

Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in prvi triletji

Oktober/november/december 2024, Letnik XXXIII

3/4

EDUCA

BESEDA UREDNIKA

6

PREDŠOLSKA VZGOJA

PRILAGODITVE PRI DELU
Z OTROKI V VRTCU

8

Monika Marčinkovič

Prilagoditve v vrtcu so pristopi strokovnega delavca, ki omogočajo otrokom, da se ne glede na njihove primanjkljaje oziroma potrebe čim bolj enakovredno vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces. Namen prilagoditev je torej, da se otrokom omogoči čim bolj optimalen razvoj in vključevanje v skupino oziroma vrtec.

DIGITALNA TEHNOLOGIJA IN OTROK
V DOMAČEM OKOLJU

13

Vesna Jarh

Starši v večini primerov nimajo pregleda nad otrokovo časovno uporabo digitalnih naprav. Skrb vzbuja tudi dejstvo, da so predšolski otroci, zlasti v starosti do treh let, pri



izpostavljenosti digitalnim napravam s strani staršev nadzorovani manj kot polovico časa.

PRVI TRILETJI

23

CELOSTNI PRISTOPI PRI POUKU
ANGLEŠKEGA JEZIKA:
SPodbujanje dobrega počutja, čustvene
inteligence in osebne rasti*Nina Fabe*

Pomembno je, da se politika in izobraževalne institucije zavedajo dolgotrajnih koristi celostnega pristopa, ne le za posamezne učence, temveč tudi za celotno družbo. Spremembe v izobraževanju, ki vključujejo več čustvene inteligence, empatije in sočutja, lahko prispevajo k oblikovanju družbenih odnosov, ki temeljijo na razumevanju in spoštovanju.

ODNOSI IN KOMUNIKACIJA Z UPORABO
ELEMENTOV TRANSAKCIJSKE ANALIZE

30

Mojca Kucler

Zamislite si, da imate otroka, ki ne sodeluje pri pouku, nima domačih nalog, ne prihaja na dopolnilni pouk in



ne dosega minimalnih standardov. Skrbi vas zanj, zato pokličete starša na govorilno uro, da mu predstavite situacijo in upate na sklenitev dogovora, torej da starši doma poskrbijo za premik v otrokovem sodelovanju, da mu boste lahko pomagali v šoli.

IZKUŠNJE IZ PRAKSE

35

VRSTE TIPNIH SLIKANIC ZA SLEPE IN SLABOVIDNE OTROKE*Anja Marzel*

Ko je tipna slikanica narejena, izgleda njena izdelava enostavna in zabavna, vendar pa je zaradi tega, ker je namenjena zelo specifičnemu občinstvu, potrebno upoštevati zelo veliko zakonitosti, in to otežuje izdelavo knjige.

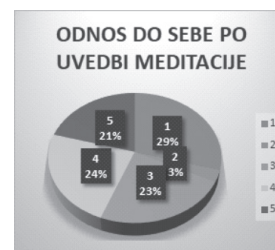


PEDAGOŠKE REFLEKSIJE

45

PREDSTAVITEV PROJEKTA O UPORABI MEDITACIJE PRI POUKU IN NJENIH UČINKIH NA DIJAKE IN PROFESORJE*Katarina Živec*

Stres v šolskem okolju lahko negativno vpliva na učni uspeh in psihološko dobrobit dijakov. Sodobni izzivi, kot so visoka pričakovanja, časovni pritiski in socialni konflikti, prispevajo k povečani ravni stresa med dijaki. Meditacija, kot tehnika sproščanja, je bila v preteklih raziskavah prepoznana kot učinkovit način za zmanjšanje stresa in izboljšanje splošnega počutja.



42

LIKOVNO USTVARJANJE OB DIDAKTIČNI SLIKANICI "Z ODPRTE DLANI" Z LIKOVNO-DIDAKTIČNIM GRADIVOM ZA PEDAGOŠKE DELAVCE*Helena Angelski*

Dodana vrednost k likovnim nalogam je neposredno povezava z učnim načrtom likovne umetnosti za prvo triado osnovne šole, saj je vsaka likovna naloga opremljena z ustreznimi likovnimi pojmi iz učnega načrta, predlagano likovno tehniko ter didaktičnimi napotki za izpeljavo vsake naloge.



PRIKAZI, ZAPISI, ODMEVI

52

76. FRANKFURTSKI KNJIŽNI SEJEM*Štefan Krapše*

Slovenska stojnica je ponovno izstopala s svojo raznolikostjo in kakovostjo predstavljenih del. Slovenski avtorji so sodelovali v številnih dogodkih in razpravah, med drugim tudi o vlogi malih jezikov v svetovni književnosti. Poseben poudarek je bil na sodelovanju slovenskih in nemških izobraževalnih ustanov na področju literarnega prevajanja in izmenjave študentov.



NARODNI PONOS V GLOBALIZIRANEM SVETU

Marijana Miljančič Ruter

Udeleženci tako iz Slovenije kot tudi iz sosednjih držav in Argentine so predstavili dejavnosti, s katerimi v okviru rednega pouka, formalnih in neformalnih obšolskih ali gospodarskih in drugih dejavnosti spodbujajo ljubezen do domovine in s tem narodni ponos. Predstavljene so bile številne aktivnosti, ki so lahko moč navdiha tako za učitelje kot tudi ljudi iz drugih poklicev.



62

KONFERENCA »SVET IZOBRAŽEVANJA BRIŠE MEJE« V ORGANIZACIJI ANN IN LR V VELIKI GORICI PRI ZAGREBU, OD 28. 11. DO 1. 12. 2024

Brigita Blažević



Konferenca je, kot vsako leto, polna entuziazma in prijateljskih srečanj ljudi, ki delamo z otroki. Bodrilo eni druge, si izmenjujemo primere dobrih praks, se družimo in kot je dejala ustanoviteljica te asociacije Željana Radojičić Lukić, negujemo mir in prijateljstvo med narodi na tem prostoru.

67

ENOSTAVNO IN VARNO PARKIRANJE KOLES – NUJNA SESTAVINA TRAJNOSTNEGA PROMETNEGA SISTEMA

Andrej Klemenc

Poseben izziv predstavljajo šolska parkirišča in/ali kolesarnice za kolesa. Ne le da so kolesa, s katerimi v šolo prihajajo učenci in zaposleni, zelo različnih velikosti in oblik ter so obuta v »gume« širine od malo več kot en cm do skoraj 5 cm, nekateri učenci v šolo prihajajo tudi s skiroji, kar pomeni, da je potrebno poskrbeti tudi za ustrezno parkiranje le-teh.



70

V FOKUSU

PREDSTAVITEV NACIONALNEGA POROČILA O PROGRAMU ERASMUS+

Slovensko nacionalno poročilo je rezultat sodelovanja dveh ministrstev in Urada RS za mladino, zajema pa desetletno obdobje (od 2014 do 2024) in sistematično analizira učinkovitost programa in njegove učinke na širši izobraževalni sistem.



Erasmus+

74

NACIONALNO POROČILO ERASMUS+ ZA ŠOLSKI SEKTOR

77

*Vsem zaposlenim v šolah in vrtcih
Voščim veliko zdravlja
In pedagoškega zadoščenja v letu, ki prihaja!*



*Štefan Krapše,
odgovorni urednik revije Educa*

Spoštovane bralke, spoštovani bralci

...Zaključujemo (čudno) leto 2024, ki nam je na številnih področjih prineslo veliko dogajanja; tako v dobrem kot v slabem pomenu.

Politična nestabilnost v svetu in nenehna politična „nagajanja“ pri nas so dodobra zaznamovala leto 2024.

Pestro je bilo tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Še posebej glede prenove šolstva. Na to temo je Pedagoški inštitut pripravil Simpozij o prihodnosti enega najpomembnejših družbenih sistemov.

Simpozij je sovpadal z upokojitvijo dr. **Ljubice Marjanovič Umek**, ddr. **Zdenka Kodelje** in dr. **Slavka Gabra**. Ljubica Marjanovič Umek in Slavko Gaber sta opozorila, da bi bilo bolje, ko bi si za prenovo šolstva vzeli več časa, sicer tisto, kar bo nastalo, ne bo uporabno. Nekdanji šolski minister opozarja, da če so rezultati znanja otrok vedno slabši, čakamo, kdaj bodo ti, ki manj znajo, skrbeli za šolstvo, zdravstvo, socialo ... Če „zavozimo“ šolstvo, bo še huje, kot da smo zavozili zdravstvo.

Da je prenova vzgoje in izobraževanja nujna, ni vprašanje. Vprašanje je smer sprememb. In s tem se že dejavno ukvarja nov minister za vzgojo in izobraževanje, dr. Vinko Logaj. Kakšni so njegovi pogledi na stanje v šolstvu in kako vidi perspektive na tem področju, smo obširno spregovorili v velikem intervjuju z dr. Logajem v reviji EDUCA nekaj števil nazaj; takrat je bil dr. Logaj še v funkciji direktorja Zavoda za šolstvo. Zagotovo novega ministra čaka zahtevno in kompleksno delo, ki ga bo kot odličen poznavalec sistema gotovo želel opraviti kar se da najbolje.

Mi pa v tej številki revije ne bomo govorili o prenovi, bomo pa v tokratni FOKUS temi veliko prostora namenili Programu Erasmus+ oziroma Nacionalnemu poročilu o tem projektu, ki je pomembno zaznamoval zadnjih 10 let (od 2014 do 2023).

Sicer se na področju vzgoje in izobraževanja vselej veliko dogaja. V ta namen bomo v tokratni reviji EDUCA objavili kar tri poročila iz zanimivih in pomembnih konferenc. Kajpak boste v reviji našli veliko strokovnih prispevkov od vpliva digitalnih tehnologij v šolstvu,

preko likovnega ustvarjanja za najmlajše, pa do tipnih slikanic za slepe in slabovidne... Skratka – za vsakogar nekaj!

Pa prijetno (pred)praznično branje vam privoščimo!

Štefan Krapše, odgovorni urednik revije EDUCA

Prilagoditve pri delu z otroki v vrtcu

Monika Marčinkovič, svetovalna delavka / Vrtec Slovenske Konjice

Delo v vrtcu oziroma v oddelku vrtca vključuje poleg načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela tudi skrb za varnost in dobro počutje otrok in spodbujanje njihovega celostnega razvoja na vseh področjih razvoja. Strokovni delavci (vzgojitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči ter svetovalni delavci) se pri svojem delu srečujemo z zelo različnimi potrebami otrok, ki so vključeni v vrtec. Da lahko pri svojem delu zagotavljamo optimalni razvoj otrok, je pomembno, da prilagajamo svoje delo na način, ki omogoča uspešno vključevanje in napredek vseh otrok, tudi otrok s posebnimi potrebami oziroma primanjkljaji. Preko svojega dela, to je vključevanja v oddelek in pogovorov s strokovnimi delavci vrtca, zaznavam, da se strokovni delavci v oddelku soočajo z izzivi, kako najbolj smiselno in smotrno oblikovati, postaviti prilagoditve v oddelku za skupino oziroma za posameznega otroka. V svojem članku bom tako predstavila pomen in vrste prilagoditev pri delu z otroki, ki so vključeni v vrtec in proces oblikovanja le-teh ter primer izobraževalnih delavnic iz našega vrtca v sklopu aktivna za otroke s posebnimi potrebami, katerega tema so bile prilagoditve.

Prilagoditve v vrtcu so pristopi strokovnega delavca, ki omogočajo otrokom, da se ne glede na njihove primanjkljaje oziroma potrebe čim bolj enakovredno vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces. Namen prilagoditev je torej, da se otrokom omogoči čim bolj optimalen razvoj in vključevanje v skupino oziroma vrtec. Vezano na pomen prilagoditev lahko v Kurikulumu za vrtce zasledimo naslednji zapis: „Predšolska vzgoja v vrtcu mora graditi na otrokovih zmožnostih in ga voditi k pridobivanju novih doživetij, izkušenj, spoznanj, tako da preden postavljamo smiselne zahteve oziroma probleme, ki vključujejo otrokovo aktivno učenje, mu omogočajo izražanje, doživljanje ter ga močno čustveno in socialno angažira“ (Kurikulum za vrtce, 2004, str. 19). V zakonu o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami (2017) prav tako zasledimo, da se pri izvajanju programa za predšolske otroke lahko prilagodijo vsebina, organizacija in način izvajanja, otrokom se po potrebi lahko prilagodi prostor in pripomočke. Za otroke s posebnimi potrebami se v vrtcu oblikuje individualiziran program, katerega pomembna vsebina so prav tako prilagoditve, ki jih strokovna skupina oblikuje za posameznega otroka.

PROCES NAČRTOVANJA IN OBLIKOVANJA PRILAGODITEV

Ko načrtujemo in razmišljamo o prilagoditvah, izhajamo iz tega, kaj lahko znotraj načrtovanja različnih aktivnosti in dejavnosti v vrtcu izpeljemo drugače. V osnovi gre za proces, ki v prvi vrsti zahteva sistematično opazovanje potreb otrok znotraj skupine oziroma oddelka. Preko opazovanja strokovni delavec prepozna šibka področja posameznega otroka ali skupine in izzive, s katerimi se kot skupina soočajo na različnih področjih funkcioniranja, prav tako pa zazna močna področja posameznih otrok in skupine. Dragocen vir dodatnih informacij, ki nam lahko pomagajo pri oblikovanju in načrtovanju prilagoditev, so tudi starši, le-ti namreč poznajo otrokove potrebe, navade, interese in morebitne težave. Pri otrocih s posebnimi potrebami so pomemben vir informacij glede prilagoditev različni strokovnjaki, ki delajo z otrokom (psihologi, delovni terapevti, logopedi, specialni pedagogi). Pri načrtovanju prilagoditev so nam lahko v pomoč tudi naslednja vprašanja;

- Ali lahko otrok sodeluje in dosega cilje pri dejavnostih, ki jih načrtujemo za delo v oddelku?
- Ali otrok potrebuje prilagojene pripomočke, materiale ...?
- Ali otrok potrebuje, da mu prilagodimo nivo težavnosti oziroma zahtevnosti dejavnosti?
- Ali otrok potrebuje individualen pristop oziroma delo v manjših skupinah?

Načrtovane prilagoditve se tako vključijo v vsakodnevno dejavnost in rutino oddelka. Pri tem pa je pomembno, da strokovni delavec spremlja odzive otroka oziroma skupine na prilagoditve, torej, da jih evalvira in tako sproti ugotavlja, ali so te učinkovite, ali je potrebno prilagoditve spremeniti. Načrtovanje prilagoditev je tako proces, ki nenehno teče, saj se potrebe otrok lahko spreminjajo.

VRSTE PRILAGODITEV

Najpogostejše prilagoditve so:

Časovne prilagoditve: Pri časovnih prilagoditvah gre za to, da ima otrok na voljo ustrezen čas, v katerem zmore opraviti neko dejavnost ali aktivnost, da vse, kar že zmore, opravi samostojno oziroma ima čas, da se izrazi ali predela določena čustva. Časovne prilagoditve zahtevajo od strokovnega delavca predvsem veliko mero fleksibilnosti pri načrtovanju posameznih dejavnosti. Odvisno od otrokovih potreb ali skupine se omogoči več časa pri izvajanju tistih področij dejavnosti, kjer je le-to potrebno. Otroku se ponudi več časa, da razume navodila, prav tako gre za razumevanje pravil iger, vsebin, opravil, čustev. Pri časovnih prilagoditvah gre tudi za „različen tempo menjavanja vsebin in aktivnosti in tudi prilagajanje dejavnosti“ (Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomoč za otroke s posebnimi potrebami, 2003, str. 15).

Prostorske prilagoditve: Gre za fleksibilnost pri oblikovanju prostora glede na potrebe otrok in skupine. „Otrok mora začutiti prostor kot nekaj, kar je namenjeno tudi njemu. Imeti mora možnost, da se v prostoru vidi njegova ustvarjalnost.“ (Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomoč za otroke s posebnimi potrebami, 2003, str. 15). V kolikor otrok potrebuje, mu uredimo tudi osebni prostor/ kotichek, kjer se lahko umiri po tem, ko ga je nekaj vznemirilo ali se preprosto umakne v ta kotichek, ko to potrebuje. Prostorske prilagoditve so zelo odvisne od potreb otrok; slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, gibalno ovirani otroci, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroci s primanjkljaji na posameznem področju učenja itd. Kot primer prostorskih prilagoditev pri slepih in slabovidnih otrocih: „Oprema igralnice mora imeti zaščitene robove, igrače naj nimajo ostrih robov. Slep otrok mora vedeti, kje v prostoru se kaj nahaja. Igrače in didaktični materiali naj bodo vedno na znanem, dogovorjenem mestu, vrata na hodnikih ne smejo ostajati odprta, na poteh, kjer se slep otrok giblje, ne sme biti predmetov. Predmeti in igrače v igralnici naj bodo dlje časa na stalnem mestu. Slep otrok mora imeti v garderobi stalno mesto za oblačila in obutev, ki naj bo označeno tako, da ga bo lahko otipal, za slabovidnega otroka pa naj bo oznaka enostavne oblike in kontrastnih barv. Slep ali slaboviden otrok naj ima stalno mesto pri vseh obrokih v vrtcu in pogrinjek kontrastnih barv (prtiček, krožnik,

skodelica)" (Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomoč za otroke s posebnimi potrebami, 2003, str. 21).

Prilagoditve izvajanja dejavnosti: Gre za pomen organizacije na način, da so dejavnosti otrokom znane, prilagojene, se pa prilagoditve izvajanja dejavnosti zelo razlikujejo glede na primanjkljaje oziroma potrebe, ki jih ima otrok oziroma skupina. Sem vključujemo jasna in stalna navodila, ki jih po potrebi ponovimo in preverimo, ali jih otrok razume, pozorni smo na vzpostavljanje očesnega kontakta, otroke spodbujamo in jih aktivno usmerjamo v dejavnost, v kolikor potrebujejo našo spodbudo, nudimo uporabo različnih pripomočkov, ki so otroku prilagojeni in dosegljivi, pomembna je bližina odrasle osebe, prilagodi se zahtevnost in trajanje same dejavnosti, pomembno je postopno spoznavanje novih vsebin ter postavljanje meja in pravil. Pri prilagoditvah izvajanja dejavnosti pa je dobro ozvestiti, da „se dejavnosti, pri katerih je otrok uspešen, izkoristijo tudi kot izhodišče za izvajanje drugih dejavnosti, kot element motivacije, podaljšanje vztrajnosti, ipd.“ (Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomoč za otroke s posebnimi potrebami, 2003, str. 16). Pri tem je pomembno, da „odrasli upoštevajo otrokove interese, sposobnosti, ki jih ima otrok bolj razvite in ohranjene ter otrokovo zmožnost aktivnega sodelovanja" (Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomoč za otroke s posebnimi potrebami 2003, str. 32).

Prilagoditve se pričnejo že pri sami dnevni rutini:

„Dnevna rutina nakazuje potek dogodkov, dejavnosti, ki se bodo zvrstile tekom dneva. Pri ustvarjanju dnevne rutine je pomembno, da ima otrok možnost razvijati lastne interese in reševati probleme" (U. Kalina, 2021, str. 24). Dnevna rutina je namreč tista, ki „podpira otrokovo iniciativnost, vzpostavlja socialni okvir, ustvarja prilagodljivo strukturo in podpira kurikularne vrednote" (prav tam, str. 23). Prilagoditve znotraj dneve rutine se kažejo že pri samem prihodu otroka v vrtec (dobrodošlica, kot je objem, stik, kotiček, igrače, ki jih ima otrok rad) in odhodu iz vrtca. Kaže se v samem odnosu do hranjenja, da spoštujemo prehranjevalne navade otrok, torej, če otroci česa ne jedo, da to spoštujemo, hkrati jim pa na nevsihljiv način ponujamo in jih spodbujamo k okušanju

novih jedi. Pri hranjenju jih spodbujamo k samostojnosti in hkrati upoštevamo njihove sposobnosti. Enako velja za področje skrbi zase – otroke spodbujamo, a hkrati upoštevamo njihove sposobnosti. Prav tako moramo pri počitku upoštevati spalne navade otrok, otrokom, ki v vrtcu ne spijo, zagotovimo za to ustrezen kotiček za mirno igro. Otroci naj bodo čim bolj aktivno vključeni v urejanje prostora (npr. določijo se stalni prostori odlaganja igrač, oblačil ...) (U. Kalina, 2021).

IZOBRAŽEVALNA DELAVNICA – PRILAGODITVE

Kot svetovalna delavka sem v okviru aktiva, ki je namenjen strokovnim delavcem, ki imajo v oddelek vključenega otroka s posebnimi potrebami, odprla temo, ki se je navezovala na prilagoditve. Tema oziroma aktivnost aktiva, vezana na prilagoditve, je bila razdeljena na dva dela, in sicer:

1. del: Zaradi aktualnosti teme sem aktiv namenila vsem strokovnim delavcem našega vrtca, ki jih to zanima (delavnica je potekala na podlagi namišljenih primerov, ki je izhajala iz zaznanih potreb zaposlenih) .
2. del: Delavnica, ki je bila namenjena samo strokovnim delavcem, tandemu, ki ima v oddelek vključenega otroka s posebnimi potrebami in je temeljila na konkretnih primerih praks iz našega vrtca.

V prvem delu aktiva me je zanimalo, kaj si strokovni delavci na strokovnem aktivu želijo izvedeti o prilagoditvah. Pripravila sem dokument, kjer so lahko izrazili svoja pričakovanja.

Dobila sem naslednja vprašanja, ki so bila izhodišče za pripravo/temo aktiva, vezano na prilagoditve :

- *Kako pripraviti prilagoditve za otroka, ki je zelo nemiren (hranjenje, prehodi med dejavnostmi)?*
- *Kakšne naj bi bile uspešne prilagoditve za otroke z motnjo pozornosti?*
- *Kako pripraviti prilagoditve za otroke z vedenjskimi in čustvenimi težavami (ob izbruhu jeze, nemira)?*

- *Kako pripraviti prilagoditve za otroka avtista, otroka z motnjo pozornosti (prostor, prehodi med dejavnostmi, didaktična sredstva)?*
- *Kako pripraviti prilagoditve za otroke tuje govoreče družine, ki ima težave z razumevanjem navodil prebranih besedil? Komunicira večinoma neverbalno? Ponavlja posamezne slovenske besede?*

Iz vprašanj je bilo zaznati, da imajo strokovni delavci v večini primerov potrebo po dodatnih informacijah in usmeritvah pri oblikovanju in postavljanju prilagoditev, vezanih na čustveno vedenjsko področje razvoja otroka.

V skladu z zaznanimi potrebami oziroma vprašanji sem oblikovala dva namišljena primera, na katerih so strokovni delavci delali v manjših skupinah. Prvi primer se je navezoval na otroka v skupini, drugi primer pa se je navezoval na celotno skupino.

Primer 1: *Otrok je vključen v redni oddenek od 5 do 6 let starih otrok, ob prihodu v vrtec je nekoliko razdražen. V jutranjem krogu je nemiren, težko sledi aktivnosti, težje razume navodila. Tekom dneva zelo hitro menjava dejavnosti, njegova igra je pretežno individualna. Otrokom ruši izdelke in jih tudi nepričakovano udari. Hitro se razjezi in menjava svoja razpoloženja, spremembe ga zmotijo. Groba motorika je njegovo močno področje.*

Primer 2: *Oddenek od 2 do 4 leta starih otrok. Gre za živahno in zelo dinamično skupino otrok, ki ima težave na govorno-jezikovnem področju. Njihova koncentracija je kratkotrajna in odkrenljiva.*

Strokovni delavci so preko dela v manjših skupinah iskali najbolj ustrezne časovne, prostorske prilagoditve in prilagoditve izvajanja dejavnosti.

Drugi del aktiva je bil namenjen strokovnim delavcem/tandemom, ki so imeli v oddenek vključenega otroka s posebnimi potrebami. Na delavnici, ki je potekala v manjši skupini, so strokovni delavci izhajali iz svojih primerov v oddelku in v skladu s tem navajali prilagoditve kot primer dobre prakse.

V obeh primerih delavnice smo prišli do zelo podobnih rezultatov oziroma zaključkov. Ko gre za čustveno vedenjske odklone otrok oddelka, ne obstajajo zgolj ene prave prilagoditve, temveč je potrebno nenehno izobraževanje, iskanje, evalviranje ter oblikovanje prilagoditev, pri tem pa je osnova spremljanje in opazovanje otrok, skupine, da izhajamo iz njihovih potreb.

Strokovni delavci so preko obeh delavnic nanizali veliko različnih prilagoditev, ki jih pri svojem delu uporabljajo. Prilagoditve, ki so jih nanizali, sem razporedila v tabelo glede na časovne prilagoditve, prostorske prilagoditve in prilagoditve izvajanja dejavnosti.

Tabela št. 1: Prilagoditve, ki jih pri svojem delu uporabljajo strokovni delavci.

VRSTA PRILAGODITVE	UPORABLJENE PRILAGODITVE
Časovne prilagoditve	Gibalne minutke; dati otroku čas, da naredi, kar zmore sam, dati otroku čas, da se izrazi.
Prostorske prilagoditve	Otrok je v bližini vzgojiteljice; kotichek za umik, vizualna podpora, stalna mesta.
Prilagoditve izvajanja dejavnosti	Delo v manjših skupinah; pomoč otroku pri regulaciji čustev, podpora otroku v stresnih trenutkih, spodbuda pri igri s sovrstniki, sprejemanje otroka takšnega, kot je, individualni pristop znotraj oddelka, odstranjevanje motečih dejavnikov, postavljanje podvprašanj otroku, napovedana sprememba vnaprej, kratka, jasna navodila, preverjanje razumevanja, postavljanje mej, pravil, dogovorov, demonstracija.

Kot zelo pozitivno se je na delavnicah izkazalo, kako pomembno je, da se pogovarjamo o prilagoditvah, delamo v manjših skupinah, delavnicah ter si tako izmenjujemo mnenja, poglede in primere dobre prakse, s tem pa prispevamo k svoji osebni rasti.

ZAKLJUČNE MISLI

V oddelke so vključeni otroci z različnimi potrebami in primanjkljaji, kar zahteva od strokovnih delavcev nenehno aktivnost in različne prilagoditve, ki otrokom omogočajo, da se učijo in rastejo v skladu s svojimi zmožnostmi in potrebami. Izzivi, s katerimi se soočajo strokovni delavci

v oddelku, privedejo tudi do občutka nemoči, neznanja, pogosto je namreč potrebno glede na zahteve skupine otrokove prilagoditve oblikovati znova, potrebno je nenehno iskanje novih pristopov, v kolikor obstoječi ne funkcionirajo. V kolikor strokovni delavci o prilagoditvah nimajo dovolj znanja ali le-te uporabljajo nesmiselno,

lahko pride do neustreznega pristopa k učenju otrok, otroci ne napredujejo, vse skupaj pa vodi v dodaten stres za strokovnega delavca in otroka. Zato je na mestu, da se o prilagoditvah, ki jih lahko uporabljamo pri delu z otroki, izobražujemo, se pogovarjamo in čeprav otrok ni enak otroku, izmenjujemo svoje izkušnje in dobre prakse.

LITERATURA

- Kalina, U. (2021). Prilagoditve dnevne rutine pri delu z otroki s posebnimi potrebami v razvojnem oddelku vrtca. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami. (2023). Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- Kurikulum za vrtce. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). (2017). Uradni list RS, št. 41/17.

Digitalna tehnologija in otrok v domačem okolju

Vesna Jarh, dipl. vzgojiteljica / Vrtci Občine Žalec

UVOD

Današnji čas označuje hiter razvoj digitalne tehnologije. Digitalna tehnologija (računalniki, tablice, mobilni telefoni, pametne ure ...) je v veliki meri postala pomemben del vsakdana tako odraslih kot otrok. Italijanski filozof in psiholog Galimberti (1999) je že koncem devetdesetih let opozarjal, da bo tehnika predstavljala oz. postala način življenja. Danes, kot pravi Barr (2019), lahko trdimo, da je pojav digitalne dobe tako razširjen, da pomembno določa življenje posameznika. S tem tehnologija ni več obravnavana kot spremenljivka, ki lahko vpliva na razvoj, temveč začenja veljati za podlago, v kateri ta razvoj poteka.

V kontekstu vseprisotnosti digitalne tehnologije se je tudi pri majhnih otrocih povečal interes za uporabo digitalnih naprav in kažejo vse več zanimanja zanje. Hrovat (2011) opaža, da se vse preveč poslužujejo televizije, računalnikov, videoiger, DVD-jev, tablic, mobilnih telefonov itd. Analize ne izključujejo, da uporaba teh pripomočkov tudi pozitivno vpliva na otrokov razvoj in na razvoj njihovih spretnosti (Zarnik, Hrovat 2011). Večje težave se pojavijo pri neprimerni vsebini, ki otroke lahko vodi k agresiji, iz-

bruhu jeze, sovraštvu, razdraženosti in tako podoživljajo negativno in neprimerno vedenje. Kljub temu, kot pravi Lobe (2016), da jih digitalne tehnologije na prvi pogled zelo fascinirajo, so jih v trenutku pripravljeni zamenjati za igro s sovrstniki ali pa za igro in cartanje s starši ter doda, da majhnim otrokom primarno še vedno največ pomenijo pozornost, osebni stik, igra s starši in vrstniki.

Starši v večini primerov nimajo pregleda nad otrokovo časovno uporabo digitalnih naprav. Skrb vzbuja tudi dejstvo, da so predšolski otroci, zlasti v starosti do treh let, pri izpostavljenosti digitalnim napravam s strani staršev nadzorovani manj kot polovico časa (Rek, 2015, str. 12). Prav zaradi tega mora družina imeti jasna stališča do uporabe tehnologij, postaviti dogovore in pravila (kdaj, koliko časa, kje, kaj – katere aplikacije), dajati otroku pozitiven zgled (preusmerimo otroke v druge aktivnosti), se ukvarjati z otrokom, otroku naložiti nekatere zadolžitve oz. jih prositi za pomoč pri vsakdanjih aktivnostih, predvsem pa z njimi veliko komunicirati (Pušnik Breznik, 2012).

Vsakodnevno so otroci izpostavljeni številnim vrstam naprav z zaslonom, kot so televizorji, pametni telefoni,

tablice, računalniki in prenosni računalniki, pa tudi digitalno posredovane dejavnosti, v katere se preko teh naprav vključujejo. Naraščanje njihove uporabe povzroča zaskrbljenost glede vpliva na njihov razvoj, kar dokazuje slovenska raziskava, ki je bila v letu 2015/16 izvedena na Fakulteti za medije, in je pokazala, da so po ocenah staršev dve- do triletni otroci dnevno povprečno izpostavljeni dvema urama na različnih napravah, medtem ko se ta čas približuje trem uram pri štiriletnikih (Rek 2016).

Vintar Spreitzerjeva (2021) je pri sistematskih pregledih predšolskih otrok opazila določena odstopanja v razvoju, ki so se kasneje izkazala kot verjetna posledica prekomerne izpostavljenosti zaslonom. Opozarja, da se posledice pretirane uporabe zaslonov opazajo že pri dojenčkih in malčkih, zato v zgodnjem obdobju, to je do drugega leta starosti, uporabo zaslonov odsvetuje.

Starost, ko otroci začnejo gledati televizijo, in čas, ki ga pred njo preživijo, pa je vse bolj povezan z negativnimi psihološkimi spremembami in zdravstvenimi posledicami. Sigman (2011) poudarja, da so otroci do starosti treh let ranljivi zaradi velike izpostavljenosti ekranom, kar lahko vodi tudi v neaktivnost na drugih pomembnih življenjskih področjih.

Velik izziv predstavlja prisotnost televizije, ki je v velikem odstotku gospodinjstev prižgana ves čas. Kanadski raziskovalci so vodili raziskavo, ki je raziskovala izpostavljenost televiziji pri dve in pol ter štiri in pol letnih otrocih ter kasnejše posledice pri otrocih, ko dosežejo starost deset let. Ugotovili so, da so posledice vsake izpostavljenosti televiziji pri otrocih do drugega leta starosti slabši uspeh pri matematiki, statični življenjski stil in uživanje nezdrave hrane ter posledično večji indeks telesne mase. Zaključili so, da povečana izpostavljenost televiziji med drugim in četrtnim letom starosti celo zavira razvoj. Opozorili so: „Gledanje televizije škoduje razvoju otrok, mlajših od treh let, in povzroča določene nevarnosti, spodbuja pasivnost, slabo usvajanje jezika, preveliko razburjenje, težave s spanjem in koncentracijo kakor tudi odvisnost od zaslonov – tudi če gledajo le programe, ki so namenjeni njim“ (Pagani 2010, v Sigman 2013).

Prav tako opravljene študije, katerih cilj je bil sistematično preučiti dokaze o škodljivosti in koristih časa, preživetim pred zasloni, dokazujejo, da so višje ravni časa pred zaslonom povezane z različnimi zdravstvenimi težavami, pri čemer so najmočnejši dokazi za debelost, nezdravo prehrano, simptome depresije in kakovost življenja (Stiglic in Viner, 2019).

Glede na to, da preživijo otroci vedno večji del svojega življenja ob gledanju zaslonske tehnologije, so pomembni tudi kvalitativni izsledki projekta „Majhni otroci (0–8) in digitalne tehnologije“, ki se je v letu 2015 izvajal v 17 državah EU (tudi v Sloveniji). Cilj projekta je bil proučiti, kako otroci, mlajši od osem let, uporabljajo digitalne tehnologije v njihovem vsakdanu, kako jih dojemajo, katere naprave uporabljajo (na primer tablice, pametne telefone, računalnike, igralne konzole) v njihovem družinskem okolju.

Podatki te raziskave temeljijo na izsledkih družinskih obiskov. Pokazali so, da otroci pred osmim letom digitalno tehnologijo dojemajo kot eno izmed svojih igrac. Digitalne naprave privlačijo njihovo zanimanje, saj je bilo ugotovljeno, da se s tablicami in pametnimi telefoni prvič srečajo že med prvim in drugim letom starosti.

Njihovi starši digitalne tehnologije dojemajo kot pozitivne naprave, ki jim na različne načine olajšajo in poenostavijo tako službeno kot družinsko življenje. Dodatna težava je izziv pri postavljanju meja in starševskem nadzoru nad otrokovo uporabo teh naprav.

Otroci v Evropski uniji po ugotovitvah te raziskave živijo v digitalno bogatih domovih, kjer se uporabe digitalnih tehnologij učijo z opazovanjem staršev ali starejših otrok v družini. Največ časa so izpostavljeni televiziji. Kljub ugotovitvi, da je televizija najbolj uporabljen medij, pa raziskava prinaša ugotovitev, da je med majhnimi otroci najbolj priljubljena naprava tablica.

Pomembna ugotovitev je, da starši kljub naklonjenosti in pozitivnemu dožemanju digitalnih tehnologij omejujejo čas in načine uporabe tehnologij. Razlog za to je med drugim strah pred možnimi negativnimi učinki uporabe digitalnih tehnologij ter v tem, da zelo visoko vredno-

tijo druge aktivnosti, pomembne za otrokov razvoj, še posebej igro na prostem. Pri predšolskih otrocih se uporaba tehnologije najprej odraža z gledanjem televizije in poslušanjem glasbe, nato sledi uporaba računalnikov, DVD-jev, tablic, mobilnih telefonov itd.

