug od drugega.	190	3,74	0,60	1	4
Menim, da bi sodelovanje med vzgojiteljem in izvajalcem DSP v oddelku zagotovilo učinkovitejšo podporo OPP.	190	3,79	0,59	1	4

Opombe D – dimenzija; TD – trditve v dimenziji; *N* – numerus; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; min/max – najnižja/najvišja vrednost.

Preglednica 6 Opisna statistika poddimenzije skupno poučevanje z vidika vključenosti otrok

Dimenzija/trditve	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max
D Skupno poučevanje z vidika vključenosti otrok	190	3	0,83	1	4
TD OPP bi se počutili neprijetno, če bi jim bila podpora zagotovljena v oddelku.	190	1,89	0,94	1	4
Skupno poučevanje bi motilo druge otroke.	190	2,11	0,97	1	4

Opombe D – dimenzija; TD – trditve v dimenziji; *N* – numerus; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; min/max – najnižja/najvišja vrednost.

visoka ocena lahko nakazuje prepričanje, da bi medsebojno učenje prineslo pomembne koristi za obe strani. Prav tako se zelo strinjajo, da bi sodelovanje med vzgojiteljem in izvajalcem DSP v oddelku zagotovilo učinkovitejšo podporo OPP ($M = 3,79$; $SD = 0,59$), kar poudarja pomen tovrstne oblike sodelovanja za kakovostno obravnavo OPP v vrtcu. Podobne rezultate potrjujejo tudi druge raziskave, pri čemer navajajo, da skupno poučevanje OPP omogoča podporo pri učenju in razvoju (Murawski in Swanson 2001; Pellegrini idr. 2018).

Rezultati v preglednici 6 kažejo, da so vzgojitelji glede skupnega poučevanja z vidika vključenosti otrok različnega mnenja ($M = 3$; $SD = 0,83$). Pri interpretaciji posameznih trditvev lahko vidimo, da so vzgojitelji nekoliko neodločeni glede tega, da bi skupno poučevanje motilo druge otroke ($M = 2,11$; $SD = 0,97$), manj pa se strinjajo s trditvijo, da bi se OPP počutili neprijetno, če bi jim bila podpora zagotovljena v oddelku ($M = 1,89$; $SD = 0,94$). Raziskava, ki sta jo opravili Lina Milteniene in Indré Venclovaite (2012), prikazuje podobne rezultate, opozarja pa tudi na dejstvo, da je morebiti ideja o soustvarjanju pouka v istem oddelku nova, kar lahko za naše rezultate pomeni, da vzgojitelji, vključeni v raziskavo, razumejo koncept soustvarjanja pouka na različni način.

Povezanost med posameznimi dimenzijami sodelovanja

Na osnovi analize povezanosti med posameznimi dimenzijami (preglednica 7) ugotavljamo, da obstaja statistično pomembna, a šibka povezanost med pozitivnimi vidiki sodelovanja in načini ter oblikami sodelovanja ($r = 0,172$; $p = 0,018$). Vzgojitelji, ki pozitivno ocenjujejo sodelovanje, tudi pogosteje uporabljajo različne oblike in načine sodelovanja, kar nakazuje dejansko sodelovanje v praksi. Zmerna pozitivna povezanost med pozitivnimi vidiki sodelovanja in doživljanjem sodelovanja pri vzgojiteljih ($r = 0,357$; $p < 0,001$) kaže na to, da vzgojitelji, ki pozitivneje ocenjujejo pristop sodelovanja, tudi pozitivneje doživljajo svoje sodelovanje z drugimi. Pri tem se kot pomembna kaže

Preglednica 7 Povezanost med posameznimi dimenzijami sodelovanja

Dimenzije	1	2	3	4	5	6
1 Negativni vidiki sodelovanja	<i>r</i>	–				
	<i>p</i>	–				
2 Pozitivni vidiki sodelovanja	<i>r</i>	0,040	–			
	<i>p</i>	0,625	–			
3 Načini in oblike sodelovanja	<i>r</i>	–0,000	0,170	–		
	<i>p</i>	0,953	0,018*	–		
4 Doživljanje sodelovanja	<i>r</i>	0,130	0,360	0,440	–	
	<i>p</i>	0,080	<0,001*	<0,001*	–	
5 Skupno poučevanje z vidika obravnave otroka	<i>r</i>	–0,000	0,580	0,140	0,280	–
	<i>p</i>	0,899	<0,001*	0,049	<0,001*	–
6 Skupno sodelovanje z vidika vključenosti otroka	<i>r</i>	0,390	0,100	–0,080	–0,120	0,050
	<i>p</i>	<0,001*	0,153	0,283	0,104	0,489

vloga izkušenj, ki prispevajo k prepoznavanju koristi sodelovanja. Pozitivni vidiki sodelovanja in skupno poučevanje z vidika obravnave otrok so močno povezani ($r = 0,580$; $p < 0,001$). Vzgojitelji, ki sodelovanje prepoznajo kot priložnost za razvijanje novih kompetenc, doseganje boljših rezultatov, izmenjavo izkušenj in medsebojno podporo, tudi pozitivneje ocenjujejo skupno poučevanje z vidika obravnave otrok, kar je ključnega pomena v okviru zagotavljanja učinkovite ZO v vrtčevskem okolju, ki temelji na interdisciplinarnosti in holističnosti obravnave (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb 2005). Zmerna povezanost med načini in oblikami sodelovanja ter doživljanjem sodelovanja ($r = 0,437$; $p < 0,001$) pa kaže, da izvajanje različnih oblik sodelovanja spremlja tudi pozitivnejše doživljanje sodelovanja. Zanimivo je, da je raziskava Line Milteniene in Indré Venclovaite (2012) pokazala nasprotno rezultate, in sicer da pedagoški delavci niso naklonjeni sodelovanju, sploh pa izvajanju skupnega poučevanja, vendar bi to obliko radi izvajali ob zagotovitvi ustreznih strukturnih pogojev. Statistično pomembna pozitivna povezanost ($r = 0,278$; $p < 0,001$) se kaže tudi med doživljanjem sodelovanja kot priložnosti za deljenje svojih izkušenj, iskanje rešitev na podlagi prepoznanih izzivov in izražanje svojih mnenj ter višje ocenjenim skupnim poučevanjem. Med doživljanjem negativnih vidikov sodelovanja in skupnim poučevanjem z vidika vključenosti otroka v vrtčevsko skupino obstaja statistično pomembna pozitivna povezanost ($r = 0,390$; $p < 0,001$), kar nakazuje, da vzgojitelji, ki zaznavajo več negativnih vidikov sodelovanja, prav tako menijo, da bi skupno poučevanje z vidika vključenosti otrok lahko predstavljajo izziv. Mnenja vzgojiteljev o skupnem poučevanju so mestoma

nekonsistentna, saj po eni strani prepoznavajo njegove prednosti, predvsem ko se te vežejo na njihov profesionalni razvoj, po drugi strani pa izpostavljajo njegove negativne vidike v kontekstu dela z OPP.

Sklep

Z raziskavo smo želeli ugotoviti značilnosti, vlogo in pomen sodelovanja med vzgojitelji ter izvajalci DSP pri odzivu na potrebe OPP v inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih okoljih in posledično tudi v kontekstu zagotavljanja ZO v vrtcu.

Rezultati kažejo, da vzgojitelji na splošno pozitivno doživljajo sodelovanje, kar je skladno z ugotovitvami drugih raziskav (npr. Carolyn Webster-Stratton, M. Jamile Reid in Mary Hammond (2004)). Prepoznavamo številne pozitivne vidike sodelovanja, vključno z izgradnjo kompetenc, doseganjem boljših rezultatov pri delu z OPP, izmenjavo izkušenj in medsebojno podporo. Prepoznavanje pomena in vloge medsebojnega sodelovanja lahko pričakovano prispeva k pozitivnemu doživljanju le-tega pa tudi k naklonjenosti skupnemu poučevanju. S pozitivnimi izkušnjami sodelovanja lahko vzgojitelji raziskujejo oblike in načine sodelovanja v sklopu inkluzivno naravnanih pristopov ter posledično prispevajo h kakovosti delovanja vrtca, kar potrjujejo tudi drugi avtorji (npr. Springate idr. (2008) ter Kathy Sylva idr. (2004)).

Kar se tiče skupnega poučevanja, ugotavljamo, da mu vzgojitelji niso popolnoma naklonjeni, sploh ko se veže na učinkovitejše vključevanje OPP in otrok z rizičnimi dejavniki v vrtčevsko skupino, kar potencialno nakazuje pomanjkljivo razumevanje tega koncepta. Obenem se kaže tudi potreba po podrobnejši preučitvi vzgojiteljevega razumevanja koncepta skupnega poučevanja in stališč o njegovem udejanjanju v predšolskem obdobju z vidika inkluzije OPP.

Glavne ovire za sodelovanje so povezane s pomanjkanjem pogojev za sodelovanje (kar poudarjajo tudi Carolyn Webster-Stratton, M. Jamila Reid in Mary Hammond (2004)) in do neke mere skepticizmom glede njegovega resničnega pomena. Vzgojitelji sicer v manjši meri sodelovanje zaznavajo kot časovno zamudno in manj koristno v primerjavi s samostojnim delom. To poudarja potrebo po boljših organizacijskih pogojih in jasnejši komunikaciji o pomenu ter koristih sodelovanja, da bi se zmanjšale ovire in povečala učinkovitost sodelovanja med vzgojitelji in izvajalci DSP. Pri tem druge raziskave navajajo pomen naklonjenosti vodstvenih delavcev, ki so odgovorni za ustvarjanje podpornega okolja za sodelovanje (Bush in Glover 2014; Cook 2014; Liu 2015).

Pomembno je omeniti tudi omejitve pričujoče raziskave, saj je bila opr-

vljena na relativno majhnem vzorcu. Prav tako bi bilo smiselno metodološko dodelati instrument zbiranja podatkov, kajti kaže se potreba po jasni razmejitvi konceptov sodelovanja in skupnega poučevanja pri oblikovanju postavk. Za natančnejši in poglobljenejši vpogled v raziskovano tematiko bi bilo smotno v raziskavo vključiti tudi izvajalce DSP, ki bi k raziskavi prispevali svoj pogled in poglobili razumevanje sodelovanja v inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih okoljih.

Literatura

- Adelman, H. S., in L. Taylor. 1998. »Involving Teachers in Collaborative Efforts to Better Address the Barriers to Student Learning.« *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 42 (2): 55–60.
- Ainbinder, J. G., L. W. Blanchard, G. H. S. Singer, M. E. Sullivan, L. K. Powers, J. G. Marquis in B. Santelli. 1998. »A Qualitative Study of Parent to Parent Support for Parents of Children with Special Needs.« *Journal of Pediatric Psychology* 23 (2): 99–109.
- Bakken, J. P. 2015. »Rationale for Interdisciplinary/Multidisciplinary Relations in Special Education.« V *Interdisciplinary Connections to Special Education: Important Aspects to Consider*, uredila J. P. Bakken in F. E. Obiakor, 1–12. *Advances in Special Education*, zv. 30A. Leeds: Emerald.
- Benzies, K. M., J. E. Magill-Evans, K. Hayden in M. Ballantyne. 2013. »Key Components of Early Intervention Programs for Preterm Infants and Their Parents: A Systematic Review and Meta-Analysis.« *BMC Pregnancy and Childbirth* 13 (Suppl. 1): S10.
- Blauw-Hospers, C. H., in M. Hadders-Algra. 2007. »A Systematic Review of the Effects of Early Intervention on Motor Development.« *Developmental Medicine and Child Neurology* 47 (6): 421–432.
- Bradley, R., L. Danielson in J. Doolittle. 2007. »Responsiveness to Intervention: 1997 to 2007.« *Teaching Exceptional Children* 39 (5): 8–13.
- Brajković, S. 2019. *Profesionalne učeče se skupnosti v vrtcih in osnovnih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Brajković, S., in S. Handzar. 2016. *Od dobre k odlični praksi: orodje profesionalnega razvoja za večjo kakovost prakse v vrtcih in osnovnih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Brendle, J., R. Lock in K. Piazza. 2017. »A Study of Co-Teaching Identifying Effective Implementation Strategies.« *International Journal of Special Education* 32 (3): 538–550.
- Burbank, M. D., in D. Kauchak. 2003. »An Alternative Model for Professional Development: Investigations into Effective Collaboration.« *Teaching and Teacher Education* 19 (5): 499–514.
- Bush, T., in D. Glover. 2014. »School Leadership Models: What Do We Know?« *School Leadership & Management* 34 (5): 553–571.

- Campbell, F. A., in C. T. Ramey. 1995. »Cognitive and School Outcomes for High-Risk African-American Students at Middle Adolescence: Positive Effects of Early Intervention.« *American Educational Research Journal* 32 (4): 743–772.
- Canrinus, E. T., M. Helms-Lorenz, D. Beijaard, J. Buitink in A. Hofman. 2012. »Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Indicators of Teachers' Professional Identity.« *European Journal of Psychology of Education* 27 (1): 115–132.
- Cochran-Smith, M., in S. L. Lytle. 2001. »Beyond Certainty: Taking an Inquiry Stance on Practice.« V *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*, uredili A. Lieberman in L. Miller, 45–58. New York: Teachers College Press.
- Cook, J. W. 2014. »Sustainable School Leadership: The Teachers' Perspective.« *International Journal of Educational Leadership Preparation* 9 (1): 1–17.
- Destovnik, K., in S. Kralj. ur. 2000. *Strokovna in strateško-operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Dieker, L. A., in C. A. Burnett. 1996. »Effective Co-Teaching.« *Teaching Exceptional Children* 29 (1): 5–7.
- Dunst, C., D. Hamby in B. Jeffri. 2007. »Modeling the Effects of Early Childhood Intervention Variables on Parent and Family Well-Being.« *Journal of Applied Quantitative Methods* 2 (3): 268–288.
- Durksen, T. L., R. M. Klassen in L. M. Daniels. 2017. »Motivation and Collaboration: The Keys to a Developmental Framework for Teachers' Professional Learning.« *Teaching and Teacher Education* 67:53–66.
- Elliott, D., in M. McKenney. 1998. »Four Inclusion Models that Work.« *Teaching Exceptional Children* 30 (4): 54–58.
- Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. 2005. *Zgodnja obravnava v otroštvu: analiza stanja v Evropi; ključni vidiki in priporočila*. Uredila V. Soriano. Odense in Bruselj: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.
- Fekonja, U., T. Kavčič in L. Marjanovič Umek. 2002. »Ravni, področja in kazalci kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu.« V *Kakovost v vrtcih*, uredile L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek, 39–51. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Ferligoj, A., K. Leskošek in T. Kogovšek. 1995. *Zanesljivost in veljavnost merjenja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ferreira, R. de C., C. R. L. Alves, M. A. P. Guimarães, K. K. P. de Menezes in L. De Magalhães. 2020. »Effects of Early Interventions Focused on the Family in the Development of Children Born Preterm and/or at Social Risk: A Meta-Analysis.« *Jornal de Pediatria (Versão Em Português)* 96 (1): 20–38.
- French, N. K. 1998. »Working Together.« *Remedial and Special Education* 19 (6): 357–368.

- Freschi, D. F. 1999. »Guidelines for Working with One-to-One Aides.« *Teaching Exceptional Children* 31 (4): 42–45.
- Friend, M. 2008. »Co-Teaching: A Simple Solution that Isn't Simple after All.« *Journal of Curriculum and Instruction* 2 (2): 9–19.
- Friend, M., L. Cook, D. Hurley-Chamberlain in C. Shamberger. 2010. »Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education.« *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1): 9–27.
- Fuch, L. S., in D. Fuchs. 2007a. »A Model for Implementing Responsiveness to Intervention.« *Teacher Exceptional Children* 39 (5): 14–20.
- . 2007b. »The Role of Assessment in the Three-Tier Approach to Reading Instruction.« *V Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*, uredile D. Haager, J. Klingner in S. Vaughn, 29–42. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Fuller, E. A., in A. P. Kaiser. 2020. »The Effects of Early Intervention on Social Communication Outcomes for Children with Autism Spectrum Disorder.« *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50 (5): 1683–1700.
- Globačnik, B. 2012. *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Idol, L., A. Nevin in P. Paolucci-Whitcomb. 1994. *Collaborative Consultation*. 2. izd. Austin, TX: PRO-ED.
- Košnik, P., D. Plavček, N. Vovk-Ornik, S. Pulec Lah, M. Mohar, J. Košir in A. Vouk. 2023. *Smernice za pripravo in spremljanje individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami v programu devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krapše, T., T. Rupnik Vec, J. Čop, O. Jerman, B. Likon, D. Majkus, L. Stadler, A. Strmšek, I. Vulič in E. Zule. 2019. *Profesionalno učenje in delovanje učiteljev*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lake, J. F., in B. S. Billingsley. 2000. »An Analysis of Factors that Contribute to Parent-School Conflict in Special Education.« *Remedial and Special Education* 21 (4): 240–251.
- Lee, J. C., Z. Zhang in H. Yin. 2011. »A Multilevel Analysis of the Impact of a Professional Learning Community, Faculty Trust in Colleagues and Collective Efficacy on Teacher Commitment to Students.« *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 820–830.
- Lepičnik Vodopivec, J. 2006. »Nekateri vidiki timskega dela v vrtcu.« *Sodobna pedagogika* 57 (2): 54–67.
- Liu, P. 2015. »Motivating Teachers' Commitment to Change through Transformational School Leadership in Chinese Urban Upper Secondary Schools.« *Journal of Educational Administration* 53 (6): 735–754.

- Lomos, C., R. H. Hofman in R. J. Bosker. 2011. »Professional Communities and Student Achievement – A Metaanalysis.« *School Effectiveness and School Improvement* 22 (2): 121–148.
- Majnemer, A. 1998. »Benefits of Early Intervention for Children with Developmental Disabilities.« *Seminars in Pediatric Neurology* 5 (1): 62–69.
- Mattessich, P. W., in B. R. Monsey. 1992. *Collaboration: What Makes It Work*. St. Paul, MN: Amherst H. Wilder Foundation.
- McCubbin, H., in J. Patterson. 1982. »Family Adaptation to Crises.« V *Family Stress, Coping and Social Support*, uredili H. McCubbin, A. Cauble in J. Patterson, 26–47. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Milteniene, L., in I. Venclovaite. 2012. »Teacher Collaboration in the Context of Inclusive Education.« *Specialusis Ugdymas* 27 (27): 99–123.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Uredila J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mitchell, D., in D. Sutherland. 2020. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Universe Evidence-Based Teaching Strategies*. London: Routledge.
- Murawski, W. W., in C. E. Hughes. 2009. »Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change.« *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 53 (4): 267–277.
- Murawski, W. W., in H. Lee Swanson. 2001. »A Meta-Analysis of Co-Teaching Research.« *Remedial and Special Education* 22 (5): 258–267.
- Nelson, N. W., in K. Kinnucan-Welsch. 1992. »Curriculum-Based Collaboration: What Is Changing?« *ASHA* 34 (11): 45–47.
- Nias, J., G. Southworth in R. Yeomans. 1989. *Staff Relationships in the Primary School: A Study of Organisational Cultures*. London: Cassell.
- Peeters, J., C. De Kimpe in S. Brandt. 2016. »The Competent ECEC System in the City of Ghent: A Long-Term Investment in Continuous Professional Development.« V *Pathways to Professional Early Childhood Education*, ur. M. Vandebroek, M. Urban in J. Peeters, 57–71. New York: Routledge.
- Pellegrini, M., C. Lake, A. Inns in R. E. Slavin. 2018. »Effective Programs in Elementary Mathematics: A Best-Evidence Synthesis.« Prispevek predstavljen na konferenci Society for Research on Effective Education, Washington, DC, 3. marec.
- Porter, L. 2002. *Educating Young Children with Special Needs*. London: Paul Chapman.
- Pratt, S. 2014. »Achieving Symbiosis: Working through Challenges Found in Co-

- Teaching to Achieve Effective Co-Teaching Relationships.« *Teaching and Teacher Education* 41 (2): 1–12.
- Ranta, S., N. Sajaniemi, M. Eskelinen in T. Lämsä. 2021. »Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa.« *Kasvatus & Aika* 15 (2): 60–72.
- Raver, S. A., in D. C. Childress. 2015. *Family-Centered Early Intervention: Supporting Infants and Toddlers in Natural Environments*. Baltimore, MD: Brookes.
- Rosenholtz, S. 1989. *Teachers' Workplace: The Social Organization of the Schools*. New York: Longman.
- Scheerens, J. 1990. »School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning.« *School Effectiveness and School Improvement* 1 (1): 61–80.
- Scruggs, T. E., M. A. Mastropieri in K. A. McDuffie. 2007. »Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research.« *Exceptional Children* 73 (4): 392–416.
- Springate, I., M. Atkinson, S. Straw, E. Lamont in H. Grayson. 2008. *Narrowing the Gap in Outcomes: Early Years (0–5 Years)*. Slough: NFER.
- Statistični urad Republike Slovenije. B. I. »Otroci s posebnimi potrebami, vključeni v programe predšolske vzgoje in izobraževanja v vrtcih, Slovenija, 2006/2007–2015/2016.« SiStat. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0952557S.px/>.
- Stoll, L., in D. Fink. 1996. *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. London: Open University Press.
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford in B. Taggart. 2004. »The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report; A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997–2004.« Institute of Education, University of London, Department for Education and Skills, Sure Start, London.
- Tankersley, D., S. Brajković, S. Handzar, R. Rimkiene, R. Sabaliauskiene, Z. Trikić in T. Vonta. 2013. *Od teorije k praksi: vodnik po pedagoških področjih kakovosti ISSA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Trivette, C. M., C. J. Dunst in D. W. Hamby. 1996. »Characteristics and Consequences of Helping Practices in Contrasting Human Services Programs.« *American Journal of Community Psychology* 24 (2): 273–293.
- Vanderveen, J. A., D. Bassler, C. M. T. Robertson in H. Kirpalani. 2009. »Early Interventions Involving Parents to Improve Neurodevelopmental Outcomes of Premature Infants: A Meta-Analysis.« *Journal of Perinatology* 29 (5): 343–351.
- Vangrieken, K., F. Dochy in E. Raes. 2016. »Team Learning in Teacher Teams: Team Entitativity as a Bridge between Teams-in-Theory and Teams-in-Practice.« *European Journal of Psychology of Education* 31 (3): 275–298.
- Vangrieken, K., F. Dochy, E. Raes in E. Kyndt. 2015. »Teacher Collaboration: A Systematic Review.« *Educational Research Review* 15:17–40.

- Van Mieghem, A., K. Verschueren, K. Petry in E. Struyf. 2018. »An Analysis of Research on Inclusive Education: A Systematic Search and Meta Review.« *International Journal of Inclusive Education* 24 (4): 1–15.
- Vaughn, S., in G. Roberts. 2007. »Secondary Interventions in Reading; Providing Additional Instruction for Students at Risk.« *Teaching Exceptional Children* 39 (5): 40–46.
- Vescio, V., D. Ross in A. Adams. 2008. »A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning.« *Teaching and Teacher Education* 24 (1): 80–91.
- Vonta, T. 2011. »Vloga mrežnega povezovanja v profesionalnem razvoju vzgojitelja.« V *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev*, uredili T. Vonta in S. Ševkušič, 55–170. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Walther-Thomas, C., M. Bryant in S. Land. 1996. »Planning for Effective Co-Teaching the Key to Successful Inclusion.« *Remedial and Special Education* 17 (4): 255–264.
- Webster-Stratton, C., M. J. Reid in M. Hammond. 2004. »Treating Children With Early-Onset Conduct Problems: Intervention Outcomes for Parent, Child, and Teacher Training.« *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 33 (1): 105–124.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 17. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-2065>.