Glede na spremembe tehnologij in povečevanje izpostavljenosti Holloway in drugi (2013) izpostavljajo konkretna področja, ki nujno potrebujejo dodatne študije. Svojo izpostavitev utemeljuje z dejstvom, da so majhni otroci izpostavljeni medijem na drugačen način in v čedalje večjem obsegu, pri čemer pa dejansko ne poznamo longitudinalnih posledic izpostavljenosti digitalni tehnologiji.

PRISOTNOST IN UPORABA DIGITALNIH NAPRAV V DOMAČEM OKOLJU

Otroci vse pogostejše in intenzivnejše uporabljajo digitalne tehnologije v domačem okolju, kjer imajo možnost dostopa do različnih naprav. Pantley (2011) priporoča, da se digitalne naprave otroku ponudi šele, ko so zadovoljene vse njegove potrebe – biološke potrebe, gibanje, igra in čas s starši. Izpostavljenost napravam odsvetuje vsaj do osemnajstega meseca starosti. Od drugega leta naprej pa po njegovem mnenju otroci lahko uporabljajo naprave, vendar le nekaj minut dnevno. Ob tem kot pomembno izpostavi, da je vsebina dejavnosti pred zaslonom ustrezna otrokovi starosti in njegovi razvojni stopnji.

Ker je trend uvajanja zaslonske tehnologije v zgodnjem otroštvu vse bolj močan, je posebno pomembno vprašanje starosti, ko lahko otrok začne gledati zaslonsko tehnologijo, in časa, ki ga lahko v zgodnjih letih otroštva preživi pred zaslonom. Tuji pediatri Ameriške pediatrične akademije poudarjajo, da je treba otrokovo izpostavljenost zaslonom zmanjšati in omejiti. Leta 1999 je Ameriška pediatrična akademija izdala navodila, v katerih so priporočali, da otrok, mlajši od dveh let, ne izpostavimo televizijemsku razvedrilu, ker lahko škodljivo vpliva na zgodnji razvoj možganov. Leta 2006 so dali novo izjavo o televiziji in majhnih otrocih. Leta 2011 pa so postavili ultimativno priporočilo: „Tehnologija ima potencialno negativne učinke in nikakršnih znanih pozitivnih učinkov na otroke, mlajše od dveh let“ (American Academy of Pe-

diatrics, 1999). Ta skupina pediatrov je leta 2018 izdala priporočila, ki so jih razvili na podlagi razpoložljivih raziskav o vplivu sodobnih tehnologij na razvoj in dobro počutje otrok. S temi priporočili svetujejo popolno izogibanje zaslonom do drugega leta starosti, časovno omejitev za otroke od dveh do petih let, za starejše otroke predlagajo čas pred zasloni do dve uri dnevno. Ob ugotovitvah, da se čas in obseg uporabe digitalnih zaslonov pri otrocih povečuje, so za starše in vzgojitelje posodobili obstoječa priporočila z navodili, s katerimi želijo spodbuditi starše, da čim bolj neposredno spremljajo življenje svojih otrok. Poudarijo, da ima ne vključenost staršev v dejavnosti, ki jih otroci izvajajo ob uporabi tehnologije, lahko negativne posledice za rast in razvoj otrok, za njihov slabši razvojni napredek. Marsh idr. (2015) k temu dodajajo, da obravnava kontekstov, v katerih se digitalna tehnologija uporablja v zgodnjem obdobju, terja vključevanje staršev kot aktivnih deležnikov, ki spremljajo otrokove aktivnosti. Kot zelo pomembno izpostavi njihovo vlogo pri določanju časa, ki ga otroci preživijo pred zasloni, otroke spremljajo pri njihovi uporabi digitalnih medijev, jim razlagajo vsebine in si vzamejo tudi čas za neposredno komunikacijo z njimi.

Pomen sodelovanja staršev z otroki in njihovim postopnim uvajanjem v samostojno in odgovorno uporabo novih naprav poudarja tudi Globokar (2021).

Čeprav strokovnjaki poudarjajo, da je treba otrokovo izpostavljenost zaslonom zmanjšati in omejiti, pa starši redko ali nikoli ne upoštevajo teh priporočil, saj imajo tehnologijo za sestavni del življenja, posledično pa svoje otroke že od malih nog uvajajo v digitalni svet (Linebarger in Barr, v Barr, 2019). Knežević (2020) izpostavi svoje mnenje, da se starši v večini primerov ne zavedajo negativnih posledic uporabe tehnologije na otrokov razvoj, predvsem v predšolskem obdobju, zato otrokom dovolijo uporabo naprav za zagotavljanje „miru“. To potrjujejo tudi Given in drugi (2014), ki opozarjajo na ugotovitve, da so otroci med tretjim in petim letom ob uporabi informacijskih tehnologij skoraj polovico časa brez nadzora staršev.

Kovačić in Rek (2015) sta v svoji študiji opazila, da večina staršev nima izoblikovanega mnenja o pozitivnih in

negativnih vplivih medijev na njihove otroke (potencial za učenje, zdravje, razpoloženje ali razvoj govora). Menita, da starši ne razmišljajo o obsegu kompleksnih vprašanj, ki so povezana z otrokovimi navadami uporabe tehnologije" (Kovačič, Rek 2015 str. 40). Čeprav se starši morda ne zavedajo celotnega obsega težav, povezanih z otroki in digitalno uporabo tehnologije, skozi različne študije vidimo, da kažejo določeno zanimanje, ne pa tudi znanja o tem, kako je digitalna tehnologija vključena v vsakdanje življenje otroka (Kovačič, Rek 2015 str. 40).

Za oblikovanje odnosa do digitalne tehnologije in razumevanje digitalnega življenjskega okolja družine so po ugotovitvah Goldove (2015) pomembne tri stvari: odnos staršev do tehnologije, starševska identiteta in slog vzgoje ter kategorija uporabe medijev, v katero spada družina. Ti dejavniki vplivajo na razvoj odnosa do tehnologije pri otrocih in na njeno uporabo.

VRTEC IN PROCES VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA V DIGITALNI DOBI

Pri raziskovanju vpliva digitalne tehnologije na vzgojo in izobraževanje otrok smo opazili, da na tem področju ni bilo narejenih prav veliko raziskav. Do istega sklepa so prišli tudi mnogi raziskovalci ki ugotavljajo, da se metodologija in raziskovalno področje v zadnjih letih šele razvijata in izpopolnjujeta, zato še nimamo ustreznih longitudinalnih študij (Nowland idr. 2018, v Globokar, 2021). Vsi pa se zavedajo, da ima digitalna tehnologija velik vpliv na človekovo razmišljanje. Prav zaradi vseobsegajoče digitalne tehnologije ima vrtec pomembno vlogo, da primerno starosti in zrelosti otrok v proces vključuje uporabo sodobne tehnologije.

Mojca Gluk je v svojem predgovoru k priročniku Jodi Gold *Vzgoja v digitalni dobi* zapisala, da je ena izmed tabu tem tako med strokovnjaki kot starši vzgoja v digitalni dobi. Prvi se ji izognejo, ker v družbi hitrega razvoja in hitrih sprememb preprosto ne upajo podati teorije, ki bi trdno stala in veljala vsaj nekaj časa, drugi zaradi občutka, da njihovi otroci v virtualnem svetu (nenadzorovanem) preživijo preveč časa (Gluk, 2015).

„*Kurikulum za vrtce* omogoča strokovno načrtovanje in kakovostno predšolsko vzgojo v vrtcu" (Kurikulum za vrtce 1999, str. 9.). Je temeljni dokument, na katerem temelji program predšolske vzgoje. Njegova odprtost omogoča vključevanje digitalne tehnologije in zahteva avtonomnega strokovnega delavca, ki zna ustvarjati spodbudno učno vzgojno okolje, v katero spada tudi smiselna uporaba digitalne tehnologije. V načelih in ciljih Kurikuluma spodbuja smiselno ter kritično uporabo le-teh. V večini zapisanih načel Kurikuluma za vrtce najdemo povezave za uporabo sodobne tehnologije. Iz Kurikuluma za vrtce (Bahovec idr., 1999) izhajajo tudi Smernice za uporabo IKT v vrtcu (Usar in Jerše, 2016), ki jih je leta 2016 izdal Zavod Republike Slovenije za šolstvo z namenom razvijanja digitalne pismenosti predšolskih otrok. Povezavo za uporabo digitalne tehnologije najdemo v skoraj vseh načelih. V smernicah Usar in Jerše (2016) izpostavljata naslednja načela, ki kažejo načine za uresničevanje ciljev, povezanih z uvajanjem porajajoče se digitalne pismenosti:

- Načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma. S smiselno rabo IKT strokovni delavci omogočajo enakovredne pogoje za optimalni razvoj vsakega otroka (npr.: otrok, ki doma nima IK sredstev, ima v vrtcu možnost spoznavati in uporabljati različna IK sredstva) in upoštevajo različne načine učenja otrok. Uporaba IKT omogoča pestrejši izbor vsebin (npr. stvari, ljudi, kultur . . .), ki bi bile otrokom sicer nedostopne.
- Načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti. Strokovni delavci lahko otroku z uporabo IK-sredstev zagotovijo individualno delo pri različnih dejavnostih (računalniški kotiček, uporaba fotoaparata ...). Obenem morajo spoštovati zasebnost otroka in družine tako, da ne ustvarjajo in širijo posnetkov ter drugih informacij preko spleta ali drugih nosilcev podatkov (zapisi o otroku, fotografije, videoposnetki, spletne strani vrtca ...).
- Načelo sodelovanja s starši. IKT omogoča sprotno informiranje staršev na ravni vrtca (spletne strani vrtca) in oddelka (obvestila, vabila, dogovori...). Z uporabo IKT je omogočeno poglobljeno podajanje informacij o otroku na govorilnih urah (npr. ustvarjanje dokazil o

otrokovem napredku). IKT omogoča vpogled v življenje in delo oddelka ter vrtca kot celote (videoposnetki dogodkov ...) in omogoča kontakt z družino ob daljši odsotnosti otroka (Skype, e-pošta,...).

- Načelo sodelovanja z okoljem. IKT omogoča vključevanje v širše družbeno okolje (knjižnica – izposoja knjig, gledališče – ogled programa, nakup vstopnic, virtualni ogledi muzejev, galerij, narave ...) in sodelovanje z bližnjo šolo, drugim vrtcem.
- Načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije ter drugih načinov izražanja (Usar in Jerše, 2016, V Lepičnik Vodopivec, Maja Hmelak, 2016, str. 28, 29).

Prav odprtost Kurikuluma za vrtce strokovnim delavcem v vrtcu omogoča, da ustvarjajo vzpodbudno učno okolje, v katerega, kot navaja Istenič Starčič (2020), lahko vzgojitelji vključujejo tudi uporabo digitalne tehnologije glede na cilje v kurikulumu z upoštevanjem didaktičnih načel.

Smernice za uporabo digitalne tehnologije v vrtcu opredeljujejo strokovne podlage in priporočila za njeno vključevanje v vzgojno-izobraževalno delo v vrtcu. V opredelitvah glede uporabe digitalizacije v vrtcu poudarjajo, da morajo strokovni delavci pri delu z otroki zagotavljati ustrezne pogoje in strokovne pristope: „Premisljivo o umestitvi e-kotičkov v igralnico, zagotovijo ustrezna sredstva za otroke (npr.: velikost miške,...), zagotovijo uporabo ustreznih didaktičnih programov, sledijo novostim (programi, aplikacije, didaktične igre ...) na tem področju, jih postopno uvajajo v digitalni svet in jim privzgajajo kritičen odnos do rabe naprav ter jih navajajo na smiselno in varno uporabo. Glede na svoje znanje strokovni delavec v vrtcu ozavešča in presoja, v kolikšni meri bo uporabljal digitalizacijo pri pripravi na delo, v izvedbenem kurikulumu in pri sodelovanju s starši“ (Usar in Jerše, 2016, str. 10). Poudarijo tudi, da za uspešno vključevanje v digitalni svet potrebujejo otroci kompetentne strokovne delavce, ki jih s svojim vedenjem vodijo, jih spodbujajo, usmerjajo in podpirajo, saj je za uspešen proces učenja, kot pravi Čuš Babič (2018), tudi v digitalni dobi pomemben drug človek, ki otroka usmerja, mu razlaga, kaj je bolj pomembno in kaj je manj pomembno, ki mu govori o smislu učenja, ki ga spodbuja h kritičnemu mišljenju.

Potrebo po vključevanju digitalne tehnologije izpostavi tudi Selwyn, ki meni, da se nove tehnologije predstavljajo kot tiste, ki bodo prispevale k izboljšavam na področju učenja, naj pa bi tudi olajšale delo učitelju (Selwyn idr., 2017, v Globokar, 2021). Poudari, da je vsaj občasno zaželeno, da v sam pouk ali že v pripravo pouka vključimo digitalne vsebine.

Baš, predsednik Sekcije za primarno pediatrijo Združenja za pediatrijo, pojasni, da so smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih, ki jih je izdala Zdravniška zbornica, v prvi vrsti namenjene strokovnjakom, ki se pri svojem delu srečujejo z otroki in mladostniki, in pravi: „Želimo si, da bi vsi strokovnjaki delovali usklajeno in enotno ter da bi dvignili raven ozaveščenosti o pomenu časovnih omejitev, ustreznega načina uporabe in kakovosti izbranih vsebin, ki jih otroci in mladostniki spremljajo preko zaslonov“.

Strokovni delavci v vrtcih pri otrocih opazujemo pomembna odstopanja v razvoju. Odstopanja prepoznavamo kot posledico pogoste uporabe ekranov. Zaznane so šibkejša gibalna spretnosti, šibkejša pozornost, več odstopanj v govornem razvoju, nekateri otroci imajo pri štirih letih šibek besedni zaklad, drugi uporabljajo angleške izraze namesto izrazov v maternem jeziku. Ti otroci v vrtcu prihajajo zelo utrujeni in zaspani, nekateri so bolj nemirni, tudi agresivni. V prosti igri zasledimo vsebino junakov iz risank, drugi o videni vsebini pripovedujejo. Na osnovi opažanj pri otrocih zaznamo znake, ki kažejo na prekomerno rabo digitalne tehnologije. Zavedamo se, da se lahko za nekatere izmed omenjenih znakov razlogi nahajajo tudi drugje, vendar verjamemo, da določen delež razlogov izvira prav iz prekomerne izpostavljenosti zaslonom in da le-ti zavirajo otrokov optimalni razvoj. Prekomerna izpostavljenost zaslonu je povezana s slabo pozornostjo otrok, s čustvi in z vedenjem (sproščanje prikrite napadalnosti), prav tako se v dejavnosti ne vključujejo aktivno (samoiniciativna aktivnost), pri obravnavanih vsebinah so pasivni opazovalci.

Ob vsem tem je potrebno stalno in kakovostno sodelovanje s starši otroka, saj le vzajemno sodelovanje pri obravnavi digitalne tehnologije, njihove uporabe doma in pri pedagoških pristopih v vrtcu omogoča obojestrano

ski vpogled. Vzgojitelju je v partnerstvu s starši omogočen vpogled v raznolikost družinskih praks otrok, ki so podlaga organizacije dela v vrtcu (Dolinar, M. Poberžnik, A. in Jerše, L., 2023).

EMPIRIČNA RAZISKAVA V ODDELKU DVE DO ŠTIRI LETA STARIH OTROK

Odločitev za izbiro teme, ali bolje rečeno, videnje problema in posledična odločitev za raziskavo, je bila v prvi vrsti osebne narave kot strokovne delavke v vrtcu z namenom podpore in pomoči staršem, na osnovi opaznih sprememb pri otrocih in posledičnih težav otrok ob pretirani rabi tehnoloških naprav z zasloni. Aktualnost problema, ki ga raziskujemo, je nedvomna, saj smo se ob pregledu in analiziranju strokovne literature in predstavljenimi podatki raziskav na tem področju pogosto srečali z ugotovitvami, ki so v določeni meri potrjevale naše domneve. S pregledom teorije smo ugotovili, da zastopanost digitalne tehnologije pri predšolskih otrocih narašča iz leta v leto. Poglobili smo se v raziskavo, ki vključuje manjši vzorec sodelujočih in se osredotočili na kakovost in pomen pridobljenih informacij.

Namen raziskave je pridobiti splošen vpogled v vpletenost digitalne tehnologije v vsakdanje življenje dve do štiri letnih otrok. Raziskava predstavlja otrokov dostop do digitalnih tehnologij in njihovo uporabo doma.

Cilj raziskave:

Dobiti celostno sliko stanja glede uporabe digitalne tehnologije (v domačem okolju) otrok v moji skupini.

Raziskovalna vprašanja:

RV 1: Koliko je uporaba digitalnih tehnologij vključena v otrokovo vsakdanje življenje? RV 2: Kakšne so oblike starševskega posredovanja pri uporabi digitalnih tehnologij?

Raziskovalne metode:

Uporabili smo deskriptivno metodo in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Podatke za potrebe raziskave smo zbrali preko anketnega vprašalnika, ki smo ga oblikovali s pomočjo literature. Anketa je bila anonimna. Pri vseh vprašanjih

smo uporabili metodo deskriptivne statistike. Podatke smo zbirali s pomočjo 24 staršev, ki so izpolnili vprašalnik in nam posredovali svoja mnenja o svojih dve, tri in štiri letnih otrocih ter njihovi uporabi tehnologije v domačem okolju. Odgovore v anketah smo zbrali, podrobno pregledali in dobljene rezultate zabeležili ter statistično obdelali. Sledili sta analiza in interpretacija ocen staršev, od katerih smo uporabili tiste, ki najbolj reprezentativno potrjujejo namen naše raziskave. Iz njih smo izpeljali ugotovitve in zaključke.

Vzorec raziskave:

Statistično množico predstavljajo starši, ki imajo otroka v moji skupini. Raziskavo smo izvedli na vzorcu 24 staršev (83,8 % žensk in 16,2 % moških). 53,1 % jih je imelo srednješolsko izobrazbo in 49,9 % visokošolsko (ali več). Njihova povprečna starost je bila 27,4 let. Vzorec ni tako velik, da bi lahko posploševali, pa vendar kaže odsev oddelka v vrtcu in vanj vključenih otrok.

Obdelava podatkov

Vrnenih sem dobila vseh 24 anketnih vprašalnikov. Obdelavo podatkov sem opravila s pomočjo programa Excel, in sicer na ravni opisne statistike.

Za namen naše raziskave smo starše vprašali:

1. Kako pogosto se otrok v domačem okolju srečuje z digitalno tehnologijo?

Anketirani starši so v večini primerov, kar 63 %, ocenili, da se njihovi otroci dnevno srečujejo z digitalnimi napravami. 17 % staršev je podalo odgovore, da se njihovi otroci z napravami srečujejo 1 do 3-krat na teden in 3 % staršev je ocenilo, da se otroci z digitalnimi napravami srečujejo 3-krat do 4-krat na teden. Da se njihov otrok redko ali nikoli ne srečuje z digitalnimi napravami, je ocenilo 7 % staršev.

2. Katere digitalne naprave otroci najpogosteje uporabljajo?

Iz ocen staršev je razvidno, da je pri otrocih najpogosteje uporabljena televizija (49 %), sledijo pametni telefon (21 %), tablica (19 %) ter namizni ali prenosni računalnik (7 %). Najredkeje uporabljajo igralne konzole (3 %). Otroci od drugega do četrtega leta starosti so največ časa

izpostavljeni prisotnosti televizije predvsem po zaslugi staršev.

3. Koliko časa je vaš otrok v stiku z digitalnimi napravami? Po oceni staršev je povprečna dnevna izpostavljenost otrok zaslonom 35 do 60 min. Tako oceno je podalo 69,83 % staršev. Kljub temu, da so starši seznanjeni s smernicami glede dnevnih limitov, je čas, ko so otroci v tej starosti pred zasloni, precej višji od podanih priporočil. V povprečju otroci uporabljajo digitalno tehnologijo od pol ure do uro na dan. Skratka, čas, ki ga otroci preživijo pred malimi zasloni, presega priporočila strokovnjakov.

4. Katere vsebine jih najbolj zanimajo?

Po ocenah staršev otroke v tej starosti največ zanima ogled risank (3,9), sledijo YouTube posnetki (3,5), filmi (2,4) in glasbeni posnetki (2,7). Najmanj igrajo igre, kjer je povprečna ocena 2.

5. Ali se kot starši zavedate negativnih dejavnikov uporabe digitalnih naprav in katerih?

Zavedajo se oddajanja škodljivih modrih žarkov – draženje oči, le te so za njih najbolj škodljive. Pravijo, da naprave povzročajo odtujenost, slabšo komunikacijo, težje vzpostavljane kontaktov, pojavljajo se negativni vzorci vedenja, slabo koncentracijo in orientacijo ter težave s finomotoriko in slabše govorno izražanje. Tako oceno je podalo 35 % staršev. Slabšo komunikacijo kot negativni dejavnik oceni 13 % staršev, težje vzpostavljane kontaktov 14 %, negativne vzorce vedenja 16 %, slabo koncentracijo in orientacijo 15 %, vedenjske težave 10 %, slabše govorno izražanje 5 %. Le majhen delež staršev (2 %) se strinja s podano trditvijo, da uporaba digitalnih naprav negativno vpliva na težave s finomotoriko.

Iz ocen staršev je razvidno, da se starši zavedajo ne-katerih posledic, pa vendar izpostavijo otroke možni negativni učinkovitosti teh naprav.

6. Kako se soočate z omejevanjem uporabe digitalnih naprav?

Omejitve ali pravila, katerih se starši poslužujejo za omejevanje uporabe se nanašajo na omejitev časa uporabe, omejitev načina uporabe, skupno preživljanje družinskega časa, skupno uporabo digitalnih naprav na ustvarjalen način in drugo.

Anketirani starši so kot najbolj pomembni obliki omejevanja uporabe ocenili omejitev časa uporabe (41 %) in omejitev načina uporabe (25 %). Preživljanje skupnega družinskega časa kot možno obliko omejevanja oceni 22 % staršev. Starši redko uporabljajo kot možno obliko omejevanja uporabe skupno uporabo digitalnih naprav na ustvarjalen način, kar je vidno iz podane ocene (9 %). Kot drugo je oceno podalo 2 % staršev.

7. Kdaj sme otrok uporabljati digitalne naprave in je po vašem mnenju lahko izpostavljen medijskim vsebinam? Iz ocen staršev je razvidno, da otrok sme uporabljati digitalne naprave, kadar menijo, da je uporaba za otroke način igre in sprostitve (30 %), kadar vidijo v uporabi priložnost za učenje (45 %), kadar zaradi svoje preutrujenosti otroku dovolijo uporabo in jo uporabijo kot varuško (22 %) in kadar vidijo potrebo po tem, da se že v tej starosti naučijo uporabe (3 %).

UGOTOVITVE

Ugotovitve raziskave se nanašajo izključno na stališča, mnenja in ocene staršev, ki so sodelovali v raziskavi. Posredovani odgovori so nam pokazali dovoljen dostop njihovih otrok do digitalnih naprav in njihovo uporabo v domačem okolju.

Na prvo vprašanje raziskovalno vprašanje odgovarjamo posebej po vsebinah: kako pogosto se otrok v domačem okolju srečuje z digitalno tehnologijo, kako pogosto uporabljajo digitalne tehnologije, katere naprave najpogosteje uporabljajo in vsebinsko uporabo digitalnih tehnologij.

Ugotovili smo, da se dve do štiriletni otroci v svojem družinskem okolju redno srečujejo s tehnologijo. Podroben pregled rezultatov kaže, da kar 63 % staršev meni, da se njihovi otroci v svojem družinskem okolju redno dnevno srečujejo z digitalnimi napravami. Dejstvo je, da otroci preveč časa preživijo pred ekrani. Njihova pretirana izpostavljenost napravam je problematična, saj tako pogostost kot predviden čas presegega priporočila strokovnjakov. Kar 69,83 % staršev je odgovorilo, da so otroci pred ekrani od 35 do 60 minut dnevno. Starši ocenijo, da

njihovi otroci največ in večinoma vsakodnevno uporabljajo televizijo. Očitno je, da je povsem ponotranjena in del našega življenja. Zanimajo jih zabavne vsebine, kot so risanke, filmi in glasbeni posnetki.

Na drugo raziskovalno vprašanje podamo ugotovitve, da se je odnos staršev do digitalnih tehnologij izkazal za zelo pomembnega v percepciji dovoljevanja uporabe, časovne omejitve in upoštevanja tveganj. Digitalne naprave, ki jih uporabljajo, večinoma uporabljajo samostojno. Večji delež staršev (41 %) v raziskavi omejuje čas, dovoljen za uporabo digitalnih tehnologij, pomembna pa se jim zdi tudi omejitev načina uporabe (25 %). Iz ocen staršev je razvidno, da otrok sme uporabljati digitalne naprave, kadar sam meni, da je uporaba za otroke način igre in sprostitev, kadar vidijo v uporabi priložnost za učenje, kadar zaradi svoje preutrujenosti otroku dovolijo uporabo in jo uporabijo kot varuško in kadar vidijo potrebo po tem, da se že v tej starosti naučijo uporabe. Ugotovili smo, da starši na uporabo digitalnih tehnologij pri otrocih gledajo različno. Določeni vidijo v otroški uporabi digitalnih tehnologij negativne vplive, ki se kažejo skozi spremenjeno vedenje otroka (agresivno, nestrpno, napeto, ležerno,...), težje vzpostavljanje kontaktov in slabo koncentracijo.

Glede na oblike starševskega posredovanja se večina poslužuje restriktivnega posredovanja, otroke usmerjajo, postavljajo pravila in omejitve uporabe, jih nadzorujejo in pazijo, da ne pride do prekomerne uporabe digitalnih tehnologij. Zavedanje posledic ob napačni uporabi je nujno, saj lahko tako preprečimo negativne posledice na razvoj otrok. Nadzorovanje in starševsko posredovanje uporabe digitalnih tehnologij pri njihovih otrocih se staršem zdi obvezujoče, vendar pa starši premalo aktivno spremljajo učinke digitalne tehnologije.

Raziskava potrjuje ugotovitve strokovnjakov, znanstvenih raziskav, saj se večina naših ugotovitev ujema z njihovimi ugotovitvami, da že predšolski otroci zelo intenzivno uporabljajo digitalne naprave ter da to močno vpliva na njihov razvoj.

Nad končnimi rezultati nismo zelo presenečeni, saj so se precej približali pričakovanjem. Ugotovitve, pridobljene

s podatki anketiranih staršev, so dobro izhodišče za oblikovanje preventivnih intervencij, ki bi starše spodbujale k ozaveščanju in krepitvi zmerne uporabe tehnologij. Zaskrbljujoč je podatek glede dnevne izpostavljenosti otrok pred zasloni (od 35 do 60 min dnevno), kar daje uvid, da se izpostavljenost digitalni tehnologiji začne v družini, starševski stil preživljanja prostega časa omogoča izbiro, število in vrsto digitalnih naprav, do katerih imajo otroci dostop, čas, obseg uporabe digitalnih naprav in način, na katerega se lahko uporabljajo doma.

Uporaba digitalne tehnologije pri predšolskih otrocih je za starše izziv. Mnogi starši ne vedo, kako tovrstno tehnologijo umestiti v otrokov vsakdan. Po raziskavi se izkaže, da je še veliko vprašanj, povezanih s to temo, na katera ni mogoče odgovoriti ali dati jasnega odgovora; koliko naj torej otroci uporabljajo tehnologijo? Za kakšen namen naj otrok tehnologijo uporablja? Kakšna naj bo vloga staršev pri razvijanju otrokovega odnosa do tehnologije? Mnoge v članku omenjene raziskave ponujajo določene odgovore na vprašanja, a starši so tisti, ki se morajo odločiti, kako bodo uporabili ugotovitve omenjenih raziskav.

PRIPOROČILA

Na strani vrtca (kot institucije) menimo, da je veliko manevrskega prostora za izboljšave na tem področju. Vrtec mora biti pripravljen na spremembe v družbi (kamor spada tudi digitalna tehnologija), ki vplivajo tako na življenje družin kot na delovanje vrtca, se ustrezno odzivati in ob tem ohranjati visoko kakovost izvajanja predšolske vzgoje.

Ugotovitve raziskave odpirajo polemiko v kontekstu njihove primerne uporabe – ne le izbire, temveč tudi nadzora, omejevanja, prepovedovanja ter nenazadnje razumevanja različnih digitalnih naprav in izbora vsebin.

ZAKLJUČEK

Otroci živijo v domovih, obdani z različnimi digitalnimi tehnologijami. V prihodnosti bodo živeli in delali v okolju,

kjer bosta znanje in raba digitalne tehnologije nujna, zato moramo ohraniti imanentno željo otrok po znanju in jih postopoma uvajati v digitalni svet.

Ker otroci veliko časa preživijo v vrtcu, postaja pomembna naloga vzgojiteljev, da sodelujejo pri učenju otrok o pravilnem rokovanju z IKT. Lepičnik Vodopivec in Hmelak (2022) govorita o novem učnem okolju, o novih učnih metodah in oblikah pouka, o spremembah mišljenja ter komunikacije in delno tudi o novi vlogi vzgojiteljev. Kakovostna uporaba digitalne tehnologije lahko povezuje vsa področja dejavnosti kurikulumu, in kot navajajo Antič in drugi, lahko digitalno podprto poučevanje prispeva dodano vrednost k uporabi običajnih pristopov za spodbujanje razvoja in učenja otrok (Antič idr., 2022, str. 4).

Prednost digitalne tehnologije in njene uporabe (npr. računalnikov, namiznih tablic,...) v vrtcu je v tem, da bodo otroci dejavnosti dojemali kot zabavno igro in imeli pri delu več motivacije kot sicer, kljub temu da vzgojitelj tehnologijo uporabi le kot učno pomagalo za doseganje raznih zastavljenih ciljev (Zaranis idr., 2013 v Lepičnik Vodopivec in Hmelak, M., 2022).

Z načrtnim vključevanjem digitalne tehnologije v vrtce in njihovo smiselno rabo v izvedbenem kurikulumu morajo strokovni delavci z ozaveščenimi in strokovnimi pristopi uvajati najmlajše v porajajočo se digitalno pismenost ter jih pripravljati na čas v prihodnosti, kar pomeni, usposabljanje jih, da bodo znali izbirati varne poti v digitalnem svetu in nenehno pridobivali nova znanja, s katerimi bodo v prihodnosti kreativno soustvarjali virtualni svet.

Čeprav je tema zelo aktualna, kajti živimo v času tehnologije, ni dovolj raziskana, zato jo je v prihodnje vsekakor potrebno bolj obravnavati, in sicer z namenom, da bi pridobimo jasnejši vpogled tako v negativne kot pozitivne implikacije tehnologije.

Prihodnja razmišljanja o tej temi so potrebna. Zelo pomemben je dogovor o rabi naprav z zasloni, ki se navezuje na kdaj, koliko in kaj. Izrednega pomena je, da smo s svojo uravnoteženo rabo naprav otroku za zgled. Otrok naj bo pred zaslonom le v spremstvu staršev. Potrebuje pozornost, pristne stike, gibalne in domišljajske igre ter raziskovanje v fizičnem okolju.

LITERATURA

- American Academy of Pediatrics. (1999, 2006, 2011, 2018). *Children and Media Tips from the American Academy of Pediatrics*. Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/news-features-and-safety-tips/Pages/Children-and-Media-Tips.aspx>, (pridobljeno 30. 3. 2024)
- Barr, R. (2019). *Growing up in the digital age: Early learning and family media ecology*. *Current directions in psychological science*, 28(4), 341–346.
- Baš, D. (2021). *Posledice pretirane uporabe zaslonov opazamo že pri dojenčkih in malčkih* (2021). Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>, (pridobljeno 6. 9. 2024)
- Lobe, B. Majhni otroci (0–8) in digitalne tehnologije. Ljubljana. FDV: Katedra za družboslovno informatiko in metodologijo. Dostopno na: <https://safe.si/center-za-varnejši-internet/raziskave-in-trendi/majhni-otroci-8-0-in-digitalne-tehnologije>, (pridobljeno 12. 6. 2024)
- Cotič Pajntar, J., Marjanovič Umek, L. in Zore, N. (2022). *Izhodišča za prenovu kurikulumu za vrtce*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: www.zrss.si/pdf/izhodišča_za_prenovo_KZV.pdf, (pridobljeno 12. 6. 2024)
- Čuš Babič, N. (2018). Ali naj se šola prilagaja mladostniku digitalne dobe in omrežjem? V: Roman Globokar (ur.): *Digitalni domorodci. Vzgoja, Revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, marec 2019, letnik XXI/1, številka 81, str. 12.
- Dolinar, M., Poberžnik, A. in Jerše, L. (2023). Vodenje in podpora učencem pri pridobivanju digitalnih kompetenc 1. del: Strokovna izhodišča in priporočila. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo. Spletna izdaja. Dostopno na: <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/08/Vodenje-in-podpora-ucencem-pri-pridobivanju-digitalnih-kompetenc.pdf>, (pridobljeno 19. 6. 2024)
- Galimberti, U. (2018). *La parola ai giovani: dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Milano: Feltrinelli.

- Given Lisa, M. idr. (2014). *Documenting Young Children's Technology Use: Observations in the Home*. v: 77th ASIS&T Annual Meeting Seattle, WA, USA., str. 1–9.
- Gold, J. (2015). *Vzgoja v digitalni dobi*. Priročnik za spodbujanje zdravega odnosa do tehnologije od rojstva do najstniških let. 1. izd. Radovljica: Didakta.
- Globokar, R. (2021). *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*. Ljubljana. Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (In Press, 2013). Zero to eight: Young children and their Internet use. London: EU Kids Online. Dostopna na: https://www.researchgate.net/publication/270583255_0-8_Young_children's_Internet_use
- Istenič Starčič, A. (2020). Izobraževalna tehnologija in izgradnja avtentičnega učnega okolja Znanstvena monografija: 1. izdaja. Ljubljana Univerza v Ljubljani. Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo, Soizdajatelj: Univerza na Primorskem. Elektronska izdaja, dostopna na naslovu: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=116682>, (pridobljeno 12. 3. 2024)
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kdaj začeti otroka uvajati in navajati na digitalno tehnologijo? (b. l.) Dostopno na: https://www.svetovalnicenter-mb.si/wp-content/uploads/2022/10/brosura_digitalni_svet_we_b.pdf, (pridobljeno 10. 3. 2024)
- Knežević, G. (2020). *Uporaba tehnologije u aktivnostima djece rane i predškolske dobi*. Neobjavljeni završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2011). Some Aspects of Teaching Media Literacy to Preschool Children in Slovenia from A Perception Standpoint of Teachers and Parents. v: *Acta Didactica Napocensia*, let.: 4, št.: 2–3, str.: 69–7.
- Lepičnik Vodopivec, J in Hmelak, M. (2022). *Predšolski otrok v digitalni dobi*. Koper. Založba Univerze na Primorskem.
- Marsh, Jackie idr. (2017). *Young children's initiation into family literacy practices in the digital age*. Journal of Early Childhood Research 15, št. 1: 47–60.
- Mediji in predšolski otroci v Sloveniji. Pismenost.si. (23. 8. 2024). <http://pismenost.si/otroci>
- Pušnik Breznikar, T. (2012). Medij v življenju otrok: diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Radšel, A. (2021). *Posledice pretirane uporabe zaslonov opazamo že pri dojenčkih in malčkih*. Ljubljana. Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ). Dostopno na: <https://priporoca.zurnal24.si/preverite-koliko-casa-naj-bi-vas-otrok-prezivel-pred-ekranom/>, (pridobljeno 10. 3. 2024)
- Rek, M. (2016). *Mediji in predšolski otroci v Sloveniji*. Ljubljana. Fakulteta za medije.
- Rek, M., Kovačič, A. (2018.) *Media and Preschool Children: The Role of Parents as Role Models and Educators*. Medijske Studije, sv. 9 (18): 27–43.
- Selwyn, N. (2017). V Roman Globokar (ur.): *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*. Ljubljana. Teološka fakulteta.
- Sigman, A. (2011). *The Impact Of Screen Media On Children: A Eurovision For Parliament*. Dostopno na: http://www.steinereducation.edu.au/wp-content/uploads/uk_screen_time.pdf, str.: 88–121, (pridobljeno 25. 6. 2024)
- Stiglic, N. in Russell M. Viner. (2019). *Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews*. BMJ Open 9: e023191. Dostopno na: <https://bmjopen.bmj.com/content/9/1/e023191>, (pridobljeno 23. 4. 2024)
- Usar, K. in Jerše, L. (2016). *Smernice za uporabo digitalne tehnologije v vrtcu*. Publikacija. Ljubljana.
- Zavod RS za šolstvo.
- Vintar Spreitzer, M. (2021). Dojenčka nikar ne izpostavljajte zaslonom. Dostopno na: <https://www.delo.si/novice/slovenija/dojencka-nikar-ne-izpostavljajte-zaslonom/> (pridobljeno 11. 3. 2024).
- Zarnik Hrovat, A. (2011). Dostopno na: <http://www.sensa.si/zdrave-odlocitve/internetna-odvisnost-obstaja-ali-ne/>, (priobljeno 7. 9. 2024)

Celostni pristopi pri pouku angleškega jezika: spodbujanje dobrega počutja, čustvene inteligence in osebne rasti

Nina Fabe / mednarodna pisarna, Univerza na Primorskem

Članek poudarja pomen celostnih pedagoških pristopov pri pouku angleškega jezika, ki spodbujajo dobro počutje učencev, osebno rast in razvoj čustvene inteligence. Učenje vključuje socialno čustveno učenje, afektivne metode in strategije, ki ustvarjajo varno ter spodbudno okolje za razvijanje empatije in medosebnih odnosov.

Avtorji pozivajo k prilagoditvi učnih načrtov in sistemski podpori, da bi izobraževanje postalo prostor za celostni razvoj učencev in prispevalo k bolj povezani družbi.

1. UVOD

Sodobno izobraževanje vse bolj prepoznava pomen celostnega pristopa, ki presega zgolj akademske dosežke in se osredotoča na osebno rast, čustveno stabilnost ter dobro počutje učencev. Tradicionalni učni modeli, ki se večinoma osredotočajo na razvoj kognitivnih spretnosti, pogosto zanemarljivo vpliv čustev, socialnih kompetenc in duhovne dimenzije na proces učenja. Poučevanje tujega jezika, kot je angleščina, omogoča ustvarjanje

edinstvenega prostora, kjer se lahko afektivno učenje, čustveno-socialne spretnosti in humanistične vrednote prepletajo v celovitem pristopu.

Celostni pedagoški modeli temeljijo na razumevanju, da učenje ni le pridobivanje informacij, temveč tudi proces osebne transformacije, ki vključuje čustveno varnost, samozavedanje, empatijo in krepitev medosebnih odnosov. Angleški jezik ponuja širok spekter možnosti za razvijanje teh dimenzij, saj učenje jezika spodbuja komunikacijo, izražanje čustev in izmenjavo osebnih izkušenj, kar pripomore k bolj povezovalnemu in spodbudnemu učnemu okolju.

Članek se pogloblja v teoretične temelje afektivnega učenja, holističnega ali celostnega izobraževanja in čustveno-socialnega učenja ter raziskuje, kako te pristope učinkovito integrirati v učni proces. Poleg teoretičnih osnov so predstavljene tudi praktične strategije, primeri aktivnosti in izzivi, s katerimi se učitelji soočajo pri uporabi teh metod. Cilj je prikazati, da celostni pristopi ne izboljšujejo le učne uspešnosti, temveč tudi prispevajo k dolgoročnemu osebno-socialnemu razvoju učencev, kre-

pitvi njihove čustvene inteligence in ustvarjanju bolj harmoničnih medosebnih odnosov.

potenciala ter oblikujejo bolj harmonične odnose s sabo in drugimi.

2. TEORETIČNA PODLAGA

Osnovno vprašanje izobraževanja je, kakšen je njegov namen. Čeprav naj bi učence pripravljalo na življenje in jim dajalo znanje za soočanje z izzivi, sodobni izobraževalni sistem, osredotočen na kognitivne spretnosti, ne odgovarja na pereče družbene težave, kot so duševne bolezni, tesnoba in negotovost. Puri (2013) opozarja, da sodobno izobraževanje z nenehnim razvijanjem miselnih sposobnosti pogosto vodi v „paralizo analize“, kjer prekomerno razmišljanje krepi dvome, strahove in občutek nemoči. Namesto tega bi moralo izobraževanje graditi notranjo gotovost in osebnostno stabilnost.

Avtorji, kot sta Steiner in Puri, poudarjajo, da bi pravo izobraževanje moralo razvijati „notranjo duhovno osebnost“ učenca. Steiner (1995) trdi, da mora učitelj sam raziskovati svojo notranjost in duhovno dimenzijo življenja, da lahko vodi učence k samoraziskovanju in modrosti. Podobno Greenfield (2018) poudarja, da morajo učitelji negovati otrokovo *wairua* ali dušo, kar vključuje spodbujanje zdravega razvoja uma, telesa in duha. V maorski kulturi *wairua* pomeni „duh ali duša, ki daje življenje“ in vključuje zavedanje o svetosti življenja.

Čeprav številni kurikulumi po svetu, vključno z novozeleskim in waldorfskim sistemom, vključujejo elemente duhovnosti, se učitelji pogosto soočajo s težavo, kako to uresničiti v praksi. Steiner (1995) meni, da mora izobraževanje preseči zgolj zunanje izkušnje in se usmeriti k raziskovanju duha, kar omogoča globlje medsebojne odnose in ustvarja temelje za prihodnost človeštva. Izobraževanje mora spodbujati domišljijo, intuicijo in introspekcijo ter graditi odnose, zasnovane na vrednotah, kot so ljubezen, skrb in pristna povezanost.

Pristopi, ki temeljijo na duhovni znanosti, omogočajo celosten razvoj učencev, ki niso zgolj „materialna bitja“, ampak osebnosti z duhovno globino. Naloga izobraževalnih ustanov je, da skozi takšno izobraževanje omogočijo posameznikom, da spoznajo in razvijejo svoje notranje

2.1. CELOSTNO IZOBRAŽEVANJE

Celostno izobraževanje temelji na sistemski teoriji, ki poudarja, da je „celota več kot zgolj vsota njenih delov“ (Lemkow, 2005:18). Uči o povezanosti vsega in vseh ter nasprotuje izolaciji posameznika, ki vodi v družbene težave, kot so tekmovalnost in nepoštenost. Namesto tega celostno izobraževanje spodbuja integracijo analitičnega in intuitivnega mišljenja, povezovanje telesa in uma ter vključuje življenjske izkušnje, čustva in razum (Miller, 2001; Mahmoudi, 2012).

Lemkow (2005) verjame, da je preobrazba družbe odvisna od posameznika, ki se mora prebuditi v svoje „višje sposobnosti“, kot so intuicija in enotnost. To zavedanje povezanosti vodi k svetovnemu miru, spoštovanju pravic in skrbi za okolje. Celostno izobraževanje s tem vrača smisel izobraževanju ter spodbuja globlje razumevanje in osebno rast.

2.2. AFEKTIVNO UČENJE: KLJUČNA KOMPONENTA CELOSTNEGA IZOBRAŽEVANJA

Afektivno učenje poudarja vlogo čustev pri oblikovanju učnega okolja, ki spodbuja notranjo motivacijo, raziskovanje in pripravljenost na tveganje pri pridobivanju novih znanj. Meyer in Turner (2002) v svoji teoriji večdimenzionalnega učenja izpostavljata, da čustva močno vplivajo na pripravljenost učencev za sodelovanje in poglobljeno učenje. Kadar se učenci počutijo čustveno varne in podprte, so bolj dovzetni za nove ideje in metode, kar pozitivno vpliva na njihovo akademsko in socialno uspešnost.

Pomen afektivnega učenja je še posebej izrazit pri poučevanju tujega jezika, kjer lahko čustvena povezanost s tematiko učenca spodbudi k bolj aktivnemu sodelovanju. Kot ugotavlja Immordino-Yang (2015), čustvena vpletenost izboljšuje ne le kakovost učne izkušnje, temveč tudi krepi socialne odnose med učenci. Arnold in Brown

(1999) poudarjata, da vključevanje čustvene dimenzije v pouk tujega jezika prispeva k celostnemu razvoju učencev, saj spodbuja njihovo izražanje, povezanost z drugimi in osebnostno rast.

Čustvena vključenost pri učenju jezika je ključna tudi zato, ker se učenci v razredu tujega jezika pogosto soočajo z občutkom ranljivosti. Kot ugotavljata Arnold in Brown (1999), je razred lahko prostor, kjer učenci doživljajo strah pred napakami, ali pa prostor za rast in razvoj. Ustrezno afektivno podporno okolje, ki vključuje dejavnosti, kot so refleksivne diskusije, ustvarjalno pisanje in uporaba osebnih zgodb, omogoča učencem izražanje čustev in povezovanje vsebine z lastnimi vrednotami ter izkušnjami.

Afektivno učenje tudi prispeva k razvoju kritičnega mišljenja in empatije. Učenci skozi čustvene povezave z vsebino bolje razumejo kompleksne ideje in lažje razvijajo socialne kompetence. Williams in Burden (1997, citirano v Arnold 1999) poudarjata, da mora poučevanje jezika preseči zgolj jezikovna navodila in vključevati smiselne učne izkušnje, ki so „relevantne za posameznika“ ter pomagajo pri njegovi rasti kot „celostne osebe“. S takšnimi pristopi učitelji ustvarjajo učno okolje, kjer učenci lahko izražajo svoja stališča, delijo osebne izkušnje in razvijajo globalje medsebojno razumevanje.

2.3. CELOSTNI PEDAGOŠKI PRISTOPI: INTEGRACIJA TELESA, UMA IN DUHA

Sodobni svet, prepleten s konflikti in negotovostjo, poudarja potrebo po izobraževanju, ki presega zgolj posredovanje snovi. Moskowitz (1978: 9) izpostavlja, da potrebujemo izobraževanje za življenje, ki spodbuja pozitiven osebnostni razvoj učencev.

Izobraževalne ustanove bi morale dosledno uresničevati zapisane vrednote ter spodbujati osebnostno rast posameznikov, saj bi sicer lahko težave v družbi in izobraževanju z leti postale še izrazitejše. Pogosto pozabljamo, da smo ljudje socialna bitja, ki hrepenimo po spoštovanju, pripadnosti in ljubezni, kar lahko dosežemo le skozi pristno komunikacijo in medsebojno sprejemanje.

Humanistično poučevanje, ki se osredotoča na posameznikovo samospoznavanje in osebno rast, ter celostno izobraževanje, ki vključuje povezavo posameznika z okoljem, temeljita na razumevanju, da je samopodoba ključna za razvoj posameznika. Moskowitz (1978:12) poudarja, da vprašanja, kot sta „kdo sem“ in „kako lahko najdem svoj pravi jaz“, predstavljajo osrednji izziv vsakega posameznika. Učitelji, ki poučujejo na human način, lahko pomagajo učencem pri raziskovanju teh vprašanj in jih spodbujajo k razumevanju samih sebe.

Kot je ponazoril Pestalozzi (1746–1827), švicarski pedagog in eden izmed pionirjev celostnega izobraževanja, je človeško psiho mogoče razdeliti na tri komponente – um (razmišljanje), srce (čustva) in roke (dejanja). Pestalozzi je verjel, da mora izobraževanje harmonično združevati vse tri komponente, vendar je srčna dimenzija – čustva in moralne vrednote – ključna za preobrazbo človeštva. S to mislijo se strinja tudi Dalaj Lama, ki je izjavil: „Ko izobražujemo mlade ume, ne smemo pozabiti izobraževati njihovih src.“

Afektivno poučevanje je še posebej pomembno pri učenju tujega jezika. Raziskave Dr. Moskowitz (1978) kažejo, da pristopi, ki spodbujajo izražanje in deljenje osebnih pogledov ter občutkov, krepijo samozavest učencev, izboljšujejo medosebne odnose in ustvarjajo pozitivno učno okolje. Učenci, ki imajo priložnost deliti svoje poglede, se počutijo bolj vključene in motivirane za komunikacijo. Tovrstni pristopi ne le olajšajo učenje tujega jezika, ampak tudi prispevajo k osebni rasti učencev.

2.4. SOCIALNO ČUSTVENO UČENJE (SEL)

Socialno čustveno učenje je celovit pristop, ki združuje razvijanje čustvenih in socialnih kompetenc učenjem, kar prispeva k uravnoteženemu razvoju posameznika. Po CASEL-ovem modelu SEL vključuje pet ključnih področij:

1. **Samozavedanje** – razumevanje lastnih čustev, vrednot in sposobnosti.
2. **Samoregulacija** – upravljanje čustev, misli in vedenja na način, ki omogoča doseganje ciljev.

3. **Socialno zavedanje** – sposobnost razumevanja in empatije do drugih ter spoštovanje raznolikosti.

4. **Odgovorno odločanje** – sprejemanje premišljenih odločitev ob upoštevanju etičnih standardov in posledic za skupnost.

5. **Medosebni odnosi** – gradnja in vzdrževanje zdravih in hramoničnih odnosov skozi komunikacijo, sodelovanje in reševanje konfliktov.

Raziskave (Durlak et al., 2011) kažejo, da programi SEL pomembno izboljšujejo učne dosežke, saj učenci pridobijo veščine, ki jim pomagajo premagovati ovire in konflikte, kar omogoča bolj osredotočeno in motivirano učenje. Poleg tega SEL zmanjšuje vedenjske težave, saj razvija empatijo in odgovornost, ter izboljšuje duševno zdravje z zmanjšanjem stresa in anksioznosti. Implementacija SEL v šolski kurikulum spodbuja tudi razvoj pozitivnega razrednega vzdušja, ki temelji na zaupanju, spoštovanju in sodelovanju.

3. PRAKTIČNE STRATEGIJE ZA VKLJUČEVANJE AFEKTIVNIH PRISTOPOV

Afektivni pristopi v izobraževanju vključujejo praktične strategije, ki omogočajo, da se učenci povežejo s svojimi čustvi, vrednotami in osebnimi izkušnjami, hkrati pa spodbujajo globlje razumevanje učenja in sodelovanja. Spodaj so razširjene strategije, ki se osredotočajo na krepitev čustvenih in socialnih kompetenc ter vključevanje celostnega razvoja učencev.

3.1. GRADNJA ZAUPANJA IN VARNEGA OKOLJA

Učitelji imajo ključno vlogo pri ustvarjanju razreda, kjer se učenci počutijo cenjene, spoštovane in varne. To vključuje:

- **Empatično poslušanje:** Učitelj naj bi aktivno poslušal učence in se odzival na njihove misli in občutke brez sodb. Na primer, med razpravo lahko uporabi fraze, kot

so: „Razumem, kako se počutiš,“ ali „Kaj bi še rad povedal o tem?“

- **Odprta komunikacija:** Spodbujanje kulture dialoga, kjer učenci lahko izrazijo svoje mnenje, tudi če se razlikuje od drugih.

- **Skupinske aktivnosti za povezovanje:** Na primer, dejavnosti, kjer učenci delijo tri stvari, ki jih osrečujejo ali navdihujejo, ali se zahvalijo drug drugemu za prispevke pri skupinskem delu.

- **Dnevni rituali za čustveno povezovanje:** Učitelj lahko začne uro z vprašanjem, kot je: „Kaj je bil danes vaš najboljši trenutek?“ ali „Kaj vas skrbi glede današnje teme?“ To spodbuja občutek skupnosti in povezanosti.

Varnost in zaupanje sta temelja, ki omogočata učencem, da se vključijo v globlje učenje brez strahu pred napakami ali zavrnitvijo.

3.2. INTROSPEKTIVNE AKTIVNOSTI

Introspektivne aktivnosti so pomembne za pomoč učencem pri razvijanju samozavedanja, razumevanju svojih občutkov in gradnji pozitivnega odnosa do sebe in drugih. Spodaj so primeri, ki so primerni za mlajše učence.

- **Risanje dnevnika čustev:** Namesto pisanja lahko učenci rišejo svoje občutke v „dnevnik čustev“. Učitelj lahko vpraša: „Kaj te je danes razveselilo?“ ali „Kaj te je danes naredilo žalostnega?“ Učenci rišejo ali barvajo prizore, ki odgovarjajo na vprašanja, in na koncu razložijo svoje risbe.

- **Prijazni pogovori v krogu:** Učitelj učence povabi, da delijo, kaj jih osrečuje ali kaj si želijo. Na primer, vprašanja lahko vključujejo: „Kaj je bil tvoj najljubši trenutek v dnevu?“ ali „Kaj bi želel danes narediti, da osrečiš sošolca?“ Aktivnost pomaga učencem spoznati občutke drugih in razvijati empatijo.

- **Preprosta vizualizacija:** Učitelj vodi učence skozi kratko domišljjsko potovanje, kot je: „Zaprte oči in si predstavljajte svoj najljubši kraj – kaj vidite, kaj slišite?“

Kako se tam počutite?" Po vizualizaciji učenci delijo svoje vtise ali narišejo, kar so si predstavljali.

Te aktivnosti omogočajo učencem, da varno raziskujejo svoja čustva, sanje in izzive na njim prijazen način, kar spodbuja samozavedanje in čustveno inteligenco.

3.3. UPORABA UMETNOSTI IN IGRE

Umetnost in igre omogočajo učencem, da skozi ustvarjalne dejavnosti raziskujejo in izražajo svoja čustva na igriv način. Spodaj so predlagane aktivnosti, prilagojene mlajšim učencem.

- **Ustvarjalni projekti:** Učenci lahko izdelajo kolaž iz izrezkov iz revij, ki prikazuje stvari, ki jih osrečujejo, ali rišejo preproste zemljevide, kjer označijo kraje, ki so jim pomembni (npr. dom, šola, igrišče). Učenci lahko tudi ustvarijo zgodbo z ilustracijami, ki predstavlja njihov sanjski dan.

- **Preproste pesniške delavnice:** Učenci v skupinah ustvarjajo kratke rime ali pesmice o tem, kaj jih osrečuje ali kaj jih straši.

- **Igre vlog:** Učenci lahko prevzamejo vloge živali, pravljičnih junakov ali poklicev (npr. zdravnik, učitelj) in se pretvarjajo, da rešujejo situacije. Na primer, lahko igrajo prizor, kjer „pomagajo prijatelju, ki je žalosten“.

- **Umetniška refleksija:** Po poslušanju preproste glasbe (npr. klasična glasba, otroške pesmi) ali ogledu ilustracij iz knjige učenci razpravljajo o tem, kako se ob tem počutijo, in nato svoje občutke izrazijo z risbo ali pantomimo.

Te dejavnosti spodbujajo mlajše učence k raziskovanju svojih čustev, razvijanju empatije in spodbujajo njihovo ustvarjalnost v varnem in spodbudnem okolju.

4. PRIMERI DOBRIH PRAKS

V prispevku so predstavljene štiri prilagojene aktivnosti za mlajše otroke, ki temeljijo na afektivnem pristopu k

učenju. Vsebina je delno povzeta iz knjige *Caring and Sharing in the Foreign Language Class* avtorice Gertrude Moskowitz, ki je priznana strokovnjakinja na področju ustvarjanja pozitivnega učnega okolja in spodbujanja čustvenih kompetenc učencev. Moskowitzova knjiga ponuja številne primere dejavnosti, ki krepijo t. i. „srčne“ sposobnosti učencev, kot so empatija, povezanost in medsebojno spoštovanje. Te dejavnosti, prilagojene mlajšim otrokom, so odlično izhodišče za učitelje, ki želijo ustvariti prijetno in spodbudno vzdušje v učilnici, kjer učenci ne le izboljšujejo jezikovne spretnosti, temveč tudi gradijo trdne medosebne vezi.

Izbrane aktivnosti so primerne za otroke do tretjega razreda in so oblikovane tako, da vključujejo igro, sodelovanje in zabavne naloge, ki spodbujajo radovednost ter željo po učenju.

1. Speed dating (hitri zmenki)

Namen:

Spodbujanje spoznavanja sošolcev, deljenja izkušenj ter gradnje zaupanja in odnosov.

Jezikovni cilj:

Vadba postavljanja in odgovarjanja na vprašanja v angleščini ter hitro izražanje misli med prostim pogovorom.

Postopek:

Učitelj razdeli razred v dve skupini, nato učenci na list papirja narišejo številčnico ure. Na posamezne ure zapišejo imena sošolcev, s katerimi bodo imeli „zmenke“. Med vsakim „zmenkom“ se učenci pogovarjajo o vprašanjih, ki so na listu ali zapisana na tabli. Pogovor v paru traja 2–3 minute.

Prilagoditev za mlajše otroke:

Uporabite preprosta in zanimiva vprašanja, kot so:

- What is your favorite color and why?
- Do you have a pet? What is its name?
- What is your favorite game to play with friends? Ta dejavnost spodbuja druženje in jezikovno prakso na strukturiran, a zabaven način.

2. Anybody who (,kdorkoli, ki...')

Namen:

Spodbujanje zabave, medsebojnega povezovanja in gradnje trdnih odnosov med učenci.

Jezikovni cilj:

Vadba hitrega odzivanja in spontanega postavljanja vprašanj v angleščini.

Postopek:

V razredu se razporedijo stoli v krog, pri čemer je en stol manj kot udeležencev. Učenec v sredini poda povabilo, na primer: „Kdorkoli, ki ima brata.” Tisti, za katere to velja, hitro poiščejo nov stol. Zadnji učenec brez stola gre v sredino in postavi naslednje vprašanje.

Prilagoditev za mlajše otroke:

Uporabite lahkotna in povezana izhodišča, kot so:

- Anybody who likes chocolate?
- Anybody who has a cat?
- Anybody who loves to draw?

Ta igra je preprosta, energična in spodbuja hitro razmišljanje ter povezovanje za vrstniki.

3. Blind leads the blind „slep vodi slepega”

Namen:

Gradnja zaupanja, empatije in zavedanja okolice med učenci.

Jezikovni cilj:

Vadba podajanja navodil in uporabe opisnega besedišča.

Postopek:

Učenci se razdelijo v pare, pri čemer ima en učenec zavezane oči, drugi pa ga vodi. Vodnik opisuje okolico in podaja navodila, medtem ko slepi učenec raziskuje prostor (idealno zunaj). Po določenem času zamenjata vlogi.

Prilagoditev za mlajše otroke:

Aktivnost naj bo preprosta in varna, na primer vodenje

slepega učenca skozi učilniško oviro ali po majhnem igrišču. Spodbujajte uporabo preprostih fraz, kot so:

- „Turn left.”
- „Make two steps forward.”
- „You are close to the chair.”

Ta dejavnost spodbuja sodelovanje in pomaga otrokom razviti poslušanje ter opisne jezikovne spretnosti.

4. What's my name? (kako mi je ime?)

Namen:

Spodbujanje opazovanja in pozitivnega prepoznavanja sošolcev ter vadba opisnega besedišča.

Jezikovni cilj:

Uporaba pridevnikov za opisovanje fizičnih in osebnostnih lastnosti.

Postopek:

Vsak učenec na listek napiše svoje ime in ga vstavi v posodo. Nato naključno izvleče listek z imenom drugega učenca in napiše kratek opis osebe, ne da bi razkril njeno identiteto. Opise preberejo na glas, sošolci pa ugibajo, koga opisuje.

Prilagoditev za mlajše otroke:

Osredotočite se na preproste in pozitivne opise, kot so:

- „This person has brown hair and likes to draw.”
- „This person is very kind and likes to play football.”

Ta dejavnost spodbuja opazovanje, prepoznavanje in spoštovanje sošolcev ter razvija osnovne opisne jezikovne spretnosti.

5. DISKUSIJA

Kljub številnim prednostim afektivnih in celostnih pristopov v izobraževanju, se učitelji pri uvajanju teh metod srečujejo s številnimi izzivi. Tradicionalni učni načrti, ki so pogosto strogo strukturirani, ne dopuščajo zadostne

fleksibilnosti za integracijo pristopov, ki krepijo čustveno in duhovno dimenzijo učencev. Pomanjkanje virov, omejen dostop do stalnega usposabljanja učiteljev ter odsotnost podpore s strani izobraževalnih politik so ključni dejavniki, ki zavirajo širšo implementacijo tovrstnih praks.

Kljub temu številne raziskave dokazujejo pozitivne učinke celostnih metod. Učitelji, ki vključujejo socialno-čustveno učenje (SEL) in afektivne aktivnosti, poročajo o večji povezanosti z učenci, boljšem vzdušju v razredu ter večjem zadovoljstvu pri delu. Učenci, vključeni v takšne metode, izkazujejo več empatije, večjo čustveno stabilnost in boljše razumevanje družbenih odnosov.

Da bi premagali obstoječe ovire, je ključno zagotoviti sistemsko podporo na več ravneh. To vključuje:

- **Stalno strokovno usposabljanje učiteljev**, ki omogoča poglobljeno razumevanje in uporabo afektivnih ter celostnih pristopov.
- **Prilagodljive učne načrte**, ki omogočajo prilagoditev učnih vsebin specifičnim potrebam učencev in omogočajo večjo osredotočenost na človekove vrednote.
- **Sodelovanje med šolami, starši in širšo skupnostjo**, kar bi omogočilo vzpostavitev sinergij in spremembo miselnosti, ki bi podpirala celosten razvoj učencev.

Poleg teh ukrepov je pomembno, da se politika in izobraževalne institucije zavedajo dolgotrajnih koristi celostnega pristopa, ne le za posamezne učence, temveč tudi za celotno družbo. Spremembe v izobraževanju, ki vključujejo več čustvene inteligence, empatije in sočutja, lahko prispevajo k oblikovanju družbenih odnosov, ki temeljijo na razumevanju in spoštovanju.

6. SKLEP

Afektivni in celostni pristopi v izobraževanju so ključni za razvoj celostnih osebnosti, saj spodbujajo čustveno stabilnost, empatijo in ustvarjalnost. Z vključevanjem vseh sodelujočih, prilagodljivimi učnimi načrti ter usposabljanjem učiteljev lahko izobraževalni sistem postane okolje, ki učence ne pripravlja zgolj na akademske izzive, temveč tudi na uspešno osebno in družbeno življenje.

Transformacija izobraževanja zahteva sistemske spremembe in poudarek na človekovih vrednotah, kar lahko prispeva k bolj pravični in povezani družbi. Prihodnost izobraževanja ni le v razvoju tehnologije, temveč v krepitvi zavesti o pomembnosti duhovne in čustvene dimenzije v vzgoji, poučevanju in učenju.

Arnold, J., & Brown, D. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.

CASEL (2020). *SEL in Action*. Dostopno na <https://www.youtube.com/>.

CASEL (2020). *The CASEL Guide to Effective Social and Emotional Learning Programs*. Dostopno na www.casel.org.

Durlak, J. A., et al. (2011). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Interventions*. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Greenfield, S. (2018). *Childhood and Spirituality: Perspectives for Education*. *International Journal of Children's Spirituality*, 23(4), 275–288.

Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. W. W. Norton & Company.

Ishwar Puri (2013). *Teaching with Spirituality in Mind*. Dostopno na <https://www.youtube.com/>.

Lemkow, A. F. (2005). *The Wholeness of Nature: Goethe's Way of Science*. Lindisfarne Books.

Miller, J. P. (2005). *Educating for Wisdom and Compassion: Creating Conditions for Timeless Learning*. Corwin Press.

Miller, R. (2000). *What Are Schools For? Holistic Education in American Culture*. Holistic Education Press.

Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*. Newbury House.

Puri, I. (2013). *Teaching with Spirituality in Mind*. Dostopno na Ishanewsmedia YouTube kanal.

Steiner, R. (1995). *Waldorf Education and Anthroposophy*. Anthroposophic Press.

Odnosi in komunikacija z uporabo elementov transakcijske analize

Mojca Kucler / Osnovna šola Vodmat

V šoli ves čas prihajamo v stik z ljudmi. Če želimo, da naša sporočila najdejo pot do sogovornika, in da se sogovornik hkrati čuti slišane in sprejete, je nujno, da svoj odnos in komunikacijo prilagodimo sogovorniku. Pri tem nam lahko pomaga uporaba elementov transakcijske analize, ki je teorija odnosov in komunikacije. Bistvo je, da pri sogovorniku prepoznamo ego stanje, v katerem se nahaja, in svoje ego stanje, reakcije in komunikacijo prilagodimo njemu, da se čuti slišane, nato pa ga z določenimi tehnikami pripeljemo do tega, da je pripravljen slišati tudi naše sporočilo. Cilj je, da sva ob koncu srečanja oba zadovoljna z izidom komunikacije, in da je za nadaljnje sodelovanje pripravljen prostor.

UVOD

Med študijem socialne pedagogike sem dobila številna znanja o človeški psihi, odnosih in komunikaciji. Med drugim smo bili deležni možnosti, da se proti (študentom prilagojenem) plačilu udeležimo osnovnega izobraževanja Transakcijske analize (v nadaljevanju TA), in sicer smo imeli to srečo, da nas je izobraževal Zoran Milivojević,

dr. med., srbski psihoterapevt z dolgoletno prakso tako v psihoterapiji kot tudi v vlogi supervizorja in predavatelja. Hkrati je avtor številnih knjig in učbenikov, ki nam pomagajo pri razumevanju osnov TA in pri vplivu na naše življenje ter odnose. Opravila sem dve leti izobraževanja, in sicer TA -101 in TA-202. Precej elementov, ki sem jih spoznala pri tem, s pridom uporabljam pri delu kot svetovalna delavka že več kot 20 let.

TA je teorija osebnosti in teorija komunikacije. Njen utemeljitelj je ameriški psihiater in psihoterapevt Eric Berne (1910–1970). Ime izhaja iz pojma transakcija – izmenjava sporočil med dvema osebama (Žvelc, 2011).

Pri svojem delu kot svetovalna delavka se ves čas srečujem z otroki, učitelji in starši. Skozi moja vrata pridejo večinoma v stanju, ko potrebujejo tolažbo, nasvet, pomiritev, predvsem pa imajo potrebo biti slišani. In včasih, ko je oseba, ki pride skozi vrata, v stanju hude razburjenosti, je to težje. Pri vzpostavljanju ustreznega odnosa z ljudmi mi nemalokrat pomaga prav TA, in sicer poskušam videti osebo skozi model ego stanj in posledično mojo reakcijo prilagodim temu.

EGO STANJA V TRANSAKCIJSKI ANALIZI

Milivojević opredeljuje ego stanja kot dele naše osebnosti. V vsakem trenutku našega funkcioniranja delujemo iz enega od teh delov osebnosti. V nadaljevanju predstavljam vsa tri ego stanja – pri tem vključujem svoje zapiske s predavanj TA 101 in TA 202 ter video predstavitev Centra Budi svoj (ogled 22. 8. 2023).

V enem delu so shranjene vsebine, ki smo jih v svoji preteklosti prevzeli od drugih pomembnih ljudi, na primer od staršev, učiteljev, sorodnikov ... Gre za verbalna in neverbalna sporočila ter sistem privzgojenih pravil pomembnih odraslih v naši preteklosti. Ta del osebnosti se imenuje Starš. Kadar smo v ego stanju Starša, se vedemo kot oseba iz naše preteklosti, katere pravila, stališča, čustvene in vedenjske vzorce smo ponotranjili. To je nezavedni del naše osebnosti, ki izhaja iz pozicije moči in prek norm in pravil skuša vplivati na druge, da delajo to, kar želimo. Pri tem se poslužujemo nagrad, pohval, kazni, kritike, ukazov, delujemo lahko obsojajoče, kritizersko, želimo nadzorovati situacijo.

Drugi del naše osebnosti je ego stanje Otroka – Child (v nadaljevanju C). Ko delujemo iz ego stanja C, podoživljamo pretekle izkušnje ali se vedemo na način, kot smo ga razvili v otroštvu. Pri tem nas navdajajo občutki svobode, spontanosti, veselja ali neugodni občutki srama, krivde, strahu ... Pri odzivanju iz ego stanja C se lahko vedemo impulzivno, proti pričakovanjem okolice, v skladu s svojimi željami, lahko pa tudi zelo adaptirano in v skladu s pričakovanji. Tudi ta del naše osebnosti je nezaveden, pogosto mu vladajo čustva in posledično sprejemamo nepremišljene odločitve, na podlagi trenutnih čustev, ki nas obvladujejo.

Tretji del naše osebnosti se imenuje Odrasli – Adult (v nadaljevanju A). Ta del vsebuje naše mišljenje, čustvovanje in vedenje, ki je prilagojeno sedanjosti, brez vplivov preteklih doživetij. Gre za del naše osebnosti, ki reagira v skladu z dano situacijo, tukaj in sedaj. Čustva, ki jih izražamo v tem stanju, so v skladu s situacijo v realnem stanju, trajajo določen čas, nato se stabilizirajo in lahko izbiramo naše reakcije. Ko delujemo iz ego stanja Odraslega, uporabljamo razum, dejstva, podajamo znanje,

debatiramo o dejstvih, sprejemamo razumske, premišljene odločitve, informacije uporabljamo korektno, logično pravilno, premišljeno. K ljudem pristopamo iz enakopravne pozicije.

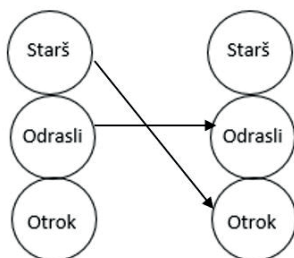


Slika 1: Ego stanja v TA (TAISA, 22. 8. 2023)

Uravnotežena osebnost ima dobro izražena in medsebojno usklajena vsa tri ego stanja in je sposobna prehajanja med ego stanji, skladno z dano situacijo. Pomembno je, da znamo biti razumski in sprejemati premišljene odločitve, glede na situacijo pa si dovolimo tudi biti kritični in vzeti stvari v svoje roke oziroma si dovolimo, da nas vodi otrok v nas, da se znamo sprostiti, pustiti, da nas obvladajo čustva ...