Cooperation and Co-Teaching Between Kindergarten Teachers and Special Education Teachers in the Process of Early Intervention for Children with Special Needs

In this paper, we study the role of cooperation between kindergarten teachers and special education teachers in responding to the needs of children with special needs in inclusive educational environments. We focused on the attitudes of kindergarten teachers towards mutual cooperation and co-teaching in the early intervention process, as well as the relationship between various factors of cooperation. The study included 190 kindergartens. Data were collected via questionnaire and analyzed using descriptive and inferential statistics. The results show that kindergarten teachers generally have a positive perception of cooperation in building competencies, sharing experiences, mutual support, and achieving better outcomes when working with children with special needs. However, they are less inclined towards co-teaching, especially in the inclusion of children with special needs into regular kindergarten groups. The main barriers include a lack of conditions for cooperation, the perception of cooperation as time-consuming and less beneficial and scepticism regarding the true value of cooperation. The need to improve organizational conditions and communication about the benefits of cooperation is emphasized, as

well as the necessity for a more detailed examination of kindergarten teachers' understanding of the concept of co-teaching.

Keywords: mutual cooperation, co-teaching, preschool education, early intervention, children with special needs

Vloga staršev pri razvijanju finančne pismenosti petošolcev

Sanela Hudovernik

Univerza na Primorskem
sanela.hudovernik@pef.upr.si

Katarina Dolinar

Osnovna šola Livada
katarina.dolinar@os-livada.si

Prispevek se osredotoča na vlogo staršev pri razvijanju finančne pismenosti posameznika. Ugotovljeno je, da višja raven finančne pismenosti spodbuja odgovornejše finančne odločitve, vendar pa je nizka raven finančne pismenosti opazna v številnih državah članicah Evropske unije in zahteva vzpostavitev nacionalnih programov finančnega izobraževanja. Raziskave kažejo, da ima družina ključno vlogo pri finančni socializaciji otrok. Pričujoča raziskava, v kateri je sodelovalo 155 petošolcev, razkriva, da večina učencev dosega srednjo stopnjo finančnega znanja. Cilj raziskave je bil tudi preveriti izkušnje učencev s področja financ ter ugotoviti morebitno povezanost med izkušnjami, pridobljenimi v domačem okolju, in finančnim znanjem petošolcev. Rezultati niso pokazali statistično pomembnih razlik glede na vir dohodka (plačilo za delo, nagrada, žepnina, darilo). Razlike v dosežkih glede na način varčevanja (domači hranilnik, starševsko varčevanje) prav tako niso bile statistično pomembne, razen v primeru varčevanja z bančnim računom.

Ključne besede: finančna pismenost petošolcev, viri dohodka, varčevanje, finančni pogovori, vloga družine

 © 2024 Sanela Hudovernik in Katarina Dolinar

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-411-8.119-140>

Uvod

Finančno vedenje obsega vsako dejanje posameznika, ki je pomembno za upravljanje z denarjem (Xiao 2008). To vključuje tako odgovorno kot tudi tvegano ravnanje (Asaad 2015). Odgovorno finančno vedenje se nanaša na upravljanje z denarjem, ki prinaša pozitivne finančne rezultate, kamor sodijo redno poplačevanje dolgov, varčevanje, sledenje finančnemu načrtu za upravljanje izdatkov ter omejevanje prekomernih stroškov (Asaad 2015; Tang, Baker in Peter 2015). Nasprotno pa tvegano finančno vedenje zajema dejanja, ki prinašajo negativne finančne posledice, kot so prekomerno zadolževanje, prekoračitev kreditnih limitov, zamude pri plačilih posojil ipd. (Xiao, Chen in Chen 2014).

Raziskave kažejo, da ima finančna pismenost pomembne učinke na finančno vedenje, pri čemer višja raven finančne pismenosti spodbuja odgovornejše finančne odločitve (Arofah, Purwaningsih in Indriayu 2018; Asaad

2015; Andarsari in Ningtyas 2019). To je še posebej opazno pri upravljanju proračuna, varčevanju, nadziranju stroškov, obvladovanju dolgov in vlaganju na borzi (Andarsari in Ningtyas 2019). Vendar pa so rezultati raziskave Flash Eurobarometer 525,¹ ki jo je leta 2023 izvedla Evropska komisija, pokazali nizko raven finančne pismenosti v državah članicah Evropske unije. Podobno poroča tudi Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (Organisation for Economic Co-Operation and Development – OECD), ki na podlagi anket in raziskav ugotavlja, da potrošniki niso dovolj finančno pismeni ter ne razumejo pomembnosti finančnega izobraževanja (OECD 2020). Zato se od članic OECD pričakuje, da bodo vzpostavile nacionalne programe finančnega izobraževanja, ki bi se začeli izvajati že v zgodnjem otroštvu.

Finančna pismenost posameznika pa ni odvisna le od finančnega izobraževanja. Nanjo vplivajo tudi drugi dejavniki, ki niso neposredno povezani z učenjem o denarju. Santini idr. (2019) razlikujejo med dvema skupinama dejavnikov: tistimi, ki so povezani z osnovnimi koncepti, kot so finančno znanje, finančna stališča (finančni odnos) in finančno vedenje, ter tistimi, ki so povezani s socialno-ekonomskimi in z demografskimi značilnostmi, kot so spol, izobrazba, dohodek in naložbe gospodinjstev. Posebej pomemben dejavnik je vloga vzgoje in družine (Antoni, Rootman in Struwig 2019; Chawla, Bhatia in Singh 2022; Pleša Puljić, Puljić in Lukaš 2022). Otrok je od samega začetka odprt za pridobivanje znanja, pri čemer so njegovi starši prvi, ki vstopijo v ta proces, saj so z njim v stiku že od rojstva, medtem ko institucije, kot sta vrtec in šola, v njegovo življenje vstopijo šele pozneje. Zato ima družina pomembno vlogo pri razvoju finančne pismenosti, ki je lahko pomembnejša od tiste, ki jo je moč doseči s poučevanjem finančnih vsebin v okviru nekega predmeta v šoli.

Teoretična izhodišča

Med izobraževalci, oblikovalci politik in družinami je vse večje zanimanje za izboljšanje finančnega vedenja – deloma zaradi nujnosti, ki je posledica sodobnih težav v svetovnem gospodarstvu (OECD 2014). Prizadevanja za izboljšanje finančnega vedenja s pomočjo različnih izobraževalnih programov, ki so namenjeni izboljšanju posameznikovega razumevanja financ, potekajo že vrsto let. Ta izobraževalna prizadevanja temeljijo na ideji, da pridobljeno zna-

¹ Raziskava Flash Eurobarometer 525 (»Monitoring the Level of Financial Literacy in the EU« b.l.) je bila izvedena na zahtevo Evropske komisije, Generalnega direktorata za finančno stabilnost, finančne storitve in unijo kapitalskih trgov, ki jo usklajuje Generalni direktorat za komuniciranje. Merila je raven finančne pismenosti državljanov članic EU med 29. marcem in 5. aprilom 2023. Finančno pismenost obravnava z dveh vidikov, tj. finančnega znanja in finančnega vedenja.

nje vodi k boljšim finančnim odločitvam na vseh področjih (Gudmunson in Danes 2011). Raziskave pa dosledno kažejo, da samo kognitivno finančno znanje ni dovolj za odgovorno finančno vedenje (Chaulagain 2015; Peach in Yuan 2017; Tang in Baker 2016; Tang, Baker in Peter 2015). Dejavniki, kot so samospoštovanje, vpliv staršev in posameznikove psihološke značilnosti, kot sta samodisciplina in vestnost, imajo pomembno vlogo pri oblikovanju finančnega vedenja (Tang 2017; Tang, Baker in Peter 2015). Poleg tega so se raziskave finančne pismenosti večinoma osredotočale na posameznika, pri čemer niso dovolj upoštevale vloge primarne socializacijske enote, v kateri se posameznik prvotno razvija, torej družine (Gudmunson in Danes 2011).

Družina otrokom predstavlja glavni socializacijski dejavnik učenja o financah (Agnew 2018; LeBaron idr. 2020; Moreno-Herrero, Salas-Velasco in Sanchez-Campillo 2018). Antonia Grohman, Roy Kouwenburg in Lukas Menkhoff (2015) pa tudi Soyeon Shim idr. (2010) so npr. primerjali, kako starši vplivajo na finančno socializacijo² otrok v primerjavi z drugimi dejavniki, kot so šola, delo, mediji in vrstniki. Ugotovili so, da so starši ključni pri poučevanju otrok o financah. Družina služi kot filtrirna točka za informacije iz zunanjega sveta (Danes in Heberman 2007) in je temelj za nadaljnjo finančno socializacijo skozi vse življenje.

Finančna socializacija v družinskem okolju

Večina finančne socializacije, ki poteka v družini, je posledica vsakodnevne družinske interakcije in odnosov ter implicitnega finančnega izobraževanja (Jorgensen in Savla 2010). Pridobivanje finančnega znanja, veščin in vrednot poteka torej predvsem nezavedno ali posredno, brez formalnega poučevanja ali izrecnega učenja. To se običajno zgodi preko vsakodnevnih izkušenj v družini, opazovanja vedenja drugih družinskih članov, družinskih navad in kulture.

Opazovanje se je izkazalo za učinkovit način učenja v družini. Joen E. Grusec in Maayan Davidov (2007) sta npr. ugotovili, da so lahko posamezniki v družinskem okolju, kjer so bili člani družine pogosto izpostavljeni vsakodnevnim situacijam, povezanim s financami, kljub temu da morda niso neposredno govorili o finančnih temah, zaznali namige ali znake o tem, kako ravnati z denarjem. Uspeh pri finančni socializaciji posameznega družinskega člana

² Finančna socializacija se nanaša na proces pridobivanja in razvijanja vrednot, stališč, norm, znanja ter vedenja, ki prispevajo k finančni uspešnosti in blaginji posameznika (Danes 1994). Ta proces se običajno začne v zgodnjem otroštvu in se nadaljuje skozi celotno življenje. Finančna socializacija lahko poteka v družinskem okolju pa tudi širšem družbenem okolju, kamor sodijo šola, mediji, finančne institucije (LeBaron in Kelley 2021; Jurgenson 2019, Vijaykumar 2022).

pa je odvisen tudi od kakovosti medosebnega družinskega odnosa³ (Lanz, Sorgente in Danes 2020). Starši, ki so svojega otroka poskušali poučiti o denarju, so bili uspešnejši, če so imeli z njimi kakovosten odnos (Gudmunson in Danes 2011).

Med pomembnimi aktivnimi metodami finančne socializacije v družini Ashley B. LeBaron idr. (2020) izpostavljajo finančno modeliranje staršev, finančne pogovore med starši in otroki ter izkustveno učenje. V raziskavah je bila velika pozornost namenjena predvsem učinku komunikacije med starši in otroki o denarju na finančno socializacijo (npr. Jorgensen idr. 2017; LeBaron, Hill, Rosa in Marks 2018; LeBaron, Hill, Rosa, Spencer idr. 2018; Serido idr. 2010; Shim idr. 2010; Solheim, Zuiker in Levchenko 2011; Thorson in Krantstuber Horstman 2014). Ti pogovori, ne glede na to, ali jih sprožijo starši ali otroci, lahko zagotovijo dragocen poduk in praktične izkušnje, ki prispevajo k finančni pismenosti (LeBaron idr. 2020). Še posebej učinkovite so tiste razprave, ki so osredotočene na otroka, saj lahko tako otroci bolj ponotranjijo znanje in vrednote (Dollahite in Thatcher 2008). Vendar Atwood (2012) ugotavlja, da je posameznikom pogosto neprijetno govoriti o denarju. Zato starši svojim otrokom nemalokrat prikrivajo nekatere finančne informacije, kot sta dohodek in višina dolga, saj jih na tak način želijo zaščititi pred zadrego in ponižanjem, povezanimi s finančnimi težavami (Alsemgeest 2014).

Kot pomemben instrument finančne socializacije se kaže tudi modeliranje vedenja (Gudmunson in Danes 2011; LeBaron idr. 2020). Npr., starši, ki svojim otrokom nudijo redni prihodek (žepnino), obenem omogočijo, da lahko modelirajo potrošniško vedenje (Barnet-Verzat in Wolff 2002). Ko posameznik modelira finančno vedenje, pridobi izkušnje, ki lahko vključujejo družbene sankcije, odobravanje, materialne nagrade in ponudbe za nadaljnjo interakcijo; te pozitivne in negativne izkušnje pripomorejo k razvoju ponotranjenih prepričanj, družbenih norm, vedenjskih shem in osebnih vrednot (Gudmunson in Danes 2011).

Starši lahko na finančno socializacijo svojih otrok vplivajo tudi tako, da spremljajo in nadzirajo njihovo finančno vedenje. Jinhee Kim in Swarn Chatterjee (2013) sta npr. ugotovila, da so mladi odrasli, katerih starši so v otroštvu nadzorovali njihovo porabo, manj zaskrbljeni glede svojih financ in da dobro upravljajo z lastnim denarjem. Podobno ugotovljajo Gianina Nadya Putri, Raden Aswin Rahadi in Adhya Rare Tiara (2020), ki navajajo, da je ena od ključnih komponent uspešne finančne socializacije in posledično finančne

³ Za kakovosten odnos med starši in otroki so značilni toplina, zaupanje, vzajemnost ter dolgotrajnost (Gudmunson in Danes 2011).

pismenosti otrok prav spremljanje finančnih odločitev otrok s strani staršev. S spremljanjem financ svojih otrok starši spreminjajo njihovo finančno vedenje (Antoni, Rootman in Struwig 2019; Tang, Baker in Peter 2015). Maria Paula Calamato (2010) predstavlja drugačne ugotovitve, saj so rezultati njene raziskave pokazali, da raven finančne pismenosti mladih odraslih ni pomembno povezana z vpletenostjo staršev. Ti nasprotujoči si rezultati kažejo na potrebo po nadaljnjih raziskavah, ki bi omogočile boljše razumevanje zapletenega odnosa med starševskim nadzorom in finančno pismenostjo.

Ali naj otrok prejema žepnino, je odvisno od več dejavnikov, vključno s finančno stabilnostjo družine, starostjo otroka, z njegovimi odgovornostmi ter vzgojnimi cilji staršev. Vendar pa obstajajo nekateri argumenti tako za kot proti prejemanju žepnine. Dario Sansone, Mariacristina Rossi in Elsa Fornero (2019) so npr. pokazali, da je žepnina neformalno izobraževalno sredstvo, ki otrokom omogoča usvajanje osnovnih finančnih konceptov in razvijanje dobrih navad, kot je npr. načrtovanje proračuna. Furnham (2001) poudarja pomen jasnih pravil in starševske avtoritete v žepninskih shemah. Če je žepnina dodeljena kot nagrada, npr. za sodelovanje v domačih opravilih ali opravljanje domačih nalog oz. za šolski uspeh, lahko otroci pričakujejo denar za vsako opravljeno nalogo (Fabes idr. 1989), kar lahko zmanjša njihovo notranjo motivacijo za delo (Lepper in Greene 1975) in prepreči razumevanje pomena opravljanja dela ter odgovornosti v resničnem svetu. Bonke (2013) je namreč ugotovil, da so danski otroci, ki so prejeli žepnino, pogosteje sodelovali pri gospodinjskih opravilih in opravljali šolske naloge. Nagrade lahko celo zmanjšajo pomoč otrok pri gospodinjskih opravilih v obdobju proste izbire brez nagrade v primerjavi s prejšnjim obdobjem, ko so otroci prejeli nagrade (Fabes idr. 1989). V nasprotju s tem Christine Barnet-Verzat in François-Charles Wolff (2008) nista našla dokazov, da bi povečanje žepnine zmanjšalo otrokov trud v šoli, kar izpodbija idejo, da bi žepnina lahko vodila k nerazumevanju dela in odgovornosti.

Oprelitev raziskovalnega problema

Finančna pismenost je prepoznana kot ključna življenjska veščina 21. stoletja, saj sta ekonomska varnost družine in posledično tudi gospodarski razvoj družbe odvisna od dovolj informiranih ter finančno »podkovanih« posameznikov (Lovšin Kozina, Perčič in Koch 2011; OECD 2014).

Preverjanje finančne pismenosti mladih v Sloveniji je bilo izvedeno leta 2012, in sicer v okviru raziskave PISA, rezultati pa so bili takrat pod povprečjem, ki so ga določili v OECD (2014). V kasnejših ciklih mednarodne raziskave PISA, kjer se je preverjala finančna pismenost mladih (leta 2015 in 2018), Slo-

venija ni sodelovala, kar pomeni, da ni novejših podatkov o stanju finančne pismenosti med mladimi v Sloveniji. Poleg tega v tem času v Sloveniji ni bila opravljena nobena druga širša raziskava na dotično tematiko.

V okviru raziskave PISA je bil analiziran tudi vpliv vključenosti staršev in prejemanja denarja iz različnih virov na stopnjo finančne pismenosti petnajstletnikov. Rezultati so pokazali, da mladostniki, ki prejemajo informacije o finančnih zadevah od staršev in z njimi o tem razpravljajo, dosegajo višjo stopnjo finančne pismenosti v primerjavi s tistimi, ki tega ne počnejo. Po drugi strani pa tisti, ki prejemajo žepnino, dosegajo nižjo stopnjo finančne pismenosti v primerjavi s tistimi, ki denar prejemajo kot darilo (OECD 2014; 2017; 2020).

Ob upoštevanju že omenjenih dejstev, ki se nanašajo tako na pomen obravnavane teme kot tudi na opaženo vrzel v raziskavah na tem področju, smo si prizadevali preučiti stanje finančne pismenosti učencev ob zaključku razredne stopnje osnovnošolskega izobraževanja. Slednje smo želeli preveriti po tem, ko so se učenci že seznanili s finančnimi vsebinami, ki so vključene v učne načrte določenih predmetov. Poleg tega smo želeli preučiti tudi izkušnje osnovnošolcev na področju financ, pridobljene v domačem okolju, ter ugotoviti povezanost med slednjimi izkušnjami in njihovim finančnim znanjem. V ta namen smo si zastavili naslednje cilje:

- ugotoviti stopnjo finančnega znanja petošolcev,
- preveriti njihove izkušnje na področju financ, pridobljene v domačem okolju, ter
- ugotoviti morebitno povezanost med omenjenimi izkušnjami in finančnim znanjem petošolcev.

Metodologija

Udeleženci

Vzorec je bil namensko in neslučajnostno izbran ter je zajemal 155 učencev petega razreda štirih osnovnih šol v Sloveniji. Pri številu sodelujočih učencev glede na spol ni bilo pomembnih razlik, saj je v raziskavi sodelovala zgolj ena deklica več kot dečkov: delež deklic v vzorcu je tako znašal 50,3 %, delež dečkov pa 49,7 %.

Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v maju 2023. Podatke smo pridobili s pomočjo testa znanja in vprašalnika v tiskani obliki. Oba instrumenta smo razdelili med učence na štirih izbranih osnovnih šolah v Sloveniji. Stik s šolami smo vzpo-

stavili po elektronski pošti, pri čemer smo jih zaprosili za sodelovanje v raziskavi. Izbranim šolam smo posredovali soglasja za starše, jih nato obiskali ter učence zaprosili za sodelovanje.

Podatke smo obdelali in analizirali s statističnim programom SPSS 29.0, in sicer z metodami deskriptivne (frekvence, odstotki, srednje vrednosti) ter inferenčne statistike (Mann-Whitneyjev U -test, χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti). Normalnost porazdelitve spremenljivk smo preverjali s Shapiro-Wilkovim testom.

Instrument

Podatke smo zbrali z dvema instrumentoma: testom znanja in vprašalnikom. Oba sta bila namenjena učencem.

Test znanja smo samostojno oblikovali za potrebe te raziskave. Vseboval je dva sklopa vprašanj. Prvi sklop je vključeval šest zaprtih vprašanj izbirnega tipa, pri čemer je bilo vsako vprašanje opremljeno s točno enim pravilnim odgovorom. Vsebina teh vprašanj je bila usmerjena v poznavanje in razumevanje osnovnih finančnih pojmov ter je bila povezana s cilji in standardi znanja iz učnega načrta predmeta gospodinjstvo za peti razred osnovne šole ter z gradniki finančne pismenosti za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje, ki so bili določeni v okviru projekta NA-MA POTI⁴. Drugi sklop je zajemal pet nalog s problemskimi situacijami, ki so vključevale zaprta vprašanja izbirnega tipa in odprta vprašanja s kratkimi odgovori. Pri oblikovanju nalog smo upoštevali gradnike finančne pismenosti, določene v projektu NA-MA POTI, ter se zgledovali po primerih nalog za preverjanje finančne pismenosti iz raziskave PISA 2012, ki je bila namenjena petnajstletnikom. Vsebino in zahtevnost nalog smo prilagodili ciljni populaciji v tej raziskavi.

Ustreznost testa znanja so najprej pregledali strokovnjaki s področja, nato pa smo jo v aprilu 2023 reverili še s pilotno raziskavo na manjši skupini učencev. Glede na povratne informacije in podatke iz pilotne raziskave smo test znanja ustrezno prilagodili, vključno z odstranitvijo in dodajanjem vprašanj ter dopolnitvijo navodil. S tem smo potrdili vsebinsko veljavnost testa. Njegovo objektivnost smo zagotovili z izbiro zaprtih vprašanj ter enopomen-

⁴ Cilj projekta NA-MA POTI, NAravoslovje, MAtematika, Pismenost, Opolnomočenje, Tehnologija, Interaktivnost (»NA-MA POTI« 2021), je bil razviti in preizkusiti pedagoške pristope ter strategije oz. prožne oblike učenja, ki bodo tudi z vključevanjem novih tehnologij pripomogle k celostnemu in kontinuiranemu vertikalnemu razvoju naravoslovne, matematične ter drugih pismenosti (finančne, digitalne, medijske ...) otrok/učencev/dijakov od vrtcev do srednjih šol. V okviru projekta je deloval razvojni tim, ki je poleg gradnikov matematične pismenosti postavil tudi teoretične temelje razvijanja finančne pismenosti v šolskem prostoru.

skimi in nevedenimi navodili med zbiranjem podatkov. Pri obdelavi podatkov smo objektivnost ohranili s pomočjo točkovnika, s katerim smo ocenjevali pravilne in napačne odgovore.

Vprašalnik smo prav tako oblikovali glede na potrebe raziskave. Z njim smo želeli pridobiti informacije o izkušnjah učencev, povezanih s financami, ki so jih pridobili v domačem okolju. Vseboval je sedem zaprtih vprašanj izbirnega tipa, pri čemer je bila možnost »drugo« na voljo le pri zadnjem vprašanju, kjer so učenci lahko dodali lasten odgovor. Učence smo povprašali o njihovih prihodkih in varčevanju ter o komunikaciji s starši glede financ.

Rezultati in razprava

Stopnja finančnega znanja

Stopnjo finančnega znanja petošolcev smo preverili s testom znanja, ki je vključeval dva sklopa. Prvi sklop je vseboval šest vprašanj, ki so se nanašala na poznavanje in razumevanje osnovnih finančnih pojmov, medtem ko je drugi zajemal pet problemskih nalog s finančno vsebino. Vsak pravilni odgovor na vprašanje v prvem sklopu je bil ovrednoten z eno točko, kar pomeni, da je bilo v tem sklopu možno doseči največ šest točk. V drugem sklopu testa smo za vsako pravilno rešeno nalogo dodelili dve točki, za delno pravilno rešitev eno točko ter za napačno rešeno ali neodgovorjeno nalogo nič točk. Maksimalni možni rezultat v drugem sklopu je bil torej deset točk. Skupaj je bilo tako na testu znanja, ki je preverjal finančno pismenost petošolcev, možno doseči največ 16 točk.