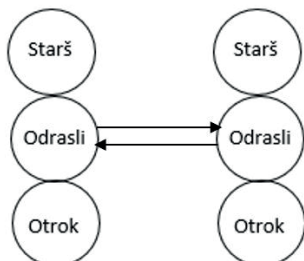
UPORABA MODELA EGO STANJ V ODNOSIH IN KOMUNIKACIJI

Pomembno je, da se zavedamo, da vsaka oseba v odnosu do druge osebe v določenem trenutku nastopa iz določenega ego stanja, in da se to učimo prepoznati – najprej pri sebi, nato pri drugih. Najlažje je vaditi na sodelavcih, težje je doma, kjer smo intenzivno čustveno vpleteni. Ko znamo ego stanja prepoznati, pa se urimo v tem, da se osebi v komunikaciji prilagodimo in tako dosežemo, da se čuti slišana in sprejeta ter tako lažje dosežemo svoj cilj. In to je tisto, kar uporabljam v službi pri komunikaciji in vzpostavljanju odnosa z različnimi ljudmi, ki vstopijo skozi moja vrata. Gre za to, da se pri komunikaciji odločam, iz katerega ego stanja bom nagovorila sogovornika, saj to močno vpliva na samo komunikacijo, odnosno dinamiko in končni izid pogovora.



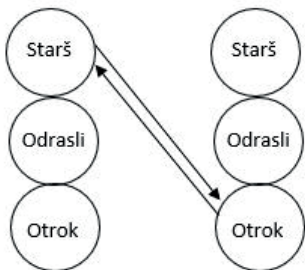
Slika 2: Prilagajanje ego stanju sogovornika (Dolenc Carotta, 2020)

Dolenc Carotta to zelo plastično prikaže s primerom, ko govorec in sogovornik izhajata iz različnih ego stanj pri preprostem vprašanju, kje so ključi. Rezultat je odvisen od tega, iz katerega ego stanja postavimo vprašanje in iz katerega prejmemo odgovor (Dolenc Carotta, 2020).



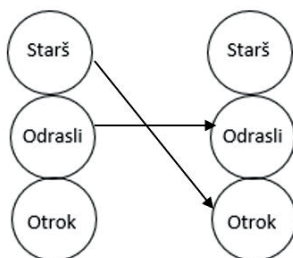
Vprašanje (ego stanje Odraslega): „Kje so moji ključi?“

Odgovor (ego stanje Odraslega): „Nazadnje sem jih videl/a na okenski polici.“



Vprašanje (ego stanje Starša): „Kam si spet založil/a ključe?“

Odgovor (ego stanje Otroka): „Zakaj moram biti vedno jaz kriv/a, da ne najdeš ključev.“



Vprašanje (ego stanje Odraslega): „Kje so moji ključi?“

Odgovor (ego stanje Starša): „Moraš prav vedno izgubljati te tvoje ključe.“

Slika 3: Komunikacija glede na ego stanja (Dolenc Carotta, 2020)

UPORABA SPOZNANJ V ŠOLI PRI KOMUNIKACIJI S STARŠI

Ta spoznanja lahko s pridom uporabljamo tudi v šoli. Zamislite si, da imate otroka, ki ne sodeluje pri pouku, nima domačih nalog, ne prihaja na dopolnilni pouk in ne dosega minimalnih standardov. Skrbi vas zanj, zato pokličete starša na govorilno uro, da mu predstavite situacijo in upate na sklenitev dogovora, torej da starši doma poskrbijo za premik v otrokovem sodelovanju, da mu boste lahko pomagali v šoli.

V našem primeru, če želimo s staršem doseči nek dogovor, potrebujemo na drugi strani ego stanje Odraslega, ki bo razumel, kaj je naš namen in bil pripravljen pomagati.

Žal situacija pri otrocih, ki imajo tovrstne težave, navadno ni takšna, da bi starši prišli na govorilno uro povsem razumski. Večinoma pridejo starši žalostni, razočarani, prestrašeni, nemočni, torej v ego stanju Otroka, ali pa razdraženi in agresivni, torej v ego stanju Starša. Pomembno je, da prepoznamo njihovo ego stanje in se jim ustrezno prilagodimo.

Če imamo pred sabo sogovornika v ego stanju Otroka, pa tega ne prepoznamo, ampak gremo neposredno na dejstva, bomo sicer povedali svoje, a ne bo prišlo do dogovora, naš sogovornik pa ne bo imel občutka, da je

slišan, hkrati pa ne bo sprejemal naših informacij. Domov bo odšel z mislijo, da je učitelj nekaj govoril, da je brezčuten in da ni čudno, da ima njegov otrok slabe ocene, če ima učitelja, ki je takšen. Skratka, zaključek bo, da je za vse kriv učitelj, otrok pa se mu smili.

V primeru, da se spustimo v ego stanje Otroka, lahko oba pol ure objokujeva situacijo, ne bo pa prišlo do nobenega dogovora in na koncu se bova oba razšla nezadovoljna in ne bova sploh vedela, zakaj sva se dobila in kam je vse skupaj vodilo.

Ego stanje Otroka na drugi strani zahteva ego stanje Starša. Temu smo se sposobni prilagoditi, saj smo službeno kot učitelj ali svetovalni delavec večinoma v tem ego stanju. Pomembno je, da znamo to narediti tudi na govorilni uri, ko časa sicer ni veliko. Če imamo pred seboj sogovornika, ki je nemočen, prestrašen, žalosten, je pomembno, da ga potolažimo. „Vidim, da vas je strah /ste razočarani nad uspehom vašega otroka, razumem, da vas skrbi ... vendar ni še nič izgubljenega.“ S tem, ko opazimo počutje sogovornika in mu damo možnost, da spregovori o tem, kaj ga skrbi, mu damo občutek, da je slišan in sprejet. Nato ga lahko povabimo v ego stanje Odraslega: „Tudi mene skrbi, zato sem vas povabila na govorilno uro, ker potrebujem vašo pomoč.“ Sogovornika smo slišali, sprejeli, zdaj je čas za informacije in dogovore.

Kadar imamo pred sabo sogovornika v ego stanju Starša, pa tega ne prepoznamo, ampak gremo neposredno na dejstva, prav tako ne bomo uspešni. Naš sogovornik je namreč prišel z namenom, da nam pove svoje, da pove, da ste vi v službi zato, da naučite njegovega otroka, kar je treba, on pa služi denar drugje. Če ne znamo, je to naš problem. Tak sogovornik nas praktično ne pusti do besede, ker ima „poln kufer“ pametnih učiteljev, ki nič ne delajo, potem pa še težijo staršem.

V primeru, da se tudi mi dvignemo v ego stanje Starša in začnemo nanj kričati, bomo sicer nekaj časa kričali drug na drugega, morda bomo vmes celo povedali, kar smo želeli, vendar pa nas sogovornik ne bo slišal. Nekdo bo odnehal, ne bo pa nikakršnih dogovorov. Sogovornik bo

odšel domov z mislijo, da je učitelj agresiven, nesramen, brezčuten, in da ni čudno, da ima njegov otrok slabe ocene, če ima učitelja, ki je takšen. Skratka, zaključek bo, da je za vse kriv učitelj, otrok pa je ubog.

Žal se moramo v primeru, da naletimo na sogovornika, ki se trenutno nahaja v ego stanju Starša, prilagoditi tako, da se mi spustimo v ego stanje Otroka. Tega učitelji ne počnemo radi, ker imamo občutek, da zadev nimamo pod nadzorom, vendar je edina rešitev, če želimo biti slišani. Gre za to, da za nekaj minut pustimo sogovorniku, da nam pove (navadno zelo glasno), kar je imel namen povedati. Pri tem poslušamo, si kakšno stvar zapišemo, da bomo nato lažje odgovorili, vmes prikramo, pustimo osebi prostor, da pove, kar je želela. Skratka, spremenimo se v poslušnega otroka. Po nekaj minutah se situacija v tem primeru navadno umiri in imeli boste prostor, da spregovorite – ostanite mirni, ne ozirajte se na ton glasu – sogovornik to počne iz nemoči. „Razumem, da ste jezni; da imate naporno službo, da ste obremenjeni. Verjamem, da želite svojemu otroku vse najboljše. Tudi moj namen je takšen, vendar me trenutna situacija skrbi, zato sem vas povabila na govorilno uro, ker potrebujem vašo pomoč.“ Sogovornika smo slišali, sprejeli, zdaj je čas za informacije in dogovore.

ZAKLJUČEK

Ključno pri komunikaciji z različnimi udeleženci je, da poskušamo v sogovorniku prepoznati njegovo trenutno ego stanje in se mu prilagoditi. Če se zmoremo v dani situaciji odzvati z ustreznim ego stanjem, se sogovornik čuti slišane, sprejete in razumljene. In v tem položaju ga zlahka pripeljemo v ego stanje Odraslega, s katerim se lahko pogovarjam o dejstvih in s katerim lahko sprejemam določene dogovore, postopke, s katerimi bova skupaj lahko dejansko pomagala otroku, da bo napredoval. S takimi govorilnimi urami bova zadovoljna oba, zadovoljen sogovornik se bo še vrnil na govorilne ure, saj je pridobil v nas zaupanje in spoštovanje. In v takem primeru dejansko lahko skupaj naredimo premik v življenju nekega otroka.

Centar Budi svoj (22. 8. 2023). Ego stanja. <https://www.youtube.com/watch?v=fdYBrfgx0IU>

Cerkvenik, D. T. (22. 8. 2023). Transakcijska analiza. http://taisa.si/wp/?page_id=5170

Dolenc Carotta, L. (2020). Kako naša osebnost vpliva na način naše komunikacije. <https://www.transformacija.com/kako-nasa-osebnost-vpliva-na-nacin-nase-komunikacije/>

Milivojević, Z. (1996). Predavanja TA 101, TA 202 (avtorki zapiski s predavanj, Kucler, M.)

Žvelc, Možina, Bohak (2011). Psihoterapija. IPSA

Vrste tipnih slikanic za slepe in slabovidne otroke

Anja Marzel, mag. prof. inkl. ped. / OŠ Duplek

Slepi in slabovidni otroci se pogosto soočajo z velikimi omejitvami pri zaznavanju zunanjega sveta. Zaradi okvare vida imajo težave z orientacijo v prostoru, ocenjevanjem razdalje in vzajemnim odnosom do predmetov. Njihove predstave o predmetih so siromašne, lahko tudi neustrezne. Poleg tega imajo (pre) majhno zbirko didaktičnih sredstev ter igrač in ravno zaradi tega nimajo možnosti izboljšati svojih predstav. Naša raziskava se je osredotočila na preizkušanje tipnih slikanic na praktičnem primeru. Le-te imajo pomembno vlogo in so nepogrešljive za njihovo boljše razumevanje in predstave o predmetih.

1. NAMEN IN METODOLOGIJA

Naš namen je bil preučiti vrste tipnih slikanic in izdelati tri različne tipe: leposlovno, informativno (poučno) ter tipno slikanico brez besedila. Tipne slikanice smo preizkusili v praksi z 8-letno slabovidno deklico. Uporabili smo tehniko neposrednega opazovanja in „ček listo“ (ocenjevalno lestvico), s katero smo ocenili obvladovanje izbranih spretnosti, veščin, znanja in razumevanja.

2. VRSTE TIPNIH SLIKANIC

Tipne slikanice se delijo glede na vsebino, ustvarjalni postopek, zahtevnost in glede na razporeditev besedila in ilustracij.

2.1 VRSTE SLIKANIC GLEDE NA VSEBINO

2.1.1 INFORMATIVNE (POUČNE) SLIKANICE

Ravnajo se po določenih zakonitostih, saj je nujen pogoj kakovostno predstaviti izbrano predmetno področje. Prvi pogoj je ta, da mora biti besedišče preprosto, ob tem pa morajo biti trditve in opisi še vedno veljavni za izbrano področje predstavitve. Poleg tega morajo tudi ilustracije realno prikazovati izbrano znanstveno disciplino ali njen del (Haramija in Batič, 2013).

Informativne slikanice so namenjene spoznavanju različnih ved, ki jih otrok spoznava s pomočjo ilustracij, posrednik pa mu bere besedilo. Otroci so zelo radovedni, zato se ob informativni literaturi učijo in tako težijo

svoje zanimanje za okolje, naravo, živali in podobno. Na Slovenskem informativne slikanice zastopajo skoraj vse znanstvene vede, seveda pa so prilagojene otrokovi starosti in njegovi zmožnosti razumevanja in spoznavanja novega. Informativne slikanice predstavljajo živali, rastline, skrb za telo, obisk pri zdravniku, v galeriji, gledališču, knjižnici, prikazujejo prevozna sredstva in njihov razvoj, pomembne zgodovinske dogodke, geografske zanimivosti posameznih držav, namenjene so učenju maternega in tujega jezika, predstavljajo inštrumente, barve, oblike, števila, opisujejo verstva in podobno (Haramija, 2012).

Med informativne slikanice spada slikanica avtorice Aksi-nje Kermauner z naslovom *Kakšne barve je tema?* Avtorica opisuje slepoto in slabovidnost, pri čemer spodbuja mlade bralce k razmišljanju in razumevanju slepote in slabovidnosti (Haramija, 2008).

2.1.2 LEPOSLOVNE SLIKANICE

Leposlovna slikanica vsebuje estetsko sporočilo in izbira besedila iz ljudskega pesemskega ali proznega izročila ter iz različnih žanrov in oblik mladinske književnosti (Slikanica). Kadar je govora o leposlovni slikanici, bi lahko rekli, da je njena osnovna funkcija estetska vzgoja otroka, saj bogati otrokov doživljajski svet in vpliva na njegovo estetsko senzibilnost (Kobe, 1987). Leposlovne slikanice imajo v primerjavi z informativnimi veliko več avtorske svobode, ki pa ima kljub temu določene omejitve. V slikanici slika ni ilustracija besedila kakor v ilustrirani knjigi, niti ni beseda pomožno sredstvo za ustvarjanje dialoga kakor v stripu. V slikanici je delež ilustracij večji od petdeset odstotkov, a kljub temu besedilo in ilustracija tvorita literarno-likovni monolit. Poglavitna značilnost slikanice je prepletenost likovnega in tekstovnega deleža v novo celoto (Haramija in Batič, 2013).

Leposlovna slikanica je lahko (Kermauner, v tisku):

- izvirna slikanica (avtor in ilustrator sta Slovenca);
- slikanica s slovenskim prevodom tujega besedila, a z izvirnimi ilustracijami slovenskega avtorja;
- slikanica z izvirnim slovenskim besedilom, avtor je tujec;

- slovenska izdaja slikanice s tujim besedilom in tujimi ilustracijami.

2.2 VRSTE SLIKANIC GLEDE NA USTVARJALNI POSTOPEK

Slikanice lahko glede na oblikovanje ločimo na **prvo skupino**, imenovano klasične slikanice, kjer je zgodba podana z dvema sporočevalnima kodoma (ilustracija in besedilo), ki bi pripovedovala zgodbo tudi v primeru, če bi ju ločili. V **drugo skupino** pa spadajo slikanice, v katerih sta besedilo in ilustracija bistveno intenzivnejša in močnejše povezana ter skoraj ne bi mogla obstajati eden brez drugega (Haramija in Batič, 2013).

Glede na izhodišče pri ustvarjalnem postopku poznamo več tipičnih modelov slikanice (Kobe, 1987).

2.2.1 AVTORSKA SLIKANICA

V njej je likovno-besedna celota stvaritev enega samega ustvarjalca oziroma avtorja, zato ima največ možnosti, da jo ustvari popolnoma avtentično. Avtor sam prepleta ilustracijo in besedilo ter izraža sporočilo, ki ga ima namen podati bralcu. Večina takih avtorjev je v osnovi slikarjev, ki šele kasneje, z nastankom slikanic, postanejo pisci besedil. Vendar temu delu slikanice pripisujejo enako ali večjo vlogo kot slikovnemu gradivu. Besedilo je v avtorski slikanici tako zelo spojeno z ilustracijami, da eden brez drugega ne bi imela pomena.

2.2.2 SOAVTORSKA SLIKANICA

Avtorja ustvarjata tako, da slikanica nastaja po nekem skupnem načelu, po skupni moči, ob tem pa se spodbujata in dopolnjujeta v likovnem in besednem delu. Lahko gre tudi za kombinacijo – avtor napiše besedilo, drugi pa doda ilustracijo. Kljub temu pa še vseeno tesno sodelujeta. Poznamo še eno možnost soavtorstva, in sicer da avtor likovnega dela slikanice redno dopolnjuje besedila istemu piscu, vendar popolnoma samostojno.

2.3 VRSTE SLIKANIC PO ZAHTEVNOSTI

Izoblikovane so tri stopnje zahtevnosti, in sicer leporello ali kartonska zgibanka, slikanica s kartonskimi listi in slikanica kot prava knjiga s tankimi listi (Kobe, 1987).

2.3.1 LEPORELLO ALI KARTONSKA ZGIBANKA

Slikanica še ni izoblikovana kot knjiga, ampak je v obliki kartonske zgibanke, ki se harmonikasto zloži. Namenjena je otrokom do 2., 3. leta, zato je po zunanji obliki še nekakšna predhodna stopnja med igraro in „pravo“ knjigo, po vsebini pa doživljajsko najpreprostejša.

2.3.2 SLIKANICA S KARTONSKIMI LISTI

Slikanica je namenjena otrokom, starim 2 in 3 leta. Uvaja otroka k rabi knjige, zato pomeni višjo stopnjo slikaniške zvrsti knjige.

2.3.3 SLIKANICA KOT PRAVA KNJIGA S TANKIMI LISTI

Takšna slikanica pomeni tretjo zahtevnostno stopnjo te zvrsti knjige. Ne samo zaradi zunanje podobe knjige (tanki listi), ampak tudi zaradi doživljajske zahtevnosti. Namenjena je otrokom od 3. in 4. leta naprej.

2.4 VRSTE SLIKANIC GLEDE NA RAZPOREDITEV BESEDILA IN ILUSTRACIJ

Slikanice se med seboj razlikujejo po razporeditvi besednega in likovnega dela. Izoblikovane so tri stopnje, in sicer klasična slikanica, slikanica, ki ima razširjeno ilustracijo, in slikanica, ki ima besedilo vkomponirano v ilustracijo (Kobe, 1987).

2.4.1 KLASIČNA SLIKANICA

Besedilo in ilustracija sta približno enakovredna in tudi pretežno samostojna elementa. Ilustracija ima svoje, točno določeno mesto.

2.4.2 RAZŠIRJENA ILUSTRACIJA

Pri tej slikanici se ilustracija razširi, razprši, pogosto se „razleze“ tudi med besedilo. Le-to ne pokriva več tako „na gosto“ celih strani, ampak je razdeljeno na manjše smiselne odlomke.

2.4.3 BESEDILO JE VKOMPONIRANO V ILUSTRACIJO

Avtor predela besedilo v ilustracijo, ampak s tem ne spremeni njegovega pomena in vsebinskih razsežnosti, njegova doživljajska sugestivnost in njegovo estetsko sporočilo pa sta v resnici hkratna s sliko, v katero sta vgrajena.

Tipna slikanica se lahko drži vseh zgornjih delitev: besedilo je lahko stvarno ali leposlovno, slednje lahko izvira iz ljudskega pripovedništva, je poezija, realistična ali iracionalna proza ... Omejitve so le pri razporeditvi besedila in ilustracije, čeprav imamo tudi tukaj enake možnosti kot pri slikanici za videče otroke. Glede na naravo tipa pa je vseeno bolje, da se držimo pravil. Ta pravijo, da naj ima ilustracija točno določeno mesto v tipanki, saj jo slepi bralec lažje najde. Navadno je besedilo (vidno in v brajici) na levi strani tipanke, ilustracija pa na desni. Glede na naravo tiska brajice pa ima tipanka vedno debelejšo listo, saj brajica ne bi bila obstojna na običajni, tanki podlagi (Kermauner, v tisku).

3. IZDELAVA TIPNIH SLIKANIC

V samem začetku ustvarjanja slikanice je zelo pomembna izbira tematike, saj temelji nadaljnje delo na tej odločitvi. Pri izdelavi tipnih slikanic je potrebno upoštevati zakonitosti tipne zaznave, kar pomeni, da moramo biti pozorni,

da so tipni prikazi očiščeni vseh nebitvenih informacij, da morajo biti narejeni v velikosti obsega rok slepega ter da moramo biti pozorni na kontrast in sorazmerje. Ravno zaradi tega je izbira ustrezne tematike tako zelo pomembna. Ko je tipna slikanica narejena, izgleda njena izdelava enostavna in zabavna, vendar pa je zaradi tega, ker je namenjena zelo specifičnemu občinstvu, potrebno upoštevati zelo veliko zakonitosti, in to otežuje izdelavo knjige. Ko začne človek razmišljati o izdelavi, ima zelo veliko idej, ki pa vedno bolj kopnijo, ko začnemo izdelovati slikanico z vsemi potrebnimi značilnostmi. Seveda pa je pri slikanici, namenjeni slepemu otroku, potrebno izbrati materiale na osnovi tipa. Zato se je potrebno postaviti v vlogo takšnega človeka in izbrati materiale, ki so na otip zelo „zgovorni“ – kar pomeni, da lahko slep otrok takoj določi, kaj drži v rokah. Lažje določimo, kaj tipamo, če imamo na izbiro manj različnih materialov, zato je smiselno, da je slika izdelana res samo iz tistih materialov, ki so potrebni za samo zgodbo. Preveč podrobnosti

bi lahko otroka zmedlo in ga spravilo na napačno pot prepoznavanja.

Izdelovanje tipnih slikanic je potekalo po korakih. Najprej je bil narejen načrt in ideje, nato skice vseh strani. Razmisliti je bilo potrebno o materialih za ustvarjanje, torej o različnih vrstah papirjev, kartonov, lepil ter vseh drobnarij, ki so bile potrebne. Sledila je nabava materiala. Osnova slikanic je bil album za slike. Da bi slikanice predstavljale nekakšen zaključen literarni sklop, so bili izbrani albumi istih oblik, vendar različnih barv. Notranji listi albuma so bili črne barve.

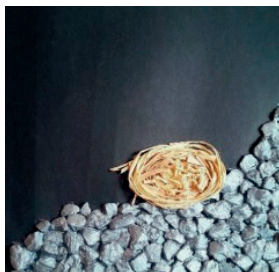
Seveda smo med izdelavo naleteli na nekaj težav, kot na primer upodobitev skalovja. Osnova so bili izbrani (manjši) kamni peščene barve, prilepljeni z vročim lepilom. Situacija je spominjala na plažo z drobnim peskom, zato je bilo potrebno kamne prebarvati s srebrno akrilno barvo in tako je bil dosežen želen izgled.



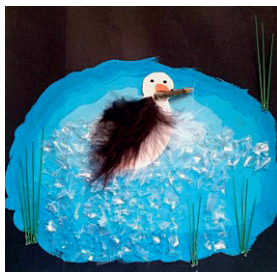
Slika 1: Material za izdelavo tipnih slikanic



Slika 2: Albumi (osnova tipnih slikanic)



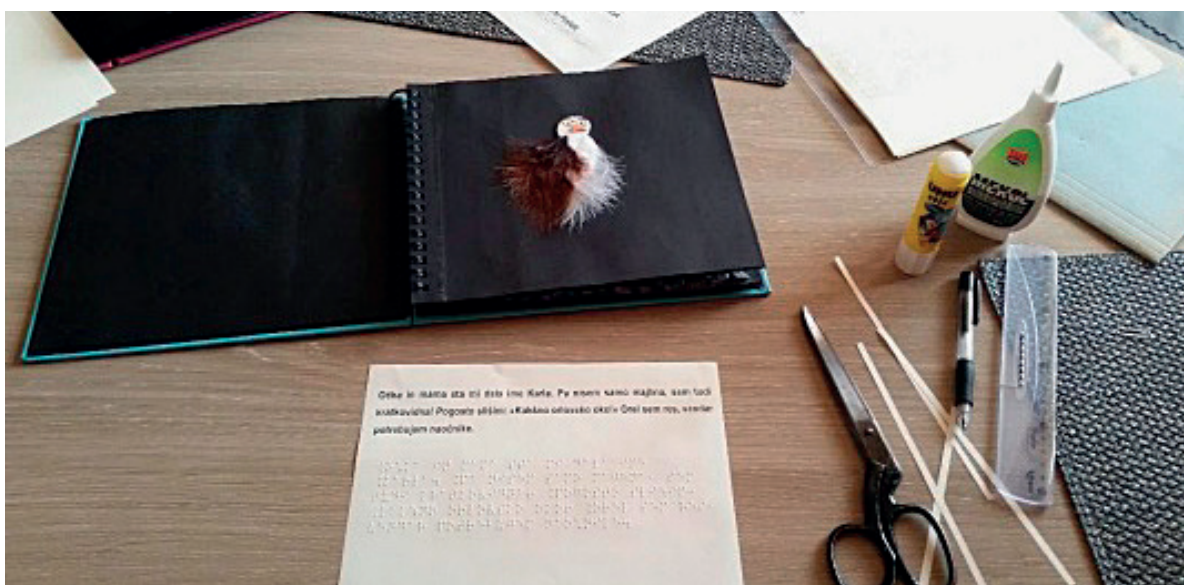
Slika 3: Skalovje



Slika 4: Jezero

Tudi uprizoritev jezera je predstavljala izziv. Osnova jezera je bila bele barve, ki ji je bila zaradi učinka globine dodana modra barva. Za boljšo tipno zaznavo so bili prilepljeni koščki vrečke za vlaganje, ki so predstavljali vodo.

Besedilo slikanic je bilo umeščeno tako, da je na levi strani zgoraj bilo kontrastno krepko besedilo, pod njim pa še brajica. Na zadnji strani je bil kolofon, na prvi pa naslovna stran.



Slika 5: Lepljenje besedila



Slika 6: Naslovne strani tipnih slikanic

4. OPIS PRAKTIČNE IZVEDBE

Pred samo praktično izvedbo smo izdelali ček listo – ocenjevalno lestvico, s katero smo ocenili obvladovanje izbranih spretnosti, znanja, veščin in razumevanja otroka. Z neposrednim opazovanjem smo pridobili rezultate ček liste oziroma ocenjevalne lestvice, ki so pokazatelj učinkovitosti tipnih slikanic.

Na Medobčinskem društvu slepih in slabovidnih Maribor so pomagali pri vzpostavitvi kontakta z mamo slabovidne deklice Lune, s katero smo se dogovorili za sodelovanje in termin. Na dan praktične izvedbe smo se dobili kar pri njih doma. Deklica se je najprej predstavila. Povedala je, da je stara 8 let in obiskuje 2. razred osnovne šole, trenira atletiko in igra violončelo, zelo rada riše, bere in ustvarja ter ima brata in muco. Vključila se je še mama in povedala, da ima deklica le 15% ostanka vida, nepopolno barvno slepoto in fotofobijo. Sprva je bila popolno barvno slepa, pred časom pa so ugotovili, da določene barve vidi. Na vprašanje, kakšne barve so platnice tipnih slikanic, je za vse tri odgovorila pravilno. Mama je še povedala, da hči brajice ne zna brati, ker po

tem nima potrebe, saj ji odgovarja povečan in kontrastni tisk. Deklica je bila tako radovedna in vznemirjena, da je tipne slikanice kar sama pograbila in jih začela listati.

Tipne slikanice je brala glasno in tekoče. Vsebinsko je razumela in jo tudi s svojimi besedami obnovila. Deklica je v branju, tipanju in ogledovanju uživala in bila sproščena. Tipne slikanice ji niso bile preobsežne. Deklica je razumela, kaj pomeni, da je tipna slikanica leposlovna ali izobraževalna. Opaziti je bilo, da zaradi slabovidnosti drži slikanico zelo blizu obraza in jo posledično poteguje z mize proti sebi. Ko je brala, je imela brado na slikanici; verjetno zato, ker je pod tistim kotom najbolj videla besedilo.

Še posebej zanimiva ji je bila zadnja tipna slikanica, ki je bila brez besedila. Omogoča, da si lahko otrok izmisli zgodbo po svoji domišljiji in s tem prispeva tudi nekaj svojega. Deklica si je izmislila svojo zgodbo, ki je bila smiselna, domišljajska in zabavna. Zanimala jo je tudi prvotna (originalna) zgodba.

Glede na rezultate ček list oziroma izbranih lestvic lahko sklepamo, da so slikanice v prvi vrsti primerne za

slabovidne otroke, stare okoli 8 let. Besedilo je dovolj povečano, je smiselno in razumljivo. Vsebina je zanimiva, humoristična in ima sproščujoč učinek. Tipne slikanice so kakovostno izdelane, primerne za slabovidne otroke, saj je poudarek na kontrastih in raznolikih materialih. Glede na dekličin odziv so tipne ilustracije zanimive in otroka pritegnejo. Tipne slikanice niso preobsežne in imajo ravno dovolj strani. Deklica je želela tipne slikanice kar obdržati. Na koncu je pokazala še svojo, z naslovom *Pošastne pustolovke*, ki sta jo skupaj z mamo izdelali, ko sta bili z Medobčinskim društvom za slepe in slabovidne Maribor na počitnicah.

5. ZAKLJUČEK

Slepi in slabovidni otroci imajo zaradi njihovega primanjkljaja, ki izvira iz motnje vida, težave na različnih področjih. Med drugim se srečujejo tudi s težavami pri predstavah. Njihove predstave o predmetih in pojavih so siromašne, lahko pa so tudi neustrezne. Zaradi tega jim je potrebno stvarnost približati na njim razumljiv in dostopen način.

Ena izmed možnosti, da otrokovo znanje, spretnost in razumevanje gradimo, je tudi tipni prikaz ali tipne ilustracije. Preko njih otroci dojemajo učenje kot zabavo

in igro. To je bil tudi eden izmed razlogov za nastanek tipnih slikanic. Glavni namen pa je bil preučiti vrste tipnih slikanic in izdelati tri različne: leposlovno, informativno (poučno) in tipno slikanico brez besedila. Tipne slikanice poleg tega, da olajšajo razumevanje in predstave predmetov in pojmov, prispevajo tudi k razvijanju otrokovega tipanja, razvijanju fine motorike ter povečajo (pre)majhno zbirko didaktičnih sredstev in igrač.

Rezultati so pokazali, da so bile tipne slikanice zelo dobro sprejete. Deklica je znova in znova želela opazovati in tipati tipne ilustracije. Sodelovala je v pogovoru o slikanicah, zgodbe so ji bile zanimive in humoristične. Tipne slikanice so igrale pomembno vlogo pri izboljšanju njenega razumevanja in predstav o predmetih.

Poleg naštetega so tipne slikanice pripomogle tudi k razvijanju otrokovega tipanja, razvijanju fine motorike in so olajšale razumevanje in predstave.

Naša raziskava je torej potrdila, da imajo tipne slikanice pomembno vlogo pri vzgoji in izobraževanju slepih in slabovidnih otrok. Omogočajo boljše razumevanje in predstave o predmetih ter prispevajo k njihovemu celostnemu razvoju. Predlagamo nadaljnje raziskave in razvoj novih tipnih slikanic, ki bodo še naprej podpirale te otroke pri njihovem učenju in razvoju.

LITERATURA

- Haramija, D. (2008): Mladinska dela Aksinje Kermauner. Jezik in slovstvo, let. 53, št. 5, str. 69–83.
- Haramija, D. (2012): Spodbujanje jezikovnih zmožnosti pri predšolskem otroku s književno vzgojo. Pridobljeno 2. 7. 2024, iz http://www.bralnaznacka.si/upload/13292209494f3a4d55b3422_Spodbujanje_jezikovnih_zmo%C5%BEnosti_-_kon%C4%8Dna2.doc.
- Haramija, D. in Batič, J. (2013): Poetika slikanice. Murska Sobota: Podjetje za promocijo kulture Franc-Franc.
- Kermauner, A. (V tisku): Tipna slikanica.
- Kobe, M. (1987): Pogledi na mladinsko književnost. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Wikipedija: Slikanica. Pridobljeno 2. 7. 2024, iz <https://sl.wikipedia.org/wiki/Slikanica>.

Likovno ustvarjanje ob didaktični slikanici „Z odprte dlani” z likovno-didaktičnim gradivom za pedagoške delavce

Helena Angelski, profesorica likovne umetnosti / OŠ Bičevje

V mesecu decembru 2024 je pri Založbi EDUCA izšla otroška slikanica z naslovom „Z odprte dlani”. Slikanica formata A4 vsebuje obsežnejše didaktično gradivo, ki je med drugim namenjeno tudi področju likovne umetnosti. Pripravila ga je ilustratorica zgodbe in oblikovalka likovne zasnove slikanice, Helena Angelski.

Gradivo je namenjeno predvsem pedagoškim delavcem v prvi triadi osnovne šole ali v vrtcu, lahko pa ga uporabijo tudi starši za ustvarjanje v domačem okolju.

Gradivo se navezuje na zgodbo „Z odprte dlani”, ki govori o dečku in kobilici ter nudi motivno podlago za ustvarjanje. Vsebuje osem likovnih nalog, ki zajemajo različna področja likovnega ustvarjanja:

- oblikovanje na ploskvi (risanje, slikanje, grafika) in
- oblikovanje v tridimenzionalnem prostoru (kiparstvo, arhitektura).

Dodana vrednost k likovnim nalogam je neposredno povezava z učnim načrtom likovne umetnosti za prvo

triado osnovne šole, saj je vsaka likovna naloga opremljena z ustreznimi likovnimi pojmi iz učnega načrta, predlagano likovno tehniko ter didaktičnimi napotki za izpeljavo vsake naloge. Pedagoški delavec se lahko osredotoči na enega ali več obravnavanih pojmov, odvisno od starosti otrok in glede na možno združevanje več likovnih problemov v nalogi.

Naloge lahko mentor poveže tudi z drugimi področji, še posebno s predmetom *spoznavanje okolja*.

KAKO NAČRTUJEMO LIKOVNO NALOGO:

Pri načrtovanju likovne naloge upoštevamo:

- likovni problem,
- likovni motiv,
- likovno tehniko.

Izhodišče pri načrtovanju vsake likovne naloge naj bo vedno likovni problem in z njim povezan učni cilj. Šele



Naslovnica slikanice

po izbranem učnem cilju in likovnem problemu išče-
mo ustrezen motiv in ustrezno likovno tehniko, ki bosta
učencem omogočila doseganje tega cilja in reševanje
likovnega problema.

LIKOVNI PROBLEM



LIKOVNI MOTIV + LIKOVNA TEHNIKA

Shema načrtovanja likovne naloge

PRIMER NAČRTOVANJA LIKOVNE NALOGE S PODROČJA RISANJA:

Če želimo obravnavati likovni problem izražanja z različ-
nimi vrstami linij, potem izberemo motiv, ki bo učencem

to omogočil, na primer: deblo, drevo, žival s kožuhom.
V povezavi z motivom nato izberemo ustrezno likovno
tehniko, v kateri se bodo učenci izražali, na primer: oglje,
tuš, flomaster, svinčnik, kreda, pastel. Tehniko izbere-
mo glede na karakter linij, ki ga želimo doseči v delih
in glede na učni cilj. Pri tem tudi upoštevamo, katere
materiale so učenci do sedaj že uporabljali in česa še
ne. S tem nudimo učencem več izkušenj pri izražanju z
raznovrstnimi materiali.

Premislamo tudi glede podlage:

- format: pravokoten, kvadraten, okrogel,
- velikost: A5, A4, A3, B formati, nestandardizirani formati,
- postavitev: pokončna, položna,
- material: papir, karton, deščica, platno, prosojen papir, folija,
- površina: gladka, hrapava, sijoča, mat,

- barva: bela, siva, črna, barvna oz. temna ali svetla; kadar je podlaga temna, ustrezno prilagodimo barvo materiala za risanje, na temni podlagi lahko uporabimo svetle, bele krede, svetle barvice ali paste, kar je več kot dobrodošla sprememba ob najpogostejši svetli podlagi in temnim risarskim materialom.

KAKO BEREMO NAVODILA LIKOVNIH NALOG V GRADIVU:

Pri vsaki nalogi so zapisani obravnavani likovni problemi in pojmi iz posameznega področja učnega načrta likovne umetnosti za prvo triado osnovne šole.

V naslovu je hkrati zapisan tudi že motiv upodabljanja, ki se navezuje na prebrano zgodbo.

Navedena je predlagana likovna tehnika, pri nekaterih nalogah tudi več možnih tehnik. Nekatere tehnike zahtevajo dodatno razlago, demonstracijo, preizkušanje ali vajo, preden se učenci lotijo samega ustvarjanja – na primer: mešanje barv, svetlitev oz. temnitev barve oz. pravilno zgibanje pri prostorski nalogi. Zato so pri nekaterih nalogah zapisani tudi posamezni postopki ustrezne uporabe likovne tehnike.

Pred samim ustvarjanjem in praktičnim delom se posvetimo obravnavanju motiva. Ključnega pomena je, da učenci pred samim ustvarjanjem o motivu razmišljajo, doživljajo, čutijo, preizkušajo, raziskujejo, opazujejo, se o njem pogovarjajo, razlagajo, opisujejo. To jih bo spodbudilo k opazovanju celote in podrobnosti, predvsem pa k notranjemu doživljanju, ki ga bodo nato prelili v upodabljanje. Za obravnavo vsakega motiva so v pomoč zapisana vprašanja za usmerjanje učencev in za vodenje pogovora, ki ga podkrepimo še s slikovnim materialom, naravnimi materiali, predmeti, rastlinami, preizkusi, dotikanjem, gibanjem. Vedno moramo imeti pri tem pred seboj cilj, ki ga želimo doseči. V tej smeri tudi oblikujemo obravnavo motiva.

Za predšolske otroke nekatere naloge lahko ustrezno preoblikujemo glede na starostno stopnjo, zahtevnost in cilje. Lahko pa naloge služijo zgolj kot izhodišče za oblikovanje novih.

O AVTORICI:

Helena Angelski je profesorica likovne umetnosti z dolgoletnimi izkušnjami poučevanja likovne umetnosti tako v slovenski javni osnovni šoli kot v mednarodni šoli IBO.

Pod njenim mentorstvom so učenci prejeli številna najvišja priznanja za svoja likovna dela tako na državnih kot na mednarodnih natečajih. V letošnjem letu je prejela tudi eno izmed podeljenih nagrad najboljšim mentorjem za izjemno kolekcijo otroških likovnih del na obsežnem mednarodnem natečaju z zastopanostjo skoraj 6000 otroških likovnih del iz 34 držav, Mini RestArt. Aktivno razstavlja predvsem na področju keramike in keramične skulpture, za kar je prejela tudi več priznanj.



Notranja stran slikanice

Predstavitev projekta o uporabi meditacije pri pouku in njenih učinkih na dijake in profesorje

Katarina Živec / Srednja trgovska in aranžerska šola Ljubljana

V pričujočem poročilu opisujem potek, rezultate in pomen za nadaljnje raziskave projekta o uporabi meditacije med poukom na srednji šoli. Projekt je potekal v šolskem letu 2021/22 v mesecu maju in juniju na Srednji trgovski in aranžerski šoli Ljubljana. V raziskavi sta sodelovala 102 dijaka STAS, smer trgovec in aranžerski tehnik, ter pet učečih profesorjev. Z anketo sem pri dijakih preverjala stanje pred začetkom in ob koncu projekta po osmih kriterijih: počutje, fizično počutje, zdravje, vsakodnevno razpoloženje, veselje do šole, uspeh, odnos med sošolci, odnos do sebe in samozavest. Profesorji pa so ocenjevali še naslednje kriterije: disciplina v razredu, odnos do profesorja in razredna klima. Rezultati so pokazali pozitiven vpliv meditacije na odnos med sošolci, disciplino v razredu in razredno klimo. Pozitiven vpliv se je kazal tudi na kriterijih, ki so jih v anketi ocenjevali dijaki.

1. UVOD

Kot učiteljica psihologije na dveh srednjih šolah v Ljubljani, in sicer na Srednji oblikovni šoli in na Srednji

trgovski in aranžerski šoli, sem v zadnjih desetih letih oblikovala poseben pristop k poučevanju psihologije. Po končanem specialističnem študiju Pomoč z umetnostjo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani sem poletela na krilih novega znanja in sodobnega pristopa k pomoči potrebnim ljudem v različnih stiskah. Opazila sem, da so tudi moji dijaki velikokrat v stiskah, so tesnobni, anksiozni, depresivni, imajo panične napade in sem, zato da bi jim pomagala in da bi bila učna ura psihologije majhen raj na zemlji, uvedla 3-minutno meditacijo z usmerjanjem k dihanju, in to na začetku šolske ure. Poleg meditacije med poukom psihologije celo uro predvajam umirjeno glasbo, našla sem jo na spletni strani Youtube, saj so namreč znanstveniki ugotovili, da poslušanje umirjene glasbe med učenjem povzroča višjo zapomnitev in zmanjšanje stresa.

Stres v šolskem okolju lahko negativno vpliva na učni uspeh in psihološko dobrobit dijakov. Sodobni izzivi, kot so visoka pričakovanja, časovni pritiski in socialni konflikti, prispevajo k povečani ravni stresa med dijaki. Meditacija, kot tehnika sproščanja, je bila v preteklih raziskavah prepoznana kot učinkovit način za zmanjšanje

stresa in izboljšanje splošnega počutja (Kabat-Zinn, 1990; Davidson in McEwen, 2012).

Učinki mojega vložka v uro psihologije so neverjetni. Z disciplino nimam nobenega problema, dijakinje in dijaki se veselijo vsake ure in ocene dijakov pri psihologiji so poskočile navzgor.

Zato sem se leta 2022 na Srednji trgovski šoli odločila za enomesečni projekt, v katerem sem poskusila izmeriti vse te dobrobiti meditacije, glasbe in učinke obojega, ki sem jih opazila do sedaj.

Cilj tega projekta je bil preveriti, kako meditacija vpliva na različne vidike počutja in uspešnosti dijakov ter na razredno klimo na Srednji trgovski in aranžerski šoli Ljubljana.

Tudi raziskave kažejo, da lahko redna meditacija izboljša pozornost, čustveno regulacijo in splošno mentalno zdravje (Goyal et al., 2014). Meditacija temelji na tehnikah osredotočanja uma, kar pomaga zmanjšati občutek stresa in anksioznosti (Zdravljenje anksioznih motenj, 2022). Na podlagi teh ugotovitev sem se odločila preizkusiti vpliv meditacije v šolskem okolju, da bi ugotovila, ali lahko te koristi prenesemo na dijake in izboljšamo njihovo šolsko izkušnjo.

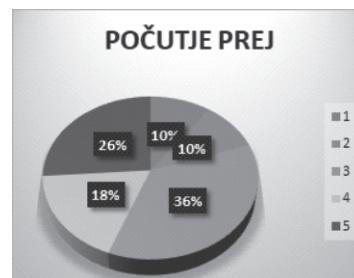
2. METODOLOGIJA

Raziskava je potekala maja in junija 2022 v 1AA, 1AB, 1AC, 1CA, 1CB in 1DA razredih. Skupno sta sodelovala 102 dijaka in 5 profesorjev. Meditacija se je izvajala enkrat tedensko v trajanju treh tednov, kjer so dijaki in profesorji skupaj meditirali tri minute ob sproščujoči glasbi. Tehnika meditacije je vključevala preprosto dihalno vajo - štetje do pet pri vdihu in izdihu. Dijakom sem pojasnila, da štetje umirja in preusmerja misli, umirjeno dihanje pa sprosti. Dijake sem prosila, naj meditirajo tudi doma. Ob tem, ko so se dijaki sproščali, sem predvajala umirjeno glasbo za sprostitev s spletne strani Youtube.

3. REZULTATI

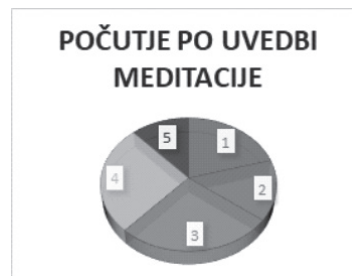
3.1 DIJAKI

3.1.1 POČUTJE

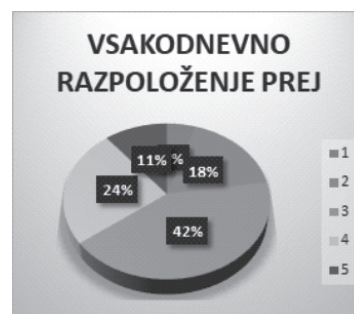


Pred meditacijo:
Večinoma dobro.

Po meditaciji:
Večina anketiranih je poročala o izboljšanju.



3.1.2 VSAKODNEVNO RAZPOLOŽENJE

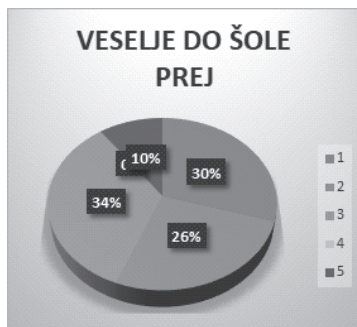


Pred meditacijo:
Med slabim in zelo dobrim.

Po meditaciji:
Izboljšanje pri treh četrtinah anketiranih.

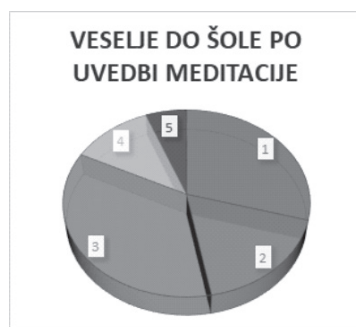


3.1.3 VESELJE DO ŠOLE

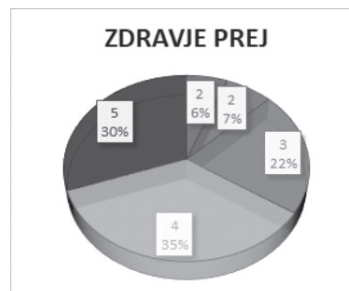


Pred meditacijo:
Večinoma zelo
slabo.

Po meditaciji: Iz-
boljšanje pri tretji-
ni srednje, pri dveh
četrtnah od malo
do največ.

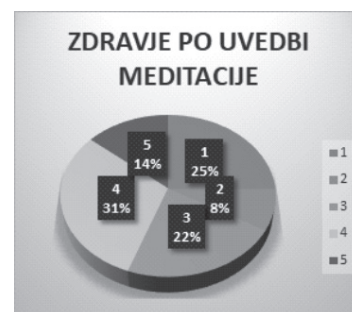


3.1.5 ZDRAVJE

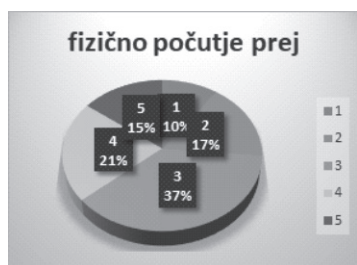


Pred meditacijo:
Večinoma dobro.

Po meditaciji: Izbolj-
šanje od malo do
največ pri treh če-
rtinah anketiranih.

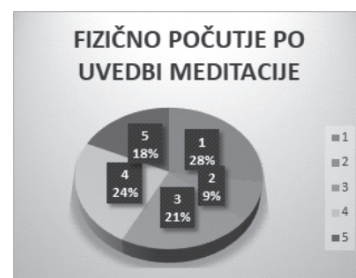


3.1.4 FIZIČNO POČUTJE

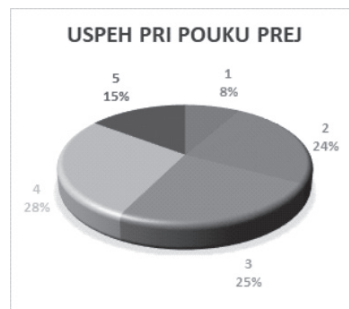


Pred meditacijo:
Večinoma dobro.

Po meditaciji:
Izboljšanje od
malo do največ
pri treh četrtnah
anketiranih.

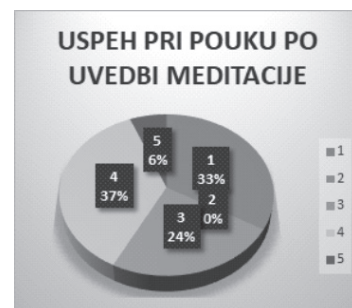


3.1.6 USPEH PRI POUKU



Pred meditacijo:
Od srednje dober
do dober in zelo
dober.

Po meditaciji:
Izboljšanje od
srednje do naj-
več pri polovici
anketiranih.

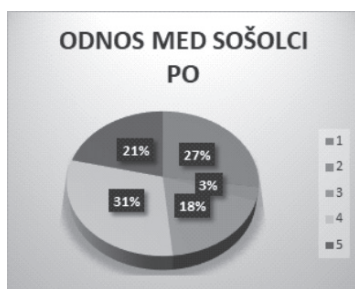


3.1.7 ODNOS MED SOŠOLCI

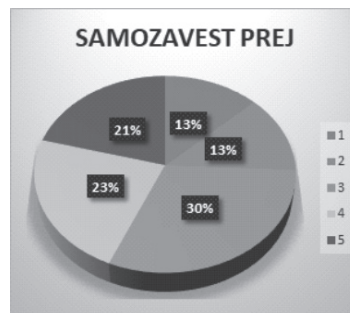


Pred meditacijo:
Od srednje dobro
do zelo dobro.

Po meditaciji: Iz-
boljšanje pri polo-
vici dijakov, ki so
bili anketirani po
meditaciji, z oce-
nami od srednje
do največ.



SAMOZAVEST

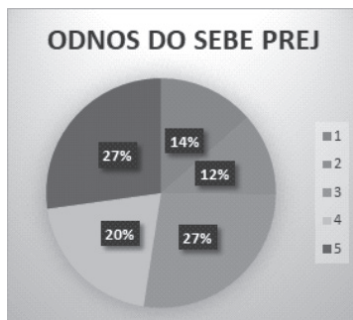


Pred meditacijo:
Od zelo slabo do
zelo dobro.

Po meditaciji: Iz-
boljšanje samoza-
vesti pri desetini
dijakov, pri polo-
vici od srednje do
največ, pri četrtini
pa nič.

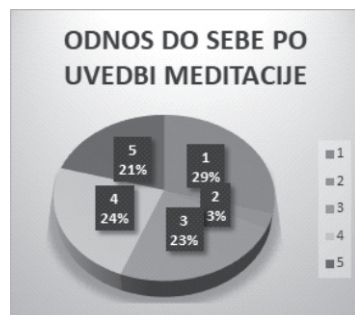


3.1.8 ODNOS DO SEBE



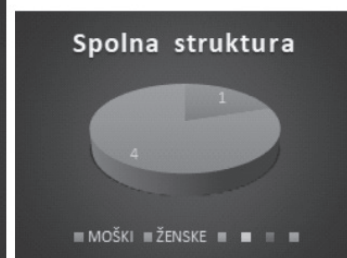
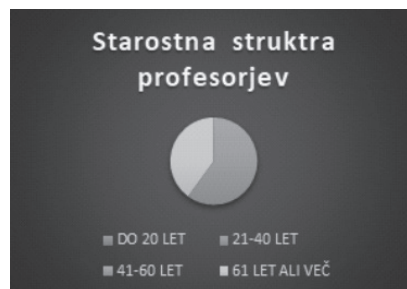
Pred meditacijo:
Pri več kot polovi-
ci dijakov ocenjen
od dober do zelo
dober.

Po meditaciji:
Izboljšanje pri
več kot polovici
anketiranih.

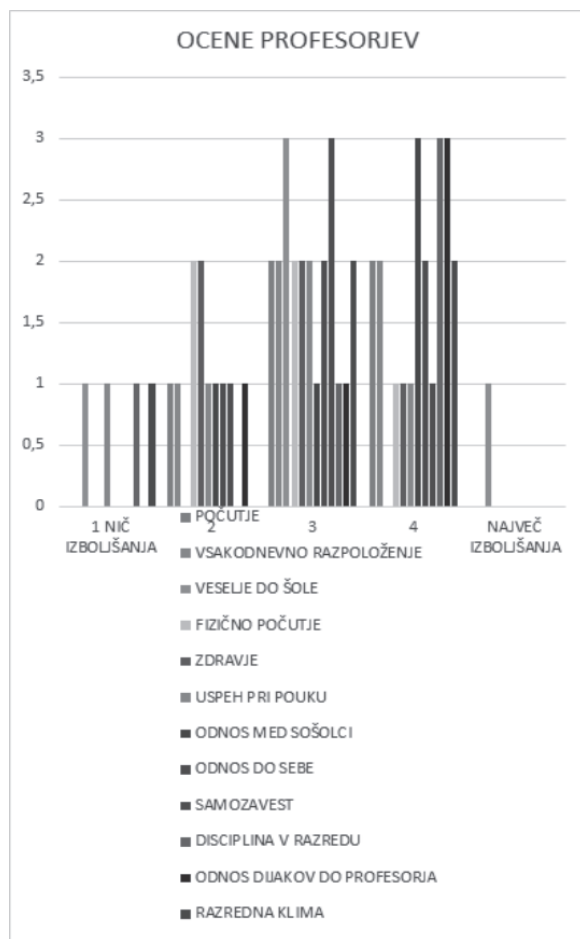


3.2 PROFESORJI

Profesorji so ocenjevali parametre pri dijakih po uvedbi meditacije in dodali še naslednje kriterije: disciplina v razredu, odnos dijakov do profesorja in razredna klima.



Starostna in spolna struktura: vsi profesorji so bili stari nad 41 let, 4 ženske in 1 moški.



Odnos med sošolci: Trije profesorji so opazili izboljšanje. Disciplina v razredu: Trije profesorji so opazili izboljšanje. Odnos do profesorja: Trije profesorji so opazili večje spremembe.

Veselite do šole in samozavest: Srednje spremembe pri vseh parametrih sta opazila vsaj dva profesorja.

4. RAZPRAVA

Rezultati moje raziskave so bili pozitivni. Pokazali so veliko izboljšanje na več področjih, kar pa je v skladu s številnimi študijami, ki poudarjajo pozitivne učinke meditacije na psihološko in fizično počutje. Meditacija je pokazala potencial za izboljšanje različnih vidikov življenja dijakov,

vključno z izboljšanjem odnosov med sošolci, disciplino in splošno razredno klimo (Kabat-Zinn, 1990; Davidson in McEwen, 2012). Profesorji so prav tako opazili pozitivne spremembe v vedenju in interakcijah dijakov, kar kaže na širše koristi meditacije v šolskem okolju.

Seveda moram tu omeniti tudi možen vpliv placebo učinka, ki je verjetno zelo močan na začetku, vsi namreč povezujemo meditacijo in sproščujočo glasbo z nečim pozitivnim, sprostitvenim in že samo to, da vsi dijaki meditirajo skupaj z navzočim učiteljem, je nekaj zelo pozitivnega. Ta vpliv avtoritete in vzgojni trenutek, s katerim učiteljeva avtoriteta deluje na dijake, ko se umirja skupaj z njimi, je lahko zelo velik. Tega tudi ne smemo zanemariti.

Poleg tega umirjanje in sproščujoča glasba vplivata ugodno na parasimpatični sistem, ta je del avtonomnega živčnega sistema, ki oživčuje in deluje na notranje organe in izločanje adrenalina, stresnega hormona, katerega ob stresu izloča simpatični sistem. Oba pa morata biti v ravnovesju, če hočemo, da je posameznik zdrav ter ima močan imunski sistem. Vse to je povezano z nastopom psihosomatskih bolezni, ki nastanejo, kadar simpatični sistem deluje preveč, parasimpatični pa premalo. Z meditacijo obudimo delovanje parasimpatičnega sistema. Dihalne vaje, kot je tehnika štetja do pet pri vdihu in izdihu, so preproste, a izjemno učinkovite pri zmanjševanju stresa. Te vaje pomagajo umiriti avtonomni živčni sistem in zmanjšati fiziološke odzive na stres. Študije kažejo, da lahko redno izvajanje dihalnih vaj zmanjša raven kortizola, hormona stresa, in izboljša splošno počutje (Brown in Gerbarg, 2005).

Medtem ko znanstvena literatura potrjuje, da lahko meditacija zmanjša simptome stresa, anksioznosti in depresije, hkrati pa povečuje pozornost, samozavedanje in čustveno regulacijo (Goyal et al., 2014). Moja raziskava je pokazala, da so te koristi dosegljive tudi v relativno kratkem časovnem obdobju in v šolskem kontekstu, kar je zelo obetavno za prihodnje programe in politike na področju izobraževanja.

Ena od omejitev naše raziskave je bila kratkotrajnost intervencije. Čeprav so rezultati pozitivni, bi dolgo-

trajnejša in intenzivnejša uporaba meditacije morda prinesla še izrazitejše in bolj trajne učinke. Nadaljnje raziskave bi morale vključevati daljše obdobje izvajanja meditacije in spremljanje dolgoročnih učinkov na dijake in šolsko okolje.

5. SKLEP

Projekt je pokazal, da lahko meditacija in glasba pozitivno vplivata na različne vidike šolskega življenja. Ne le, da bi lahko ta pozitivni vpliv na dijake pripisali placebo učinku, dokazano deluje sproščanje in umirjanje na bolj uravnoteženo delovanje parasimpatičnega in simpatičnega sistema, ki sta del avtonomnega živčevja. Vse to izboljšuje imunski sistem, redno sproščanje pa zmanjšuje nastanek psihosomatskih bolezni, ki so zelo pogoste pri srednješolcih. Simptomi so na primer glavoboli in prehladi pred napovedanimi testi pri ocenjevanju v šolskem okolju.

Zato priporočam, naj se učitelji opogumijo in uporabijo rezultate množice raziskav, vključno z mojo, da se meditacija in sproščujoča glasba vključujeta v šolski urnik kot redna dejavnost, saj lahko pomembno vplivata na zmanjšanje stresa in izboljšanje splošnega počutja ter uspešnosti dijakov.

Nadaljnje raziskave bi kljub vsemu še lahko razširile naše razumevanje in prinesle dodatne dokaze o dolgoročnih koristih meditacije v izobraževalnem okolju. Poročilo o raziskavi sem predstavila na konferenci po pouku na STAŠ in na študijski skupini za psihologijo 23. 8. 2022. Projekt sem predstavila tudi na mednarodni konferenci Ris Rakičan IZZIVI SODOBNE DRUŽBE v letu 2023. Članek sem napisala tudi s pomočjo Chat GPT, umetne inteligence.

LITERATURA

- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143.
- Bishop, S. R. et al. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.
- Brown in Gerbarg (2005). *The healing power of the breath: simple techniques to reduce stress and anxiety, enhance concentration and balance your emotions*. Amazon. com.
- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689–695.
- Goyal et al.(2014). Meditation programs for psychological stress and well-being. A systematic review and meta-analysis. *JAMA Intern Med*. 2014;174(3), 357–368.
- Kabat-Zinn, J. (1990).** *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Delacorte.

PRILOGE

MEDITACIJA ANKETA
KAKO SE POČUTIŠ PO MEDITIRANJU?

Meditiraš tudi doma?

Oceni na lestvici od 1 do 5 (s tem, da 1 pomeni nič, 5 pa največ), koliko se je izboljšalo stanje po uvedbi meditacije pri pouku?

Počutje	1	2	3	4	5
Vsakodnevno razpoloženje	1	2	3	4	5
Veselje do šole	1	2	3	4	5
Fizično počutje	1	2	3	4	5
Zdravje	1	2	3	4	5
Uspeh pri pouku	1	2	3	4	5
Odnos med sošolci	1	2	3	4	5
Odnos do sebe	1	2	3	4	5
Samozavest	1	2	3	4	5

PROFESOR:

Oceni na lestvici od 1 do 5 (s tem, da 1 pomeni nič, 5 pa največ), koliko se je izboljšalo opaženo stanje v razredu po uvedbi meditacije pri pouku?

Počutje	1	2	3	4	5
Vsakodnevno razpoloženje	1	2	3	4	5
Veselje do šole	1	2	3	4	5
Fizično počutje	1	2	3	4	5
Zdravje	1	2	3	4	5
Uspeh pri pouku	1	2	3	4	5
Odnos med sošolci	1	2	3	4	5
Odnos do sebe	1	2	3	4	5
Samozavest	1	2	3	4	5
Disciplina v razredu	1	2	3	4	5
Odnos dijakov do profesorja	1	2	3	4	5
Razredna klima	1	2	3	4	5

76. Frankfurtski knjižni sejem

Štefan Krapše / revija EDUCA

Oktobra je zaprl vrata knjižni sejem v Frankfurtu; največji in hkrati tudi najprestižnejši mednarodni knjižni sejem na svetu.

Sejem, ki je potekal od 16. do 20. oktobra 2024, je pritegnil rekordno število obiskovalcev in razstavljalcev, s približno 115.000 poslovnimi obiskovalci in prav toliko obiskovalci za širšo javnost iz več kot 150 držav.

Več kot 4.300 razstavljalcev iz 95 držav je predstavilo svoje knjige, izdaje in storitve. Razstavni prostor je bil razdeljen na različne tematske sklope, ki so pokrivali vse od leposlovja in znanstvene literature do otroških knjig in digitalnih tehnologij.

Sejem je imel oziroma ima kajpak vsako leto močan poslovni poudarek, saj sta prva dva sejemska dneva namenjena izključno založnikom in izdajateljcem, literarnim agentom, tiskarjem in vsem, ki se s knjigo ukvarjajo (ukvarjamo) profesionalno. Iz Založbe EDUCA se sejma udeležujemo že več kot 20 let. Tudi tokrat sem bil kot odgovorni urednik revije EDUCA tam in „v živo“ spremljal večdnevno intenzivno in dinamično dogajanje. Seveda

sem posebno pozornost namenjal založniškemu dogajanju na področju izobraževalne literature.

OTVORITVENA SLOVESNOST

Sejem je uradno otvorila britansko-turška avtorica **Elif Shafak**, ki je v svojem govoru poudarila pomembnost pripovedovanja zgodb za družbo, akt upanja in odpor proti nasilju. Shafakova je izpostavila, kako lahko književnost premosti vrzeli med različnimi kulturami in spodbuja medsebojno razumevanje.

Jürgen Boos, direktor Frankfurtskega knjižnega sejma, je v svojem nagovoru poudaril pomembnost **svobode izražanja in mednarodnega sodelovanja**. Poudaril je, da se sejem prilagaja novim trendom in tehnologijam ter da je odprt za različna mnenja in kulture. Boos je tudi pozdravil letošnjo častno gostjo sejma Italijo, ki prinaša bogastvo literatur in kultur. V zaključni misli je spomnil na dolgoletno dediščino sejma in njegovo vlogo pri spodbujanju mirnega in demokratičnega pogovora.



TEMATSKI POUČENI IN PROGRAMI

Sejem je pokrival širok spekter tem in programov, vključno s:

- **svetovna književnost:** poudarek na globalnih izzivih in medkulturnem dialogu, s posebnim poudarkom na latinskoameriški književnosti in afriških avtorjih;
- **tehnologija in inovacije:** razprave o vplivu digitalizacije na založništvo, prihodnosti e-knjig in avdioknjig, ter novih priložnostih za avtorje in založnike;
- **otroška in mladinska literatura:** pester program za najmlajše bralce, ki vključuje delavnice, branja in srečanja z avtorji otroških knjig.

SLOVENIJA NA SEJMU

Slovenska stojnica je ponovno izstopala s svojo raznolikostjo in kakovostjo predstavljenih del. Slovenski avtorji so sodelovali v številnih dogodkih in razpravah, med drugim tudi o vlogi malih jezikov v svetovni književnosti. Poseben poudarek je bil na sodelovanju slovenskih in

nemških izobraževalnih ustanov na področju literarnega prevajanja in izmenjave študentov.

POMEMBNI DOGODKI IN DOSEŽKI SLOVENSKE AVTORJEV

- **Literarna branja:** Slovenski avtorji so predstavili svoja najnovejša dela na literarnih branjih, ki so pritegnila veliko pozornost mednarodne javnosti.
- **Panelne razprave:** Slovenski avtorji in založniki so sodelovali na panelnih razpravah o izzivih in priložnostih v sodobni književnosti ter o pomenu prevajanja literarnih del.
- **Sodelovanje z drugimi državami:** Slovenska stojnica je gostila predstavnike različnih držav, s katerimi so izmenjevali izkušnje in vzpostavljali nova partnerstva.
- Po letu 2023, ko je bila Slovenija častna gostja na sejmu v Frankfurtu in se je po več kot enoletni intenzivni uverturi z dogodki v vseh nemško govorečih državah

- v Frankfurtu v petih dneh odvilo preko 250 dogodkov s slovensko prisotnostjo na več kot 20 lokacijah in v sodelovanju z več kot 300 izvajalci, je letos častna gostja na sejmu Italija.
- Slovenija se je tudi v letu 2024 predstavlja s pestrim programom, osredinjenim na razprave o pomenu branja ter na najnovejše prevode v nemščino.
 - V italijanskem paviljonu, kjer je bila razstava knjig italijanskih avtorjev in avtoric ter knjig o Italiji, ki so izšle pri tujih založbah v zadnjih dveh letih, so bili razstavljeni tudi slovenski prevodi italijanskih del. Razstavo teh knjig je organiziral sam Frankfurtski knjižni sejem, razstavljene pa so bile samo tiste knjige, ki jih založniki sami pošljejo na razstavo. Podatkov o tem, koliko knjig so slovenski založniki posredovali za razstavo pa žal nimam.
 - Slovenska nacionalna stojnica je bila, kot je v navadi zadnjih nekaj let, v dvorani 4.1 (C 38), na še vedno razširjeni stojnici (96 m²), kjer je delovne postaje imelo več slovenskih založnikov, ki se ukvarjajo s prodajo avtorskih pravic, ter edina, pred kratkim ustanovljena slovenska literarna agencija (Ljubljana Literary Agency). Na stojnici so bile razstavljene najnovejše knjige, za katere založniki ocenjujejo, da so primerne za prodajo v tujino. Prav tako so bili na stojnici razstavljeni najnovejši prevodi slovenskih avtorjev v tuje jezike. Stojnica je ponujala prostor, kjer so bili dosegljivi vsi promocijski materiali ter informacije o slovenski knjižni krajini, podporah JAK in drugih možnostih sodelovanja.
 - Nekatero slovenske založbe so imele na sejmu tudi svoje samostojne stojnice; v neposredni bližini slovenske stojnice.
 - Ljubljanski manifest o branju na višji ravni, ki je bil deležen velike pozornosti in številnih medijskih odmevov v okviru gostovanja Slovenije 2023, je bil še vedno in bo še precej časa tematika, o kateri se veliko govori in se na njegovi podlagi skuša vplivati zlasti na razumevanje branja v izobraževalnih ustanovah.
 - Dogodek **Ljubljanski manifest, kritično mišljenje in evropska politična kriza** z Luisom Gonzálezom (Španija), Kristenom Einarsonom (Norveška), Miho Kovačem (Slovenija) in moderatorko Alenko Kepic Mohar (Slovenija) je bil v **sredo, 16. oktobra, ob 12.00 na Mednarodnem odru** (International Stage) v predverju hal 5 in 6 (Foyer Hall 5/6). Sodelujoči so skušali odgovoriti na naslednja vprašanja: Kaj kritično mišljenje sploh je in kako je povezano z branjem? Kaj je kritično mišljenje v kulturnem, socialnem in političnem kontekstu, kjer zagon dobiva populizem? Kdaj kritično mišljenje postane krinka za izražanje predsodkov, arogance in pristranskosti? Kakšno vlogo imajo pri vsem tem tiskani in digitalni mediji? In kako se vse to povezuje z rastjo populističnih gibanj v Evropi in izven nje?
 - Dr. Miha Kovač je sodeloval tudi na dogodku **Promocija branja – primerjava italijanskih in evropskih strategij**. Tudi ta pogovor je bil v **sredo, 16. oktobra, ob 16.30, na italijanski stojnici (dvorana 5.0, A 22)**. Z Renato Gorgani (Editrice Il Castoro), Adrianom Montijem Buzzettijem (Center za knjige in branje/Centro per il libro e la lettura), Lauro Ballestra (AIB – Zveza italijanskih knjižnic/Associazione Italiana Biblioteche) in Miho Kovačem (Ljubljanski bralni manifest) se je pogovarjal Giovanni Solimine (Fundacija Marie in Goffreda Belloncija/Fondazione Maria e Goffredo Bellonci).
 - Pomemben dogodek je bila tudi okrogla miza **Evropske bralne raziskave 2023 in 2024 – v četrtek, 17. oktobra, ob 13.00 na Mednarodnem odru** (International Stage) v predverju hal 5 in 6 (Foyer Hall 5/6). V Evropi je bilo v zadnjih dveh letih izvedenih več študij z enotnimi vprašalniki o bralnih navadah. Na pogovoru s Christophom Bläsijem (Nemčija), Alenko Kepic Mohar (Slovenija), Brunom Giancarlijem (Italija), Angusom Phillipsem (Velika Britanija) in Miho Kovačem (Slovenija) so bili razgrnjeni rezultati študij, razlike med njimi, razlogi za razlike ter različni odzivi na rezultate. Poleg tega so bile obravnavane prednosti enotne metodologije v raziskavah o bralnih navadah in metodološki izzivi, ki jih prinaša hitra rast poslušanja zvočnih knjig. V tem okviru je bilo govora o dveh pomembnih vprašanjih: Kaj je v teh raziskavah dobrega za založnike? In

- česa se lahko naučimo, če rezultate raziskav beremo v kombinaciji z založniško statistiko?
- Slovenija je lani, ko je bila častna gostja na Frankfurt-skem sejmu, organizirala tudi več pogovorov o vplivu umetne inteligence na branje, pisanje in prevajanje. Ali je v enem letu prišlo do kakšnih sprememb? V pogovoru z enakim naslovom kot v letu 2023 – **UI in pisanje** – so bili predstavljeni založniški, pravni in avtorski pogledi. Sogovorniki Alma Čaušević (Slovenija), Dan Podjed (Slovenija), Rüdiger Wischenbart (Avstrija), Elisabeth Ann West (ZDA) in Miha Kovač (Slovenija), so se srečali na **odru ARTS+ (dvorana 4.1, H57) v četrtek, 17. oktobra, ob 11.00**. Tudi sam sem bil prisoten na tem vrhunsko moderiranem dogodku.
 - Tino Vrščaj je posebna komisija JAK (dr. Alenka Koron, Andrej Predin, Alenka Urh) predlagala za nagrado Evropske unije za književnost (EUPL) za leto 2024. Med 13 kandidati za leto 2024 je 7-članska evropska komisija izbrala nagrajenca, Theisa Ørntofta z Danske, Tina Vrščaj pa je bila med 5 avtorji, ki so dobili posebno omembo. V **sredo, 16. oktobra, ob 14.00 v Frankfurtskem paviljonu (Agora)** je sodelovala na okrogli mizi **Naj živi literatura. Naj živi Evropa!** Okrogla miza je bila posvečena zmagovalnim avtorjem in njihovim zgodbam ter 15. obletnici nagrade Evropske unije za književnost. Sodelovali štirje avtorji EUPL, poleg Tine Vrščaj še Deniz Utlu (Nemčija), Todor Todorov (Bolgarija) in Gaea Schoeters (Belgija), ki so predstavili svoje knjige in tako odprli okno v različne literarne pokrajine Evrope. Njihov pogovor je razkril, kako vsaka knjiga, vsaka zgodba odraža svoj kulturni kontekst in hkrati ustvarja vez, ki nas vse povezuje.
 - **Petek, 18. oktober**, je bil v celoti posvečen leposlovju. V **Arheološkem muzeju Frankfurt je bil ob 17.00** dogodek z naslovom **Levitan – antiheroj; Roman Vitomila Zupana**. Carl Markus Gauss je v Die Presse napisal: „Če Vitomila Zupana ne bi zaznamoval napačen rojstni kraj, bi ga danes imeli za enega največjih evropskih pripovedovalcev 20. stoletja.“ Skrivnosti Vitomila Zupana, ki ga bo nemška javnost po Menuetu za kitaro spoznala še po romanu Levitan, sta razkrivala njegov založnik Sebastian Guggolz (Guggolz Verlag) in prevajalec obeh romanov Erwin Köstler.
 - Na isti lokaciji, torej v **Arheološkem muzeju Frankfurt, je bil ob 19.00 v petek, 18. oktobra**, še **Večer slovenske poezije**. Slovenska poezija je nemško publiko očarala, ko je bila Slovenija v letu 2023 častna gostja sejma. Tudi v tem letu je Slovenija predstavila zven in zvoke zanimivih glasbenih in pesniških glasov. Tone Škrjanec, Maja Vidmar, Lukas Debeljak so predstavljali svoje nove prevode v nemški jezik.
 - Med enim in drugim dogodkom v muzeju, ki je lani in letos več mesecev gostil slovensko arheološko razstavo, je ostalo še dovolj časa za prijetno druženje in kramljanje s sprejemom za založnike, prevajalce, avtorje in novinarje. Bil sem med udeleženci in bilo je (založniško in literarno) prijetno.
 - Predstavitve leposlovja se je na sejmu nadaljevalo **v soboto, 19. oktobra, ob 10.00 na Mednarodnem odru** (International Stage) v predverju hal 5 in 6 (Foyer Hall 5/6). Pogovor z naslovom **Na podežlju Vinko Möderndorfer in Reinhard Kaiser-Mühlecker**, je vodil Jürgen Jakob Becker, ki je z avtorjema iskal skupne točke njunih romanov, Die andere Vergangenheit (Rezidens Verlag; izvirnik Druga preteklost, Založba Goga) ter Brennende Felder (S. Fischer).
 - Med najbolj odmevnimi rezultati častnega gostovanja Slovenije v Frankfurtu 2023 je poleg povečanega zanimanja za prevajanje del slovenskih avtorjev uvrstitev treh slovenskih avtorjev in njihovih nemških prevodov na elitni seznam Lyrik Empfelung 2024
 - Nemška akademija za jezik in poezijo, Stiftung Lyrik Kabinett in Literaturwerkstatt Berlin, v sodelovanju z Združenjem nemških knjižnic namreč vsako leto objavi priporočilni seznam novih objav poezije v nemškem jeziku in poezije, prevedene v nemščino. Vsako leto izbira deset nemških strokovnjakov, skupaj je v enem letu priporočenih 20 zbirk. Med 10 (Sic!) prevedenimi pesniškimi zbirkami, ki so v Nemčiji izšle od začetka leta 2023 do marca 2024, so kar trije slovenski naslovi, in sicer: Srečko Kosovel: Mein Gedicht ist mein Gesicht (Otto Müller Verlag, 2023, prevod Ludwig Hartinger); Ana Pepelnik: nicht fisch (parasitenpresse, 2023, prevod Amalija Maček, Matthias Göritz, Adrian Kasnitz in Tho-

mas Podhostnik); in Tomaž Šalamun: *Steine aus dem Himmel* (Suhrkamp, 2023, prevod Matthias Göritz, Liza Linde in Monika Rinck). Še nikoli, od kar obstajajo ta priporočila, se ni zgodilo, da bi bili na seznamu med prevedenimi avtorji trije avtorji iz iste države. Kakor to tudi ni avtomatizem po častnem gostovanju, tako v letu 2023 na seznamu ni bilo nobene zbirke španskih avtorjev ali v letih 2021 in 2022 kanadskih avtorjev. Pred priporočilnim seznamom 2024 je bila na tem seznamu le ena Slovenka, in sicer Anja Golob z zbirko *Anweisungen zum Atmen* (Edition Korrespondenzen, 2018, prevod Urška P. Černe in Uljana Wolf).