V prvem sklopu testa znanja so učenci v povprečju dosegli 3,21 točke ($SD = 1,28$), kar predstavlja 53,5 % možnih točk, medtem ko so v drugem sklopu dosegli povprečno 4,89 točke ($SD = 1,94$), kar predstavlja 48,9 % možnih točk. Iz slike 1 lahko razberemo, da so petošolci relativno enako uspešno reševali naloge v obeh sklopih testa znanja.

V nadaljevanju smo preverili stopnjo finančnega znanja učencev. Učencevo stopnjo finančnega znanja smo razvrstili kot visoko, če je na testu znanja dosegel več kot 75 % vseh točk, kot nizko pa, če je dosegel manj kot 25 % vseh točk. V nasprotnem primeru smo mu pripisali srednjo raven finančnega znanja. Pri kategorizaciji ravni finančnega znanja smo se opirali na ravni finančnega znanja, ki so bile določene v raziskavi Flash Eurobarometer 525.



Slika 1 Uspešnost reševanja testa znanja po sklopih



Slika 2 Stopnja finančnega znanja učencev

Učenčevo stopnjo finančnega znanja smo torej razvrstili kot visoko, če je na testu znanja dosegel vsaj 13 točk, kot nizko pa, če je dosegel tri točke ali manj. Če je učenec dosegel od štiri do vključno 12 točk, smo mu pripisali srednjo stopnjo finančnega znanja.

Iz slike 2 je razvidno, da skoraj vsi učenci dosegajo srednjo stopnjo finančnega znanja (91,6 % učencev). Nizko stopnjo znanja dosega 2,6 % učencev, medtem ko visoko 5,8 %. Čeprav je delež učencev z nizko stopnjo finančnega znanja zelo majhen, je enako majhen tudi delež tistih z visoko stopnjo znanja. Do podobnih ugotovitev je prišla raziskava Flash Eurobarometer 525, kjer je večina anketiranih Slovencev dosegla srednjo stopnjo finančnega znanja (49 %). Vendar pa raziskavi nista popolnoma primerljivi, saj je raziskava Flash Eurobarometer 525 merila finančno znanje odraslih. Rezultati raziskave, predstavljene v tem prispevku, niso neposredno primerljivi niti z rezultati raziskave PISA, saj nista bili uporabljeni enaki lestvici stopnje finančnega znanja. V raziskavi PISA je lestvica finančne pismenosti razdeljena na pet ravni znanja, pri čemer je raven 1 najnižja in raven 5 najvišja. Ta lestvica ne ocenjuje zgolj uspešnosti učencev, ampak tudi težavnost nalog, s katerimi so se učenci soočili med ocenjevanjem. Najvišjo, peto raven⁵ finančnega znanja je tako leta 2022 doseglo 10,7 % petnajstletnikov (OECD 2023), leta 2018 jo je 10,5 % (OECD 2020), leta 2015 11,8 % (OECD 2017) in leta 2012 9,7 % (OECD 2014). Slovenija je v raziskavi PISA na področju finančne pismenosti sodelovala le leta 2012. Peto raven finančnega znanja je takrat doseglo le 5,8 % učencev (OECD 2014), medtem ko je kar 17,6 % učencev doseglo najnižjo, prvo raven.

Izkušnje učencev na področju financ

Podatke o finančnih izkušnjah učencev, pridobljenih v domačem okolju, smo pridobili s pomočjo vprašalnika. V nadaljevanju predstavljamo podatke o vi-

⁵ Opis pete ravni znanja finančne pismenosti (OECD 2023, str. 131): »Učenci lahko svoje razumevanje številnih finančnih izrazov in konceptov uporabijo v okoliščinah, ki bodo za njihovo življenje morda pomembne šele dolgoročno. Analizirati znajo kompleksne finančne produkte in upoštevati značilnosti finančnih dokumentov, ki so pomembne, vendar niso izražene ali niso takoj očitne, kot so transakcijski stroški. Delati znajo z visoko stopnjo natančnosti in reševati nerutinske finančne probleme ter opisati možne rezultate finančnih odločitev, pri čemer pokažejo razumevanje širšega finančnega okolja, kot je dohodnina.«

rih dohodkov, ki jih prejemajo učenci, o njihovem varčevanju ter o finančnih pogovorih med učenci in njihovimi starši.

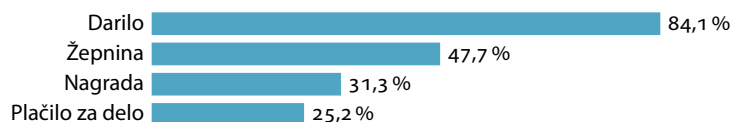
Viri dohodka

Pomembno je, da otroci razvijejo odgovoren odnos do denarja ter razumejo pomen varčevanja in porabe. Zato je smiselno, da že v zgodnjih letih dobijo določeno vsoto denarja, ki je prilagojena njihovi starosti, sposobnostim in okoliščinam. V ta namen smo preverili, ali petošolci prejemajo kakršen koli dohodek in iz katerega vira. Predpostavili smo, da denar prejemajo iz naslednjih virov:

- plačilo za opravljanje domačih opravil oz. za pomoč staršem pri raznih opravilih (plačilo za delo),
- nagrade za uspeh na tekmovanjih ali uspeh v šoli ipd. (nagrada),
- žepnina ali dodatek, ki je lahko reden ali ne, neodvisno od opravljenih nalog (žepnina),
- darila sorodnikov ali prijateljev ob posebnih priložnostih, kot so rojstni dnevi, novo leto itd. (darilo).

Ugotovili smo, da skoraj vsi učenci (97,4 %) prejemajo določeno vsoto denarja od staršev, drugih sorodnikov in/ali prijateljev. Vir dohodka teh učencev prikazujemo na sliki 3. Med učenci, ki prejemajo denar od staršev, sorodnikov ali prijateljev ($N = 151$), jih večina prejema denar ob posebnih priložnostih, kot so rojstni dnevi, novo leto, obhajilo itd. (84,1 %). Najmanj pogost vir dohodka je plačilo za delo (25,2 %), kar pomeni, da večina otrok ne prejema denarja za opravljanje domačih opravil ali pomoč staršem pri različnih nalogah. Nagrade za uspeh v šoli ali na drugih področjih prejema razmeroma majhen delež petošolcev (31,3 %), medtem ko jih skoraj polovica prejema žepnino (47,7 %).

V nadaljevanju smo preverili razlike v dosežkih na testu znanja med učenci glede na posamezen vir dohodka (plačilo za delo, nagrada, žepnina, darilo). Normalno porazdelitev odvisne spremenljivke, torej dosežkov na testu znanja, smo preverili s Shapiro-Wilkovim testom. Ker podatki niso bili normalno



Slika 3 Vir dohodka petošolcev

Preglednica 1 Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik pri testu znanja glede na vir dohodka

Vir dohodka		<i>N</i>	\bar{R}	<i>U</i>	<i>zP</i>
Plačilo za delo	Prejemam	38	84,88	1809,500	0,145
	Ne prejemam	113	73,01		
Nagrada	Prejemam	45	80,92	2163,500	0,364
	Ne prejemam	106	73,91		
Žepnina	Prejemam	72	75,83	2831,500	0,963
	Ne prejemam	79	76,16		
Darilo	Prejemam	127	77,85	1289,500	0,229
	Ne prejemam	24	66,23		

porazdeljeni, smo razlike v dosežkih med učenci glede na vir dohodka preverili s Mann-Whitneyjevim *U*-testom.

Iz preglednice 1 je razvidno, da so na testu znanja v povprečju višje rezultate dosegli učenci, ki prejemajo plačilo za delo ($\bar{R} = 84,88$), nagrado ($\bar{R} = 80,92$) in darilo ($\bar{R} = 77,85$), v primerjavi z učenci, ki teh virov dohodka ne prejemajo. Izjema je žepnina, pri čemer so učenci, ki je ne prejemajo ($\bar{R} = 76,16$), v povprečju dosegli višje rezultate kot tisti, ki jo ($\bar{R} = 75,83$). Kljub temu nobena od teh razlik ni statistično pomembna, saj vrednosti statistične značilnosti (*zP*) za vse primerjave presegajo njeno mejo ($p < 0,05$). To pomeni, da vir dohodka, ki ga učenci prejemajo, ni povezan z njihovimi dosežki na testu finančnega znanja.

Raziskave o povezanosti med dohodkom, ki ga prejme otrok, in finančno pismenostjo so redke. Višina tega dohodka se običajno razlikuje glede na družinski dohodek in vrednote ter starost in zrelost otroka (Doss, Marlowe in Godwin 1995), čeprav bistveno ne vpliva na finančno pismenost (Clercq 2009).

Povezanost finančnega vira petnajstletnikov z njihovim finančnim znanjem je bila preučena tudi v raziskavi PISA. Finančna pismenost učencev je bila pozitivno povezana s prejemanjem denarja le iz enega od sedmih⁶ preučevanih virov: darila od prijateljev ali sorodnikov (PISA 2018). To ugotovitev potrjuje tudi naša raziskava. Vendar je bila ta razlika v raziskavi PISA 2018 statistično pomembna v 19 od 20 sodelujočih držav. Nasprotno pa so se v

⁶ V raziskavi PISA (OECD 2020) so preučevali vpliv naslednjih virov dohodka: plačila za redno opravljanje domačih opravil, žepnine, ki ni vezana na opravljena opravila, plačila za delo zunaj šolskega časa (npr. počitniško delo ali delo s krajšim delovnim časom), plačila za delo v družinskem podjetju, plačila za občasna neformalna dela (npr. varstvo otrok ali vrtnarjenje), daril prijateljev ali sorodnikov ter prodaje stvari (npr. na lokalnih tržnicah ali na eBayu).

raziskavi PISA pokazale razlike v dosežkih med učenci, ki so denar prejeli z delom v družinskem podjetju in za redno opravljanje domačih opravil v skoraj vseh državah, in učenci, ki teh dohodkov ne prejemajo, in sicer v korist slednjih.

Učenci, ki so prejemali žepnino brez opravljanja kakršnih koli opravil, so v povprečju v vseh državah, ki so sodelovale v raziskavah PISA 2018, dosegli nižje rezultate kot tisti, ki niso prejemali takšnega dodatka. Vendar so bile med sodelujočimi državami velike razlike. V osmih od 20 slednjih so učenci, ki so prejemali tak dodatek, dosegli nižje rezultate, medtem ko so v sedmih dosegli višje. Na podlagi tega lahko sklenemo, da je povezava med žepnino in finančnim znanjem kompleksna ter nanjo verjetno vplivajo različni dejavniki, zato so na tem področju potrebne nadaljnje raziskave.

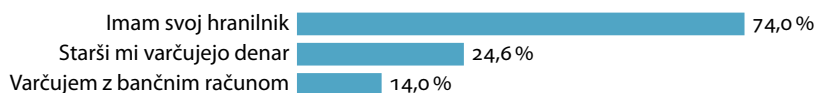
Primerjava z rezultati raziskave PISA 2018 kaže, da v naši raziskavi noben vir dohodka ni kazal statistično pomembne povezanosti s finančnim znanjem učencev, medtem ko raziskava PISA kaže na specifične povezave različnih virov dohodka s finančno pismenostjo učencev. Ta razhajanja poudarjajo potrebo po nadaljnjih raziskavah, ki bi se osredotočile na razumevanje povezanosti različnih virov dohodka s finančno pismenostjo. Priporočljivo bi bilo raziskati tudi, kako na finančno znanje otrok vplivajo drugi dejavniki, kot so socio-ekonomski status družine, izobrazba staršev in kulturne razlike. Poleg tega bi bilo koristno preučiti dolgoročne učinke prejetanja različnih vrst dohodka v otroštvu na finančno vedenje in pismenost v odraslosti.

Varčevanje

Otroci lahko že v zgodnjih letih začnejo sami varčevati, kar lahko prispeva k razvoju njihove finančne usposobljenosti in spodbuja razvoj odgovornega ravnanja z denarjem. Prve izkušnje z varčevanjem pa otrokom omogočajo starši ali skrbniki. Zato smo učence vprašali, ali varčujejo in kako. Predpostavili smo, da varčujejo z domačimi hranilniki, preko starševskega varčevanja in z bančnimi računi.

Najprej smo preverili, ali imajo vsi učenci možnost varčevanja, ter ugotovili, da je takih 96,8 %. Na sliki 4 je razvidno, da večina učencev, ki varčuje ($N = 150$), to počne s pomočjo domačega hranilnika (74 %). Poleg tega načina varčevanja 26,7 % učencev poroča, da njihovi starši varno hranijo njihov denar. Bančni račun, ki lahko prinese obresti ali druge donose in tako povečuje otrokov kapital, pa ima 14 % učencev.

Preverili smo tudi razlike v dosežkih na testu znanja med učenci glede na posamezen način varčevanja (domači hranilnik, starševsko varčevanje, bančni račun). Ker podatki niso bili normalno porazdeljeni, smo te razlike preve-



Slika 4 Način učenčevega varčevanja

rili z Mann-Whitneyjevim U -testom. Preglednica 2 kaže, da so učenci, ki imajo svoj hranilnik in varčujejo denar, dosegli v povprečju zanemarljivo višji rezultat na testu znanja ($\bar{R} = 75,62$) kot tisti, ki nimajo domačega hranilnika ($\bar{R} = 75,15$), pri čemer razlike niso statistično pomembne ($U = 2151,000$; $p = 0,954$). Petošolci, ki so pri varčevanju odvisni od staršev, so imeli na testu znanja v povprečju nekoliko nižje dosežke ($\bar{R} = 69,06$) kot učenci, katerih starši ne hranijo njihovega denarja ($\bar{R} = 77,84$), vendar te razlike prav tako niso statistično pomembne ($U = 1942,500$; $p = 0,270$). Statistično pomembne razlike med dosežki učencev pa so se pokazale pri varčevanju preko bančnega računa ($U = 950,500$; $p = 0,027$), in sicer v prid učencev, ki imajo odprt bančni račun. Ti učenci so na testu znanja dosegli razmeroma visok rezultat ($\bar{R} = 94,74$) v primerjavi s tistimi, ki nimajo odprtega računa ($\bar{R} = 72,37$).

Glede na podatke se zdi, da je pri doseganju finančne pismenosti učinkoviteje upravljati z bančnim računom kot z domačim hranilnikom. Čeprav je hranilnik ena od osnovnih oblik varčevanja, omogoča le omejeno interakcijo in razumevanje finančnih konceptov. Učenci lahko denar preprosto odložijo vanj, vendar pogosto nimajo širšega konteksta finančnega upravljanja, kot so obresti, transakcije ali proračun. Tako lahko varčevanje v hranilniku ne prispeva k poglobljenemu razumevanju finančnih konceptov, kot bi ga lahko zagotovil bančni račun.

Nasprotno pa torej upravljanje bančnega računa vključuje aktivnejše učnje o denarju, kot so razumevanje obresti, pregledovanje izpiskov in izvajanje transakcij, kar lahko prispeva k boljši finančni pismenosti. Poleg tega se starši pogosteje bolj vključijo v finančno izobraževanje, ko otrok uporablja

Preglednica 2 Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik pri testu znanja glede na način varčevanja

Način varčevanja		N	\bar{R}	U	$2P$
Domači hranilnik	Varčujem	111	75,62	2151,000	0,954
	Ne varčujem	39	75,15		
Starševsko varčevanje	Varčujem	40	69,06	1942,500	0,270
	Ne varčujem	110	77,84		
Bančni račun	Varčujem	21	94,74	950,500	0,027
	Ne varčujem	129	72,37		

bančni račun, saj je odprtje slednjega za otroka pogosto povezano s starševskim sodelovanjem in posledično vodi do več pogovorov o financah. J. Michael Collins in Madelaine L'Esperance (2023) sta namreč pokazala, da prisotnost bančnih programov v šolah in s tem povezano odprtje bančnih računov ne vpliva na finančno pismenost učencev ali raven varčevanja. Izpostavljenost bančnim dejavnostim v šoli služi predvsem kot mehanizem za povečanje ozaveščenosti učencev o finančnih storitvah in vodi do več interakcij med starši ter otroki v zvezi s finančnimi vprašanji.

Podobno ugotavljata Alessandro Bucciol in Marcella Veronesi (2014), ki sta pokazala, da poučevanje otrok o varčevanju s strani staršev poveča verjetnost, da bodo ti otroci v odraslosti varčevali. Pri tem se je kot najučinkovitejša strategija izkazala kombinacija metod poučevanja varčevanja, ki vključuje dajanje žepnine, nadzor nad porabo denarja ter svetovanje o varčevanju in načrtovanju proračuna.

Da bi bolje razumeli, zakaj hranilnik pomembno ne prispeva k finančni pismenosti, bi kazalo opraviti dodatno raziskavo, ki bi preučila podrobnosti, kot so način uporabe hranilnika, pogostost varčevanja in interakcije s starši glede varčevanja.

Komunikacija s starši glede financ

Številne raziskave so preučevale komunikacijo med starši in njihovimi otroki glede financ. Nekatere med njimi so odkrile pozitivno povezavo med finančno pismenostjo učencev in finančnimi pogovori s starši (Agnew 2018; Gudmunson in Danes 2011; Hanson in Olson 2018; LeBaron idr. 2020; Serido idr. 2010; Shim idr. 2010), medtem ko druge takšne povezave niso potrdile (Calamato 2010; Jorgensen in Savla 2010). Zato smo preverili, ali se petošolci, ki so sodelovali v naši raziskavi, s svojimi starši pogovarjajo o financah. Ugotovili smo, da je več učencev, ki doma razpravljajo o financah (59,4 %), kot tistih, ki tega ne počnejo (40,6 %).

Preverili smo tudi razlike v dosežkih na testu finančnega znanja med učenci glede na to, ali se o financah pogovarjajo s svojimi starši. Podatki odvisne spremenljivke niso bili normalno porazdeljeni, zato smo razlike v dosežkih med učenci preverili z Mann-Whitneyjevim U -testom.

Iz podatkov v preglednici 3 je razvidno, da učenci, ki se s starši pogovarjajo o financah, na testu finančnega znanja v povprečju dosegajo višje rezultate ($\bar{R} = 83,85$) kot učenci, ki se s starši ne pogovarjajo o financah ($\bar{R} = 69,45$). Razlike med skupinama so tudi statistično pomembne ($U = 2359,500$; $p = 0,048$), kar poudari, da komunikacija s starši pozitivno vpliva na finančno pismenost. Ta ugotovitev kaže na pomembnost vloge staršev pri izobraževanju njihovih

Preglednica 3 Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik pri testu znanja glede na finančno komunikacijo med učenci in njihovimi starši

Finančna komunikacija	<i>N</i>	\bar{R}	<i>U</i>	<i>zP</i>
Doma se s starši pogovarjam o financah.	92	83,85	2359,500	0,048
Doma se s starši ne pogovarjam o financah.	63	69,45		

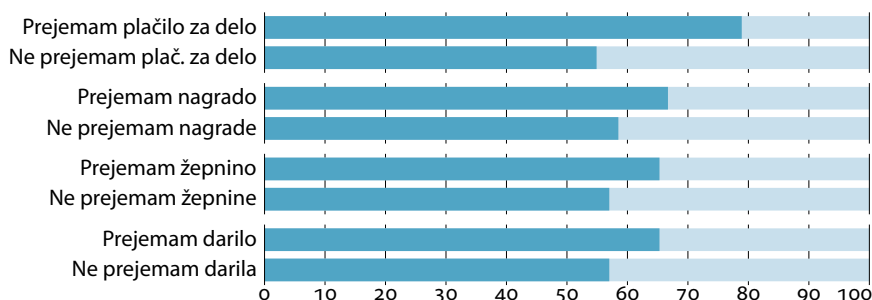
otrok o financah, kar je v skladu z ugotovitvami prejšnjih raziskav (Agnew 2018; Gudmunson in Danes 2011; Hanson in Olson 2018; LeBaron idr. 2020; Serido idr. 2010; Shim idr. 2010), ki to tudi potrjujejo.

Razmerje med viri dohodka in finančnimi pogovori

Podrobneje smo analizirali razmerja med viri dohodka in finančnimi pogovori. Na sliki 5 so prikazana razmerja med posameznimi viri dohodka učencev in finančnimi pogovori s starši.

Preverili smo povezanost med virom dohodka kot plačilom za opravljanje domačih opravil in pomočjo staršem pri raznih nalogah ter pogovori o financah med učenci in njihovimi starši. Analiza je pokazala statistično značilno povezanost ($\chi^2(1, N = 151) = 6,927, p = 0,008$). Na sliki 5 zgoraj lahko vidimo, da otroci, ki prejema denar za pomoč pri domačih opravilih, s starši v večji meri razpravljajo o finančnih zadevah (78,9 %) v primerjavi z učenci, ki tega vira prihodka nimajo (54,9 %). Simetrični ukrepi ($\phi = 0,214, p = 0,008$) kažejo na šibko, a pomembno povezanost, kar kaže, da spodbujanje otrok k sodelovanju pri domačih opravilih za denar izboljšuje komunikacijo o finančnih zadevah in prispeva k boljši finančni pismenosti.

Analiza podatkov ni pokazala statistično značilne povezanosti med prejetjem denarja kot nagrade ter pogovori o denarju med otroki in starši ($\chi^2(1, N = 151) = 0,887, p = 0,346$). Kljub temu lahko vidimo, da se učenci, ki pre-



Slika 5 Prikaz razmerij med viri dohodkov, ki jih prejema učenci, in finančnimi pogovori med otroki in njihovimi starši (temno – se pogovarjam, svetlo – se ne pogovarjam; v odstotkih)

jemajo denar kot nagrado za uspeh (66,7 %), v večji meri pogovarjajo s starši o denarju v primerjavi s tistimi, ki tega vira prihodka nimajo (58,5 %).

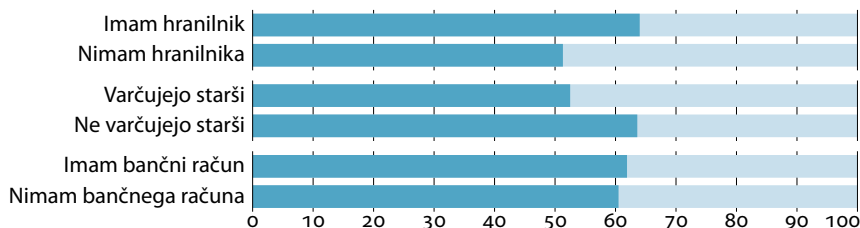
Analiza podatkov ni pokazala niti statistično značilne povezanosti med prejetjem žepnine in pogovori o denarju med otroki ter starši ($\chi^2 (1, N = 151) = 1,094, p = 0,296$), čeprav je delež otrok, ki prejemajo žepnino in se s starši pogovarjajo o denarju (65,3 %), nekoliko višji v primerjavi z deležem otrok, ki žepnine nimajo (57,0 %).

Podobno se je izkazalo pri analizi razmerja med prihodki kot darilom in pogovori o denarju, saj nismo uspeli dokazati pomembne povezave med tema dvema spremenljivkama ($\chi^2 (1, N = 151) = 0,548, p = 0,459$). Tudi v tem primeru podatki kažejo, da je večji delež otrok (62,2 %), ki prejemajo denar kot darilo in se s starši pogovarjajo o finančnih zadevah, v primerjavi z deležem otrok (54,2 %), ki denarja kot darila ne prejemajo (slika 5 spodaj).