- Pesnica Ana Pepelnik bo decembra 2024 deležna še posebne časti, saj ji bo nagrado podelila Bavarska akademija za znanost in umetnost.

ITALIJA KOT ČASTNA GOSTJA FRANKFURTSKEGA KNJIŽNEGA SEJMA 2024

Italija, dežela bogate literarne dediščine, umetnosti in kulture, je letos z velikim ponosom nastopila kot častna gostja na 76. knjižnem sejmu. Italijanska literatura, znana

po svoji raznolikosti in globini, je osvetlila letošnji sejem in pritegnila pozornost obiskovalcev z vsega sveta.

PESTRA LITERARNA DEDIŠČINA

Italija se lahko pohvali z bogato literarno zgodovino, ki sega od srednjeveških pesnikov, kot sta Dante Alighieri in Francesco Petrarca, do sodobnih avtorjev, kot so Umberto Eco, Elena Ferrante in Roberto Saviano. Letos so italijanski avtorji in založniki predstavili širok spekter del, ki so pokrivali različne žanre, od zgodovinskih romanov in kriminalk do sodobne proze in poezije.

GLAVNI DOGODKI IN PROGRAMI

Italijanska udeležba na sejmu je bila podprta z obsežnim programom dogodkov, ki so vključevali literarna branja, panelne razprave, delavnice in razstave. Nekateri najpomembnejši dogodki so bili naslednji.

- **Literarna branja:** italijanski avtorji so predstavljali svoja dela na več literarnih branjih, kjer so obiskovalci



lahko uživali v neposrednem stiku z avtorji in njihovimi zgodbami.

- **Panelne razprave:** razprave so pokrivalo različne teme, vključno z vplivom italijanske literature na svetovno literarno sceno, izzivi sodobnega založništva in vloge književnosti pri spodbujanju kulturne izmenjave.
- **Delavnice za prevajalce:** posebne delavnice so bile namenjene prevajalcem, ki so se lahko poglobili v umetnost prevajanja italijanskih del, in spoznavali izzive ter priložnosti pri delu s književnimi besedili.

KULTURNI POUDARKI

Poleg literarnih dogodkov so italijanski predstavniki pripravili tudi bogat kulturni program, ki je vključeval glasbene nastope, filmske projekcije in kulinarične delavnice. Ti dogodki so obiskovalcem omogočili, da so doživeli italijansko kulturo v vsej njeni raznolikosti in bogastvu.

- **Glasba:** obiskovalci so uživali v koncertih italijanske klasične glasbe ter sodobnih glasbenih nastopih, ki so predstavili širok spekter glasbenih zvrsti.
- **Film:** italijanska filmska produkcija je bila predstavljena skozi projekcije filmov, ki so zajemali tako klasične kot sodobne italijanske filme.
- **Kulinarika:** kulturni program ni bil popoln brez predstavitve italijanske kulinarike. Kulinarične delavnice so ponudile priložnost za spoznavanje tradicionalnih italijanskih jedi ter degustacijo vin in drugih dobrot.

V ITALIJANSKEM FOKUSU: ELENA FERRANTE

Med številnimi italijanskimi avtorji je posebno mesto zavzela Elena Ferrante, skrivnostna pisateljica, ki je pritegnila svetovno pozornost s svojo „Neapeljsko tetralogijo“. Ferrantina dela, ki so prevedena v številne jezike (tudi v slovenskega), so bila osrednja tema več razprav in analiz na sejmu. Njena sposobnost upodabljanja kompleksnih likov in medčloveških odnosov je navdušila občinstvo in okrepila spoštovanje ter navdušenje do italijanske literature.

ITALIJANSKA STOJNICA

Italijanska stojnica je bila eno izmed osrednjih prizorišč na sejmu, kjer so obiskovalci lahko našli širok spekter knjig, od klasikov do najnovejših izdaj. Razstavljavci so poskrbeli, da je stojnica odražala raznolikost italijanske književnosti in kulture, s posebnim poudarkom na mladinskih knjigah, grafičnih romanih ter delih o umetnosti in zgodovini. Sam sem bil navdušen nad celotno zasnovo in sporočilnostjo italijanskega paviljona.

VPLIV NA MEDNARODNO OBČINSTVO

Italijanska prisotnost na sejmu je prinesla priložnost za poglobitev mednarodnega sodelovanja in izmenjavo idej med avtorji, založniki in ljubitelji literature. Poudarjena je bila tudi pomembnost prevajanja italijanskih del v tuje jezike, da bi bila lahko njihova književnost širše dostopna in cenjena.

Frankfurtski knjižni sejem je bil izjemna priložnost za Italijo, da pokaže svojo bogato kulturno dediščino in sodobno literarno ustvarjalnost. S svojo častno gostjo Italijo je sejem še enkrat pokazal in dokazal svojo vlogo kot osrednje stičišče svetovne književnosti in kulturne izmenjave.

STROKOVNI PROGRAM

Vsako leto se na sejmu odvija izjemno bogat strokovni program, ki pokriva široko paleto tem in formatov. Tukaj je nekaj ključnih dogodkov in vsebin, ki so pritegnile predvsem obiskovalce „iz (založniško-literarne) stroke“.

- **AI in književnost:** razprave so se osredotočale na uporabo umetne inteligence v založništvu, vključno z novimi orodji za upravljanje z avtorskimi pravicami in distribucijo.
- **Mednarodni audio trgi:** intenzivne razprave so se posvetile ekspanziji mednarodnega trga z zvočnimi knjigami in izzivom, ki ga le-te predstavljajo.
- **Klimatske spremembe:** paneli so obravnavali vpliv

klimatskih sprememb na knjižno industrijo in kako se založniki (z)morejo prilagoditi novim okoljskim izzivom.

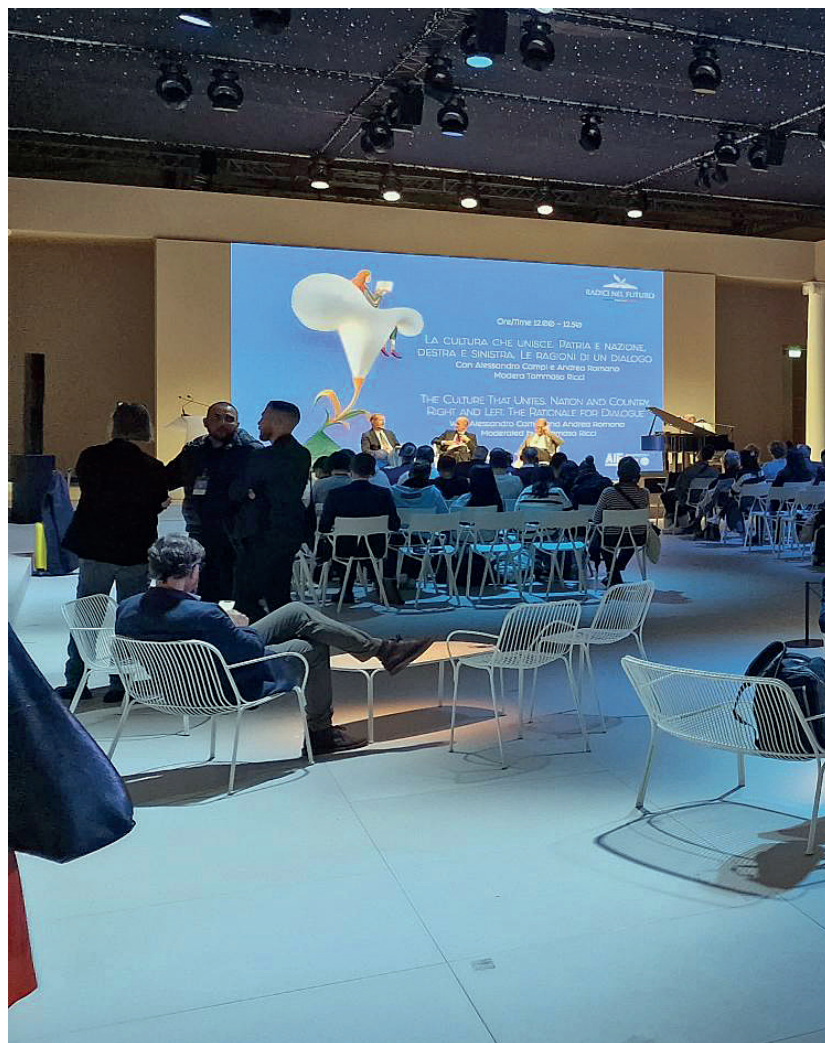
- **Prevajanje in mednarodna izmenjava:** razprave so pokrivalo teme prevajanja in mednarodne izmenjave, s posebnim poudarkom na italijanskih in slovenskih knjigah.
- **Kakovost in prakse za prodajo filmskih pravic:** razprave so se osredotočale na najboljše prakse za prodajo filmskih pravic in kako lahko književnost bolje izkoristi te priložnosti.

POSEBNI DOGODKI

- **„Frankfurt Rights Meeting“:** dogodek, ki je potekal pred odprtjem sejma, je pritegnil ključne strokovnjake s področja avtorskih pravic, z Madeline McIntosh, nekdanjo predsednico Penguin Random House U.S., kot glavno govorko.
- **Konferenca o italijanski literaturi:** konferenca, ki se je osredotočila na prevajanje in izdajo italijanskih knjig po svetu.
- **Konferenca o otroških in mladinskih knjigah:** dogodek, ki je obravnaval odgovornost knjižne industrije do mladih bralcev, z udeležbo znanih govorcev, kot je Cornelia Funke.
- **Analiza trendov v azijskem knjižnem trgu:** srečanje, na katerem so analizirali trenutne bralne trende in izzive na (ogromnem!) azijskem knjižnem trgu.
- **Prikaz statistik evropskega knjižnega trga:** predstavitev rezultatov letnega anketnega raziskovanja o prodaji knjig v Evropi.

STROKOVNI PROGRAM IN IZOBRAŽEVANJE

Sejem je ponudil tudi različne delavnice za prevajalce, „masterclass“ dogodke in priložnosti za nadaljnjo strokovno rast. Obiskovalci so lahko sodelovali v intenzivnih usposabljanjih in mrežnih programih, ki so jih organizirali za strokovnjake s celega sveta.



Frankfurtski knjižni sejem 2024 je ponovno pokazal, da je ključna platforma za izmenjavo idej in sodelovanje v knjižni industriji. S široko zastavljenim in bogatim programom je sejem prinesel veliko priložnosti za strokovnjake, avtorje in založnike, da se poglobijo in povežejo.

ZAKAJ JE FRANKFURTSKI KNJIŽNI SEJEM POMEMBEN TUDI ZA PODROČJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA?

Frankfurtski knjižni sejem ni le največji in najprestižnejši knjižni dogodek na svetu, ampak pomembno vpliva tudi na področje izobraževanja. Spodaj navajam, zakaj



je sejem pomemben in zanimiv tudi za področje vzgoje in izobraževanja.

- Dostop do najnovejših učbenikov in izobraževalnih gradiv

Na sejmu so predstavljene najnovejše publikacije in učbeniki, ki jih lahko učitelji in izobraževalne ustanove vključijo v svoje kurikule. To omogoča dostop do najnovejših izobraževalnih trendov, metodologij in vsebin, ki izboljšajo kakovost izobraževanja.

- Strokovno izpopolnjevanje učiteljev

Sejem ponuja številne delavnice, seminarje in predavanja, ki so namenjeni strokovnemu izpopolnjevanju učiteljev. Ti dogodki pokrivajo različne teme, kot so inovativne učne metode, digitalizacija izobraževanja, vključenost in medkulturno izobraževanje.

- Spoznavanje novih tehnologij

Na sejmu so predstavljene tudi najnovejše tehnologije, ki se uporabljajo v izobraževanju, kot so interaktivni učni pripomočki, e-učbeniki, izobraževalne aplikacije in druge digitalne rešitve. Učitelji in šole tako lahko spoznajo nove pristope k poučevanju in učenju, ki vključujejo sodobne tehnologije.

- Izmenjava izkušenj in dobrih praks

Sejem ponuja platformo za mreženje in izmenjavo izkušenj med učitelji, izobraževalci in založniki s celoga sveta. S tem se spodbuja mednarodna izmenjava dobrih praks in inovativnih pristopov v izobraževanju.

- Kulturna izmenjava in večjezičnost

Sodelovanje na sejmu omogoča šolam in učiteljem, da spoznajo literaturo in kulture drugih držav. To spodbuja medkulturno razumevanje in večjezičnost, kar je ključnega pomena v današnjem globaliziranem svetu.

- Spodbujanje bralne kulture

Sejem promovira pomen branja in literarne kulture, kar lahko šole izkoristijo za spodbujanje bralnih navad pri učencih. Različni programi in dogodki na sejmu, kot so srečanja z avtorji, literarna branja in delavnice, prispevajo k povečanju zanimanja za knjige med mladimi.

- Podpora mladim avtorjem in ustvarjalcem

Sejem je tudi odlična priložnost za mlade avtorje in ustvarjalce, da predstavijo svoja dela mednarodni publiki. S tem se spodbuja ustvarjalnost in inovativnost med mladimi ter nudi platformo za njihov profesionalni razvoj.

- Priložnosti za šolske projekte

Učitelji lahko na sejmu pridobijo navdihe in ideje za različne šolske projekte, kot so literarna tekmovanja, prevajalske delavnice in kulturni dnevi. Sejem ponuja bogato vsebino, ki jo je mogoče vključiti v šolske dejavnosti.

Frankfurtski knjižni sejem tako ni le dogodek za književne strokovnjake, ampak ima tudi pomemben vpliv na izobraževalne ustanove in šolski sistem, saj ponuja številne priložnosti za razvoj in izboljšanje kakovosti izobraževanja.

NA LETOŠNJEM FRANKFURTSKEM KNJIŽNEM SEJMU 2024 SO BILE TUDI ZANIMIVE KNJIŽNE NOVOSTI S PODROČJA ŠOLSTVA. TUKAJ JE NEKAJ NAJBOLJ ODMEVNIH.

1. Inovativni učni pripomočki

Za učitelje in šole so bili predstavljeni novi inovativni učni pripomočki, kot so interaktivni e-učbeniki, aplikacije za učenje jezikov in digitalni pripomočki za poučevanje znanosti in matematike. Te rešitve omogočajo učiteljem, da prilagodijo pouk posameznim potrebam učencev in jih pritegnejo k aktivnejšemu učenju.

2. Digitalna književnost

Sejem je poudaril pomen digitalne književnosti, predstavil pa je tudi nove e-knjige, audio knjige in interaktivne knjige, ki so posebej namenjene mladim bralcem. Te novosti omogočajo učiteljem, da vključijo sodobne tehnologije v pouk branja in literature.

3. Kulturna izmenjava in večjezičnost

Na sejmu so bili predstavljeni tudi novi prevodi in izdaje knjig v različnih jezikih, kar je pomembno za šolstvo, saj spodbuja večjezičnost in medkulturno razumevanje med učenci. Učitelji lahko uporabljajo te knjige za poučevanje jezikov in kultur.

4. Kreativne delavnice za učitelje

Sejem je ponudil številne delavnice za učitelje, kjer so se lahko učili novih metod poučevanja, kreativnih pristopov in uporabe digitalnih pripomočkov v učilnicah. Te delavnice so omogočale učiteljem, da si pridobijo nove ideje in pristope za pouk.

5. Knjige za mladost

Za mladost so bili predstavljeni številni novi tiski, ki se osredotočajo na pomembne teme, kot so osebna rast, družinske odnose, socialna odgovornost in okoljska varnost. Te knjige so namenjene mladim bralcem in so pomembne za njihovo osebnost in družbeni razvoj.

6. Učbeniki in šolska literatura

Na sejmu so bili predstavljeni tudi novi učbeniki in šolska literatura, ki so namenjeni različnim starostnim skupinam in šolam. Učitelji so lahko prebrali in pridobili nove učne vsebine, ki jih lahko vključijo v svoje učne priprave.

Sejem je tako ponudil številne priložnosti za šolstvo, da se poglobi in prilagodi novim trendom ter tehnologijam v izobraževanju.

KNJIŽNI SEJEM V FRANKFURTU 2025

Knjižni sejem v Frankfurtu 2025 se bo odvijal od **15. do 19. oktobra 2025 s Filipini** kot častno gostjo. To bo torej velika priložnost, da se Filipini predstavijo kot država gostja, kar bo gotovo pomembno vplivalo na položaj in promocijo filipinske literature in kulture.

Zanimivo pri tem je, da so Filipini tretja največja država v Aziji, ki je znana po svoji kulturi in literaturi, ki vključuje več kot 183 različnih jezikov.

ZA ZAKLJUČEK

Številni obiskovalci letošnjega že 76. knjižnega sejma so izrazili zadovoljstvo nad bogatim programom in priložnostmi za mreženje ter izmenjavo izkušenj. Sejem je bil označen kot izjemna priložnost za spoznavanje novih del in avtorjev ter za vzpostavljanje poslovnih stikov. Založniki in avtorji so poudarili pomembnost takšnih dogodkov za širjenje svojih del in pridobivanje novih poslovnih priložnosti. Sejem je omogočil številne dogovore za izdajo novih knjig in prevodov, kar bo pripomoglo k večji prepoznavnosti avtorjev na mednarodni ravni.

Nedvomno sejem je in ostaja ključna platforma za poslovanje, izmenjavo idej in kulturno raznolikost, s posebnim poudarkom na sodelovanju in medsebojnem povezovanju med različnimi kreativnimi industrijami, povezanimi s knjigo. Sejem tako ponovno dokazuje, da je svetovna prestolnica književnosti in kulturne izmenjave, kjer se srečujejo najboljši pisci, založniki in ljubitelji knjig z vsega sveta.

Frankfurtski knjižni sejem se je zaključil s pozitivnimi obeti za prihodnost književnosti, literature, kulture in izobraževanja, ter z obljubo, da bo še naprej spodbujal kreativnost, inovativnost in medkulturno razumevanje.



Narodni ponos v globaliziranem svetu

Marijana Miljančič Ruter, mag. prof. angl. in univ. dipl. prev. / učiteljica angleščine na Osnovni šoli Koper

Društvo katoliških pedagogov Slovenije je 23. novembra 2024 priredilo šesto mednarodno konferenco pod krovnim vodom Vzgoja za ljubezen do domovine in države. Konferenco je ponovno gostila OŠ Notranjskega odreda Cerknica. Njen letošnji naslov Narodni ponos v globaliziranem svetu je na simbolni ravni še posebej odmeval, saj je potekal na dan, posvečen izjemnemu Slovencu generalu Rudolfu Maistru.

VPRAŠANJA IN IZZIVI

Govoriti o narodnem ponosu v postmoderni dobi je pogosto označeno za zastarelo in škodljivo. Organizatorji so tako udeležencem mednarodne konference v premislek zastavili naslednja vprašanja: Kako se soočamo s hitrimi spremembami v svetu ter z množičnimi migracijami? Kako se oblikuje nacionalna identiteta v dobi, ko so meje vse bolj zabrisane? Kje so prednosti in kje izzivi? Katere so naše naloge, če želimo ohraniti svojo identiteto in se hkrati ponosno vključiti v globalni svet? Kako naj narod ohrani svojo identiteto, kulturo, jezik, navade v današnjem svetu? Zakaj je to pomembno? Kako se drugi

narodi vključujejo v naše okolje in kaj to pomeni za nas? Kako je na ta proces vplivala osamosvojitve Slovenije? Kam vodi pot izgrajene identitete in narodnega ponosa ter kam pot zabrisanja (narodne) identitete? Česa si želimo in kako bomo tja prišli?

NAVDIHUJOČA ZGODBA

Na plenarnem delu, ki je sledil uvodnim pozdravnim nagovorom ravnateljice gostujoče osnovne šole ge. Ines Ožbolt in predsednice DKPS ge. Marije Žabjek, smo prisluhnili referatom g. Boruta Pahorja, bivšega predsednika Republike Slovenije, ge. Vide Petrovčič, novinarka in predavateljice, ter dr. Karla Hrena, direktorja Mohorjeve družbe v Celovcu.

G. Borut Pahor je v svojem navdihujočem govoru orisal zorenje slovenskega naroda od časov taborniškega gibanja do osamosvojitve. To obdobje ni zaznamovalo le trpljenje, čeprav ga je slovenski narod izkusil izjemno veliko, ampak tudi zorenje narodne zavesti in samozavesti ter ponosa, ki je preraščalo okvire kulturniške

skrbi za jezik. Konec prejšnjega stoletja je prinesel polno politično samozavedanje in zrelost naroda, ki se je z ustanovitvijo države kvalificiral kot nacija. Izpostavil je, da narodni ponos ni nekaj samoumevnega, je čustvena kategorija posameznika in skupnosti, ki se gradi skozi družino, v šolskem okolju, skozi ustanove države vse do posameznikove proste volje.

Prav v tej luči je pomembno omeniti apel nekdanjega predsednika vsem, ki delujejo v šolstvu, da posredujejo izjemno zgodbo o nastanku države Slovenije vsem otrokom, od vrtca naprej. Nastanek slovenske države je po njegovem mnenju ena najbolj navdihujočih globalnih zgodb, ki osupne mnoge po vsem svetu, s katerimi se srečuje. Sprašuje se, ali je res mogoče, da so bili v neki državi, ki je bila del nečesa, kar je razpadalo, ljudje, ki so bili v manj kot letu dni sposobni prehoditi toliko korakov: izpeljati demokratične volitve, konstituirati novo skupščino, imenovati Demosovo vlado, sprejeti dogovor vseh skupščinskih strank za plebiscit, izvesti plebiscit, na tej podlagi razglasiti samostojno državo, jo v desetdnevni

vojni ubraniti in nato v pol leta umestiti na zemljevid mednarodne skupnosti. Izpostavil je, da otroci pogosto sploh nimajo priložnosti slišati za to zmagovito zgodbo, zato je pozval zbrane pedagoge, naj pridejo do dogovora, kako te čudovite stvari iz ne tako oddaljene preteklosti umestiti v učne načrte in predstaviti mlademu človeku, da bi začutil prvinsko moč posameznika in skupnosti, ki vzbuja upravičen ponos. Pri tem je pozdravil prizadevanja Društva katoliških pedagogov Slovenije ter drugih na tem področju.

VARUJMO SVOJE NARODNE IN DRŽAVNE KORENINE

G. Pahor je poudaril, da je Slovenija ob osamosvojitvi umeščala svojo geopolitično in vrednostno pripadnost Zahodu, česar Slovenci, po Pahorjevih besedah, nismo jemali kot grožnje svoji komaj pridobljeni suverenosti, temveč kot njeno logično nadaljevanje. Opozoril pa je, da čeprav „Slovenci zdaj živimo najboljši, najvarnejši, tudi





narodnih simbolov. Učitelje je pozvala, naj v šoli pripravijo učno uro, pri kateri bi odgovorili na vprašanja: kdo sem; zakaj sem, to kar sem, torej Slovenec; kako vem, da sem Slovenec; na kaj sem kot Slovenec ponosen? Izpostavila je tudi, da tako otroci kot odrasli premalo poznamo izjemne dosežke slovenskih „Elonov Muskov“ in bi bilo potrebno narediti seznam izjemnih posameznikov, ki nam s svojimi dosežki upravičeno budijo ponos v svetu.

najplodnejši del naše zgodovine, te zgodovine ni konec, tudi našega razvoja narodnega vprašanja ni konec. Tudi če bi naša umeščenost v EU bila trajna, za kar nimamo zgodovinskih dokazov, naša narodna skupnost ni odrešena skrbi za razvoj narodne identitete. Tako je potrebno paziti na našo državo in jo razvijati, pri čemer nekdanji predsednik še posebej izpostavlja pomen narodnega ponosa kot izraza ljubezni do lastne domovine, navdušenja nad njo in skrbi za njo, ki še zdaleč ni obsoleten, postmoderen ali škodljiv. Pri tem opazuje, da smo Slovenci v razvoju zastali, kot da nam primanjkuje „želje, volje in strasti, da nekaj naredimo skupaj, da poiščemo tisto, kar nas povezuje, in gremo naprej.“ Svoj referat je zaključil s pozivom: „Poiščimo tisto, kar nam je skupno – ob vseh razlikah, ki so med nami – in naredimo nekaj novega in velikega, zavarujmo svoje narodne in državne korenine. Če in kolikor nam bo to uspelo, pa bo to razlog za velik ponos našega naroda, zlasti naših mladih ljudi.“

KAKO VEM, DA SEM SLOVENEK

Ga. Vida Petrovčič je svoj referat zastavila kot motivacijsko predavanje, pri čemer je odprla vprašanje o tem, kako prebujamo narodni ponos še zlasti pri otrocih, ter jih ozaveščamo o kulturni dediščini, jeziku in zgodovini naroda. Opozorila je na pogosto neustrezen odnos do

SLOVENSKA SKUPNOST NA AVSTRIJSKEM KOROŠKEM JE STABILNA IN ŽIVA

Plenarni del se je nadaljeval s predavanjem direktorja Mohorjeve družbe Celovec dr. Karla Hrena. Izpostavil je, da narodnostno vprašanje na avstrijskem Koroškem nikoli ni bilo postmoderno. Predstavil je položaj Slovencev na tem območju – skupnost se je v zadnjem stoletju izjemno skrčila, a je kljub temu stabilna, živa in ekonomsko močnejša kot kadarkoli prej. Med izzivi, s katerimi se soočajo, je navedel pomanjkanje učinkovitega enotnega zastopstva narodne skupnosti. Tako se odpira vprašanje legitimnosti pri zastopanju interesov vseh koroških Slovencev. Drugi izziv je širjenje dvojezičnega predšolskega izobraževanja, ki je potrjeno volji lokalne skupnosti. Izpostavil je na kakovostno mrežo zasebnih dvojezičnih vrtcev, toda prenos dobrih praks iz teh vrtcev v javne vrtce je zelo okrnjen, pri tem je pozval k sprejetju krovnega zakona na državni ravni, ki bi urejal to področje. Tretji izziv je z ustreznimi ukrepi privabiti izobražene mlade, da se po končanem šolanju vrnejo na Koroško. Zadnji izziv, ki ga je izpostavil dr. Hren, pa je oblikovanje vključujoče in čezmejno povezane narodne skupnosti. Po njegovem mnenju mora skupnost ob prizadevanjih za ohranitev lastne identitete ohranяти odprtost za nove člane – tako za Slovence, ki

se priseljujejo, kot tudi za nemško skupnost, ki vedno bolj sprejema slovenščino.

MAJHNI IN VELIKI IMAMO ISTO NALOGO V GLOBALIZIRANEM SVETU

Plenarni del mednarodne konference je sklenil predsednik Združenja za vrednote slovenske osamosvojitve g. Lojze Peterle. Poudaril je, da imamo Slovenci številne posebnosti, na katere smo lahko upravičeno ponosni. Spomnil je, da prepogosto opozarjamo na majhnost svoje države, pri čemer na primer predstavniki iz Luksemburga tega nikoli ne počnejo, ampak izpostavljajo velike projekte, ki jih želijo izpeljati. Z grenkobo ugotavlja, da se otroci prepogosto prilagajajo tujcem in se premalo zavedajo veličine slovenskega jezika. Svoj nastop je sklenil z besedami Borisa Pahorja, da če se Kitajcem, ki jih je toliko, zdi vredno učiti kitajsko, potem se tudi njemu zdi še bolj vredno učiti slovensko.

V drugem delu so sledili referati po skupinah, pri čemer sta dve skupini od petih potekali videokonferenčno. Udeleženci tako iz Slovenije kot tudi iz sosednjih držav in Argentine so predstavili dejavnosti, s katerimi v okviru rednega pouka, formalnih in neformalnih občolskih ali gospodarskih in drugih dejavnosti spodbujajo ljubezen do domovine in s tem narodni ponos. Predstavljene so bile številne aktivnosti, ki so lahko moč navdihla tako za učitelje kot tudi ljudi iz drugih poklicev. Med njimi je tudi pomemben prispevek dr. Sande Ham, iz Univerze v Osijeku, ki ustvarja hrvaški jezik in pripoveduje njihovo trnovo pot za ohranjanje svojega jezika v sosednji Hrvaški¹. Njihovi prispevki bodo objavljeni v e-zborniku.

Mednarodna konferenca je bila navdihujoča. Odprla je številna vprašanja o tem, kako buditi narodni ponos v svetu, ki je postal globalna vas, sodobni Babilon. Držav-

1 Zelo zanimiv pogovor z njo si lahko preberete v 101. številki Vzgoje.



niški govor nekdanjega predsednika g. Boruta Pahorja nas opogumlja in nam nalaga odgovornost, da pripovedujemo navdihujočo zgodbo o nastanku naše države

našim otrokom, učencem, številne zgodbe slovenskih izseljencev pa so dokaz, da je le z narodnim ponosom, ki izvira iz ljubezni do domovine, moč stati in obstati.



Povzetek konference „Svet izobraževanja briše meje” v organizaciji ANN in LR v Veliki Gorici pri Zagrebu, od 28. 11. do 1. 12. 2024

Brigita Blaževič / Miklavžev vrtec - župnijski vrtec Logatec

Sedma mednarodna konferenca učiteljev in vzgojiteljev je letos potekala v Veliki Gorici pri Zagrebu. Njena vizija je zagotavljanje podpore za opolnomočenje in promocijo najbolj zavzetih in ustvarjalnih učiteljev in vzgojiteljev ter direktorjev pedagoških ustanov regiona.

Pričetek konference je zaznamoval sejem znanja, kjer so se na stojnicah predstavile države, zanimivosti in narodne noše. Letos se je na konferenco prijavilo kar 220 udeležencev. Predstavili so se primeri dobrih praks, zanimivosti kraja, iz katerega prihajajo, ter tudi kulturna dediščina kraja. Iz Slovenije sva bili dve predstavnici, Miklavžev vrtec iz Logatca in Vrtec Rižana.





Fotografija 1: Narodne noše Slovenija in Makedonija



Fotografija 2: Predstavnici iz Slovenije z obiskovalko sejma (Vrtec Rižana - levo, Miklavžev vrtec Logatec - desno)

Drugi dan konference je bil namenjen obisku izobraževalnih ustanov v Turopoljski občini. Udeleženci so se razdelili po skupinah ter obiskali vrtec Ciciban, OŠ Eugena Kumičića in OŠ Eugena Kvaternika, gimnazijo Velika Gorica in Center za djecu, mlade i obitelj. Tam so nas pričakali otroci in profesorji. Ogledali smo si prostore in pouk. Sledilo je delo po sekcijah na različne teme

v razredih. Popoldan smo imeli družabni del, kjer smo spoznale hrvaškega pevcu Jacquesa Houdeka in posnели video na njegovo pesem.