Naši rezultati kažejo, da prejetje denarja kot nagrade za uspeh, prejetje žepnine in prejetje denarja kot darila ne vplivajo bistveno na pogovore o denarnih zadevah med otroki in starši, kar nakazuje, da nobeden od teh virov prihodkov ni ključni dejavnik, ki bi vplival na komunikacijo o finančnih zadevah v družini. Viri otrokovega denarja so bolj kot s finančnimi pogovori povezani s porabo tega denarja (Doss, Marlowe in Godwin 1995). Edini vir dohodka, ki se je v naši raziskavi izkazal kot učinkovito sredstvo za spodbujanje komunikacije o finančnih zadevah med učenci in njihovimi starši, je plačilo za razna domača opravila.

Razmerje med varčevanjem in finančnimi pogovori

Nazadnje smo analizirali razmerja med varčevanjem in finančnimi pogovori, ki so prikazana na sliki 6. Iz slike 6 zgoraj vidimo, da ima med tistimi učenci, ki se doma pogovarjajo o finančnih zadevah, svoj hranilnik 64 %, hranilnika pa jih nima 51,3 %. Vendar analiza podatkov ni pokazala statistično značilne povezanosti med varčevanjem denarja z domačim hranilnikom ter finančnimi pogovori med otroki in starši ($\chi^2 (1, N = 150) = 1,945, p = 0,163$).



Slika 6 Prikaz razmerij med varčevanjem in finančnimi pogovori med otroki ter njihovimi starši (temno – se pogovarjam, svetlo – se ne pogovarjam; v odstotkih)

Slika 6 na sredini kaže, da je med učenci, ki se doma pogovarjajo o financah, 52,5 % takih, katerih starši varčujejo denar zanje, in 63,6 % takih, katerih starši denarja zanje ne varčujejo. Rezultati so podobni prejšnjim, saj ni bilo statistično značilne povezanosti med družinskimi pogovori o denarju in starševskim varčevanjem ($\chi^2(1, N = 150) = 1,525, p = 0,217$).

Nazadnje smo preverili razlike med učenci, ki imajo bančni račun, in tistimi, ki ga nimajo, glede na finančno komunikacijo s starši (61,9 % v primerjavi s 60,5 %; slika 6 spodaj). Statistično značilne povezanosti med odprtim bančnim računom in pogovori o financah doma nismo uspeli dokazati ($\chi^2(1, N = 150) = 0,016, p = 0,900$).

Čeprav statistično pomembna povezava ni bila ugotovljena, je vendarle nekoliko višji delež udeležencev, ki imajo svoj hranilnik, opaziti med tistimi, ki se doma pogovarjajo o denarju. To opažanje bi lahko nakazovalo možnost, da so družinski pogovori o denarju povezani z izboljšanim finančnim ozaveščanjem, kar pa ni nujno povezano z dejanskim varčevanjem. Jinhee Kim, Janslean LaTaillade in Haejeong Kim (2011) so npr. pokazale, da je bila višja raven komunikacije staršev o donacijah otrok pozitivno povezana tako z otrokovim varčevanjem za prihodnje šolanje kot tudi z verjetnostjo, da bodo otroci darovali v dobrodelne namene.

Statistično pomembne povezave med družinskimi pogovori o denarju in navado varčevanja v naši raziskavi niso bile opažene. Na podlagi teh ugotovitev se zdi, da različni načini varčevanja ne vplivajo bistveno na finančno komunikacijo med otroki in starši. Čeprav rezultati nakazujejo, da otroci, ki imajo odprt bančni račun, dosegajo boljše rezultate na testu znanja kot tisti, ki varčujejo na druge načine, kot je npr. hranilnik, bi bilo treba za celovitejše razumevanje izvesti dodatne analize in raziskave, ki bi upoštevale širši kontekst.

Sklep

Izsledki našega raziskovanja ponujajo pomembne uvide v povezavo med finančnimi pogovori med starši in otroki ter njihovo finančno pismenostjo. Čeprav naša analiza ni pokazala statistično pomembne povezave med viri prihodka (pa tudi načini varčevanja) in finančnimi pogovori, je opaziti, da finančni pogovori v družini pri razvoju otrokovega razumevanja finančnih konceptov igrajo ključno vlogo. To nakazuje, da bi morali šole in starši spodbujati odprte ter strukturirane pogovore o denarju, saj lahko to pomembno prispeva k finančni pismenosti otrok. Izobraževalni programi, ki vključujejo starše, se zdijo učinkovit način za krepitev finančne pismenosti otrok.

Poleg tega smo ugotovili, da neposredno upravljanje z bančnim računom

prispeva k boljši finančni pismenosti, kar kaže na to, da bi morali starši spodbujati otroke, da se aktivno vključujejo v upravljanje denarja preko bančnih računov. Hranilniki, kot prvi korak k varčevanju, so koristni, vendar bi jih bilo za celovitejše finančno izobraževanje smiselno dopolniti z drugimi orodji, kot so aplikacije za sledenje porabi ali simulacije bančnih transakcij. Spodbujanje otrok k aktivnemu vključevanju v upravljanje denarja preko bančnih računov ter zagotavljanje podpore staršev in ustreznih izobraževalnih programov bi lahko bistveno prispevala k razvoju finančne pismenosti mladih.

Za nadaljnji razvoj finančne pismenosti otrok bi bilo smiselno uvajati programe, ki simulirajo odprtje in upravljanje bančnih računov, s čimer bi otrokom omogočili pridobivanje praktičnih izkušenj brez dejanskega finančnega tveganja. Starševska vključenost je pri finančnem izobraževanju ključnega pomena, ne glede na to, ali se odločijo za hranilnik ali bančni račun. Pogovori in praktične izkušnje doma lahko bistveno prispevajo k finančni pismenosti.

Čeprav naša raziskava ponuja pomembne uvide v problematiko, pa ima tudi določene omejitve. Vzorec, ki smo ga uporabili, je bil omejen na petošolce s specifičnega geografskega območja, kar lahko omeji splošno veljavnost naših ugotovitev. Poleg tega bi bilo smiselno raziskati pogostost ter obliko finančnih pogovorov med starši in otroki, da bi dobili celovitejši vpogled v obravnavano problematiko.

Literatura

- Agnew, S. 2018. »Empirical Measurement of the Financial Socialisation of Children by Parents.« *Young Consumers* 19 (4): 421–431.
- Alsemgeest, L. 2014. »Family Communication about Money: Why the Taboo?« *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5 (16): 516–523.
- Andarsari, P. R., in M. N. Ningtyas. 2019. »The Role of Financial Literacy on Financial Behavior.« *Journal of Accounting and Business Education* 4 (1): 24–33.
- Antoni, Z. L., C. Rootman in F. W. Struwig. 2019. »The Influence of Parental Financial Socialisation Techniques on Student Financial Behaviour.« *International Journal of Economics and Finance Studies* 11 (2): 72–88.
- Arofah, A. A., Y. Purwaningsih in M. Indriayu. 2018. »Financial Literacy, Materialism and Financial Behavior.« *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding* 5 (4): 370–378.
- Asaad, C. T. 2015. »Financial Literacy and Financial Behavior: Assessing Knowledge and Confidence.« *Financial Services Review* 24 (2): 101–117.
- Atwood, J. D. 2012. »Couples and Money: The Last Taboo.« *The American Journal of Family Therapy* 40 (1): 1–19.
- Barnet-Verzat, C., in F. Wolff. 2002. »Motives for Pocket Money Allowance and Family Incentives.« *Journal of Economic Psychology* 23 (3): 339–366.

- Bonke, J. 2013. »Do Danish Children and Young People Receive Pocket Money?« Study Paper 57, The Rockwool Foundation Research Unit, Copenhagen.
- Buccioli, A., in Veronesi, M. 2014. »Teaching Children to Save and Lifetime Savings: What Is the Best Strategy?« *Journal of Economic Psychology* 45:1–17.
- Calamato, M. P. 2010. »Learning Financial Literacy in the Family.« Magistrsko delo, San Jose State University.
- Chaulagain, R. P. 2015. »Contribution of Financial Literacy to Behavior.« *Journal of Economics and Behavioral Studies* 7 (6): 61–71.
- Chawla, D., S. Bhatia in S. Singh. 2022. »Parental Influence, Financial Literacy and Investment Behaviour of Young Adults.« *Journal of Indian Business Research* 14 (4): 520–539.
- Clercq, B. 2009. »Do Our Children Know Anything about Money? An Exploratory Study.« *Meditari Accountancy Research* 17 (1): 13.
- Collins, J. M., in M. L'Esperance. 2023. »What Do Students Gain from Banks in Schools? A Field Study.« *Review of Economics of the Household* 21 (2): 567–590.
- Danes, S. M. 1994. »Parental Perceptions of Children's Financial Socialization.« *Financial Counseling and Planning* 5:127–149.
- Danes, S. M., in H. R. Haberman. 2007. »Teen Financial Knowledge, Self-Efficacy, and Behavior: A Gendered View.« *Financial Counseling and Planning* 18 (2): 48–60.
- Dollahite, D. C., in J. Y. Thatcher. 2008. »Talking about Religion: How Highly Religious Youth and Parents Discuss Their Faith« *Journal of Adolescent Research* 23 (5): 611–641.
- Doss, V. S., J. Marlowe in D. D. Godwin. 1995. »Middle-School Children's Sources and Uses of Money.« *The Journal of Consumer Affairs* 29 (1): 219–241.
- Fabes, R. A., J. Fultz, N. Eisenberg, T. May-Plumlee in F. S. Christopher. 1989. »Effects of Rewards on Children's Prosocial Motivation: A Socialization Study.« *Developmental Psychology* 25 (4): 509–515.
- Furnham, A. 2001. »Parental Attitudes to Pocket Money/Allowances for Children.« *Journal of Economic Psychology* 22 (3): 397–422.
- Grohman, A., R. Kouwenburg in L. Menkhoff. 2015. »Childhood Roots of Financial Literacy.« *Journal of Economic Psychology* 51 (C): 114–133.
- Grusec, J. E., in M. Davidov. 2007. »Socialization in the Family: The Roles of Parents.« *V Handbook of Socialization: Theory and Research*, uredila J. E. Grusec in P. D. Hastings, 284–308. New York and London: Guilford.
- Gudmunson, C. G., in S. M. Danes. 2011. »Family Financial Socialization: Theory and Critical Review.« *Journal of Family and Economic Issues* 32 (4): 644–667.
- Hanson, T. A., in P. M. Olson. 2018. »Financial Literacy and Family Communication Patterns.« *Journal of Behavioral and Experimental Finance* 19 (C): 64–71.
- Jorgensen, B. L., in Savla, J. 2010. »Financial Literacy of Young Adults: The Importance of Parental Socialization.« *Family Relations* 59 (4): 465–478.

- Jorgensen, B. L., D. L. Rappleyea, J. T. Schweichler, X. Fang in M. E. Moran. 2017. »The Financial Behavior of Emerging Adults: A Family Financial Socialization Approach.« *Journal of Family and Economic Issues* 38 (1): 57–69.
- Jurgenson, J. B. 2019. »Parental Financial Socialization and the Development of Financial Capability in Young Adults: A College Student Sample.« Doktorska disertacija, Iowa State University.
- Kim, J., in S. Chatterjee. 2013. »Childhood Financial Socialization and Youth Adults' Financial Management.« *Association for Financial Counselling and Planning Education* 24 (1): 61–79.
- Kim, J., J. LaTaillade in H. Kim. 2011. »Family Processes and Adolescents' Financial Behaviors.« *Journal of Family and Economic Issues* 32 (4): 668–679.
- Lanz, M., A. Sorgente in S. M. Danes. 2020. »Implicit Family Financial Socialization and Emerging Adults' Financial Well-Being: A Multi-Informant Approach.« *Emerging Adulthood* 8 (6): 443–452.
- LeBaron, A. B., in H. H. Kelley. 2021. »Financial Socialization: A Decade in Review.« *Journal of Family and Economic Issues* 42 (1): 195–206.
- LeBaron, A. B., Hill, E. J., Rosa, C. M., in Marks, L. D. 2018. »Whats and Hows of Family Financial Socialization: Retrospective Reports of Millennials, Parents, and Grandparents.« *Family Relations* 67 (4): 497–509.
- LeBaron, A. B., L. D. Marks, C. M. Rosa in E. J. Hill. 2020. »Can We Talk About Money? Financial Socialization Through Parent-Child Financial Discussion.« *Emerging Adulthood* 8 (6): 453–463.
- LeBaron, A. B., E. J. Hill, C. M. Rosa, T. J. Spencer, L. D. Marks in J. T. Powell, J. T. 2018. »I Wish: Multi-Generational Regrets and Reflections on Teaching Children about Money.« *Journal of Family and Economic Issues* 39 (2): 220–232.
- Lepper, M. R., in D. Greene. 1975. »Turning Play into Work: Effects of Adult Surveillance and Extrinsic Rewards on Children's Intrinsic Motivation.« *Journal of Personality and Social Psychology* 31 (3): 479–486.
- Lovšin Kozina, F., T. Perčič in V. Koch. 2011. »Critical Point in Financial Learning Process of Primary School Children in Slovenia.« *Problems of Education in the 21st Century* 30 (1): 35–46.
- »Monitoring the Level of Financial Literacy in the EU.« B. I. European Union. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2953>.
- Moreno-Herrero, D., M. Salas-Velasco in J. Sanchez-Campillo. 2018. »Factors that Influence the Level of Financial Literacy among Young People: The Role of Parental Engagement and Students' Experiences with Money Matters.« *Children and Youth Services Review* 95 (C): 334–351.
- »NA-MA POTI.« 2021. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 8. april. <https://www.zrss.si/projekti/projekt-na-ma-poti/>.
- OECD. 2014. *PISA 2012 Results. Zvezek IV, Financial Literacy Skills for the 21st Century: Students and Money*. Pariz: OECD.

- . 2017. *PISA 2015 Results. Zvezek IV, Students' Financial Literacy*. Pariz: OECD.
- . 2020. *PISA 2018 Results. Zvezek IV, Are Students Smart about Money?* Pariz: OECD.
- . 2023. *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. Pariz: OECD.
- Peach, N. D., in H. Yuan. 2017. »Assessing the Financial Knowledge, Behaviours, and Attitudes of Undergraduates.« *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching* 11 (2): 27–38.
- Pleša Puljić, N., M. Puljić in M. Lukaš. 2022. »Influence of Family Upbringing on Financial Literacy of Secondary School Students.« *V Economic and Social Development: 84th International Scientific Conference on Economic and Social Development; Book of Proceedings*, uredili V. Ruzic, S. Branislav, in D. Uckar, 1–13. Varazdin Development and Entrepreneurship Agency and University North.
- Putri, G. N., R. A. Rahadi in A. R. Tiara. 2020. »A Conceptual Study on the Impact of Parental Influence in Improving Financial Literacy of University Students.« *Asia Pacific Journal of Social Science Research* 5 (1): V5.1.2020.
- Sansone, D., M. Rossi in E. Fornero. 2019. »'Four Bright Coins Shining at Me': Financial Education in Childhood, Financial Confidence in Adulthood.« *The Journal of Consumer Affairs* 53 (2): 630–651.
- Santini, F., W. Ladeira, F. Budiner Mette in M. Ponchio. 2019. »The Antecedents and Consequences of Financial Literacy: A Meta-Analysis.« *International Journal of Bank Marketing* 37 (6): 1464–1479.
- Serido, J., S. Shim, A. Mishra in C. Tang. 2010. »Financial Parenting, Financial Coping Behaviors, and Well-Being Of Emerging Adults.« *Family Relations* 59 (4): 453–464.
- Shim, S., B. L. Barber, N. A. Card, J. J. Xiao in J. Serido. 2010. »Financial Socialization of First-Year College Students: The Roles of Parents, Work, and Education.« *Journal of Youth and Adolescence* 39 (12): 1457–1470.
- Solheim, C. A., V. S. Zuiker in P. Levchenko. 2011. »Financial Socialization Family Pathways: Reflections from College Students' Narratives.« *Family Science Review* 16 (2): 97–112.
- Tang, N. 2017. »Like Father Like Son: How Does Parents' Financial Behavior Affect Their Children's Financial Behavior?« *The Journal of Consumer Affairs* 51 (2): 284–311.
- Tang, N., in A. Baker. 2016. »Self-Esteem, Financial Knowledge and Financial Behavior.« *Journal of Economic Psychology* 54 (C): 164–176.
- Tang, N., A. Baker in P. Peter. 2015. »Investigating the Disconnect between Knowledge and Behaviour: The Role of Parental Influence and Psychological Characteristics in Responsible Financial Behaviour among the Young Adults.« *Journal of Consumer Affairs* 49 (2): 376–406.
- Thorson, A. R., in H. A. Kranstuber Horstman. 2014. »Buy Now, Pay Later: Family

- Communication Patterns Theory, Parental Financial Support, and Emerging Adults' Openness about Credit Card Behaviors.« *Journal of Family Communication* 14 (1): 53–71.
- Vijaykumar, J. H. 2022. »The Association of Financial Socialization with Financial Self-Efficacy and Autonomy: A Study of Young Students in India.« *Journal of Family and Economic Issues* 43 (2): 397–414.
- Xiao, J. J. 2008. »Applying Behavior Theories to Financial Behavior.« *V Handbook of Consumer Finance Research*, uredil J. J. Xiao, 69–81. New York: Springer.
- Xiao, J. J., C. Chen in F. Chen. 2014. »Consumer Financial Capability and Financial Satisfaction.« *Social Indicators Research* 118 (1): 415–432.

The Role of Parents in Promoting Financial Literacy among Fifth-Grade Primary School Students

The paper focuses on the impact of parents on financial literacy. Although higher levels of financial literacy encourage more responsible financial decisions, low levels of financial literacy are observed in many EU Member States and call for establishing national financial education programs. Research findings show that the family plays a key role in children's financial socialization. The current study which involved 155 fifth-graders reveals that the majority of students have an intermediate level of financial literacy. The study also aimed to examine students' financial literacy experiences in their home environment and identify the relationship between home experiences and the financial literacy of fifth-graders. The results showed no statistically significant differences in pupils' financial literacy according to income source (pay for work, gratuity, pocket money, gift). Differences in financial literacy according to methods of saving (home savings, parental savings) were also not statistically significant, except in the case of saving with a bank account.

Keywords: financial literacy of fifth-grade primary school students, sources of income, savings, financial discussions, role of the family

Mnenja strokovnih delavcev o uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije pri obravnavi vsebin o trajnostnem razvoju

Petra Furlan


Univerza na Primorskem
petra.furlan@pef.upr.si

Nina Krmac

Univerza na Primorskem
nina.krmac@pef.upr.si

Vsebine o trajnostnem razvoju so zapisane v ciljih učnih načrtov, žal pa se znanje o vseh treh vidikih trajnostnega razvoja – okoljskega, ekonomskega in gospodarskega – v populaciji kaže kot zelo šibko. Zaradi omenjenih ugotovitev smo želeli z raziskavo preveriti, v kolikšni meri se trajnostne teme z uporabo IKT že izvajajo v vrstcu, kolikšno potrebo imajo strokovni delavci po dodatnem izobraževanju in ali se kažejo razlike v mnenjih strokovnih delavcev glede zagotavljanja varne ter ustrezne rabe IKT pri otrocih. Podatki so bili pridobljeni s pomočjo vprašalnika, na katerega je odgovorilo 122 strokovnih delavcev. Analiza odgovorov je pokazala, da se strokovni delavci pri uporabi IKT le redko osredotočajo na trajnostne teme. Starejši strokovni delavci kažejo manj zanimanja za dodatno usposabljanje na temo IKT v povezavi s trajnostjo v primerjavi z mlajšimi. Večina strokovnih delavcev meni, da otrok med uporabo IKT ni treba spremljati in nadzirati kot jih tudi ne omejevati s časom uporabe, potrjujejo pa pomen rednega pregledovanja in posodabljanja digitalnih naprav.

Ključne besede: trajnosti razvoj, vzgojno-izobraževalni sistem, IKT, strokovni delavec, vrtec

 © 2024 Petra Furlan in Nina Krmac
<https://doi.org/10.26493/978-961-293-411-8.141-158>

Teoretična izhodišča

Izraz »trajnostni razvoj« je v uporabi že več desetletij. Leta 1987 je Organizacija Združenih narodov trajnostni razvoj definirala kot »obliko razvoja ali napredka, ki zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te zadovoljevale svoje potrebe« (Kregar, Avguštin in Gabrovec 2023, 8). Danes pa izpostavljamo tri razsežnosti trajnostnega razvoja: okoljsko (varstvo okolja, ohranjanje narave in skrb za ekosisteme), gospodarsko oz. ekonomsko (ki se nanaša na ustvarjanje gospodarske rasti in blaginje, poudarja potrebo po inovacijah, učinkovitosti ter finančni stabilnosti) ter družbeno oz. socialno (ki zagotavlja pravičnost do vseh, spodbuja enakost in zagotavlja dostop do osnovnih storitev kot so šolstvo, zdrav-

stvo ipd.) (Evropska komisija b.l.). Na spletnem mestu državne uprave (Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in inovacije 2024) zasledimo definicijo trajnostnega razvoja kot razvoja, ki je »skladen z načeli trajnosti«. To pomeni prizadevanje za izkoreninjanje revščine in zmanjšanje neenakosti, spodbujanje trajnostnega upravljanja naravnih virov in ekosistemov ter trajnostno, vključujočo in pravično gospodarsko rast.

Termina »trajnostni razvoj« in »trajnostnost« se v literaturi uporabljata kot sopomenki vendar Saša Kregar, Lea Avguštin in Alenka Gabrovec Piciga (2023) izpostavljajo pomembno razliko – »trajnostnost« je mišljena kot dolgoročen cilj, »trajnostni razvoj« pa se nanaša na številne procese in poti, ki jih uporabimo za spodbujanje razvoja ali doseganje napredka na trajnostne načine (Bianchi, Pisiotis in Cabrera 2023).

O trajnostni vzgoji in izobraževanju se je v slovenskem šolstvu govorilo že pred letom 1992 (Piciga 1992), ko v učnih ciljih naravoslovnih predmetov zasledimo izpostavljen pomen ohranjanja narave za prihodnje rodove. Barica Marentič Požarnik (2014) izpostavlja svoje delo nacionalne koordinatorke mednarodnega projekta Okolje in šolske iniciative v organizaciji OECD/CERI med letoma 1990 in 1993 ter predsednice medpredmetne kurikularne komisije za okoljsko vzgojo v letu 1996, pri čemer je bil največji poudarek na vključevanju okoljske vzgoje na vseh ravneh edukacijskega sistema. Leta 2006 je Slovenija dobila prvi prevod Strategije vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, ki jo je izdal Ekonomsko-socialni svet Združenih narodov (2005), istega leta pa je tudi Ministrstvo za šolstvo in šport ustanovilo programsko skupino vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, pri čemer je ministrstvo zavezalo Zavod Republike Slovenije za šolstvo, da v učne načrte (ki so se istega leta prenavljali) v največji možni meri vključi vsebine trajnostnega razvoja. V nadaljnjih letih se je o trajnostnem razvoju v vzgoji in izobraževanju govorilo vedno več ter vedno bolj poglobljeno, in sicer po celotni vertikali. Med drugim v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 39) najdemo poudarjeno vzgojo in izobraževanje za trajnostni oz. vzdržni razvoj, ki »zahteva spremembo paradigme v znanju in vrednotah«. Pomembno vlogo v tem izobraževalnem sistemu imajo tudi ekošole, ki do danes obsegajo 717 registriranih vrtcev, osnovnih in srednjih šol, centrov šolskih in obšolskih dejavnosti ter domov, vanje pa je vključenih 8.600 vzgojiteljev in učiteljev ter 100.000 otrok, učencev, dijakov in študentov. Glavni cilj programa je spodbujanje in ozaveščanje o trajnostnemu razvoju ter aktivno udeleževanje v lokalni skupnosti in širše.¹

¹ Več o programu ekošol: <https://ekosola.si/>.