Fotografija 3: Obisk v OŠ



Fotografija 4: Video <https://www.youtube.com/watch?v=0B-pmGN8yA4>

Tretji dan konference smo udeleženci poslušali štiri plenarna predavanja. Od tega je bilo zanimivo predavanje direktorice dveh osnovnih šol iz Švedske z naslovom Švedski izobraževalni sistem skozi prizmo enega direktorja. Zanimivo je to, da je direktorica šol kot begunka pred vojno iz Bosne in Hercegovine prišla na Švedsko in tam doktorirala ter se zaposlila in postala uspešna vodja dveh šol. Po predavanjih smo odšli na otvoritev Adventa v Zagrebu, kjer smo prižgali svečke.

Četrti dan smo konferenco zaključili v turistično edukativnem centru v Novih Čičah z dodelitvijo certifikatov in si zaželeli srečno pot.

Konferenca je, kot vsako leto, polna entuziazma in prijetnih srečanj ljudi, ki delamo z otroki. Bodrilo eni druge, si izmenjujemo primere dobrih praks, se družimo in kot

je dejala ustanoviteljica te asociacije Željana Radojičić Lukič, negujemo mir in prijateljstvo med narodi na tem prostoru.



Fotografija 5:
Delo po sekcijah v razredih

Enostavno in varno parkiranje koles – nujna sestavina trajnostnega prometnega sistema

Andrej Klemenc

Storitev parkiranja je ena najpomembnejših storitev v prometu. Še zlasti v urbanih centrih je parkiranje vsakodnevni izziv. In če je za voznike osebnih vozil glavni izziv, kje sploh dobiti parkirano mesto, se tisti, ki uporabljamo kolesa, še posebej, če so ta vredna več kot le nekaj deset evrov, predvsem sprašujemo, kje bo kolo mogoče varno parkirati. Kolo je sicer praktično mogoče parkirati kjerkoli in prav to je v mestni gneči njegova največja prednost. Toda ko gre za udobno in varno parkiranje kolesa, to ni več tako enostavno, še posebej, če bo kolo parkirano dalj časa.

Če zunaj posedimo za krajši čas in nam je kolo lahko ves čas na očeh, potem ni nujno, da je za nekaj priklenjeno, ampak zadostujejo že obročne ali druge ključavnice, s katerimi preprečimo, da bi se s kolesom lahko nekdo enostavno odpeljal. Toda tudi v tem primeru ni vseeno, kakšna so kolesarska stojala. Ker so razlike v kolesnih obročih med posameznimi vrstami koles zelo velike in ker so kolesa tudi „obuta“ v različno široke pnevmatike oz. „gume“, morajo tudi takšna enostavna stojala za kolesa omogočiti, da se sprednje kolo ne glede na svoj premer in širino „gum“, lepo usede v stojalo. V nasprotnem pri-

meru lahko pride do poškodb oz. zvitja obroča kolesa in kolo tako postane neuporabno za vožnjo, popravilo oz. menjava obroča pa ni poceni.

Takoj, ko kolesa nimamo več na očeh, tudi če gre le za nekajminutni nakup v trgovini ali obisk pošte oziroma banke, pa je že priporočljivo, če lahko kolo za nekaj priklenemo. V primeru, da kolo nekje parkiramo dalj časa in ne le za kratek postanek, bi to moralo biti na vidnem mestu, omogočeno mora biti, da se ga dokaj enostavno priklene na stojalo, ki mora omogočiti enostaven dostop, priporočljivo pa je tudi, da so stojala postavljena tam, kjer je omogočena vsaj minimalna zaščita pred vremenom oz. so parkirana kolesa pred vremenskimi vplivi zaščitena z nadstrešnicami.

Prostor v mestih je dragocen in marsikje ga primanjkuje, zato so v tem primeru zaželena kolesarska stojala, ki omogočajo parkiranje koles v dveh nivojih. Nad to rešitvijo pa verjetno ne boste navdušeni, če boste morali kolo z muko dvigniti na oz. ga spustiti z višjega nivoja. A obstajajo tehnične rešitve, pri katerih to lahko storite enostavno in brez napora.





Še bolje je seveda, če lahko kolo parkiramo v pred vremenskimi vplivi popolnoma zaščiteni kolesarnici. Če gre za kolesarnico večstanovanjske hiše ali kolesarnico za zaposlene, je z vidika varnosti najboljše, da je v njih omogočen dostop samo lastnikom koles oz. tistim, ki razpolagajo s ključem ali kartico za vstop v kolesarnico. Vendar morajo tudi v tem primeru kolesarnice nuditi možnost, da lahko okvir kolesa oziroma priporočljivo vsaj en kolesni obroč na stojalo oz. držalo tudi priklenemo.

Tudi za kolesarnice tam, kjer je prostora malo in je zato dragocen, velja, da morajo s čim manj prostora omogočiti parkiranje čim več koles. To je omogočeno s tem, da se kolesa parkirajo pokončno. In tudi v tem primeru je skrb, da bo to neudobno in naporno, odveč, saj se kolo lahko „obesi“ tudi s pomočjo električno gnanih dvigal oz. dvižnikov.

In ko smo že pri elektriki – ker je vse več koles opremljenih z električnim pogonom, je pri načrtovanju rešitev za varno in udobno parkiranje koles potrebno misliti tudi na slednja. Ker so ta bistveno težja, je pri vsaki rešitvi, ki zahteva dvigovanje koles, potrebno zagotoviti, da to ne zahteva napora. Kar danes ni težko zagotoviti, pa naj si gre za vertikalno ali dvonivojsko horizontalno parkiranje koles. Seveda pa so te rešitve dražje od običajnih. Poleg tega je pri načrtovanju parkirnih rešitev za električna kolesa treba zagotoviti tudi možnost polnjenja njihovi baterij v času parkiranja.

Obstajajo tudi že zelo napredne, za nas že kar „znanstveno fantastične“ rešitve, ki jih lahko najdemo npr. v Tokiju in drugih japonskih mestih. Kolo enostavno zapeljemo v posebno dvigalo, potem pa računalniško voden sistemi poskrbijo za to, da se ga shrani v parkirni silos. In ko želimo ponovno prevzeti svoje kolo na tastaturi pri vходу v silos, samo vtipkamo ustrezno kodo in v manj kot pol minute nam bo sistem dostavil naše kolo. Za naše razmere so tovrstne rešitve, razvite za potrebe vele mest, vsaj zaenkrat še predrage, bo pa zaradi vse večjega kolesarskega prometa v mestnih središčih ter vse bolj dragocenega prostora v njih potrebno že kmalu razmišljati tudi o njih.

Poleg prostorskih in cenovnih razmislekov je pri načrtovanju parkiranja koles, predvsem kadar gre za javne površine, potrebno vzeti v ozir tudi skladnost kolesarskih stojal, parkirišč za kolesa in/ali kolesarnic s podobo (javnega) prostora. Sicer elegantna in tudi zelo uporabna in uporabljana bleščeča stojala iz nerjaveče pločevine različnih U-profilov verjetno niso najprimernejša za stara mestna jedra kot naselbinska dediščina zaščitenih mestnih središč. Tja tudi ne gre postavljati sicer modernistično elegantnih škatlastih kolesarskih boksov ali kolesarnic. Barve, oblike in postavitve naj bi se čim bolj prilagajale siceršnjemu urbanemu okolju, pri čemer pa seveda ne smeta trpeti funkcionalnost in udobje parkirnih rešitev.

Poseben izziv predstavljajo šolska parkirišča in/ali kolesarnice za kolesa. Ne le da so kolesa, s katerimi v šolo

prihajajo učenci in zaposleni, zelo različnih velikosti in oblik ter so obuta v „gume“ širine od malo več kot en cm do skoraj 5 cm, nekateri učenci v šolo prihajajo tudi s skiroji, kar pomeni, da je potrebno poskrbeti tudi za ustrezno parkiranje le-teh. Seveda pa tudi za tiste, ki prihajajo z dražjimi kolesi. V nekaterih primerih tudi pri šolah in vrtcih prostora ni na pretek, v vsakem primeru je potrebno najti cenovno ugodne rešitve.

Podobni izzivi se pojavljajo tudi v večini večstanovanjskih hiš. Prostora za parkiranje koles je povsod premalo celo v primeru, da so na razpolago kolesarnice. Ker v njih ni ustreznih stojal, na katera bi bilo mogoče kolo prikleniti, je shranjevanje koles v njih z vidika varnosti pred krajo še slabše, kot če je kolo z dobro ključavnico ustrezno priključeno kje zunaj, kjer je vsem na očeh. Lastniki, hišni sveti in upravniki, pa tudi mestne oblasti bi morale zato razmišljati, kako čim boljše izkoristiti obstoječe prostore ter kako zagotoviti varno parkiranje koles ob večstanovanjskih stavbah tudi zunaj njih. V prvem primeru je mogoče vsaj za 50 % povečati kapacitete za parkiranje koles s tem, da se omogoči njihovo pokončno parkiranje, ki mora seveda zagotoviti, da za to ne bo potrebnega veliko fizičnega napora, in da bo kolesa mogoče varno prikleniti. V drugem primeru pa razmisliti, kje vse bi se dalo, ne da bi to motilo dostop do stavbe ter podobo urbanega prostora, postaviti zunanje kolesarnice ali z nadstrešnicami pokrita stojala za kolesa. Pa tudi o tem, da je na prostoru, ki ga zaseda en parkiran avto,

danes mogoče brez gradbenega dovoljenja postaviti kolesarnico, ki ustreza vsem zahtevam po enostavnem in varnem parkiranju osmih koles.

Parkiranje koles mora postati stvar resnega premisleka pri načrtovanju večstanovanjskih ter poslovnih in poslovno stanovanjskih stavb. Ker ob tem, da imajo v družinah, ki si prizadevajo za zdravo in trajnostno mobilnost, na vsakega člana vsaj eno kolo oz. za prevoz najmlajših članov posebna kolesa in/ali kolesarske prikolice, ni mogoče vseh koles parkirati v kolesarnicah, je potrebno v razmislek vzeti tako zunanje kolesarnice kot tudi možnost parkiranja koles na hodnikih pred vhodi v stanovanje. Hodniki morajo biti v tem primeru seveda dovolj široki, prav tako pa morajo biti dvigala tako velika, da koles za prevoz z njimi ni potrebno dvigovati v pokončno lego.

Pilotni primer takšne stanovanjske zgradbe oz. kar manjše soteske je že pred skoraj 20 leti izvedlo mesto Dunaj s sosesko Citybike na Vorgartnerstrasse, med znamenitim parkom Prater in Donavo. O podrobnostih ni potrebno izgubljati besed, saj več povedo fotografije.

Z avtomobilskim prometom preobremenjena mesta večjega deleža kolesarjenja pri izbiri potovalnega načina ne bodo mogla zagotoviti le s kolesarjem prijazno prometno kulturo, prometnimi režimi in infrastrukturo. Zelo pomembno vlogo pri tem ima tudi zagotavljanje kakovostnih storitev parkiranja koles.



Kljub vsemu pa bomo še vedno sami tisti, ki bomo morali poskrbeti za to, da nam kolesa ne ukradejo oz. da če, do tega pride, kolo čim prej izsledimo. Res je, da ni ključavnice, ki jo tatovi ne bi mogli tako ali drugače „premagati“. Toda več kot potrebujejo časa, da to storijo, manjša je verjetnost, da bo kolo ukradeno. Marsikomu, ki je za svoje kolo sicer plačal več tisoč evrov, se zdi nakup dobre ključavnice pretiran strošek. In tudi dobra ključavnica ne pomaga kaj dosti, če kolo sploh ni zaklenjeno ali ni dobro priklenjeno oziroma je priklenjeno na slabo vidnem in redko obiskanem kraju. Strošek storitve sledenju kolesa s pomočjo čipa je danes zanemarljiv že v primerjavi s ceno kolesa srednjega razreda, seveda pa ostaja pomislek glede zaupanja do varnosti osebnih podatkov v primeru tovrstnega sledenja.

Da bo kolesarski podsistem postal res integriran v trajnostni sistem sodobnega prometa, moramo čim prej tudi bistveno izboljšati storitve parkiranja koles. Zaradi pozitivnih vplivov kolesarjenja na okolje, osebno zdravje in zdravje javnih financ to ni le stvar posameznih oseb zasebnega in javnega prava, temveč stvar javnih politik in oblasti. Te pa se seveda ne bodo zganile brez ustreznih dobro artikuliranih, organiziranih in orkestriranih pobud civilne družbe, javnih institucij in podjetij.

ŠOLSKE KOLESARNICE – POMESEN DEL PRIVLAČNOSTI KOLESARJENJA KOT NAČINA PRIHODA V ŠOLO

Otroci v šolo radi prihajajo s kolesom. Vendar ga pred številnimi šolami ne morejo varno zakleniti ob stojalo, kolesa pa so izpostavljena vremenskim vplivom. Tudi kjer temu ni tako, pa so številne kolesarnice postavljene na neuglednih mestih in/ali nepriljubljene za oko. Vse to zmanjšuje privlačnost kolesarjenja v šolo. Enako oz. še bolj velja to tudi za zaposlene, katerih kolesa so običajno dražja od povprečja tistih, s katerimi se v šolo vozijo učenci oz. dijaki.

Izgled, funkcionalnost in lokacije kolesarnic veliko povedo o tem, ali je kolesarjenje v šolo ali na delo tudi dejansko deležno ustrezne skrbi in podpore ali pa se nanj le deklarativno prisega, ker je to enostavno politično korektno.

Kar se funkcionalnosti tiče, morajo kolesarnice ustrezati različno velikim kolesom, z različno oblikovanimi okvirji in širino krmil ter veliko razliko v širini „gum“. Od tistih, širokih komaj več kot kakšen cm na kolesih, namenjenih za športno cestno vožnjo, do tistih širine več kot 5 cm, kot jih imajo kolesa za vožnjo po peščenih plažah oz. kolesa, ki svoje kupce lovijo na imidž „fat bajkov“. Poleg tega se morajo prilagajati še prostorskim danostim. Kjer primanjkuje prostora, se danes da postaviti kolesarska stojala tudi vertikalno ali v dveh nivojih, ne da bi se bilo pri tem uporabniku potrebno mučiti z dviganjem in spuščanjem kolesa. In ne nazadnje, danes je potrebno poskrbeti tudi za polnjenje baterij električnih koles, tam, kjer so ta dalj časa parkirana.

Kar se izgleda tiče, kolesarnica ne bi smela biti „drvarnica“, v katero se da spraviti kolesa. Že zgolj pri postavljanju kolesarskih stojev je poleg funkcionalnih kriterijev potrebno upoštevati tudi, kako se skladajo z okoljem, v katerim so postavljena, še zlasti, ko gre za lokacije, ki so zaščitene kot kulturna naselbinska dediščina. Še toliko bolj to velja za kolesarnice, ki se morajo tudi (krajinsko) arhitekturno in ne le urbanistično vklapljati v okolje. Danes je mogoče ne le to, da delujejo nemoteče, temveč lahko prostor estetsko tudi oplemenitijo.

Kdor res želi spodbujati kolesarjenje, si mora prizadevati tudi, da se da kolesa parkirati na vidnih mestih, čim bližje vhodu v stavbo. Pri tem ne gre le za to, da so kraje koles manj verjetne tam, kjer so ta vsem na očeh, temveč tudi za simbolno sporočilo, da je uporaba kolesa kot prevoznega sredstva nadvse zaželena.

V podjetju NewBike razpolagamo s široko paleto raznovrstnih kolesarskih stojev in stojev za skiroje, prav tako pa tudi s kolesarnicami različnih vrst, med katerimi so tudi take, ki omogočajo modularno nadgradnjo. Proizvodi, ki jih ponujamo, so raznoliki, kakovostni, certificirani ter ob ustreznem vzdrževanju tudi zelo vzdržljivi. Ponujamo odlično razmerje med ceno in kakovostjo ter pomoč pri zasnovi in načrtovanju rešitev za parkiranje in shranjevanje koles. Spodaj predstavljamo samo del naše bogate palete, ki si jo v celoti lahko ogledate na spletni strani. Pokličite nas, da skupaj najdemo najustreznejše rešitve za vaše izzive.



Predstavitev Nacionalnega poročila o programu Erasmus+

V uredništvu revije EDUCA smo se odločili, da **to-kratno rubriko V FOKUSU namenimo predstavitvi Nacionalnega poročila programa Erasmus+.**

V ta namen bomo na kratko prikazali ključne značilnosti programa ter povzetek letnega poročila Erasmus+.

Na koncu pa bomo dodali še celotno obsežno nacionalno poročilo Erasmus+ za šolski sektor.

Program Erasmus+ je sicer glavni program Evropske unije za izobraževanje, usposabljanje, mlade in šport.

Njegov cilj je dvig kakovosti izobraževanja in usposabljanja ter s tem krepitev socialne kohezije in konkurenčnosti gospodarstva Unije. Program omogoča posameznikom in organizacijam iz vsega sveta, da sodelujejo v mednarodnih izmenjavah, projektih in delavnicah.

Ključne značilnosti programa Erasmus+:

- **Mobilnost:** Omogoča študentom, zaposlenim, pripravnikom in odraslim, da se izmenjavajo znotraj Evrope.

- **Sodelovalni projekti:** Podpira projekte, ki vključujejo šole, univerze, podjetja, združenja in društva.
- **Digitalna prilagoditev:** Program vključuje digitalne rešitve za lažje sodelovanje in učenje.
- **Zeleni Erasmus+:** Poudarja trajnostne prakse in okoljsko varnost.
- **Enakost možnosti:** Poskuša zagotoviti enake možnosti za vse

POVZETEK LETNEGA POROČILA ERASMUS+ 2023

Program Erasmus+ je v letu 2023 podprl 1,3 milijona priložnosti za učenje in usposabljanje v tujini. S proračunom, ki je presegal 4,5 milijard evrov, je financiral približno 32.000 projektov, ki so vključevali več kot 84.500 organizacij. Program je poudaril vključevanje in raznolikost, tako da je več kot 200.000 udeležencev prišlo iz skupin z manj priložnosti. Zanimivo pri tem je, da je približno 23 % udeležencev pri svojem delu uporabljalo nizko emisivna prevozna sredstva.

Program je tudi pomagal pri digitalni transformaciji izobraževanja in usposabljanja, s približno 31.890 udeleženci, ki so se udeležili usposabljanja za pridobivanje digitalnih spretnosti in kompetenc.

Program Erasmus+ je tako nadaljeval svojo pomembno vlogo pri spodbujanju mednarodnega sodelovanja, izobraževanja in usposabljanja ter pri okrepitvi evropske identitete in vrednot.

V letnem poročilu programa Erasmus+ za leto 2023 je Slovenija omenjena v kontekstu sodelovanja v projektih programa. Slovenija je prejela približno 27 milijonov evrov za financiranje projektov, ki so se osredotočali na vključevanje oseb iz okolij z manj priložnosti, ohranjanje okolja (zeleni Erasmus+) in prehoda na digitalno družbo.

V skladu z uredbo Erasmus+ mora Evropska komisija do konca leta 2024 pripraviti poročilo o izvajanju in učinkih programa Erasmus+. Nacionalna poročila, ki jih morajo predložiti vse sodelujoče države, bodo dopolnila evalvacijo, ki jo za Evropsko komisijo izvaja zunanji izvajalec

na EU ravni. **Slovensko nacionalno poročilo je rezultat sodelovanja dveh ministrstev in Urada RS za mladino, zajema pa desetletno obdobje (od 2014 do 2024)** in sistematično analizira učinkovitost programa in njegove učinke na širši izobraževalni sistem.

PREDSTAVITEV NACIONALNEGA PROGRAMA ERASMUS+ V SLOVENIJI

10. maja 2024 je na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje potekala prva predstavitev nacionalnega poročila, in sicer za področje srednješolskega izobraževanja (splošnega in strokovnega). Skozi diskusijo na okrogli mizi so zbrani predstavili svoje vidike na učinkovitost programa in projektov Erasmus+ ter na to, kako vpliva na širši izobraževalni sistem.

Na predstavitvi je uvodoma **Barbara Zupan** iz Službe za evropske zadeve in mednarodno sodelovanje pojasnila pravno vsebinski vidik programa Erasmus+ in razložila proces priprave, predvsem pa namen priprave nacional-



nih poročil – torej ugotoviti, kakšen učinek ima program na posameznika, na ustanove in tudi širše – na sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Direktorica CMEPIUS-a, **dr. Alenka Flander** je pojasnila vlogo in tudi koristi, ki jih ima nacionalna agencija od tovrstnih evalvacij in predvsem izpostavila, kako pomembno je, da predstavitev združuje različne vidike in poglede, ki lahko pomembno pozitivno vplivajo na prihodnji razvoj programa Erasmus+.

Sledila je kratka predstavitev rezultatov evalvacije in priporočil za različne deležnike programa Erasmus+, ki so jo izvedle evalvatorke programa: **dr. Alenka Bračjek Lalič**, evalvatorica in pripravljavka skupnega nacionalnega poročila, **dr. Jasna Mažgon** in **dr. Klara Skubic Ermenc**, evalvatorici za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki sta evalvacijo pripravljali še v sodelovanju z **mag. Tino Klarič** ter **dr. Mihaela Zavašnik**, evalvatorica za področje splošnega šolskega izobraževanja, ki je evalvacijo pripravljala še v sodelovanju z **dr. Matejo Brejc** in **mag. Ano Mlekuž**.

V drugem delu dogodka je sledila **okrogla miza**, ki jo je moderirala direktorica CMEPIUS-a, dr. Alenka Flander, **svoje poglede pa so predstavili:**

- **Nataša Hafner Vojčič** iz Sektorja za srednje šolstvo na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje
- **Aleksandar Sladojevič**, direktor Centra RS za poklicno izobraževanje
- **Saša Kregar** iz Zavoda RS za šolstvo
- **Karmen Vidmar**, ravnateljica Gimnazije Jurij Vega v Idriji
- **Nikolaj Lipič**, ravnatelj SIC Ljubljana
- **Mihaela Zavašnik**, evalvatorica za področje splošnega šolskega izobraževanja
- **Jasna Mažgon**, evalvatorica za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja

Med sodelujočimi se je razvil zanimiv pogovor o priložnostih za razvoj in potencialih, ki že obstajajo v programu Erasmus+, pa so morda premalo izkoriščeni.

Evalvacija programa Erasmus+ izpostavlja njegov pozitiven vpliv na krepitev medkulturnega razumevanja, izboljšanje jezikovnih in digitalnih veščin, povečanje samozavednosti ter razvoj socialnih spretnosti. Program podpira vključujoč pristop in enakopravnost v izobraževanju, njegovi učinki so opazni na učencih in dijakih, študentih, pedagoškem in akademskem osebju, strokovnih sodelavcih, odraslih ter mladih. Program spodbuja ne le mednarodno sodelovanje in partnerstvo, pač pa tudi inovacije in izboljšanje kakovosti izobraževalnih procesov, ob tem pa krepi mednarodno prepoznavnost vključenih institucij.

V poročilu je poudarjen pomen dolgotrajnih učinkov programa Erasmus+, ki segajo onkraj posameznih zaključenih projektov in oblikujejo vsakdan izobraževalnih institucij. Evalvacija je pokazala, da je program po večini ocenjevalnih meril uspešen, vključno z uspešnostjo, učinkovitostjo, relevantnostjo, koherentnostjo in EU dodano vrednostjo. Vendar pa je prav na področju učinkovitosti prepoznano največ možnosti za napredek, kar odpira priložnosti za nadaljnje izboljšave tako s strani Evropske komisije kot nacionalnih agencij.

Konec leta 2025 bo Evropska komisija na podlagi posameznih nacionalnih poročil predstavila končno evropsko poročilo o programu Erasmus+, ki bo tudi osnova za pripravo predloga pravne podlage za program, ki bo sledil v naslednji finančni perspektivi (po letu 2027).



Erasmus+

Nacionalno poročilo Erasmus+ za šolski sektor

1 UVOD – METODOLOGIJA SEKTORSKEGA POROČILA

Nacionalno evalvacijo programa Erasmus+ za šolski sektor smo oblikovali v treh delih, kot prikazuje spodnja tabela. Prvi del, implementacija programa Erasmus+ in njegovi vplivi za obdobje 2014–2023, in drugi del, uspešnost in učinkovitost programa Erasmus+ za obdobje

2014–2023, ki predstavljata izhodišče za ugotovitve in priporočila, sta sestavljena iz več manjših elementov. Za izhodišče prvega dela smo izhajali iz nekaterih temeljnih podatkov programa Erasmus+, tj. števila odobrenih in zavrnjenih vlog ter višine finančnih sredstev po posameznih obdobjih, ter analize vplivov, za katero smo uporabili anketni vprašalnik analizirali šolsko dokumentacijo in izvedli strukturirane pisne intervjuje z

Tabela 1: Metodologija sektorskega poročila

IMPLEMENTACIJA PROGRAMA ERASMUS+ IN NJEGOVI VPLIVI ZA OBDOBJE 2014–2023		USPEŠNOST IN UČINKOVITOST PROGRAMA ERASMUS+ ZA OBDOBJE 2014–2023
Implementacija programa	Analiza vplivov	Analiza uspešnosti in učinkovitosti programa
1. število odobrenih in zavrnjenih vlog	1. anketni vprašalnik	1. rezultati analize vplivov programa, ki smo jo izvedli z različnimi instrumenti in ciljnim skupinami
2. višina finančnih sredstev po posameznih obdobjih	2. analiza šolske dokumentacije na ravni zavoda	2. pregled sekundarnih virov za šolski sektor, tj. znanstvenih in strokovnih prispevkov (npr. Zavašnik in ostali 2020, Šraj 2021, Sentočnik 2013, Lenc in Slapšak 2016), <i>Novičniki</i> nacionalne agencije CMEPIUS, spletna stran nacionalne agencije CMEPIUS, spletne strani Ministrstva za vzgojo in izobraževanje RS, spletne strani javnih zavodov po 28. členu ZOFVI (za šolski sektor, npr., Zavod RS za šolstvo)
	3. strukturirani pisni intervju s koordinatorji in ravnatelji Erasmus+	3. posamezni podatki iz razpoložljivih baz podatkov nacionalne agencije CMEPIUS
	4. strukturirani pisni intervju z vodjo šolskega sektorja na nacionalni agenciji CMEPIUS	
UGOTOVITVE IN PRIPOROČILA ZA ŠOLSKI SEKTOR		

ravnatelj in koordinatorji Erasmus+ in vodjo šolskega sektorja Erasmus+ na nacionalni agenciji CMEPIUS. Za vrednotenje uspešnosti in učinkovitosti smo izhajali iz rezultatov analize vplivov ter pregledali dodatne sekundarne vire za šolski sektor ter podatke razpoložljivih baz nacionalne agencije CMEPIUS. Poročilo smo strukturirali tako, da v nadaljevanju prikazujemo opravljene analize implementacije ter uspešnosti in učinkovitosti programa, ki jih nato v zaključku strnemo v ugotovitve in priporočila.

2 IMPLEMENTACIJA PROGRAMA ERASMUS+ IN NJEGOVI VPLIVI ZA OBDOBJE 2014–2023

2.1 IMPLEMENTACIJA PROGRAMA ERASMUS+ V OBDOBJU 2014–2023

Za oris implementacije programa Erasmus+ v obdobju 2014–2023 smo izhajali iz dveh temeljnih skupin podatkov, in sicer števila (odobrenih in zavrnjenih) vlog in višine odobrenih finančnih sredstev.

2.1.1 ŠTEVILO ODOBRENIH IN ZAVRNJENIH VLOG

V spodnjih tabelah (tabeli 2 in 3) je prikazano število (odobrenih in zavrnjenih) vlog po posameznih programskih obdobjih, akcijah Erasmus+ in statističnih regijah. Tabele niso neposredno medsebojno primerljive, saj so se nekatere akcije med obema programskima obdobjema in višina finančnih sredstev, namenjenih posameznim akcijam, spremenili (npr. akreditacijski sistem za mobilnost, manj sredstev za sodelovalna partnerstva). Kljub temu lahko ugotovimo, da število vlog za učno mobilnost (KA1) v novem programskem obdobju (2021–2027) glede na podatke prvih treh let (2021–2023) skoraj dosega število vlog učne mobilnosti v celotnem prejšnjem programskem obdobju (2014–2020), delež odobrenih vlog pa v prvih treh letih programskega obdobja 2021–2027 že presega število odobrenih vlog v prejšnjem celotnem programskem obdobju. Gleda akcij, ki se nanašajo na sodelovanje in partnerstva med organizacijami (KA2),

je bilo v preteklem programskem obdobju skupaj 855 vlog, odobrenih pa 589 (več kot dve tretjini odobrenih). V novem programskem obdobju je bilo do konca leta 2023 oddanih skupaj 147 vlog, odobrenih pa jih je bilo 55 (približno ena tretjina).

Tabela 2: Vloge 2014–2020

	Odobrene	Zavrnjene	Skupaj
KA101	254	280	534
KA201	23	104	127
KA226	4	9	13
KA227		3	3
KA229	562	150	712
Skupaj	843	546	1389

Tabela 3: Vloge 2021–2027

	Odobrene	Zavrnjene	Skupaj
2020	17		17
KA120-SCH	17		17
2021	94	43	137
KA120-SCH	13	10	23
KA121-SCH	16	1	17
KA122-SCH	42	9	51
KA210-SCH	15	14	29
KA220-SCH	8	9	17
2022	108	66	174
KA120-SCH	15	27	42
KA121-SCH	27		27
KA122-SCH	44	4	48
KA210-SCH	14	21	35
KA220-SCH	8	14	22
2023	139	174	313
KA120-SCH	18	32	50
KA121-SCH	42		42
KA122-SCH	69	78	147
KA210-SCH	7	48	55
KA220-SCH	3	16	19
Skupaj	358	283	641

2.1.2 VIŠINA FINANČNIH SREDSTEV PO POSAMEZNIH OBDOBJIH PROGRAMA ERASMUS+

V nadaljevanju (tabeli 4 in 5) prikazujemo podatke o porabi finančnih sredstev po posameznih obdobjih in ukrepih. O učinkovitosti programa z vidika porabljenih sredstev lahko sklepamo posredno, ker nimamo podatkov, na podlagi katerih bi lahko učinkovitost merili kot razmerje med porabljenimi sredstvi in spremembami oz. učinki ukrepov KA1 in KA2. Vendar pa primerjava med odobrenimi proračuni po sporazumih in odobrenimi proračuni po pregledih končnih poročil kaže na to, da so bila sredstva, dodeljena programu, v večji meri uspešno izkoriščena. Prav tako neposredne primerjave porabe med obdobjema še ne moremo narediti, vendar je iz spodnjih podatkov posebej razvidno, da so dodeljena sredstva za projekte KA1 (mobilnost) v novem programskem obdobju že sedaj bistveno višja kot za projekte KA2, kar je mogoče pripisati temu, da je nova programska shema šele na začetku in bodo večji partnerski projekti odobreni na naslednjih razpisih.

Tabela 4: Podatki o porabi finančnih sredstev po posameznih ukrepih/akcijah v obdobju 2014–2020

Ukrep/akcija	Odobren proračun po sporazumu	Odobren proračun po pregledu končnega poročila
KA101	5.050.286,80	4.728.850,75
KA201	5.317.389,00	5.150.154,81
KA226	594.405,00	590.867,33
KA229	13.708.945,97	12.954.546,81
SKUPAJ	24.671.026,77	23.424.419,70

Tabela 5: Podatki o porabi finančnih sredstev po posameznih ukrepih/akcijah v obdobju 2021–2023

	Število projektov	Skupni znesek – odobren po sporazumu	Skupni znesek – odobren po pregledu končnega poročila
KA121-SCH	25	1.420.250,00	1.370.758,65
KA122-SCH	48	1.011.814,80	960.319,00
KA210-SCH	8	450.000,00	450.000,00
SKUPAJ	81	2.882.064,80	2.781.077,65

2.2 ANALIZA VPLIVOV PROGRAMA ERASMUS+ 2014–2023

Za analizo vplivov programa Erasmus+ za šolski sektor smo uporabili triangulacijo metod z različnimi raziskovalnimi pristopi (kvantitativni in kvalitativni) in različnimi ciljnimi skupinami (ravnatelji, koordinatorji, učitelji, vzgojitelji itn.). Za osnovni namen analize smo uporabili kvantitativni pristop z anketnim vprašalnikom, za poglobljeno sondiranje in razumevanje pa kvalitativni pristop z dvema instrumentoma, analizo šolske dokumentacije na ravni zavoda in strukturiranimi pisnimi intervjuji (s koordinatorji in ravnatelji Erasmus+ ter vodjo šolskega sektorja na nacionalni agenciji CMEPIUS).

2.2.1 OPIS VZORCA

Na **vprašalnik** je odgovorilo 759 strokovnih delavcev iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter drugih vzgojno-izobraževalnih zavodov v Sloveniji. V vzorcu je bilo največ strokovnih delavcev, zaposlenih na osnovnih šolah in na osnovnih šolah s prilagojenim programom (59 %). Na vprašalnik je odgovorilo tudi 21 % strokovnih delavcev, zaposlenih na srednjih šolah (gimnazijah in srednjih poklicnih in strokovnih šolah), ter 14 % strokovnih delavcev iz samostojnih vrtcev oz. iz vrtcev pri šoli (manj kot 0,5 %). Ostali strokovni delavci (6 %), ki so odgovorili na vprašalnik, pa prihajajo iz glasbenih šol, dijaških domov, institucij za izobraževanje odraslih in ostalih vzgojno-izobraževalnih zavodov v Sloveniji. Večina strokovnih delavcev, ki so odgovarjali na vprašalnik, prihaja iz vzgojno-izobraževalnih institucij v mestnem okolju (61 %). Malo več kot četrtina (27 %) strokovnih delavcev, ki so odgovarjali na vprašalnik, prihaja iz Osrednjeslovenske regije, 14 % jih prihaja iz Podravske regije, 12 % iz Savinjske, približno 9 % pa iz Pomurske in Obalno-Kraške. Iz ostalih regij je na vprašalnik odgovarjalo manj kot 1 % strokovnih delavcev. Velika večina strokovnih delavcev (70 %), ki je odgovarjala na vprašalnik, je zaposlena na velikih vzgojno-izobraževalnih zavodih (z več kot 300 učencev/otrok). Približno 8 % strokovnih delavcev, vključenih v vzorec, je zaposlenih na zavodih, kjer je število otrok med 251 in 300 oziroma med 101 in 150. V zelo majhnih vzgojno-izobraževalnih zavodih (do 100 otrok)

je zaposlenih 7 % strokovnih delavcev, ki so odgovarjali na vprašalnik.

Analiza šolske dokumentacije na ravni zavoda je temeljila na reprezentativnem vzorcu naključno izbranih petnajstih (15) vzgojno-izobraževalnih zavodov programa Erasmus+ 2021–2027 (vsak deveti po seznamu CMEPIUS-a). Po pisnem pozivu izbranemu vzorcu dva zavoda nista oddala želene dokumentacije, zato smo v končno analizo dokumentacije vključili trinajst (13) zavodov, od tega tri (3) vrtce, devet (9) osnovnih šol in eno (1) srednjo poklicno in strokovno šolo. Glede na tip akcije Erasmus+ je to pomenilo štiri akreditacije KA120, dve sodelovalni partnerstvi KA220, tri manjša partnerstva KA210 in štiri kratkotrajne projekte mobilnosti KA122. Skupaj smo pregledali 6 programov razvoja, 13 letnih delovnih načrtov zavodov, 8 vzgojnih načrtov, 13 poročil o uresničevanju letnega delovnega načrta, 5 samoevalvacijskih poročil in 1 poročilo komisije za kakovost, skupaj 46 dokumentov na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda.