Kljub vsem spodbudam, neposrednem izobraževanju in opolnomočenju na vseh ravneh edukacijskega sistema pa slovenske raziskave (Golob 2009; Lepičnik Vodopivec in Tominc 2011; Lukman 2009; Skribe Dimec 2014; Terlevič, Starčič in Kovač 2015) kažejo na pomanjkljivo znanje o pomenu trajnostnega razvoja. Antje Goller in Marco Rieckmann (2022) poudarjata, da učencem samo delno predstavljene vsebine trajnostnega razvoja (npr. samo okoljska problematika) lahko vodijo do napačnih predstav in omejene perspektive pojma, to pa zavira kritično mišljenje (Brundiars idr. 2021). Natančneje smo si ogledali še definicije *vzgoje in izobraževanje za trajnostni razvoj* (v nadaljevanju VITR). Tatjana Resnik Planinc in Matej Ogrin (2017) VITR definirata kot vizijo vzgoje in izobraževanja, pri čemer je poudarjen celovit, interdisciplinarni pristop k pridobivanju znanja, sposobnosti in veščin, potrebnih za trajnostno prihodnost pa tudi za spremembo vrednot, vedenja in življenjskih navad. Izhajajoč iz ciljev globalnega okvira VITR za 2030 (UNESCO in Slovenska nacionalna komisija za UNESCO 2022), pri katerem je sodelovala tudi Slovenija, razberemo potrebo po nujnem izobraževanju za trajnostni razvoj ter krepitvi vzgoje in izobraževanja v smeri trajnostnega razvoja skozi celotno vertikalno šolanja. Za doseg cilja želi UNESCO VITR vključiti ne samo v učna okolja, temveč tudi v politiko, med lokalno prebivalstvo, mlade in druge izobraževalce. Menijo namreč, da lahko samo s skupnim in aktivnim delovanjem, s posebnim poudarkom na kompetencah, povezanih z empatijo in s solidarnostjo, prispevamo k skupnemu preživetju in blaginji globalne skupnosti. Navedeno komentira Wolhuter (2022) ter poudarja nepogrešljivo vlogo vzgoje in izobraževanja za doseganje ciljev z zavedanjem, da sta vzgoja in izobraževanje odvisna od številnih izvenšolskih družbenih dejavnikov.

Za uspešno preobrazbo VITR v pravičnejšo in trajnostnejšo smer bo ključen razmislek o transformativem delovanju ter strukturnih spremembah z vključevanjem tehnologije. VITR se namreč mora odzvati na vse izzive in priložnosti, ki jih tehnologija omogoča, ob tem pa ne pozabiti na kritično mišljenje in trajnostne vrednote (UNESCO in Slovenska nacionalna komisija za UNESCO 2022). Raziskovalci (Avgerou 2010; Selinger 2009; Sutinen in Tedre 2010) menijo, da imamo z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) možnost izboljšati različne vidike življenja v povezavi s trajnostnostjo, med drugim tudi pomoč marginaliziranim osebam.

Namen in cilji raziskave

Zgodnje učenje ima pomembno vlogo pri izobraževanju za trajnostni razvoj (Somerville in Williams 2015; Wals in Jickling 2009; Williams 2017). Če v izobra-

ževanje vključimo še IKT, imajo otroci večjo motivacijo za učenje, obenem pa trajnejše znanje (Kabadayi, Skutil in Maněnová 2022; Mantilla in Edwards 2019).

Glede na pomembnost vključevanja IKT v vzgojno-izobraževalni proces z osredotočanjem na trajnostne teme nas je zanimalo, kako pogosto strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju uporabljajo IKT z osredotočanjem na trajnostne teme, kolikšno potrebo imajo po dodatnem izobraževanju o IKT v povezavi s trajnostno, preverili pa smo tudi, ali se pri navedenem kažejo razlike glede na starost strokovnih delavcev. Nenazadnje smo preverili še, ali se kažejo razlike v mnenju o varnosti uporabe IKT glede na dnevno uporabo IKT s strani strokovnih delavcev v prostem času.

Metodologija

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

Raziskovalni vzorec

Osnovno statistično množico predstavljajo strokovni delavci, zaposleni v vrtcu. V raziskavi je skupno sodelovalo 123 strokovnih delavcev, od tega jih je bilo 121 (98,4 %) ženskega in 2 (1,6 %) moškega spola.

Za prikaz starosti strokovnih delavcev smo numerično spremenljivko starost kategorizirali in preoblikovali v kategorično spremenljivko. V raziskavi jih je bilo 40 oz. 32,8 % starih do 30 let, 32,0 % med 31 in 40 let, 28,7 % med 41 in 50 let ter najmanj (osem oz. 6,6 %) starih nad 50 let.

Največ strokovnih delavcev (46 oz. 37,7 %) je imelo do štiri leta delovne dobe; 5–9 let delovne dobe je imelo 16,4 % strokovnih delavcev, 11–14 let 17,2 %, 15–19 let 12,3 % in nad 20 let 16,4 % strokovnih delavcev.

Kot demografski podatek predstavljamo tudi stopnjo dosežene izobrazbe strokovnih delavcev. Poklicno ali splošno maturo je uspešno zaključilo največ (58 oz. 47,2 %) strokovnih delavcev, sledijo (40 oz. 32,5 %) tisti z zaključeno diplomom prve bolonjske stopnje (visokošolske strokovne oz. univerzitetne izobrazbe). V manjšem deležu so prisotni strokovni delavci z zaključeno višjo strokovno oz. višješolsko izobrazbo (10,6 %) ter z zaključeno diplomom druge bolonjske stopnje, kot je enovit magistrski študijski program oz. predbolonjska visokošolska univerzitetna diploma (8,9 %). En strokovni delavec (0,8 %) je zaključil diplomu o specializaciji oz. predbolonjski magisterij znanosti.

Zanimalo nas je tudi, v kateri starostni skupini so strokovni delavci zaposleni v času raziskave (prva starostna skupina, druga starostna skupina, kombiniran oddelek oz. drugo). Rezultati so pokazali, da jih je največ zaposlenih v

skupini otrok druge starostne skupine (57 oz. 46,3 %), nekoliko manj pa v skupini otrok prve starostne skupine (40 oz. 32,5 %). Zaposlitev v kombiniranih oddelkih je označilo 12 (oz. 9,8 %) strokovnih delavcev, 14 (oz. 11,4 %) pa jih je navedlo drugo (pod drugo so bili navedeni odgovori: porodniški dopust, kjer jih potrebujejo in študentsko delo).

Instrument in merske značilnosti instrumenta

Za potrebe raziskave smo oblikovali vprašalnik, namenjen strokovnim delavcem vrtca. Vprašanja so se v glavnem navezovala na uporabo IKT v vrtcu in odnos strokovnih delavcev do rabe IKT. Vprašalnik je bilo mogoče izpolniti preko spleta. Vseboval je pet demografskih vprašanj, štiri sklope ocenjevalnih lestvic, sedem anketnih vprašanj zaprtega tipa in pet anketnih vprašanj odprtega tipa.

Vsebinsko veljavnost vprašalnika smo zagotovili s predhodno pilotno raziskavo. Vprašalnik je izpolnilo pet strokovnih delavcev, ki so podali mnenje o vsebini, jasnosti vprašanj in strukturi vprašalnika. Na podlagi predlogov smo vprašalnik dopolnili. Konstruktno veljavnost sklopa ocenjevalnih lestvic smo preverili s faktorsko analizo. Glede na to, da 1. faktor pojasni 30,92 % variance, kar je več od predpostavljene spodnje meje veljavnosti (20 %) (Čagran, 2004), ocenjujemo, da so sklopi ocenjevalnih lestvic veljavni.

Zanesljivost instrumenta smo preverili z vrednostjo Cronbachovega α -koeficienta ($\alpha = 0,757$), ki nakazuje sprejemljivo zanesljivost vprašalnika (Taber 2018). Zanesljivost instrumenta smo preverili tudi s postopkom faktorizacije. Pri sklopu faktorizacije smo dobili pet faktorjev, ki skupaj pojasnjujejo 73,85 % variance. Po zakonitosti rtt-testa (Repeatability and Reproducibility Test), ki se uporablja za oceno zanesljivosti merskega instrumenta s preučevanjem ponovljivosti in reproducibilnosti meritev ($rtt \geq (h^2)$), ugotavljamo, da gre za zanesljiv ($rtt = 0,859$) ocenjevalni instrument (Ferligoj, Leskošek in Kogovšek 1995, 49).

Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z večinsko uporabo zaprtih vprašanj, ocenjevalnih lestvic ter dodatno s pisnimi enopomenskimi navodili za izpolnjevanje.

Postopek pridobivanja in metode obdelave podatkov

Vprašalnik je bil v spletni obliki dostopen od marca do aprila 2024. Za izvajanje analiz in sklepanj na podlagi vzorca smo izvedli deskriptivno analizo ter uporabili χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti in χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij (ko ni bil izpolnjen pogoj – največ 20 % vseh teoretičnih frekvenc je lahko manjših od 5 in nobena ne sme biti manjša od 1).

Rezultati in razprava

V prvem sklopu postavk nas je zanimalo, ali se kažejo razlike v zanimanju strokovnih delavcev za usposabljanje za boljše izvajanje IKT v vzgojno-izobraževalnem procesu v povezavi s trajnostnostjo glede na starost strokovnih delavcev (preglednica 1).

Na podlagi preglednice 1 lahko razberemo, da starejši strokovni delavci izražajo manj zanimanja (le 16,7%) za dodatno usposabljanje za boljše izvajanje IKT v vzgojno-izobraževalnem procesu v povezavi s trajnostnostjo kot mlajše skupine strokovnih delavcev. Strokovni delavci, stari do 30 let, se v 79,3% zanimajo za dodatno usposabljanje, podobno tudi strokovni delavci, stari 30–40 let. Tudi vrednost χ^2 -preizkusa z razmerjem verjetij ($\chi^2 = 10,487$, $g = 3$, $P = 0,015$) kaže na to, da obstajajo statistično pomembne razlike v zanimanju glede na starost strokovnih delavcev.

Megan Poore (2011) izpostavlja, da je treba IKT v predšolsko obdobje smiselno vključiti in digitalno opismeniti otroke, saj bodo le tako razumeli vpliv tehnologije na okolje. Strokovni delavci (Daugherty idr. 2014; Williams 2017) pa si želijo dodatno izpopolnjevanje na tem področju, da bi postali kompetentnejši za tako poučevanje. Amballoor in Naik (2023) izpostavljata potrebo po vključevanju omenjene vsebine v osnovno izobraževanje strokovnih delavcev, saj bi le tako lahko ustvarili digitalno pismenega posameznika, ki bi znal različne vsebine (kot je tudi trajnostnost) smiselno vključiti v pouk.

Glede na to, da so se pokazale razlike pri starosti v zanimanju za dodatno usposabljanje, smo želeli raziskati, ali se glede na starost kažejo razlike

Preglednica 1 Zanimanje za dodatno usposabljanje za boljše izvajanje IKT v vzgojno-izobraževalnem procesu v povezavi s trajnostnostjo glede na starost strokovnih delavcev

Starost		Da	Ne	Skupaj
Do 30 let	<i>f</i>	23	6	29
	<i>f</i> (%)	79,3	20,7	100,0
31–40 let	<i>f</i>	18	5	23
	<i>f</i> (%)	78,3	21,7	100,0
41–50 let	<i>f</i>	15	10	25
	<i>f</i> (%)	60,0	40,0	100,0
Nad 50 let	<i>f</i>	1	5	6
	<i>f</i> (%)	16,7	83,3	100,0
Skupaj	<i>f</i>	57	26	83
	<i>f</i> (%)	68,7	31,3	100,0

Opombe $\chi^2 = 10,487$, $g = 3$, $P = 0,015$.

Preglednica 2 Pogostost uporabe IKT v vzgojno-izobraževalnem procesu z osredotočanjem na trajnostne teme glede na starost strokovnih delavcev

Starost		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Do 30 let	<i>f</i>	8	19	0	2	29
	<i>f</i> (%)	27,6	65,5	0,0	6,9	100,0
31–40 let	<i>f</i>	3	12	7	1	23
	<i>f</i> (%)	13,0	52,2	30,4	4,3	100,0
41–50 let	<i>f</i>	3	19	0	3	25
	<i>f</i> (%)	12,0	76,0	0,0	12,0	100,0
Nad 50 let	<i>f</i>	1	4	1	0	6
	<i>f</i> (%)	16,7	66,7	16,7	0,0	100,0
Skupaj	<i>f</i>	15	54	8	6	83
	<i>f</i> (%)	18,1	65,1	9,6	7,2	100,0

Opombe Naslovi stolpcev: (1) nikoli, (2) redko, (3) približno polovico časa, (4) večino časa, (4) skupaj. $\chi^2 = 22,290$, $g = 9$, $P = 0,008$.

v pogostosti uporabe IKT z osredotočanjem na trajnostne teme (preglednica 2). Vrednosti kažejo na to, da se vsi strokovni delavci pri uporabi IKT nikoli (18,1 %) ali redko (65,1 %) osredotočajo na trajnostne teme. Vseeno pa vrednost χ^2 -preizkusa z razmerjem verjetij ($\chi^2 = 22,290$, $g = 9$, $P = 0,008$) kaže na to, da so prisotne razlike med strokovnimi delavci glede na to, koliko so stari. Na podlagi preglednice je razvidno, da najmlajši strokovni delavci, torej kategorija strokovnih delavcev, stara do 30 let, niso tisto, ki se v povezavi z IKT najbolj osredotočajo na trajnostne teme. Bolj se osredotočata skupini, stari 31–40 let (30,4 % jih je izbralo odgovor približno polovico časa in 4,3 % običajno) ter 41–50 let (12 % jih je izbralo odgovor običajno) (preglednica 2). Liv I. A. Håberg, Kari Ryslett in Torhild E. L. Høydalsvik (2023) so ugotovile, da se za učenje o trajnostnem razvoju v vrtcu strokovni delavci uporabe IKT izogibajo, tisti strokovni delavci, ki so bolj naklonjeni njeni uporabi, pa največkrat uporabijo samo videoposnetke oz. TV-programe z izobraževalno vsebino, namenjene otrokom. Abdülkadir Kabadayi, Martin Skutil in Martina Maněnová (2022) predstavljajo mnenja ravnateljev čeških vrtcev o uporabi IKT v predšolskem obdobju, s poudarkom na trajnostnem razvoju. Menijo, da so za učinkovito delo v vrtcu potrebni dobra internetna povezava, aktivna uporaba pametne table, računalnika in tablic (vrtec naj bi imel vsaj pet tablic za delo v skupinah) in nenazadnje naj bi imel vrtec vsaj eno multifunkcijsko napravo. S pomočjo navedenega bi lahko učinkovito dosegali cilje, povezane s trajnostnostjo.

Če primerjamo rezultate usposabljanja in pogostosti izvajanja IKT z osre-

Preglednica 3 Mnenje strokovnih delavcev o podajanju natančnih navodil in pravil rabe otrokom v povezavi z njihovo prostočasno uporabo IKT

Dnevna prostočasna uporaba IKT		Da	Ne	Skupaj
Do 1 ure	<i>f</i>	8	11	19
	<i>f</i> (%)	42,1	57,9	100,0
Do 2 uri	<i>f</i>	6	36	42
	<i>f</i> (%)	14,3	85,7	100,0
3 ali več ur	<i>f</i>	11	10	21
	<i>f</i> (%)	52,4	47,6	100,0
Skupaj	<i>f</i>	25	57	82
	<i>f</i> (%)	30,5	69,5	100,0

Opombe $\chi^2 = 11,162$, $g = 2$, $P = 0,004$.

dotočanjem na trajnostne teme, lahko sklepamo, da imajo mlajši strokovni delavci željo po dodatnem izobraževanju, ker še nimajo dovoljšnega znanja, da bi lahko te vsebine izvajali v vrtcu, zato je delež teh nižji. Dodatna izobraževanja mlajših bi tako z leti lahko povečala pogostost vključevanja trajnostnih tem. Uporaba IKT v predšolskem obdobju namreč otrokom omogoča trajnejše znanje, razvoj jezikovnih, motoričnih in umskih sposobnosti, krepi koncentracijo in spomin ter spodbuja socialne interakcije. Otrokom s posebnimi potrebami krepi samozavest, saj pri vključevanju v aktivnosti niso ustraževani ali izključeni (Kabadayi idr. 2022; Mantilla in Edwards 2019).

V drugem sklopu postavk nas je zanimalo, ali se kažejo razlike v mnenju o varnosti uporabe z vidikov podajanja navodil in pravil (preglednica 3), omejitvi časa uporabe IKT (preglednica 4), spremljanja in nadziranja uporabe (preglednica 5), rednega pregleda in posodobitve naprav (preglednica 6) ter počenosti o varni rabi IKT (preglednica 7) v povezavi z njihovo prostočasno uporabo IKT.

Da je treba pred pričetkom dejavnosti otrokom podati natančna navodila in pravila rabe, se strinja le 30,5 % strokovnih delavcev vrtca, več kot polovica (69,5 %) jih je namreč mnenja, da to ni potrebno. Iz preglednice še razberemo, da obstaja statistično pomembna razlika med podajanjem natančnih navodil in pravil rabe otrokom glede na dnevno prostočasno uporabo IKT s strani strokovnih delavcev. V največji meri se strinjajo, da to ni potrebno, tisti strokovni delavci, ki v svojem prostem času uporabljajo IKT do dve uri dnevno (85,7 %), medtem, ko se kar 30,5 % strokovnih delavcev, ki IKT dnevno uporabljajo tri ure ali več, strinja, da so natančna navodila in pravila zelo pomembna ter jih je treba otrokom natančno podati (preglednica 3).

Čeprav je znano, da je ob uporabi IKT otrok izpostavljen številnim tvega-

Preglednica 4 Mnenje strokovnih delavcev o omejevanju časa uporabe IKT v povezavi z njihovo prostočasno uporabo IKT

Dnevna prostočasna uporaba IKT		Da	Ne	Skupaj
Do 1 ure	<i>f</i>	7	12	19
	<i>f</i> (%)	36,8	63,2	100,0
Do 2 uri	<i>f</i>	10	32	42
	<i>f</i> (%)	23,8	76,2	100,0
3 ali več ur	<i>f</i>	10	11	21
	<i>f</i> (%)	47,6	52,4	100,0
Skupaj	<i>f</i>	27	55	82
	<i>f</i> (%)	32,9	67,1	100,0

Opombe $\chi^2 = 3,765$, $g = 2$, $P = 0,152$.

njem, pa Sonia Livingstone idr. (2017) poudarjajo pomen svobode pri raziskovanju in opozarjajo, da se na tak način omejuje otrokove zmožnosti.

Več kot polovica (67,1%) strokovnih delavcev je mnenja, da otroku ni treba omejiti časa uporabe IKT, s čimer se strinja tudi Marilyn Fleer (2020) in izpostavlja, da je treba pri poučevanju z vključevanjem IKT otrokom dati dovolj časa za raziskovanje, da razvijejo širok nabor spretnosti, vključno z iskanjem informacij, s kritičnim razmišljanjem, z ustvarjalnostjo in s sodelovanjem. V največji meri (76,2%) to izpostavljajo strokovni delavci, ki IKT v prostem času uporabljajo do dve uri dnevno. Sicer pa se bistvene razlike med rezultati ne kažejo, kot tudi razberemo iz vrednosti χ^2 -preizkusa hipoteze neodvisnosti ($\chi^2 = 3,765$, $g = 2$, $P = 0,152$) (preglednica 4).

Tudi Sonia Livingstone idr. (2017) izpostavljajo čas, ki ga otrok porabi za uporabo IKT. Ta s starostjo narašča, obenem pa to ne pomeni, da se digitalna pismenost veča. V krajih, kjer je bila internetna povezava dobra, so predšolski otroci (3–4 leta) za uporabo IKT tedensko porabili tudi do osem ur, otroci, stari 5–7 let, v povprečju devet ur, starejši otroci (8–11 let) pa tudi do 13. Avtorji dodajajo, da dečki IKT uporabljajo v večji meri kot deklice.

Na podlagi strukturnih frekvenc, prikazanih v preglednici 5, razberemo, da večina (74,4%) strokovnih delavcev meni, da otrok med uporabo IKT ni treba spremljati in nadzirati. Preverili smo še, ali obstajajo statistično pomembne razlike med omenjeno trditvijo in dnevno prostočasno uporabo IKT, ter ugotovili, da se razlike ne kažejo. Navedeno potrjuje tudi vrednost χ^2 -preizkusa hipoteze neodvisnosti ($\chi^2 = 1,962$, $g = 2$, $P = 0,375$).

Sonia Livingstone idr. (2017) opozarjajo na pretiran nadzor odraslih pri uporabi IKT, saj naj bi s tem zavirali otrokovo domišljijo, medtem ko Christine Stephen in Susan Edwards (2018) izpostavljata potrebo in nujno po nadzoru ter

Preglednica 5 Mnenje strokovnih delavcev o spremljanju in nadziranju otroka med uporabo IKT v povezavi z njihovo prostočasno uporabo IKT

Dnevna prostočasna uporaba IKT		Da	Ne	Skupaj
Do 1 ure	<i>f</i>	6	13	19
	<i>f</i> (%)	31,6	68,4	100,0
Do 2 uri	<i>f</i>	8	34	42
	<i>f</i> (%)	19,0	81,0	100,0
3 ali več ur	<i>f</i>	7	14	21
	<i>f</i> (%)	33,3	66,7	100,0
Skupaj	<i>f</i>	21	61	82
	<i>f</i> (%)	25,6	74,4	100,0

Opombe $\chi^2 = 1,962$, $g = 2$, $P = 0,375$.

Preglednica 6 Mnenja strokovnih delavcev glede pregledovanja in posodabljanja naprav v povezavi z njihovo prostočasno uporabo IKT

Dnevna prostočasna uporaba IKT		Da	Ne	Skupaj
Do 1 ure	<i>f</i>	11	8	19
	<i>f</i> (%)	57,9	42,1	100,0
Do 2 uri	<i>f</i>	17	25	42
	<i>f</i> (%)	40,5	59,5	100,0
3 ali več ur	<i>f</i>	17	4	21
	<i>f</i> (%)	81,0	19,0	100,0
Skupaj	<i>f</i>	45	37	82
	<i>f</i> (%)	54,9	45,1	100,0

Opombe $\chi^2 = 9,354$, $g = 2$, $P = 0,009$.

nadaljujeta, da lahko za varno uporabo in nadzor uporabimo različne tehnike. Pomembno je, da se z otroki najprej pogovorimo o posledicah neustrezne uporabe, pravilih in omejitvah. Duygu Gür in Yalın Kılıç Türel (2022) še poudarjata, da nam že sami operacijski sistemi omogočajo nastavitve nadzora, npr. časovno omejitev uporabe, blokiranje aplikacij in neželenih spletnih mest, iger, potrdilo pred nakupom aplikacij in poročilo o dejavnosti.

Iz preglednice 6 razberemo skoraj uravnoteženo mnenje strokovnih delavcev, ki menijo, da je treba naprave redno pregledovati in posodabljanje, ter drugih, ki so mnenja, da to ni potrebno (da = 54,9 %; ne = 45,1 %). Pa vendar nam glede na dnevno prostočasno uporabo IKT vrednost χ^2 -preizkusa hipoteze neodvisnosti pokaže statistično pomembno razliko ($\chi^2 = 9,354$, $g = 2$, $p = 0,009$). Strokovni delavci, ki dnevno porabijo več kot tri ure prostega časa za uporabo IKT, se namreč v največji meri strinjajo (81,0 %), da sta posodobitev

Preglednica 7 Mnenje strokovnih delavcev o poučenosti rabe IKT v povezavi z njihovo prostočasno uporabo IKT

Dnevna prostočasna uporaba IKT		Da	Ne	Skupaj
Do 1 ure	<i>f</i>	10	9	19
	<i>f</i> (%)	52,6	47,4	100,0
Do 2 uri	<i>f</i>	12	30	42
	<i>f</i> (%)	28,6	71,4	100,0
3 ali več ur	<i>f</i>	14	7	21
	<i>f</i> (%)	66,7	33,3	100,0
Skupaj	<i>f</i>	36	46	82
	<i>f</i> (%)	43,9	56,1	100,0

Opombe $\chi^2 = 9,015$, $g = 2$, $P = 0,011$.

naprav in reden pregled zelo pomembna za zagotovitev varne ter ustrezne rabe IKT (preglednica 6).

Iz preglednice 7 razberemo, da je mnenje strokovnih delavcev o usposobljenosti za rabo IKT precej razdvojeno. Dobra polovica (56,1 %) jih je mnenja, da o rabi IKT niso dovolj poučeni, slaba polovica (43,9 %) pa, da so. Preverili smo tudi, ali obstajajo povezave med navedenim mnenjem in prostim časom, ki ga uporabijo za uporabo IKT. Da niso dovolj poučeni o uporabi, meni kar 71,4 % strokovnih delavcev, ki za IKT dnevno porabijo do dve uri, in 47,4 % takih, ki porabijo do ene ure dnevno. Pričakovano pa tisti, ki menijo, da so v največji meri (66,7 %) dovolj usposobljeni za rabo IKT, za slednjo dnevno porabijo tri ure ali več. Vrednost χ^2 -preizkusa hipoteze neodvisnosti kaže statistično pomembne razlike med dnevno uporabo IKT v prostem času in poučenostjo o rabi IKT.

Navedeno potrjuje raziskava Mabel E. Williams (2017), kjer je izpostavljeno, da imajo strokovni delavci, zaposleni v vrtcih, slabo znanje o uporabi IKT ter da se želijo izobraževati v tej smeri. Pri tem je pomembno dejstvo, da jih mora vodstvo podpirati.

Razprava

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj je pomemben vidik, ki ga izpostavlja tudi UNESCO (UNESCO in Slovenska nacionalna komisija za UNESCO 2022). Samo preko celovitega, interdisciplinarnega pristopa si bomo pridobili znanje, sposobnosti in veščine za trajnostno prihodnost. Projekt, v katerega je vključena tudi Slovenija, se izvaja skozi celotno vertikalno šolanja. Pri tem izpostavljamo predšolsko obdobje, ki je bilo do leta 2007 v večji meri izvzeto iz tega področja (Somerville in Williams 2015). Izobraževanje predšolskih otrok

o trajnostnem razvoju je namreč pomembno z več vidikov: (1) razumevanja narave, kar lahko dosežemo s čim večjim vključevanjem otrok v naravno okolje in z razvijanjem pozitivnega odnosa do narave (Wals in Jickling 2009), (2) zgodnjega oblikovanja navad in vrednot (Somerville in Williams 2015; Wals in Jickling 2009) in (3) razvijanja odgovornega vedenja (npr. varčevanje z vodo, ločevanje odpadkov itd.) (Håberg, Ryslett in Høydalsvik 2023), kar je pomembno za oblikovanje trajnostne prihodnosti. Pomemben člen med zgodnjim učenjem in trajnostnim razvojem pa predstavlja tudi uporaba IKT (Sutinen in Tedre 2010), kar smo raziskovali v našem prispevku. Natančneje nas je zanimalo, ali se glede na starost strokovnih delavcev vrtca kažejo razlike v pogostosti uporabe IKT z osredotočanjem na trajnostne teme ter v zanimanju za usposabljanje za boljše izvajanje IKT v vzgojno-izobraževalnem procesu v povezavi s trajnostnostjo. Preverili smo še, ali se kažejo razlike v mnenju o varnosti uporabe z vidikov podajanja navodil in pravil, omejitve časa uporabe IKT, spremljanja in nadziranja uporabe, rednega pregleda in posodobitve naprav ter poučenosti o varni rabi IKT glede na to, koliko strokovni delavci v prostem času slednjo uporabljajo.

Dobljeni rezultati kažejo skrb vzbujajoče podatke o obravnavi trajnostnih tem z uporabo IKT v predšolskem obdobju. Strokovni delavci se pri uporabi IKT nikoli (18,1 %) ali redko (65,1 %) osredotočajo na trajnostne teme. Rezultati so pokazali statistično pomembne razlike med starostjo strokovnih delavcev in obravnavo trajnostnih vsebin z uporabo IKT. V največji meri se za obravnavo trajnostnih tem z uporabo IKT odločata starostna skupina od 31 do 40 let (30,4 % jih je izbralo odgovor približno polovico časa in 4,2 % običajno) ter starostna skupina od 41 do 50 let (12,0 % jih je izbralo odgovor običajno). Z vidika želje po usposabljanju za boljše izvajanje IKT v vzgojno-izobraževalnem procesu v povezavi s trajnostnostjo pa se ravno tako kažejo statistično pomembne razlike: starejši strokovni delavci kažejo manj zanimanja za dodatno usposabljanje v primerjavi z mlajšimi.

Da je IKT mogoče smiselno in učinkovito uporabiti za obravnavo trajnostnih tem, pričajo številne raziskave. Amballoor in Naik (2023) poudarjata, da je vključevanje IKT, kot so umetna inteligenca, tehnika vizualizacije, odprte zbirke podatkov, geografski informacijski sistemi itd., bistveno za sodobno poučevanje, ki vodi k novemu znanju, spretnostim, stališčem in vrednotam za trajnostni razvoj. Liv I. A. Håberg, Kari Ryslett in Torhild E. L. Høydalsvik (2023) predstavljajo raziskavo, izvedeno s strokovnimi delavci v norveških vrtcih, kjer so z otroki vpeljali teme, povezane s skrbjo za naravo, okolje in podnebje na način, ki zadovoljuje osnovne človekove potrebe, obenem pa jih ohranja za prihodnje generacije. Kot oblike učenja so uporabili kombinacijo

izkustvenega učenja in uporabe IKT. Tsapara in Bratitsis (2022) predstavljata zamisel študentov predšolske vzgoje, ki so oblikovali igro o trajnostnem razvoju, primerno za predšolske otroke. V osnovi »namizna igra« vključuje številne IKT-elemente z navodili, s kvizi in z misijami, do katerih otroci pridejo s pomočjo QR-kod. Skupna točka vseh navedenih raziskav pa je poučevanje v STEM-obliki. Akronim STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) je v 90. letih prejšnjega stoletja uvedla Nacionalna znanstvena fundacija iz ZDA z namenom povezovanja strokovnjakov s področij naravoslovja, tehnologije, inženirstva in matematike. Kasneje so raziskovalci STEM vključili v pedagoško disciplino (Kelley in Knowles 2016).

Poleg vseh prednosti, ki smo jih v dosedanjih raziskavah prikazali, pa naletimo tudi na raziskave, povezane z ovirami pri vpeljevanju trajnostnih tem v poučevanje. Te se kažejo predvsem v pomanjkanju časa za učinkovito doseganje ciljev (Mirza 2020; Summers 2013) in premajhni podpori s strani vodstva (Mirza 2020). Buchanan (2012) izpostavlja tudi težave pri izvedbi medpodročnega povezovanja, saj meni, da s tem učitelji izgubijo »rdečo nit« svoje vsebine.

Darja Skribe Dimec (2014) predstavlja rezultate odgovorov študentov programa Razredni pouk Pedagoške Fakultete Univerze v Ljubljani. Zanimalo jo je, kaj si študentje predstavljajo pod pojmom »trajnostni razvoj« ter kako si predstavljajo »vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj«. Odgovori kažejo na relativno slabo znanje na tem področju, pri čemer avtorica izpostavlja, da bodo bodoči učitelji najverjetneje tako naprej poučevali bodoče generacije, zaradi česar smo se znašli v »začaranem krogu«.

Podatki raziskave so nam pokazali statistično pomembno razliko med uporabo IKT strokovnih delavcev v prostem času in mnenjem, da je treba otrokom pred rabo IKT podati natančna navodila in pravila rabe. Navedenemu v največji meri nasprotujejo tisti strokovni delavci, ki v svojem prostem času IKT uporabljajo do dve uri dnevno (85,7%), podobno smo zaznali tudi v raziskavi Sonie Livingstone idr. (2017). Rezultati so nas presenetili, saj raziskave v večini kažejo na pomembnost nadzora zaradi tveganj, povezanih z neželenimi stiki, neustreznim ravnanjem in neustrezno vsebino (Smith in Livingstone 2017), in ob tem poudarjajo dodaten nadzor (Gür in Türel 2022). V naši raziskavi se je pokazalo, da se le 30,5% strokovnih delavcev, ki dnevno IKT uporabljajo tri ure ali več, strinja, da so natančna navodila in pravila zelo pomembna ter jih je treba otrokom natančno podati.

Statistično pomembna razlika se je pojavila tudi pri povezavi dnevne uporabe IKT s strani strokovnih delavcev v prostem času in trditve, da je treba naprave redno pregledovati in posodabljeni. Rezultati kažejo, da so strokovni

delavci, ki pogosteje uporabljajo IKT, tudi v večjem deležu mnenja, da sta redni pregled in posodobitev IKT-naprav pomembna.

Nenazadnje opažamo statistično pomembne razlike še pri povezavi dnevne uporabe IKT strokovnih delavcev v prostem času in trditve, da so strokovni delavci dobro poučeni o rabi IKT. Čeprav se zdijo rezultati na prvi pogled nasprotujoči si (45,1 % jih je mnenja, da o rabi IKT niso dovolj poučeni, 43,9 % pa, da so), pa vidimo, da so strokovni delavci, ki IKT v prostem času dnevno uporabljajo do dve uri, v najmanjši meri poučeni o rabi IKT, medtem ko so tisti, ki IKT v prostem času uporabljajo tri ure ali več, v največji meri poučeni o rabi IKT. Navedene rezultate težko interpretiramo, saj podobnih raziskav nismo našli; Williams (2017) izpostavlja le potrebo in željo strokovnih delavcev po dodatnem usposabljanju.

Sklep

Vsebine o trajnostnem razvoju so zapisane v ciljih učnih načrtov po celotni vertikali slovenskega šolskega sistema že več desetletij. Žal pa je znanje o vseh treh vidikih trajnostnega razvoja – okoljskega, ekonomskega in gospodarskega – v populaciji zelo šibko. Da bomo delovali v dobrobit svoje in prihodnjih generacij, je vsebine trajnostnega razvoja smiselno aktivno vključevati že v predšolskem obdobju. Da bo učenje za učeče se zanimivejše in znanje trajnejše, pa si lahko pomagamo z uporabo IKT. Poleg tega bodo otroci na tak način pridobili digitalne spretnosti in lažje razumeli vpliv tehnologije na okolje.

Predhodno opravljene raziskave kažejo, da je izobraževanje predšolskih otrok o trajnostnem razvoju pomembno za razumevanje narave, zgodnje oblikovanje navad in vrednot ter razvijanje odgovornega vedenja (Wals in Jickling 2009; Håberg, Ryslett in Høydalsvik 2023). Uporaba IKT ima potencial za učinkovito obravnavo trajnostnih tem (Sutinen in Tedre 2010), vendar naša raziskava kaže, da se strokovni delavci pri uporabi IKT v predšolskem obdobju le redko osredotočajo na trajnostne teme. Statistično pomembne razlike se pojavljajo glede na starost strokovnih delavcev, pri čemer se mlajši pogosteje poslužujejo trajnostnih tem z uporabo IKT.

Pomembne so tudi ugotovitve glede zanimanja strokovnih delavcev za dodatna usposabljanja; starejši strokovni delavci izkazujejo manjše zanimanje za tovrstna usposabljanja. Učinkovitost uporabe IKT za trajnostne teme je bila dokazana v več raziskavah, ki poudarjajo integracijo naprednih tehnologij v pouk za pospeševanje trajnostnega razvoja (Amballoor in Naik 2023; Håberg, Ryslett in Høydalsvik 2023; Tsapara in Bratitsis 2022).

Naši podatki razkrivajo tudi razlike v mnenjih strokovnih delavcev o var-

nosti uporabe IKT, kjer so tisti, ki manj uporabljajo IKT v prostem času, manj prepričani o potrebi po natančnih navodilih za otroke. Vendar pa je večina tistih, ki IKT dnevno uporabljajo več kot tri ure, bolj poučena o rabi IKT. Glede na predstavljene rezultate in pregled literature bi bilo smiselno preveriti še mnenja staršev o uporabi IKT, saj raziskave kažejo, da imajo otroci ob prihodu v vrtec že nekaj znanja o uporabi IKT (O'Hara 2011), kažejo pa se tudi pomembne razlike v tem, v kolikšni meri starši predšolskih otrok svojim otrokom omogočajo uporabo IKT, in sicer glede na spol otroka, spol staršev in višino dohodka družine (Yaşar Ekici 2016).

Čeprav naša raziskava ponuja dragocene vpoglede v uporabo IKT pri obravnavi trajnostnih tem v predšolskem obdobju, ima tudi pomembno omejitev. Temelji namreč na majhnem in nereprezentativnem vzorcu strokovnih delavcev, kar otežuje posploševanje ugotovitev na celotno populacijo. Kljub temu pa raziskava odpira pomemben raziskovalni problem in poudarja potrebo po nadaljnjih raziskavah na širših in bolj raznolikih vzorcih. Naše ugotovitve še vedno kažejo na kritičen pomen zgodnje vključitve vsebin trajnostnega razvoja ter na potencial IKT za izboljšanje kakovosti izobraževanja v predšolskem obdobju.

Literatura

- Amballoor, R. G., in S. B. Naik. 2023. »Digital Technologies and Education for Sustainable Development.« V *Fostering Sustainable Development in the Age of Technologies*, uredili R. Sharma, A. Shishodia in A. Gupta, 225–237. Leeds: Emerald.
- Avgerou, C. 2010. »Discourses on ICT and Development.« *Information Technologies and International Development* 6 (3): 1–18.
- Bianchi, G., U. Pisiotis in M. Cabrera. (2023). *GreenComp: evropski okvir kompetenc za trajnostnost: poročilo skupnega raziskovalnega središča v okviru znanosti za politiko*. Prevedla B. Vogrinec Škraba. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brundiers, K., M. Barth, G. Cebrián, M. Cohen, L. Diaz, S. Doucette-Remington, W. Dripps idr. 2021. »Key Competencies in Sustainability in Higher Education: Toward an Agreed-upon Reference Framework.« *Sustainability Science* 16 (1): 13–29.
- Buchanan, J. 2012. »Sustainability Education and Teacher Education: Finding a Natural Habitat?« *Australian Journal of Environmental Education* 28 (2): 108–124.
- Daugherty, L., R. Dossani, E. Johnson in M. Oguz. 2014. *Using Early Childhood Education to Bridge the Digital Divide*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Ekonomsko-socialni svet Združenih narodov. 2005. »Strategije vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj UNECE.« CEP/AC. 13/2005/3/Rev. 1, 23. marec.

- Evropska komisija. B. l. »EU in Združeni narodi – skupni cilji za trajnostno prihodnost.« https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-and-united-nations-common-goals-sustainable-future_sl.
- Fleer, M. 2020. »Examining the Psychological Content of Digital Play Through Hedegaard's Model of Child Development.« *Learning, Culture and Social Interaction* 26:1–9.
- Ferligoj, A., K. Leskovšek in T. Kogovšek. 1995. *Zanesljivost in veljavnost merjenja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Golob, N. 2009. »Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj kot vseživljenjski proces.« *Andragoška spoznanja* 15 (2): 19–28.
- Goller, A., in M. Rieckmann. 2022. »What Do We Know about Teacher Educators' Perceptions of Education for Sustainable Development? A Systematic Literature Review.« *Journal of Teacher Education for Sustainability* 24 (1): 19–34.
- Gür, D., in Y. K. Türel. 2022. »Parenting in the Digital Age: Attitudes, Controls and Limitations Regarding Children's Use of ICT.« *Computers & Education* 183:104504.
- Håberg, L. I. A., K. Ryslett in T. E. L. Høydalsvik. 2023. »How Kindergarten Teachers Support Nascent Understanding of Sustainable Development Among Children: A New Label on an Old Practice?« *Nordisk barnehageforskning* 20 (3): 203–222.
- Kabadayi, A., M. Skutil in M. Maněnová. 2022. »ICT Equipment in the Kindergartens for Sustainable Education from Kindergarten Principals' Perspectives in the Czech Republic.« *TEM Journal* 11 (2): 557–563.
- Kelley, T. R., in J. G. A. Knowles. 2016. »A Conceptual Framework for Integrated STEM Education« *STEM Education* 3:11.
- Kregar, S., L. Avguštin in A. Gabrovec, ur. 2023. *Konceptualizacija VITR z umestitvijo tematike podnebnih sprememb*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lepičnik Vodopivec, J., in J. Tominc. 2011. »Vzgoja za trajnostni razvoj v praksi vrtcev.« *Revija za elementarno izobraževanje* 4 (4): 5–22.
- Livingstone, S., J. Davidson, J. Bryce, S. Batool, C. Haughton in A. Nandi. 2017. *Children's Online Activities, Risks and Safety: A Literature Review by the UKCCIS Evidence Group*. London: UK Council for Child Internet Safety.
- Lukman, R. 2009. »Trajnostni razvoj v visokem šolstvu: učinkovita in okoljsko odgovorna univerza.« Doktorska disertacija, Univerza v Mariboru.
- Mantilla, A., in S. Edwards. 2019. »Digital Technology Use by and with Young Children: A Systematic Review for the Statement on Young Children and Digital Technologies.« *Australasian Journal of Early Childhood* 44 (2): 182–195.
- Marentič Požarnik, B. 2014. »Vzgoja in izobraževanje za trajnosti razvoj – kje smo ob koncu desetletja VITR.« *Vzgoja in izobraževanje* 45 (4): 5–13.

- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Uredila J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in inovacije. 2024. »Zeleni prehod in trajnostni razvoj.« 19. februar. <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/e-vodnik-za-ozelenitev-visokega-solstva/e-pojmovnik/zeleni-prehod-in-trajnostni-razvoj/>.
- Mirza, M. S. 2020. »Teacher Educators Preparedness for Re-Orienting Teacher Education Programs for Sustainable Development in Pakistan.« *Journal of Research & Reflections in Education* 14 (1): 1–15.
- O'Hara, M. 2011. »Young Children's ICT Experiences in the Home: Some Parental Perspectives.« *Journal of Early Childhood Research* 9 (3): 220–231.
- Piciga, D., J. Bečaj, D. Gobec, M. Kramar, L. Magajna, B. Marentič Požarnik, C. Razdevšek Pučko, M. Strojín, V. Troha in A. Uranjek. 1992. *K novi koncepciji osnovne šole*. Radovljica: Didakta.
- Poore, M. 2011. »Digital Literacy: Human Flourishing and Collective Intelligence in a Knowledge Society.« *Literacy Learning: The Middle Years* 19 (2): 20–26.
- Resnik Planinc, T., in M. Ogrin. 2017. »Vzgoja in izobraževanje za trajnosti razvoj.« V *Raziskovalno-razvojne prakse in vrzeli trajnostnega razvoja Slovenije*, uredila B. Lampič in J. Zupančič, 102–114. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Selinger, M. 2009. »ICT in Education: Catalyst for Development.« V *ICT4D: Information and Communication Technology for Development*, uredil P. T. H. Unwin, 206–248. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Skribe Dimec, D. 2014. »Prihodnji učitelji razrednega pouka o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj.« *Vzgoja in izobraževanje* 45 (4): 26–30.
- Smith, K. P., in S. Livingstone. 2017. »Child Users of Online and Mobile Technologies – Risks, Harms and Intervention.« V *Child Psychology and Psychiatry: Frameworks for Clinical Training and Practice*, uredili D. Skuse, H. Bruce in L. Dowdney, 141–148. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Somerville, M., in C. Williams. 2015. »Sustainability Education in Early Childhood: An Updated Review of Research in the Field.« *Contemporary Issues in Early Childhood* 16 (2): 102–117.
- Summers, D. 2013. »Education for Sustainable Development in Initial Teacher Education: From Compliance to Commitment-Sowing the Seeds of Change.« *Journal of Education for Sustainable Development* 7 (2): 205–222.
- Stephen, C., in S. Edwards, S. 2018. *Young Children Playing and Learning in a Digital Age: A Cultural and Critical Perspective*. Routledge.
- Sutinen, E., in M. Tedre. 2010. »ICT4D: A Computer Science Perspective.« V *Algorithms and Applications: Essays Dedicated to Esko Ukkonen on the Occasion of His 60th Birthday*, uredili T. Elomaa, H. Mannila in P. Orponen, 221–231. Berlin: Springer.

- Taber, K. S. 2018. »The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education«. *Research in Science Education* 48:1273–1296.
- Terlevič, M., A. I. Starčič in M. Š. Kovač. 2015. »Trajnostni prostorski razvoj v visokošolskem izobraževanju.« *Urbani izziv* 26 (1): 40–55.
- Tsapara, M., in T. Bratitsis, T. 2022. »A Board Game for Sustainable Development Education: Kindergarten Students as Game Designers.« V *New Realities, Mobile Systems and Applications: Proceedings of the 14th IMCL Conference*, uredila M. E. Auer in M. E. Tsiatsos, 1072–1084. Lecture Notes in Networks and Systems 411. Cham: Springer.
- UNESCO in Slovenska nacionalna komisija za UNESCO. 2022. *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: kažipot*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Wals, A., in B. Jickling. 2009. »A framework for Young People's Participation in Sustainability.« V *Young People, Education and Sustainable Development: Exploring Principles, Perspectives and Praxis*, uredila P. B. Corcoran in P. M. Osano, 77–84. Wageningen: Wageningen Academic.
- Williams, M. E. 2017. »Technology Integration Support Levels for In-Service Teachers.« *Journal of Education and Practice* 8 (7): 76–81.
- Yaşar Ekici, F. 2016. »Parents' Views on the Use of Technology in the Early Childhood Period.« *Journal of Education and Training Studies* 4 (12): 58–70.

Kindergarten Professionals View on the Use of ICT to Focus on Sustainable Development Topics

Sustainable development is enshrined in the curriculum objectives, but unfortunately, the knowledge of all three aspects of sustainable development – environmental, economic, and social – is very weak among the population. From this point of view, the main motivation for the survey was to assess the extent to which sustainability topics using ICT are already being implemented in kindergartens, how much kindergarten professionals are willing to receive additional training, and whether there are differences of opinion regarding the safe and appropriate use of ICT by children. The data were collected through a questionnaire to which 122 kindergarten professionals responded. Analysis of the responses showed that kindergarten professionals rarely focus on sustainability issues when using ICT. The older the kindergarten professionals are, the less interest they have in additional training on ICT related to sustainability. Most kindergarten professionals do not think that children need to be monitored and supervised while using ICT, nor limited by the time of use, but they confirm the importance of regularly checking and updating digital devices.

Keywords: sustainability development, education system, ICT, kindergarten professional, kindergarten

Kadrovski vidik slovenske skupnosti v Italiji: od družbenega gospodarstva do izziva bega možganov


Sara Brezigar

Univerza na Primorskem

sara.brezigar@upr.si

V prispevku se avtorica osredotoča na manj raziskani kadrovski vidik slovenske narodne skupnosti v Italiji. S pomočjo primarne ter sekundarne analize nekaterih obstoječih raziskav na področju gospodarstva in izobraževanja odraslih predstavi razvojni pogled na kadrovski vidik slovenske skupnosti v Italiji od konca druge svetovne vojne do današnjih dni. Pri tem se osredotoča na vprašanje, kako so se ključne družbene in gospodarske spremembe v preteklosti odražale ter vplivale na kadrovski vidik skupnosti. V nadaljevanju izpostavi beg možganov kot trenutni ključni izziv skupnosti na kadrovskem področju in razišče tri možne poti zoperstavljanja temu trendu: kroženje možganov in povratništvo, ponovno vzpostavitev povezav med šolskim svetom in delovnim okoljem ter vzpostavitev mehanizmov za sistemsko in kontinuirano izobraževanje, usposabljanje in vseživljenjsko učenje.

Ključne besede: slovenska skupnost v Italiji, beg možganov, družbeno gospodarstvo, vseživljenjsko učenje, kadri

 © 2024 Sara Brezigar

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-411-8.159-173>

Uvod

Slovenska narodna skupnost¹ v Italiji tradicionalno poseljuje ozemlje v severovzhodnem delu Italije, v Furlaniji - Julijski krajini, ki je upravno razdeljeno na 39 občin (Bogatec 2004; Vidau 2023) na Tržaškem, Goriškem in Videmskem. Spada med t. i. tradicionalne manjšinske skupnosti, ki so nastale zaradi zgodovinskih sprememb državnih meja v srednji Evropi in predstavljajo »ostanek« naroda sosednje države v tujerodni državi (prim. Petrič 1977; Capotorti 1974). Skupnost zajema bolj ali manj intenzivne pripadnike (Brezigar 2013; Brezigar in Verša 2023), ki so v večji ali manjši meri vpeti v življenje manjšinske skupnosti. Tako lahko za nekatere pripadnike trdimo, da sodijo v njeno

¹ V tem prispevku se besedne zveze slovenska narodna manjšina, slovenska narodna skupnost, slovenska skupnost (v Italiji), manjšinska skupnost in skupnost uporabljajo kot sinonimi ter označujejo skupnost, ki je opredeljena v nadaljevanju.

trdo jedro, drugi pa v srednji in zunanji krog skupnosti (Brezigar 2013; Brezigar in Verša 2023). Pripadniki trdega jedra se od svojega okolja ločujejo predvsem po jeziku, kulturi in zgodovinskem spominu. Pri pomikanju od trdega jedra proti zunanjemu krogu se razločevalnost dejavnikov, po katerih se pripadniki ločujejo od večinskega italijanskega prebivalstva, zmanjšuje. Jagodic (2024) ocenjuje, da je v trdem jedru skupnosti približno 20.500 njenih pripadnikov, celotna skupnost v najširši interpretaciji tega pojma pa zajema približno 64.000 članov, pri čemer je avtor pri kategorizaciji pripadnikov upošteval različno intenzivne oblike povezanosti s slovenskim narodnostnim in/ali jezikovnim elementom.

Pri preučevanju skupnosti, njenega razvoja in perspektiv so se raziskovalci v preteklosti osredotočali predvsem na področja šolstva (Bogatec 2017; 2020; Bogatec in Bufon 1996; 1999; Brezigar in Verša 2023; Brezigar in Zver 2019; Mezgec 2023), jezika (Brezigar 2013; Grgič 2020; Jagodic, Kaučič Baša in Dapit 2017; Kaučič Baša 1997) in politične participacije (Brezigar in Vidau 2018; Vidau 2017; 2023), kar je zelo značilno za preučevanje podobnih skupnosti. V manjši meri so se raziskovala področja, povezana z gospodarstvom, s trgom dela in kadri (Bogatec in Sussi 2005; Brezigar 2017; Čermelj 1945; Guardiancich 2022; Jazbec 1997; Mezgec in Brezigar 2023; Pahor 1998; 2011; Strajn 1992).

Raziskovanju kadrovskega področja pri slovenski skupnosti v Italiji ni bilo v podporo dejstvo, da je področje upravljanja človeških virov relativno mlado področje raziskovanja. Njegove korenine sicer segajo v 19. stoletje, ko sta Robert Owen in Charles Babbage postavila tezo o ključnosti ljudi pri uspehu organizacije, in čeprav so izzivi industrializacije na začetku 20. stoletja pripomogli k vzpostavitvi prvih kadrovskega oddelkov v tovarnah, se je področje začelo resno razvijati šele po drugi svetovni vojni. Sčasoma pa sta zaradi vse hitrejših tehnoloških, družbenih in ekonomskih sprememb, ki so zahtevale večjo prilagodljivost posameznikov, vse bolj stopala v ospredje koncepta razvoja kadrov in vseživljenjskega učenja.² Nekatero evropske države, kot je Danska, so zelo zgodaj začele razvijati koncepte izobraževanja odraslih, ki so sčasoma prerasli v koncept vseživljenjskega učenja. Ljudske visoke šole so tako na Danskem del bogate tradicije v izobraževanju odraslih, ki sega v 19. stoletje in se je razvila kot odziv na potrebo po izobraževanju odraslih iz delavskega razreda ter kmetov, ki niso imeli dostopa do formalnega izobraže-

² Vseživljenjsko učenje pomeni več kot formalno izobraževanje v šolah (in univerzah), na katero se praviloma osredotoča preučevanje izobraževanja pri manjšinskih skupnostih. Vključuje tudi neformalno učenje, kot so tečaji, seminarji, delavnice, mentorstvo in samostojno študiranje, ter neformalno učenje, ki izhaja iz vsakodnevnih izkušenj in praks.

vanja. V Italiji je bila leta 1901 ustanovljena prva ljudska šola v Milanu, razcvet na tem področju pa je zaradi vpletenosti v dve svetovni vojni Italija doživela šele v 60., 70. in 80. letih 20. stoletja. To je bilo tudi obdobje, ko se je slovenska skupnost v Italiji gospodarsko intenzivno razvijala. Vendar je bil njen razvoj svojevrsten, saj je temeljil na družbenem gospodarstvu. Ob prelomu tisočletja je slovenska skupnost več pozornosti začejala namenjati vprašanju razvoja kadrov in vseživljenjskemu učenju ter ga šele pred kratkim identificirala kot ključnega za razvoj skupnosti (Guardiancich 2022; Mezgec in Brezigar 2023).

Namen tega prispevka je na osnovi analize primarnih in sekundarnih podatkov nekaterih obstoječih kvalitativnih ter kvantitativnih raziskav³ na področju gospodarstva, trga dela in kadrov orisati razvoj kadrovskega vidika slovenske skupnosti v Italiji v obdobju od konca druge svetovne vojne do današnjih dni ter izostriti glavne značilnosti tega razvoja. Poleg tega bomo pozornost namenili razmisleku o možnih prijemih za ublažitev trenutno najbolj perečega kadrovskega izziva slovenske skupnosti v Italiji – bega možganov.

V prvem poglavju bomo na kratko orisali razvoj gospodarstva slovenske skupnosti v Italiji in njegov vpliv na trg delovne sile pri tamkajšnji slovenski skupnosti.⁴ V drugem poglavju bomo opisali, kako sta družbeno gospodarstvo in njegov propad v 90. letih prejšnjega stoletja vplivala na spremembe na trgu dela pri slovenski skupnosti v Italiji. V tretjem poglavju pa se bomo osredotočili na trenutno največji kadrovski izziv skupnosti, tj. beg možganov, in raziskali možne prijeme, s katerimi bi trend bega možganov lahko ublažili.

Razvoj gospodarstva slovenske skupnosti v Italiji

Gospodarstvo je za vsako manjšinsko skupnost izjemno pomembno. Predstavlja vir sredstev, s katerimi skupnost finančno podpira številne kulturne,

³ Med temeljne raziskave, ki smo jih upoštevali pri pripravi pričujočega prispevka, spadajo kvantitativna raziskava o gospodarstvu v Italiji od padca Berlinskega zidu do današnjih dni (Brezigar 2017), kvalitativna in kvantitativna raziskava Spretno(ra)sti – Analiza izobraževalnih in kadrovskih potreb slovenskih organizacij v Italiji (Mezgec in Brezigar 2023), kvantitativna in kvalitativna raziskava o razvoju, stanju ter perspektivah slovenskega gospodarstva na Tržaškem in Goriškem (Guardiancich 2022) ter kvantitativna raziskava o mladih, gospodarstvu in kulturi (Bogatec in Sussi 2005).

⁴ Ko govorimo o trgu delovne sile pri slovenski skupnosti v Italiji, opisujemo trg delovne sile, ki ga sestavljajo pripadniki slovenske skupnosti v Italiji. V zadnjih desetletjih se je ta trg razširil in zajema tudi posameznike iz Slovenije, ki se zaposlujejo v manjšinskih organizacijah in drugih ustanovah, povezanih s slovensko manjšino (npr. šolstvo, mediji) v Italiji. Počasi prodirajo na ta trg tudi posamezniki, ki spadajo v večinsko italijansko skupnost in se zaposlujejo v prejemljenih ustanovah ter organizacijah.

športne in druge dejavnosti, ohranja navade in običaje. V odsotnosti drugih virov financiranja omogoča skupnosti, da ohranja vse tiste dejavnosti, ki posameznike združujejo v neko skupnost in za izvajanje katerih so potrebna določena finančna sredstva.

Po dvajsetih letih fašizma, ki je do Slovencev v Italiji vodil raznarodovalno politiko z vsemi sredstvi, se je ob koncu druge svetovne vojne slovenska skupnost v Italiji znašla v osrčju napetih odnosov med Zahodom in Vzhodom, ki so pomembno vplivali na njene razvojne možnosti. Med dvema svetovoma, med jugoslovanskim komunističnim in italijanskim kapitalističnim (Kacin Wohinz in Pirjevec 2000), se je opredelila za levo ideološko možnost, torej komunizem, saj je bil zaradi fašistične izkušnje Italijan sinonim za sovražnika in raznarodovalca (Jurić Pahor 2000).

Zato je v povojnem obdobju slovenska skupnost, ki je živela v italijanskem kapitalističnem pravno-upravnem sistemu, stremela k takšnemu gospodarstvu, ki je bilo odraz obstoja neke integrirane slovenske skupnosti v prostoru – skupnosti, ki se tudi po gospodarstvu ločuje od večinskega prebivalstva (Pahor 1998; 2011). Gradila je na dolgi in bogati tradiciji razvoja lastnega gospodarstva v tem prostoru (Čermelj 1945), ki jo je predvsem na začetku 20. stoletja ob razvoju obrtne dejavnosti, trgovine in logistike zaznamoval razcvet denarnih zadrug, hranilnic, posojilnic ter bank, ki so pripomogle k reševanju premoženjskih vprašanj revnejšega in predvsem kmečkega sloja slovenske skupnosti (Pahor 2011, 8–9). Fašizem je močno okrnil slovensko gospodarstvo: delno ga je uničil, del gospodarstva se je prelevil in bil vključen v italijansko gospodarstvo, manjši del pa je v potuhnjeni obliki vztrajal tudi med fašizmom.

Slovenska skupnost v Italiji je torej v obdobju po drugi svetovni vojni zrasla kot država v malem: imela je svoj jezik, svoje šole, svoja kulturna in športna društva, svojo strukturo upravljanja skupnosti in svoje gospodarstvo (Pahor 1998). Gospodarstvo slovenske skupnosti se je v povojnem obdobju razvijalo v dve smeri: eno vejo je predstavljalo družbeno gospodarstvo, ki se je razvijalo pod okriljem podjetja Safti – to si je v imenu manjšine lastilo monopol nad večjim delom gospodarstva slovenske skupnosti. Drugo vejo pa so predstavljali mali obrtniki, trgovci, kmetje in družinska podjetja, ki niso bila dovolj velika ali bogata, da bi bili lahko motnja družbenemu gospodarstvu in njegovemu ideološki usmeritvi.⁵ Skupnost pa je iz ideoloških razlogov zavračala in

⁵ Guardiancich (2022) v neodvisno gospodarstvo uvršča tako tiste podjetnike, ki so bili vključeni v SKGZ, kot tudi tiste, ki niso imeli nobenega formalnega stika z ustrojem slovenske skupnosti v Italiji.

potiskala na obrobje še tiste maloštevilne lastnike (večjih) zasebnih podjetij, ki so preživela obdobje fašizma, saj se je vse do konca 70. let v skupnosti utrjevalo prepričanje, da je sovražnik vsakdo, ki je kapitalist, ima denar in izkorišča delavce (Brezigar 2017).

Odločitev za izgradnjo integriranega slovenskega družbenega gospodarstva je imela za skupnost tri pomembne dolgoročne posledice – tako v načinu razmišljanja, ki se je v skupnosti utrjeval v naslednjih treh desetletjih, kot v gospodarskem in kadrovskem razvoju skupnosti. Prvič, v povojnem obdobju se buržoazija ni razvila (Brezigar 2017). Skupnost je izločila vse tiste premožnejše posameznike in podjetnike, ki jih je dojemala kot kapitaliste. Ti so imeli finančna sredstva, ki bi lahko dejansko pripomogla k razvoju slovenske skupnosti, vendar njihov kapital pri slednji ni bil zaželen (Brezigar 2017). Ti posamezniki so se posledično v večji meri integrirali v večinsko italijansko skupnost. S tem je povezana tudi druga pomembna posledica: nezaželenost premožnejših posameznikov in večjih podjetnikov je pomembno vplivala na strukturo slovenskega gospodarstva, ki je razvidna še danes. Slovensko gospodarstvo sestavljajo mali obrtniki, gostinci, mali trgovci in t. i. svobodni poklici (odvetniki, zdravniki itd.), medtem ko se večja podjetja v lasti predstavnikov slovenske skupnosti niso razvila. Tretja posledica izhaja iz zaprtosti manjšinskega sistema, iz delovanja kot »država v malem«, in je imela daljnosežne posledice. Po eni strani je omogočala zaposlovanje pripadnikov skupnosti v delovnih okoljih, kjer je bil jezik komuniciranja slovenščina. S tem je zavirala asimilacijske procese, krepila kompetence posameznikov pri rabi slovenskega jezika in omogočila kratkoročno učinkovito ohranjanje slovenske skupnosti ter njenega jezika. Po drugi strani pa je takšna ureditev imela tudi nekaj pomembnih negativnih posledic: skupnost ni ustvarila potrebnih kompetenc in miselne naravnosti, ki bi omogočile njeno preživetje tudi po zlomu družbenega gospodarstva, torej ko se je razgradil koncept »rezervatskega« tipa življenja skupnosti.

Razcvet družbenega gospodarstva in posledice za skupnost na kadrovskem področju

Družbeno gospodarstvo se je torej v 60., 70. in 80. letih razvijalo po načelu država v državi (Pahor 1998, 2011). Njegovo lastništvo ni bilo transparentno, temveč prepredeno z uporabo »zaupniške lastniške strukture« (Guardiancich 2022, 121), rezultat njegovega delovanja pa je bil »negospodarno ravnanje« (str. 264). Podjetja družbenega gospodarstva so bila med seboj povezana preko posameznikov in formalno v lasti zakonitih zastopnikov (Brezigar 2017), ker italijanski pravni sistem ni dopuščal drugih ustrežnejših možnosti

(Brezigar 2017; Guardiancich 2022). Povezanost družbenega gospodarstva je ustvarjala soodvisnost posameznikov in družb, tudi z namenom, da se zagotavlja, spodbuja in nadzira pripadnost posameznikov skupnosti. Vendar je imel ta sistem na kadrovskem področju pomembno negativno plat: družbeno gospodarstvo ni moglo enostavno izločiti neprimernih in neuspešnih kadrov, slabi poslovni rezultati dela nekaterih pa so se kompenzirali z dobrimi rezultati uspešnejših. Tako je družbeno gospodarstvo pod okriljem podjetja Safti pokrivalo izgube podjetij, ki so jih vodili manj sposobni kadri, s profiti drugih, uspešnejših podjetij. Denar se je tako pretakal od uspešnih podjetij k neuspešnim, neuspešnih direktorjev ali vodij pa ni bilo mogoče zamenjati ali izločiti.

Razcvet družbenega gospodarstva od 70. do 90. let 20. stoletja je izviral predvsem iz načina urejanja odnosov med Italijo in Socialistično federativno republiko Jugoslavijo (SFRJ). Z ureditvijo klirinškega prometa med Italijo in SFRJ so npr. v obmejnem pasu nastala podjetja, ki so delovala kot posrednik med državama in ki so bila edina pooblaščenca za izvajanje uvožno-izvoznih poslov med njima. V tem obdobju so imela podjetja družbenega gospodarstva posebno monopolno vlogo posrednika med SFRJ in Italijo, saj je bilo poslovanje s SFRJ možno le in izključno preko podjetij družbenega gospodarstva. Slovenska skupnost je tako na italijanskem ozemlju postala edini trgovski posrednik med Italijo in SFRJ, podjetja družbenega gospodarstva in njene banke pa so to trgovino servisirali (Brezigar 2017; Cupin 1982; Lokar 1982).

Slovenski skupnosti v Italiji je bila v političnem smislu dodeljena izjemno pomembna strateška vloga. Podjetja družbenega gospodarstva so imela ne glede na svojo osnovno dejavnost praviloma tudi oddelek za mednarodno trgovino, ki se je ukvarjal z izvozom in uvozom v SFRJ. Ta oddelek jim je prinašal nezanemarljive prihodke. Večkrat so bili ti prihodki tolikšni, da so omogočali uspešno delovanje podjetja, ne glede na večjo ali manjšo uspešnost osnovne dejavnosti le-tega.

Oba dejavnika – prepletenost družbenega gospodarstva in njegova monopolna vloga – sta imela nezanemarljive in daljnosežne posledice za kadrovske vidike slovenske skupnosti v Italiji. Nista namreč spodbujala konkurenčnosti podjetij družbenega gospodarstva: monopolna vloga slovenskih podjetij kot posrednika med državama je povzročila, da podjetja niso imela konkurentov izven manjšinske skupnosti. Po drugi strani pa je prepletenost družbenega gospodarstva znotraj skupnosti zavirala tekmovalnost in konkurenčnost tudi med samimi podjetji družbenega gospodarstva. Brez zunanje in brez notranje konkurence pa ni bilo potrebe po izvajanju selekcije med kadri na osnovi ekonomske učinkovitosti ter zaslužnosti. Razvijal se je nepo-

tizem, ki je bil povezan tudi z drugimi področji delovanja skupnosti, saj so se uspehi na slednjih (kot npr. v športu) večkrat ovrednotili z delovnim mestom v skupnosti, ki ni bilo nujno najprimernejše glede na kompetence in znanja posameznika. Guardiancich (2022, 122) tako npr. navaja, da so vodilni in redno zaposleni domači kadri v 70. in 80. letih prejšnjega stoletja še pred zaključkom študija dobivali zaposlitev v slovenskih organizacijah, kar je bil eden izmed temeljnih (ideoloških) ciljev družbenega gospodarstva.

Strateški položaj manjšine kot veznega člana v trgovini med Jugoslavijo in zahodnim svetom je pripeljal do gospodarskega blagostanja, ki je vse do konca 80. let omogočalo ravnovesje med ponudbo delovne sile v manjšinski skupnosti⁶ in povpraševanjem po njej. To je v praksi pomenilo, da se je lahko velik del pripadnikov narodne skupnosti, ki so obiskovali šole s slovenskim učnim jezikom, zaposlil v okviru skupnosti ter v dejavnostih in ustanovah, ki so bile z njo povezane (Jazbec 2000). Pomembno se je izboljšal tudi socialni položaj pripadnikov slovenske skupnosti v Italiji, ki so se zaposlili na časovno manj zahtevnih, tudi fizično lažjih delovnih mestih in so opustili vse tiste pobude na področju malega podjetništva, ki so bile značilne za to skupnost pred prvo in deloma tudi pred drugo svetovno vojno (Brezigar 2017). Dejavnosti malega podjetništva, kot so gradbene storitve, mizarstvo, pleskarstvo, selitveni servisi ipd., so na poselitvenem območju slovenske skupnosti postale večinoma domena priseljencev, npr. Srbov ali Albancev (Brezigar 2017).

Ker so bili kapitalisti že prej izločeni iz skupnosti in ker je v procesu izboljševanja lastnega socialnega položaja slovenska skupnost izgubila številne male podjetnike v zgoraj omenjenih panogah, je to privedlo do pomembne kadrovske preobrazbe slovenske skupnosti v Italiji. Slovenska skupnost je izgubila pomemben del podjetniškega duha in podjetniških kompetenc, ki so nujno potrebne za razvoj katerega koli zdravega in konkurenčnega gospodarstva (Brezigar 2017). Guardiancich (2022, 122) to pripisuje tudi prizadevanjem za zadržanje slovenske zamejske mladine v manjšinskih gospodarskih družbah, ki pa zaradi že omenjenih sistemskih pomanjkljivosti niso vedno zagotavljale dovolj kakovostnega izobraževanja in usposabljanja ter so zavirale možnosti drugih usposabljanj v drugih okoljih in hkrati podjetniško žilico njenih pripadnikov.

V takem stanju se je ob spremenjenih političnih okoliščinah slovenska skupnost v Italiji morala soočiti s številnimi izzivi: propadom družbenega

⁶ Tu je treba opozoriti, da je ideološka komponenta pri tem igrala pomembno vlogo in da so bile nekatere možnosti omejene na ideološko primerno usmerjene kandidate, medtem ko je bilo pri drugih možnostih (npr. v šolstvu) to nepomembno, ker je formalno šlo za zaposlitev pri ustanovi, ki je manjšinska skupnost ni obvladovala in nadzirala.

gospodarstva, ukinitvijo meje med Slovenijo in Italijo, vključitvijo obeh držav v skupne evropske integracijske procese in – kar je najpomembnejše – nezmožnostjo delovanja kot (zaprta) skupnost – kot država v državi.

Od propada družbenega gospodarstva do bega možganov in vseživljenjskega učenja

Politične spremembe ob koncu 20. stoletja v primeru slovenske skupnosti v Italiji niso vodile zgolj v razkroj družbenega gospodarstva, temveč tudi v postopno »politično odjugo« (Guardiancich 2022, 268) ter normalizacijo odnosov med slovensko manjšinsko in italijansko večinsko skupnostjo (Brezigar 2017).

Medtem ko se je gospodarski ustroj manjšinske skupnosti z razpadom družbenega gospodarstva bliskovito razgradil (Guardiancich 2022),⁷ je njena struktura organizacij, ki se ukvarjajo z neprofitnimi dejavnostmi⁸ v korist skupnosti na športnem, kulturnem, glasbenem in drugih področjih, po dobrem desetletju finančne negotovosti z manjšimi spremembami delovala še naprej⁹. Neprofitne organizacije slovenske skupnosti¹⁰ so poleg šolstva ter deloma medijev in podjetij v zasebni lasti še naprej predstavljale slovensko delovno okolje. Porušilo pa se je ravnovesje med ponudbo kadrov, ki jo je ustvarjala šola s slovenskim učnim jezikom, in povpraševanjem po teh kadrih med slovenskimi zaposlovalci, saj je bilo teh zaradi propada družbenega

⁷ Guardiancich (2022, 121) med pomembnimi ekonomskimi vzroki propada družbenega gospodarstva navaja preveliko odvisnost od Jugoslavije, pomanjkanje pravočasne diferenciacije, togost zaupniške lastniške strukture, ki je ovirala prenavo sistema ob razpadu SFRJ, pomanjkanje redne kapitalske in finančne podlage navidezno solidnih družb ter ustanavljanje podjetij zunaj večjih industrijskih in obrtniških centrov, ki je negativno vplivalo na donosnost naložb.

⁸ Mednje spadajo predvsem primarne organizacije, kjer pretežno zaposleni kader skrbi za določeno področje delovanja organizacije, in prostovoljne organizacije, ki jih pretežno predstavljajo športna in kulturna društva, ki v večji meri delujejo na prostovoljni osnovi. Poleg primarnih organizacij in društev ima manjšinska skupnost še dve krovni organizaciji, ki sta ideološko opredeljeni, ter zveze, ki podpirajo večje število organizacij – predvsem športnih in kulturnih društev.

⁹ Financiranje številnih dejavnosti, ki predstavljajo ogrodje skupnosti, je postalo negotovlje, saj so k financiranju nekaterih dejavnosti slovenske skupnosti v Italiji pripomogli tako lastno gospodarstvo kot posebne politične vezi s SFRJ. Pravni vidiki zaščite skupnosti in vidiki financiranja njenih dejavnosti so se urejali postopoma, z Zakonom 38/2001 (Legge 38/2001: Norme in materia di tutela della minoranza linguistica slovena della regione Friuli Venezia Giulia 2001) pa so bili postavljeni temelji za financiranje številnih dejavnosti, ki predstavljajo ogrodje delovanja skupnosti. Kljub temu Guardiancich (2022, 270) izpostavlja, da uvedba zakonsko zajamčenih prispevkov manjšinskim institucijam ne nadomešča v polni meri finančnih sredstev, ki jih je v preteklosti manjšina ustvarila sama, in da je ta zdaj podrejena dobri volji zakonodajalca.

¹⁰ Predvsem gre tu za primarne organizacije.

gospodarstva občutno manj. Zmanjšal se je torej bazen možnih zaposlitev znotraj skupnosti in številni kadri so svoje karierne poti ustvarjali drugje. S tem je bila odpravljena sistemska pomanjkljivost, ki je nastala v času družbenega gospodarstva in je zavirala možnosti usposabljanja izven skupnosti: nove družbene okoliščine in dobro socialno stanje pripadnikov skupnosti so številnim mladim omogočili, da so študirali in se zaposlili tudi drugje. Za mlade je ta družbena sprememba pomenila veliko priložnosti, za skupnost pa neizbežen začetek bega možganov. Takšni migracijski procesi, ki so značilni za dobo globalizacije, imajo nezanemarljive posledice za številčno tako omejene skupnosti, kot je slovenska manjšina v Italiji. Pomenijo namreč, da skupnost »izgublja« določeno število sposobnih kadrov, ki se odselijo in svojo dodano vrednost ustvarjajo nekje drugje. To se v manjšinski skupnosti odraža kot pomanjkanje veččin in v najhujših primerih tudi kot manko kadrov. Kako se soočiti s tem procesom in kako manko kadrov (oz. veččin) nadomestiti, da bi se skupnost lahko še naprej razvijala, je verjetno največji izziv, s katerim se trenutno sooča slovenska skupnost v Italiji.

Med možnimi prijemi za blažitev teh procesov velja omeniti kroženje kadrov in povratništvo. To možnost je skupnost poskusila nasloviti z zasnovo projekta Banka znanja, katerega namen je povezovanje intelektualnega potenciala Slovencev v Italiji (Slovenski raziskovalni inštitut b. l.). V praksi je projekt zaživel kot poskus vzpostavljanja neke vrste kadrovske evidence narodne skupnosti (npr. v primeru znanstvenikov in raziskovalcev) in za spodbujanje mreženja posameznikov znotraj posameznih poklicnih skupin, kot so pravniki. Da pa bi slovenska skupnost naredila premik od bega h kroženju možganov in pritegnila kadre, da se iz drugih okolij vrnejo v domače, bi bilo treba do tega vprašanja pristopiti zelo strateško in s posebnimi ukrepi nasloviti tako dejavnosti slovenskih neprofitnih organizacij kot tudi slovenskih podjetij. To prav gotovo ni preprosto. Še posebej za podjetja velja to, kar je zapisal že Guardiancich (2022): da so (poleg vprašanja plač) ta relativno neatraktivna zaradi majhnosti.¹¹ V pomoč ni niti skromna slovenska prisotnost v panogah, kot so pomorstvo, ladjedelništvo, zavarovalništvo ipd., ki ustvarjajo visoko dodano vrednost in tradicionalno predstavljajo paradne konje gospodarstva Furlanije - Julijske krajine (Guardiancich 2022, 225).

Poleg spodbujanja povratništva in kroženja kadrov bi bilo smiselno razmisliti o tem, kako bolje izkoristiti kadrovski potencial, ki ga ima skupnost v tem prostoru. To bi lahko pomenilo kompetentno privabljanje kadrov, ki so

¹¹ Majhnost podjetja omejuje zmožnost posameznika, da v njem gradi kariero, napreduje na različna delovna mesta in pridobiva različna znanja.

se vključili v lokalne italijanske ustanove in podjetja, predvsem pa ponovno vzpostavljanje povezav med šolskim okoljem in delovnimi okolji v slovenskem jeziku tako v podjetjih kot tudi v primarnih ustanovah.

Tretja možna rešitev temelji na krepitvi in nadgradnji znanj ter večšin kadrov, ki so že vključeni v manjšinsko skupnost. Izobraževanje je globoko zakoreninjeno v delovanje številnih manjšinskih neprofitnih ustanov, ki so s svojo dejavnostjo veskozi podpirale delovanje skupnosti in njenega gospodarstva. Zаметki vseživljenjskega izobraževanja pa so nastali ob rahljanju so-vražne nastrojenosti zoper (zasebno) podjetništvo v 70. letih (Brezigar 2017). Takrat je za potrebe (malega) gospodarstva v Trstu nastal Slovenski deželni zavod za poklicno izobraževanje, ki se je kasneje preimenoval v AD Formandum (AD Formandum b. l.). Ob ustanovitvi leta 1979 je predstavljal nujno potrebno ustanovo za »izobraževanje in razvoj znanja in kompetenc za vse, ki živijo in delajo na območju slovenske narodne skupnosti v Furlaniji – Julijski krajini« (AD Formandum b. l.). Gre za edino tovrstno poklicno ustanovo, ki ponuja nekatere tečaje tudi v slovenskem jeziku. Vendar je njeno delovanje omejeno in sistemsko vseživljenjsko izobraževanje pri slovenski skupnosti v Italiji pestijo številne pomanjkljivosti, vključno z odsotnostjo izobraževalnih programov in usposabljanj za odrasle, ki niso zaključili obveznega šolanja, večernih programov za pridobivanje drugostopenjske srednješolske izobrazbe, predavanj ljudskih univerz, univerze za tretje življenjsko obdobje ipd. (Guardiancich 2022).

Leta 2005 je skrb za kadrovsko vprašanje v skupnosti pripeljala do ustanovitve še ene ustanove na področju izobraževanja: Slovenskega izobraževalnega konzorcija (Slov. I. K.). Nastal je z namenom, »da prispeva k zagotavljanju ustreznih človeških virov, storitev in orodij za pospeševanje gospodarskega in kulturnega razvoja širšega družbenega prostora ob slovensko-italijanski meji« (Slovenski izobraževalni konzorcij b. l.). Konzorcij se je skozi leta razvijal, nadgrajeval svoje dejavnosti in postal center znanja, sodelovanja ter priložnosti za sklepanje novih partnerstev med mladimi, gospodarskimi in kulturnimi organizacijami, izobraževalnimi ustanovami ter podjetji (Slovenski izobraževalni konzorcij b. l.).

Prav tako se je v zadnjih desetletjih izobraževalna dejavnost v skladu s širšimi družbenimi trendi okrepila v številnih organizacijah slovenske skupnosti v Italiji, kot npr. pri Slovenskem deželnem gospodarskem združenju, ki je že od nekdaj skrbelo za izobraževanje svojih članov in usposabljanje mladih podjetnikov (Guardiancich 2022), ali pri Zvezi slovenskih športnih društev, kjer spremembe v panogi in na drugih področjih zahtevajo bistveno višjo usposobljenost prostovoljcev, ki delajo v športnih društvih. Gre za trend

povečanja potreb po izobraževanju in usposabljanju, ki ga je v takšni ali drugačni obliki mogoče opaziti pri večini manjšinskih ustanov in ki se večkrat odvija v sodelovanju z drugimi akterji ter je financirano iz različnih virov sredstev na lokalni, državni ali mednarodni ravni. Izobraževanje na področju vodstvenih veščin in drugih mehkih znanj se praviloma razvija v sodelovanju s Slovenskim izobraževalnim konzorcijem v različnih organizacijah. Vključitev Slovenije v evropske integracijske procese je pri italijanski skupnosti sprožila veliko zanimanja za slovenski jezik, kar se je odražalo z začasnim pojavom prave poplave dobro obiskanih jezikovnih tečajev slovenščine, katerih organizatorji so bili večkrat prav akterji slovenske narodne skupnosti v Italiji (Jagodič in Čok 2013).

Vendar imajo dejavnosti na področju izobraževanja in usposabljanja tudi nekaj pomanjkljivosti. Pogoste gre za stihijske, enkratne ali časovno omejene dejavnosti, vezane na izvedbo specifičnih projektov. Zanje je značilno, da sistemsko ne zmorejo pomembno vplivati na usposobljenost kadrov v slovenski skupnosti v Italiji. Na področju programov za profesionalno usposabljanje in vseživljenjsko izobraževanje pa Guardiancich (2022) izpostavlja, da bi bilo treba dvigniti raven organiziranosti in perspektivne sodelavce spodbujati k stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju. Primerjava s sistemom strokovnega izobraževanja na Južnem Tirolskem in z njegovimi rezultati kaže, da bi boljša organiziranost lahko pripeljala do bistveno boljših rezultatov (str. 222–223). V projektu Spretno(r)sti (Mezgec in Brezigar 2023) so predstavniki primarnih organizacij slovenske skupnosti v Italiji med drugim izpostavili pomanjkanje veščin na področju vodenja projektov, uporabe sodobnih trženjskih orodij in tudi ustrezne jezikovne usposobljenosti kadrov z znanjem slovenskega (in italijanskega) jezika. Slednje je posebej zaskrbljujoče, ker pomeni, da so te organizacije na pragu iskanja kadrov pri italijanski večinski skupnosti. Vključevanje italijansko govorečih posameznikov v slovenske delovne kolektive pa vodi v spreminjanje slovenskih delovnih okolij v dvojezična ali italijanska in pomembno slabi slovensko narodno skupnost v Italiji (Mezgec in Brezigar 2023).

Iz zapisanega je razvidna potreba po krepitvi pridobivanja specifičnih veščin, vendar še bolj po sistemskem in premišljenem pristopu, ki bi omogočal kontinuirano vseživljenjsko izobraževanje in stalno nadgrajevanje pridobljenih veščin.

Sklep

Po drugi svetovni vojni si je slovenska manjšina na gospodarskem področju ustvarila edinstven položaj – položaj povezovalnega člana med Italijo in SFRJ

(Cupin 1982; Lokar 1982), ki je s kadrovskega vidika v veliki meri lahko deloval kot samostojna in samozadostna celota. Čeprav je ta položaj skupnosti omogočil kratkoročno zanesljivo reproduciranje, je tudi omejil zmožnosti mladih za pridobivanje znanj izven slovenskega okolja in slabil podjetniški duh skupnosti.

S postopno razgradnjo ideološke in fizične meje, od padca Berlinskega zidu do vključitve Slovenije v Evropsko unijo in schengensko območje, so družbene okoliščine skupnost prisilile v večje odpiranje in integracijo s prostorom. To pa je pomembno vplivalo tudi na njen kadrovski vidik: iz zaprtega sistema, ki je močno spodbujal prehod iz šole na delovno mesto znotraj skupnosti, je slednja pristala v novi realnosti, ki so jo definirali po eni strani drastično zmanjšanje delovnih mest v njej (zaradi razpada družbenega gospodarstva), po drugi strani pa možnosti vzhajajoče globalizacije. Začel se je neusmiljen beg možganov, ki manjšinsko skupnost še danes močno slabi.

Med možnimi rešitvami, ki bi lahko pomagale zavirati ta trend, so predvsem tri. Prva je oblikovanje ukrepov v okviru strateškega pristopa k zaviranju pojava bega možganov, ki bi spodbujali kroženje možganov in povratništvo. Poleg tega bi lahko manjšinska skupnost poskusila vsaj delno vzpostaviti poti in mehanizme, ki bi spodbudili prehod iz šol s slovenskim učnim jezikom v kasnejše (profesionalno) delovanje v manjšinskih ustanovah, kot je sodelovanja med šolami in primarnimi organizacijami v okviru skupnih projektov ali kadrovske štipendiranje v času študija. Tretja rešitev pa bi predstavljala preobrazbo, nadgradnjo in sistemizacijo področja izobraževanja, usposabljanja ter vseživljenjskega učenja, ki lahko pomembno pripomore k večji učinkovitosti in uspešnosti delovanja neprofitne strukture manjšinske skupnosti ter ima tudi pozitivne učinke na izgradnjo malega gospodarstva.

Literatura

- AD Formandum. B. I. »Zgodovina.« <https://www.adformandum.org/si/info/adf-history/>.
- Bogatec, N., ur. 2004. *Slovene: The Slovene Language in Education in Italy*. Ljouwert/Leeuwarden: Mercator Education.
- . 2017. »Šolanje, izobraževanje in raziskovanje v slovenskem jeziku v Italiji.« *V Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*, uredili N. Bogatec in Z. Vidau, 102–117 Trst: ZTT in Slori.
- . 2020. »Analiza vpisov v vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom oziroma dvojezičnim slovensko-italijanskim poukom v Italiji v obdobju od šolskega leta 2000/01 do šolskega leta 2019/20.« Slovenski raziskovalni inštitut, Trst.

- Bogatec, N., in Bufon, M. 1996. *Slovenske šole v tržaški in goriški pokrajini: vrtci in osnovne šole*. Trst: SLORI.
- . 1999. *Slovenske šole v tržaški in goriški pokrajini: nižje in višje srednje šole*. Trst: SLORI.
- Bogatec, N., in E. Sussi, ur. 2005. *Mladi, gospodarstvo, kultura: analiza stanja za razvoj slovenske manjšine v Italiji*. Trst: SLORI.
- Brezigar, S. 2013. »Ali se jezikovna skupnost v Furlaniji Julijski krajini lahko širi? Poučevanje in učenje slovenščine med večinskim prebivalstvom kot perspektiva za dolgoročno ohranjanje manjšinskega jezika.« V *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*, uredila D. Jagodic in Š. Čok, 97–199. Trst: Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«.
- . 2017. »Gospodarstvo in financiranje slovenske narodne skupnosti v Italiji: kratak oris zgodovine Slovencev v Italiji.« V *Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*, uredili N. Bogatec in Z. Vidau, 187–208. Trst: ZTT in Slori.
- Brezigar, S., in A. Verša. 2023. »Slovensko šolstvo v Italiji: včeraj, danes in jutri.« V *Vzgoja in izobraževanje med preteklostjo in prihodnostjo*, uredili A. Istenič, M. Gačnik, B. Horvat, M. Kukanja Gabrijelčič, V. R. Kiswarday, M. Lebeničk, M. Mezgec in M. Volk, 311–327. Knjižnica Ludus 45. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Brezigar, S., in Z. Vidau. 2018. »Political Participation of the Slovene Community in Italy.« *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, št. 81: 43–66.
- Brezigar, S., in S. Zver. 2019. »Priprava učnih gradiv za poučevanje slovenščine v Furlaniji – Julijski krajini: študija primera in razvojne možnosti.« *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, št. 83: 51–66.
- Capotorti, F. 1979. *Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. New York: UN.
- Cupin, D. 1982. »Vprašanje materialne podlage manjšine v funkciji narodnostnega razvoja.« *Razprave in gradivo*, št. 15: 85–91.
- Čermelj, L. 1945. *Life-and-Death Struggle of a National Minority: The Jugoslavs in Italy*. Prevedla F. S. Copeland. 2. izd. Ljubljana: Samozaložba.
- Grgič, M. 2020. »Kdo se boji slovenščine? ideološko načrtovanje in (ne)implementacija jezikovnih strategij med Slovenci v Italiji.« *Teorija in praksa: revija za družbena vprašanja* 57:109–126.
- Guardiancich, I. 2022. *Slovensko gospodarstvo na Tržaškem in Goriškem: razvoj, stanje, perspektive*. Koper: Annales.
- Jagodic, D. 2024. »Sklep: slovenska skupnost v Italiji skozi prizmo kvantitativnih podatkov.« *Primorski dnevnik*, 14. april.
- Jagodic, D., in Š. Čok, ur. 2013. *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*. Trst: Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«.

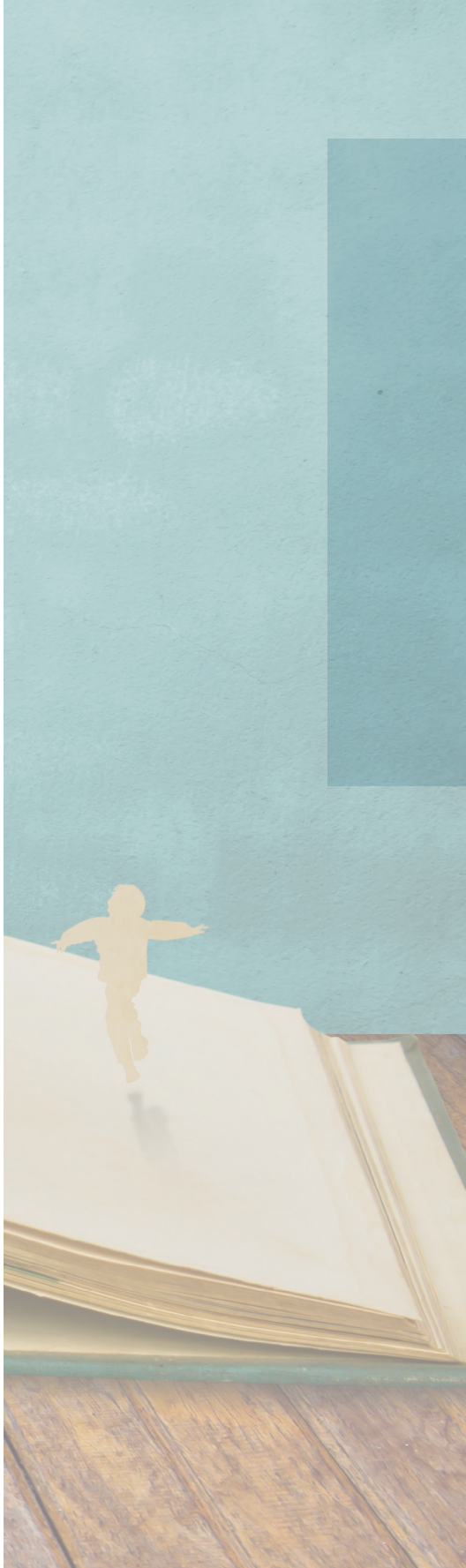
- Jagodic, D., M. Kaučič Baša in Dapit, R. 2017. Jezikovni položaj Slovencev v Italiji. V *Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*, uredili N. Bogatec in Z. Vidau, 67–89. Trst: ZTT in SLORI.
- Jazbec, B. 1997. »Prelomna devetdeseta leta in gospodarska osnova Slovencev v Italiji.« *2000: revija za krščanstvo in kulturo*, št. 98: 96–115.
- . 2000. »Ko dela ni manjkalo.« V *Jadranski koledar 2001*, 177–183.
- Jurić Pahor, M. 2000. *Narod, identiteta, spol*. Trst: ZTT.
- Kacin Wohinz, M., in J. Pirjevec. 2000. *Zgodovina Slovencev v Italiji 1866–2000*. Korenine. Ljubljana: Nova revija.
- Kaučič Baša, M. 1997. »Where do Slovenes Speak Slovene and to Whom? Minority Language Choice in a Transactional Setting.« *International Journal of the Sociology of Language*, št. 124: 51–73.
- Legge 38/2001: Norme in materia di tutela della minoranza linguistica slovena della regione Friuli Venezia Giulia. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, št. 56. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/03/08/001G0093/sg>.
- Lokar, A. 1982. »Gospodarsko sodelovanje obmejnih področij Italije in Jugoslavije in možnosti vključevanja slovenske narodnostne skupnosti v Italiji.« *Razprave in gradivo*, št. 15: 99–114.
- Mezgec, M. 2023. »Slovensko-italijanski obmejni prostor: dejavniki vpliva na izbiro šole in vrtca v sosednji državi.« *Annales: anali za istrske in mediteranske študije. Series historia et sociologia* 33 (1): 167–180.
- Mezgec, M., in S. Brezigar. 2023. »Analiza izobraževalnih in kadrovskih potreb slovenskih organizacij v Italiji.« Raziskovalno poročilo, SLORI, Trst.
- Pahor, M. 1998. *Lastno gospodarstvo jamstvo za obstoj: pregled gospodarskih dejavnosti Slovencev na področju sedanje dežele Furlanije – Julijske krajine 1848–1998*. Trst: Slovensko deželno gospodarsko združenje.
- Pahor, M. 2011. »Spremna beseda: nastanek, rast in padec Tržaške kreditne banke v Trstu; resnična zgodba slovenske banke v letih 1957–1996.« V *Polum: Tržaška kreditna banka – zgodba o uspehu z žalostnim koncem*, uredil V. Tavčar, 7–12. Trst: Narodna in študijska knjižnica.
- Petrič, E. 1977. *Mednarodnopravno varstvo narodnih manjšin*. Maribor: Obzorja.
- Slovenski izobraževalni konzorcij. B. l. »O Konzorciju: Slov.l.K.« <https://slovik.org/o-nas/>, 20. 5. 2024.
- Slovenski raziskovalni inštitut. B. l. »Banka znanja: povezovanje in usmerjanje intelektualnega potenciala Slovencev v Italiji.« <http://www.slori.org/projekti/banka-znanja-2/>.
- Strajn, P. 1992. *The Submerged Community: An A to Ž of the Slovenes in Italy*. Prevedel M. Brady. Trst: Editoriale Stampa Triestina.
- Vidau, Z. 2017. »What Kind of Involvement for National Minorities in the Political Decision-Making Process? An Overview of the Case of the Slovenes

in Italy.« *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, št. 78: 23–39.
———. 2023. »Cultural Autonomies in the Italian Autonomous Region of Friuli Venezia Giulia.« *Autonomy Arrangements in the World*. <https://www.world-autonomies.info/non-territorial-autonomies/italy-friulia-venezia-giulia>.

Human Resources Aspect of the Slovenian community in Italy: From Social Economy to the Challenges of Brain Drain

The author of the paper explores a lesser-examined aspect of the Slovenian community in Italy. Through both primary and secondary analysis of selected research and studies in the fields of economics and human resources (HR), the author focuses on presenting key characteristics of the developmental perspective of the HR aspects of the Slovenian community in Italy from the end of World War II to the present day. The paper highlights how significant social and economic changes over time have been reflected in and have influenced the community's HR dynamics. Furthermore, the author emphasizes brain drain as the current primary challenge in the HR sector and examines three potential strategies to counteract this trend: brain circulation and return migration, strengthening the link between the education sector and the workforce, and establishing mechanisms for systematic and continuous education, training, and lifelong learning.

Keywords: Slovenian community in Italy, brain drain, social economy, lifelong learning, human resources



Založba Univerze na Primorskem
hippocampus.si