Strukturirani pisni intervju z ravnatelji in koordinatorji Erasmus+ je prav tako temeljil na že opisanem reprezentativnem vzorcu za analizo šolske dokumentacije, pri čemer smo ravnatelje in koordinatorje Erasmus+ na izbranih zavodih prosili, da nam v pisni obliki posredujejo odgovor na zastavljena vprašanja. V odzivu smo prejeli odgovore devetih (9) ravnateljev in devetih (9) koordinatorjev iz osmih (8) osnovnih šol in ene (1) srednje poklicne in strokovne šole. Glede na tip akcije Erasmus+ je to pomenilo tri (3) akreditacije KA120, eno (1) sodelovalno partnerstvo KA220, tri (3) manjša partnerstva KA210 in dve (2) kratkotrajni projektni mobilnosti KA122.

Prva tako smo poseben strukturirani pisni intervju opravili še **z vodjo šolskega sektorja na nacionalni agenciji CMEPIUS**.

2.2.2 INSTRUMENTI

Z vprašalnikom smo merili, *kako ravnatelji, koordinatorji in strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki so od leta 2014 sodelovali v programu Erasmus+, ocenjujejo vpliv programa na delovanje zavoda, na delo strokovnih*

delavcev, na otroke/učence/dijake in vzgojno-izobraževalni sistem. Vprašalnik temelji na že izdelanem vprašalniku študije učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet (Sentočnik 2013 in Klemenčič 2017). Dodatno smo ga dopolnili s spremenljivkami, ki se nanašajo na vpetost programa Erasmus+ v delovanje vzgojno-izobraževalnega zavoda in spremljanje njegovih rezultatov in učinkov, ter prilagodili dvema ciljnim populacijama, in sicer osnovnim in srednjim šolam ter vrtcem. Vprašalnika sta tako po vsebini kot po obliki popolnoma enaka, razlikujeta pa se v terminih, kot so npr. učenec – otrok, šola – vrtec ipd. Vprašalnik je razdeljen na tri dele. V prvem delu sprašuje po informacijah o vzgojno-izobraževalnem zavodu (vrsta VIZ, statistična regija ipd.). Drugi del vprašalnika se nanaša na uspešnost prijav projektov v okviru Erasmus+. Na tretji del vprašalnika pa so odgovarjali le tisti strokovni delavci, ki so zaposleni na vzgojno-izobraževalnih zavodih, na katerih so v okviru programa Erasmus+ prijavi projekt in bili pri tem uspešni. V tem delu vprašalnika so se vprašanja v prvem sklopu nanašala na demografijo ter programe Erasmus+, v katerih so strokovni delavci sodelovali, v drugem sklopu na ocene trajanja učinkov projektov Erasmus+ na vzgojno-izobraževalni zavod, na različna področja dela znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda, na delo strokovnih delavcev, na otroke in učence ter na izobraževalni sistem.

Osrednji namen analize šolske dokumentacije je bil proučiti vključenost akcij Erasmus+ v šolsko dokumentacijo na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda. V luči navedenega smo si zastavili raziskovalno vprašanje, *v kolikšni meri snovalci šolske dokumentacije na ravni zavoda vključujejo Erasmus+ v dokumentacijo in na kakšen način*. Za namen analiziranja šolske dokumentacije smo oblikovali dva različna instrumenta s kriteriji za analizo:

a) **Instrument 1:** 4-stopenjska lestvica vključenosti projektov Erasmus+ v program razvoja, letni delovni načrt in vzgojni načrt zavoda oz. povezanosti projektov Erasmus+ z načrtovanjem na ravni zavoda. Pri oblikovanju lestvice smo izhajali iz povezanosti projektov Erasmus+ z dolgoročnimi in kratkoročnimi cilji na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda, zato smo v dokumentih iskali

zapise ciljev, v katerih bosta Erasmus+ in/ali mednarodno sodelovanje omenjena, izpostavljena. Zanimalo nas je, v kolikšni meri dokumenti, povezani z načrtovanjem (program razvoja, letni delovni načrt, vzgojni načrt), upoštevajo sistematičnost in strukturiranost pristopa h kakovosti in izboljšavam, ki temeljijo na zastavljanju dolgoročnih in kratkoročnih ciljev oz. jasno izraženem pomenu usmeritev posameznega zavoda v povezavi s projekti Erasmus+.

LESTVICA

- 3 – Erasmus+ je omenjen, iz opisa in zapisa v načrtih je razvidno, da zavod vsebinsko povezuje vsebine Erasmus+ s konkretnimi dolgoročnimi/kratkoročnimi cilji zavoda, povezava je v dokumentaciji jasno razvidna (npr. Erasmus+ ni izpostavljen kot ločen projekt/razdelek v načrtih).
- 2 – Erasmus+ je omenjen, vsebinska povezava med Erasmus+ in cilji zavoda obstaja, a zavod te povezave v dokumentu ne vzpostavi jasno v pisni obliki (npr. ločen razdelek za projekt Erasmus+ v načrtih).
- 1 – Erasmus+ ni omenjen.
- 0 – Dokument ne obstaja, ker zakonsko ni obvezen ali ga zavod nima

b) **Instrument 2:** 5-stopenjska lestvica (o)vrednotenja učinkov Erasmus+ v poročilu o realizaciji letnega delovnega načrta in samoevalvacijskem poročilu oz. povezanost akcij Erasmus+ z (o)vrednotenjem in poročanjem na ravni zavoda. Temeljno izhodišče lestvice temelji na predpostavki, da za kakovostno spremljanje, (o)vrednotenje in poročanje potrebujemo podatke na vsaj dveh ravneh, in sicer podatke o doseganju zastavljenih ciljev (rezultati) in podatke o kakovosti in učinkovitosti izvajanja načrtovanih dejavnosti (proces).

LESTVICA

- 4 – Učinki Erasmus+ so opisani na način, da vključujejo hkratne navedbe o doseganju zastavljenih ciljev in izvajanju načrtovanih dejavnosti na podlagi konkretnih podatkov.
- 3 – Učinki Erasmus+ so opisani na način, da vključujejo ne le navedbe o realizaciji izvedenih aktivnosti (procesna raven), ampak tudi navedbe o doseganju zastavljenih ciljev (raven rezultatov), pri čemer so navedbe pavšalne in/ali brez konkretnih podatkov.
- 2 – Učinki projekta Erasmus+ so opisani, vendar zgolj z vidika realiziranih/uresničenih/izvedenih aktivnosti (procesna raven), ne pa tudi doseganja zastavljenih ciljev (rezultati); realizacija je sicer podprta s konkretnimi podatki.

LESTVICA

- 1 – Učinki Erasmus+ niso omenjeni/zapisani.
- 0 – Dokument ne obstaja, zavod ga nima.

V pisnih intervjujih za koordinatorje Erasmus+ in ravnatelje nas je podrobneje zanimalo, *kako konkretno, na kakšen način v šolah spremljajo učinke projektov Erasmus+ in na podlagi česa ravnatelj in koordinatorji Erasmus+ utemeljujejo, da je do učinkov dejansko prišlo*. Vprašanja smo oblikovali na podlagi preliminarne rezultate kvantitativne analize podatkov iz vprašalnikov ter analize dokumentacije, s čimer smo želeli pridobiti poglobljen vpogled v raziskovalni spekter s perspektive ravnateljevega vodenja in projektnega vodenja koordinatorjev. Oblikovali smo tri (3) sklope vprašanj, kot je razvidno iz tabele 6.

Tabela 6: Vsebinski sklopi in vprašanja za intervju z ravnatelji in koordinatorji Erasmus+

Vsebinski sklop	Vprašanja za intervju
Spremljanje učinkov	- Kako konkretno, na kakšen način spremljate učinke projektov Erasmus+? Na podlagi česa utemeljujete, da je do učinkov dejansko prišlo? - Navedite po en konkretni primer učinka(ov) projektov Erasmus+ na 1) vaš zavod, 2) vaše strokovne delavce in 3) vaše otroke, učence oz. dijake?
Vpliv vključenosti v projekte Erasmus+ na vodenje	- Česa ste se naučili kot ravnatelj in/ali koordinator kot rezultat vključenosti v projekte Erasmus+? - Pojasnite, kako po vašem mnenju in izkušnjah vključenost v projekte Erasmus+ vpliva na vodenje vrtca, šole?
Vključevanje posameznikov z manj priložnostmi	Pojasnite, na kakšen način in katere skupine otrok, učencev, dijakov in zaposlenih z manj priložnostmi so bile ali so vključene v projekte Erasmus+?

Za izhodišče strukturiranega pisnega intervjuja z vodjo šolskega sektorja na nacionalni agenciji CMEPIUS smo uporabili matriko. Na podlagi izvedenih analiz vprašalnika in šolske dokumentacije nas je v tem intervjuju zanimalo predvsem, *katere pozitivne primerjalne prednosti vodja šolskega sektorja na nacionalni agenciji vidi med obema programskima obdobjema Erasmus+ in katere so priložnosti izboljšav na različnih ravneh, na individualni ravni, organizacijski ravni, ravni nacionalne agencije CMEPIUS*

in sistemski ravni. V ta namen smo oblikovali matriko, v kateri smo vertikalno nanizali ravni, horizontalno pa področja, na katerih je vodja šolskega sektorja primerjalno ugotavljala prednosti med obema programskima obdobjema Erasmus+ in priložnosti izboljšav. Možna področja za identifikacijo so bila:

- podpora prijaviteljem,
- kakovost prijav,
- horizontalne prioritete programa,
- posebne skupine (posebne potrebe, deprivilegirane, neprijavitelji ...),
- izidi, rezultati in vplivi,
- razširjanje rezultatov,
- administrativni postopki (prijave orodja ...),
- finančna sredstva in
- trajnost rezultatov.

Vodjo šolskega sektorja smo zaprosili, da za vsako področje naniza vsaj dva konkretna primera prednosti med obdobjema ter vsaj dve dodatni možnosti izboljšav. V drugem delu strukturiranega pisnega intervjuja smo zastavili še dve dodatni odprti vprašanji, in sicer:

- Izpostavite vsaj tri stvari, na katere ste kot vodja šolskega sektorja na področju Erasmus+ najbolj ponosni, če primerjate obe programske obdobji? S čim lahko to podprete? Kdo in kaj je odločilno vplivalo na te premike/spremembe?
- Izpostavite tri stvari, ki bi jih kot vodja šolskega sektorja na področju Erasmus+ najprej spremenili? Na kakšen način (možne strategije) bi to lahko storili in kdo bi vas lahko pri tem podpiral, vam pomagal?

vanju v kvantitativnem delu raziskave smo povabili vse naslovnike Erasmus+ vrtcev, osnovnih in srednjih šol, glasbenih šol in dijaških domov v Sloveniji, ki so v bazi podatkov CMEPIUS-a za obdobje 2014–2023. Nacionalna agencija CMEPIUS je povezavo na anketna vprašalnika, ki smo ju izdelali, poslala prek e-pošte naslovnikom, hkrati pa smo ravnatelje in koordinatorje prosili, da prošnjo za sodelovanje v raziskavi posredujejo še vsem strokovnim delavcem, ki so zaposleni na njihovem zavodu in so sodelovali v programih Erasmus+. Pridobljene kvantitativne podatke iz vprašalnikov smo obdelali s statističnim programom SPSS (različica 29). Poleg frekvenčnih analiz smo pri obdelavi podatkov uporabljali tudi osnovne deskriptivne statistične analize.

Pri analizi šolske dokumentacije smo oblikovali dve različni lestvici (glej zgoraj), s pomočjo katerih smo v šolski dokumentaciji iskali posamezne elemente Erasmus+ in jih razvrščali po lestvici. Za izhodišče smo vzeli šolsko dokumentacijo, ki se nanaša na načrtovanje, spremljanja, (o)vrednotenje in poročanje na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda, predpisano z *Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanju* ter podzakonskimi akti, ki natančneje opredeljujejo šolsko dokumentacijo po ravneh vzgoje in izobraževanja (npr. Zakon o osnovni šoli, Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli). Na podlagi tega izhodišča smo v analizo vključili naslednjih pet dokumentov zavoda: program razvoja vzgojno-izobraževalnega zavoda, letni delovni načrt zavoda, vzgojni načrt zavoda, poročilo o realizaciji letnega delovnega načrta in samoevalvacijsko poročilo zavoda. Prvi trije dokumenti se na ravni zavoda nanašajo na načrtovanje, preostala dva na (o)vrednotenje in poročanje. V spodnji tabeli (tabela 7) prikazujemo posamezni analizirani dokument glede na njegovo vsebino, normativni status in njegovo povezanost s programom Erasmus+.

2.2.3 POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV

Vprašalnika smo izdelali v spletnem orodju 1ka. Podatke smo zbirali malo več kot en mesec, od prvega tedna novembra do drugega tedna decembra 2023. K sodelo-

Tabela 7: Analizirana šolska dokumentacija glede na vrsto, vsebino in status dokumenta

Vrsta dokumenta	Vsebina dokumenta	Normativni status dokumenta	Vsebinska povezanost dokumenta z Erasmus+
Program razvoja zavoda	Načrtovanje dolgoročnih ciljev vzgojno-izobraževalnega zavoda (za 3 do 5 let) in strategij za doseganje le-teh	Obvezen dokument VIZ skladno z 49. členom ZOFVI; struktura/vsebina ni predpisana	Izhodišče za letni delovni načrt, vzgojni načrt
Letni delovni načrt za šolsko leto 2023/2024	Načrtovanje uresničevanja letnih/prednostnih ciljev, povezanih s šolskimi aktivnostmi, projekti, itd. tekočega leta	Obvezen dokument VIZ skladno z 49. členom ZOFVI; struktura/vsebina je predpisana v podzakonskih aktih (ZoŠ, ZVrt, ZSSPI)	Povezanost s programom razvoja, vzgojnim načrtom, poročilom o realizaciji LDN za preteklo leto
Vzgojni načrt	Načrtovanje vzgojnega delovanja vzgojno-izobraževalnega zavoda	Obvezen dokument VIZ skladno s 60d. členom Zakona o osnovni šoli; struktura/vsebina ni predpisana	Povezanost s programom razvoja, z letnim delovnim načrtom
Poročilo o realizaciji LDN za šolsko leto 2022/2023	Poročanje o realizaciji letnih/prednostnih ciljev, povezanih s šolskimi aktivnostmi, projekti itd. preteklega šolskega leta	Obvezen dokument VIZ skladno z 49. členom ZOFVI; struktura/vsebina ni predpisana	Povezanost s programom razvoja, letnim delovnim načrtom za tekoče šolsko leto, vzgojnim načrtom, samoevalvacijskim poročilom za preteklo leto
Samoevalvacijsko poročilo za šolsko leto 2022/2023	Analiziranje uspešnosti uresničevanja dolgoročnih ciljev programa razvoja na letni ravni	Obvezen dokument VIZ skladno z 49. členom ZOFVI; struktura/vsebina ni predpisana	Povezanost s programom razvoja, letnim delovnim načrtom, in vzgojnim načrtom

Odgovore, pridobljene s strukturiranimi pisnimi intervjuji z ravnatelji in koordinatorji Erasmus+, smo analizirali s pomočjo analize vsebine, ki je bila usmerjena na vnaprej opredeljene vsebinske sklope. Med analizo transkriptov smo skladno s tem oblikovali teme in kategorije:

Spremljanje učinkov projektov Erasmus+:

- načini spremljanja,
- primeri učinkov na ravni zavoda, učiteljev in učencev.

Učinke projektov Erasmus+ na vodenje:

- naučene lekcije,
- vpliv na vodenje zavoda.

Vključevanje oseb z manj priložnostmi:

- vključevanje učencev,
- vključevanje učiteljev.

Odgovore, pridobljene s strukturiranim pisnim intervjujem z vodjo šolskega sektorja nacionalne agencije CMEPIUS, smo pregledali in analizirali po področjih matrike in na podlagi odprtih vprašanj.

Omejitve raziskave

Glavna omejitev raziskave je povezana z vprašalnikom, ki je sestavljen tako, da lahko udeleženci večkrat podajajo socialno zaželene odgovore in so pri tem subjektivni, pri čemer npr. lahko precenijo ali podcenijo učinke, sposobnosti itd. Druga omejitev je način vzorčenja, pri zbiranju kvantitativnih podatkov je bilo uporabljeno priložnostno vzorčenje. Veljavnost ugotovitev je tako lahko omejena zaradi nereprezentativnosti vzorca, kar onemogoča posploševanje na populacijo. V raziskavo prav tako nismo vključili npr. ocenjevalcev vlog kot ciljne skupine, in ne drugega osebja na šolah, ki so bile vključene v Erasmus+ (npr. poleg koordinatorjev, ravnateljev ter učencev tudi strokovnih delavcev).

Hkrati že na tem mestu priporočamo, da se v prihodnje za celovit in primerljiv pristop k pripravi nacionalnega poročila pripravi jasna metodologija za celotno nacionalno poročilo, npr. kaj je skupno pri analizi vplivov po posameznih sektorjih in kaj različno/drugačno. Nepoetna osnovna metodologija/pristop k skupnemu nacionalnemu poročilu namreč onemogoča celovit pristop k vrednotenju programa Erasmus+.

2.3 ANALIZA VPRAŠALNIKOV

2.3.1 USPEŠNOST PRIJAV PROJEKTOV V OKVIRU PROGRAMA ERASMUS+

Največ strokovnih delavcev v raziskavi (kar 87%) je prijavilo projekt v okviru programa Erasmus+ in hkrati bilo uspešnih. Le 11% strokovnih delavcev, ki je odgovorilo na vprašalnik, je bilo neuspešnih pri prijavljenem projektu v okviru programa Erasmus+, 2% strokovnih delavcev pa projekta sploh ni prijavilo. Strokovni delavci, ki so odgovorili, da so projekt prijavili, vendar so bili neuspešni ($N = 76$; 11% celotnega vzorca), so med razlogi za neuspeh najbolj pogosto navajali neznanje pri pisanju prijav (57%), nepoznavanje terminologije (34%) ter nepoznavanje ciljev programa Erasmus+ (25%). Pomanjkanje časa (16%) ter neskladnost ciljev med programom Erasmus+ in vzgojno-izobraževalnim zavodom (7%) sta bila med manj pogosto izbranimi razlogi. Nekateri strokovni delavci (16%) pa so izbrali možnost drugo, kjer so v veliki večini navajali, da so prejeli dovolj točk, vendar je bilo preveč prijav in zato niso bili izbrani. Strokovni delavci, sodelujoči v raziskavi, ki projekta v okviru programa Erasmus+ še niso prijavili ($N = 13$; 2% strokovnih delavcev celotnega vzorca), kot razlog za to v največji meri navajajo, da sama prijava in sodelovanje v projektu pomenita preveč administrativnega dela (67%). Med ostalimi razlogi pa navajajo še, da projekti pomenijo preveč dodatnega dela (42%), nimajo partnerjev v tujini in jih ne znajo poiskati (25%), da si niso vzeli dovolj časa za pripravo vloge (25%), težavo predstavlja tuj jezik (8%), mednarodno sodelovanje ni del razvojnih načrtov vzgojno-izobraževalnega zavoda (8%) ter druge razloge.

Strokovni delavci so na vprašanje, kaj bi jim pomagalo, da bi lahko prijavo še izboljšali, največkrat (v 15-ih primerih) navajali različne oblike prenosa dobrih praks, kot so npr. delavnice za pisanje prijav, na katerih so prisotne institucije, ki so bile na prijavah uspešne, možnost mentoriranja s strani institucij, ki so bile na prijavah uspešne, povezovanje med ustanovami, ki so bile uspešne na prijavah, in ustanovami, ki so bile neuspešne ali se še niso prijavile, delo na vzorčnih prijavah ipd. V 14-ih primerih so strokovni delavci izrazili željo po podrobnejših navodilih in podrobnejši razlagi razpisa (predvsem ciljev, terminologije in vsebin). Kar nekaj strokovnih delavcev ($N = 8$) je izrazilo željo, da bi prijavo pred oddajo pregledal strokovnjak s tega področja, malo manj pa si želi še več dodatnih izobraževanj ($N = 5$) ter administrativno pomoč pri pisanju prijave ($N = 4$). Prav tako si strokovni delavci želijo več časa za prijavo ($N = 2$) ter da bi na šoli le ena oseba (npr. koordinator) delala na prijavi ($N = 2$). Pri motivaciji za prijavo pa strokovni delavci izpostavljajo željo po manj administrativnega dela ($N = 4$), večji poudarek na predstavitvi šole in njenih dejavnostih znotraj projekta ($N = 2$) ter več možnosti za napredovanje strokovnih delavcev, ki pri projektih sodelujejo ($N = 2$).

2.3.2 OCENA VPLIVA PROJEKTOV ERASMUS+ NA DELO V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH ZAVODIH

V tem delu podrobneje predstavljamo odgovore tistih, ki so v okviru programa Erasmus+ projekt prijavili in bili uspešni. Strokovnih delavcev, ki so v okviru programa Erasmus+ projekt prijavili in bili uspešni, je v celotnem vzorcu raziskave 642, od tega jih 86% prihaja iz osnovnih in srednjih šol, 14% pa iz vrtcev. Med njimi je največ učiteljev iz osnovnih šol (56%), sledijo ravnatelji in pomočniki ravnateljev (16%), vzgojitelji in vzgojitelji pomočniki (12%), svetovalni delavci (7%) ter profesorji na srednjih šolah (5%). Ostalih profilov (strokovni delavci v upravi in ostali) je približno 4%. Povprečno število let delovne dobe med sodelujočimi v raziskavi je 16 let. Glede na vlogo, ki jo strokovni delavci opravljajo v okviru projekta Erasmus+, je v raziskavi sodelovalo največ koordinatorjev projekta (43%). Približno četrtina strokovnih delavcev (24%), ki je odgovarjala na vprašalnik,

je v projektih Erasmus+ sodelovala kot udeleženec na mobilnostih E+, petina (20 %) pa v ožji projektni skupini. Približno 7 % sodelujočih v raziskavi je v projektih Erasmus+ imela vlogo ravnatelja, 3 % pa tehničnega vodje. Kar 80 % sodelujočih v raziskavi sodeluje v programu Erasmus+ 2021–2017, 56 % vprašanih pa je sodelovalo v programu Erasmus+ 2014–2020. Največ odstotkov vprašanih (66 %) je sodelovalo v sektorskem programu Ključni ukrep 1 – Mobilnost posameznikov (KA1), 58 % vprašanih je sodelovalo v sektorskem programu Ključni ukrep 2 – Sodelovanje za inovacije in izmenjavo dobrih praks (KA2), le 20 % pa v sektorskem programu akreditacij. Približno četrtnina vprašanih (24 %) je v letih med 2014–2023 sodelovala v dveh projektih, približno petina pa pri treh (19 %) oziroma štirih (20 %). Pri osmih oziroma petih projektih v teh letih pa je sodelovalo 10 % vprašanih.

2.3.3 OCENA VPLIVA PROJEKTOV NA IZOBRAŽEVALNI SISTEM IN VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI ZAVOD, KJER SO SODELUJOČI ZAPOSLENI

Vpetost projektov ERASMUS+ v delovanje vzgojno-izobraževalnega zavoda

Pri tem sklopu vprašanj so morali strokovni delavci na 4-stopenjski lestvici (1 = se sploh ne strinjam; 4 = se popolnoma strinjam) oceniti, v kolikšni meri se strinjajo s trditvami o tem, kako so projekti Erasmus+ vpeti v delovanje vzgojno-izobraževalnega zavoda, na katerem so zaposleni.

Osnovne in srednje šole

Tabela 8: Ocena vpetosti projektov Erasmus+ v delovanje osnovnih in srednjih šol

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
Cilji projektov Erasmus+ so vključeni v LDN VIZ-a.	454	3	4	3,42	0,49
Strategije za izvajanje projektov Erasmus+ so usklajene s cilji in prioritetami našega VIZ-a.	462	3	4	3,38	0,46
Naš VIZ ima jasno opredeljen dolgoročni razvojni načrt, ki vključuje projekte Erasmus+.	456	3	4	3,36	0,48
VIZ ima oblikovan tim za kakovost, ki povezuje programe/projekte E+ z dejavnostjo VIZ-a.	424	3	4	3,33	0,470
Ugotovitve evalvacije projektov Erasmus+ so del samoevalvacijskega poročila VIZ-a.	426	3	4	3,31	0,46
Projekti Erasmus+ so tesno povezani s kurikulumom in dejavnostmi našega VIZ-a.	464	3	4	3,30	0,46
Redno spremljamo in prilagajamo naše razvojne načrte, da odražajo izkušnje in rezultate iz projektov Erasmus+.	445	3	4	3,29	0,45
Načrtujemo in izvajamo strategije za zagotavljanje trajnosti rezultatov in učenja iz projektov Erasmus+.	451	3	4	3,29	0,45

N = število strokovnih delavcev, ki je odgovorilo na vprašanje; MIN. = najmanjša označena vrednost pri odgovorih, MAKS. = najvišja označena vrednost pri odgovorih, M = srednja vrednost; SD = standardni odklon

Kot je razvidno iz tabele 8, se strokovni delavci iz osnovnih in srednjih šol (popolnoma) strinjajo z vsemi trditvami v tem sklopu in ocenjujejo, da so projekti Erasmus+ zelo vpeti v delovanje osnovnih in srednjih šol, na katerih so zaposleni ($M = 3,33$; $SD = 0,35$). Strokovni delavci se

najbolj strinjajo s trditvijo, da so cilji projektov Erasmus+ vključeni v letni delovni načrt vzgojno-izobraževalnih zavodov ($M = 3,42$; $SD = 0,49$), najmanj pa s trditvama, da redno spremljajo in prilagajajo svoje razvojne načrte, da odražajo izkušnje in rezultate projektov Erasmus+ ($M =$

3,29; $SD = 0,45$) ter da načrtujejo in izvajajo strategije za zagotavljanje trajnosti rezultatov in učenja iz projektov Erasmus+ ($M = 3,29$; $SD = 0,45$). Pri tem pa je treba poudariti, da so razlike med obema ocenama zelo majhne.

Vrtci

Tabela 9: Ocena vpetosti projektov Erasmus+ v delovanje vrtcev

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
Cilji projektov Erasmus+ so vključeni v LDN VIZ-a.	72	3	4	3,58	0,50
Projekti Erasmus+ so tesno povezani s kurikulumom in dejavnostmi našega VIZ-a.	72	3	4	3,51	0,50
Naš VIZ ima jasno opredeljen dolgoročni razvojni načrt, ki vključuje projekte Erasmus+.	71	3	4	3,48	0,50
VIZ ima oblikovan tim za kakovost, ki povezuje programe/projekte Erasmus+ z dejavnostjo VIZ-a.	67	3	4	3,43	0,50
Ugotovitve evalvacije projektov Erasmus+ so del samoevalvacijskega poročila VIZ-a.	69	3	4	3,42	0,50

N = število strokovnih delavcev, ki je odgovorilo na vprašanje; MIN. = najmanjša označena vrednost pri odgovorih, MAKS. = najvišja označena vrednost pri odgovorih, M = srednja vrednost; SD = standardni odklon

Podobno se tudi strokovni delavci, zaposleni v vrtcih, (popolnoma) strinjajo z vsemi trditvami v tem sklopu in ocenjujejo, da so projekti Erasmus+ precej vpeti v delovanje vrtcev, v katerih so zaposleni ($M = 3,43$; $SD = 0,35$). Prav tako se v povprečju najbolj strinjajo s trditvijo, da so cilji projektov Erasmus+ vključeni v letne delovne načrte vzgojno-izobraževalnih zavodov, kjer so zaposleni, najmanj pa s trditvijo, da redno spremljajo in prilagajajo razvojne načrte, da izražajo izkušnje in rezultate iz projektov Erasmus+. Tudi tu so razlike med ocenami trditev zelo majhne.

Spremljanje rezultatov in učinkov projektov Erasmus+

Pri tem sklopu vprašanj so strokovni delavci na 4-stopenjski lestvici (1 = se sploh ne strinjam; 4 = se popolnoma strinjam) ocenjevali, v kolikšni meri se strinjajo s trditvami, ki so se nanašale na spremljanje rezultatov in učinkov projektov Erasmus+.

Osnovne in srednje šole

Tabela 10: Ocena spremljanja rezultatov in učinkov projektov Erasmus+ na osnovnih in srednjih šolah

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
Ugotovitve evalvacije projektov uporabljamo za informiranje in izboljšanje prihodnjih projektov.	433	3	4	3,44	0,50
Rezultate evalvacij in uspešne zgodbe aktivno delimo znotraj VIZ-a, z drugimi VIZ in širšo skupnostjo.	452	3	4	3,44	0,50
Redno zbiramo povratne informacije od vseh vključenih, da bi ocenili zadovoljstvo in angažiranost.	452	3	4	3,40	0,49
Izvajamo redno spremljanje in vmesno poročanje, kar nam pomaga slediti napredku in se pravočasno odzvati na morebitne izzive.	453	3	4	3,38	0,49
Naši projekti Erasmus+ imajo jasno opredeljene, merljive cilje, s katerimi ocenjujemo njihovo uspešnost in učinkovitost.	453	3	4	3,37	0,48
Povratne informacije in ugotovitve evalvacije projektov Erasmus+ uporabljamo za razvojno načrtovanje.	425	3	4	3,33	0,47
Analiziramo rezultate in učinke projektov, da bi razumeli, kako prispevajo k ciljem razvoja VIZ-a.	443	3	4	3,30	0,46

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
Dolgoročne učinke in vplive naših projektov Erasmus+ merimo tudi po zaključku projektov.	410	3	4	3,28	0,45

N = število strokovnih delavcev, ki je odgovorilo na vprašanje; *MIN.* = najmanjša označena vrednost pri odgovorih, *MAKS.* = najvišja označena vrednost pri odgovorih, *M* = srednja vrednost; *SD* = standardni odklon

Vsi strokovni delavci iz osnovnih in srednjih šol, ki so sodelovali v raziskavi, se (popolnoma) strinjajo tudi z vsemi trditvami na področju spremljanja rezultatov in učinkov projektov Erasmus+ in ocenjujejo, da redno spremljajo rezultate in učinke projektov Erasmus+ ($M = 3,37$; $SD = 0,37$). Strokovni delavci se v tem sklopu najbolj strinjajo s trditvijo, da ugotovitve evalvacij projektov uporabljajo za informiranje in izboljšanje prihodnjih projektov ($M = 3,44$; $SD = 0,50$) ter da rezultate evalvacij in uspešne zgodbe aktivno delijo znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda ter s širšo skupnostjo ($M = 3,44$; $SD = 0,50$). Po drugi strani pa rezultati kažejo, da dolgoročne učinke in vplive svojih projektov Erasmus+ manj merijo tudi po zaključku projektov ($M = 3,28$; $SD = 0,45$). Tudi tu je treba poudariti, da so razlike v stopnji strinjanja med trditvami v tem sklopu zelo majhne.

Vrtci

Tabela 11: Ocena spremljanja rezultatov in učinkov projektov Erasmus+ v vrtcih

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
Rezultate evalvacij in uspešne zgodbe aktivno delimo znotraj vrtca, z drugimi VIZ in širšo skupnostjo.	69	3	4	3,64	0,48
Redno zbiramo povratne informacije od vseh vključenih, da bi ocenili zadovoljstvo in angažiranost.	69	3	4	3,57	0,50
Izvajamo redno spremljanje in vmesno poročanje, kar nam pomaga slediti napredku in se pravočasno odzivati na morebitne izzive.	70	3	4	3,56	0,50

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
Ugotovitve evalvacije projektov uporabljamo za informiranje in izboljšanje prihodnjih projektov.	69	3	4	3,55	0,50
Naši projekti Erasmus+ imajo jasno opredeljene, merljive cilje, s katerimi ocenjujemo njihovo uspešnost in učinkovitost.	69	3	4	3,48	0,50
Povratne informacije in ugotovitve evalvacije projektov Erasmus+ uporabljamo za razvojno načrtovanje.	68	3	4	3,44	0,50
Analiziramo rezultate in učinke projektov, da bi razumeli, kako prispevajo k ciljem razvoja vrtca.	68	3	4	3,40	0,49
Dolgoročne učinke in vplive naših projektov Erasmus+ merimo tudi po zaključku projektov.	64	3	4	3,39	0,49

N = število strokovnih delavcev, ki je odgovorilo na vprašanje; *MIN.* = najmanjša označena vrednost pri odgovorih, *MAKS.* = najvišja označena vrednost pri odgovorih, *M* = srednja vrednost; *SD* = standardni odklon

Tudi zaposleni v vrtcih ocenjujejo, da redno spremljajo rezultate in učinke projektov Erasmus+ v vrtcih, na katerih so zaposleni ($M = 3,50$; $SD = 0,35$), saj so vse trditve v tem sklopu ocenili z ocenami med 3 (se strinjam) ali 4 (popolnoma se strinjam). Zaposleni v vrtcih, ki so sodelovali v raziskavi, se v povprečju najbolj strinjajo s tem, da rezultate evalvacij in uspešne zgodbe aktivno delijo znotraj vrtca, z drugimi vzgojno-izobraževalnimi zavodi ter s širšo skupnostjo ($M = 3,64$; $SD = 0,48$), najmanj pa s tem, da dolgoročne učinke in vplive projektov Erasmus+ merijo tudi po zaključku projektov ($M = 3,39$; $SD = 0,49$). Tudi v tem sklopu vprašanj so razlike v srednjih vrednostih zelo majhne.

2.3.4 OCENA TRAJANJA UČINKOV PROJEKTOV ERASMUS+ NA RAZLIČNA PODROČJA DELA V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH ZAVODIH

Pri tem sklopu vprašanj so strokovni delavci na 5-stopenjski lestvici ocenjevali, v kolikšni meri ocenjujejo

trajanje učinkov na različna področja dela v vzgojno-izobraževalnih zavodih (1 = dolgoročno negativen vpliv; 5 = dolgoročno pozitiven vpliv), v katerih so zaposleni.

Osnovne in srednje šole

Tabela 12: Ocena trajanja učinkov projektov Erasmus+ na različna področja dela v osnovnih in srednjih šolah

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
profesionalno sodelovanje med zaposlenimi	426	1	5	4,63	0,64
stiki strokovnih delavcev s tujimi strokovnimi delavci	427	1	5	4,61	0,59
sporazumevalna zmožnost zaposlenih v tujem jeziku	427	1	5	4,58	0,69
prepoznavnost našega VIZ v lokalnem, nacionalnem in mednarodnem okolju	427	1	5	4,56	0,67
delovanje v nacionalnih in mednarodnih projektih	426	1	5	4,54	0,74
izvajanje dodatnih dejavnosti za učence, dijake	427	1	5	4,51	0,63
pripravljenost kolektiva na navezovanje stikov z VIZ v tujini	427	1	5	4,49	0,75
občutek pripadnosti zaposlenih skupnim ciljem	427	1	5	4,48	0,69
sodelovanje med strokovnimi delavci in ravnateljem	427	1	5	4,43	0,79
pripravljenost kolektiva za sodelovanje v novih projektih	427	1	5	4,43	0,84
podpora strokovnim delavcem s strani ravnatelja	427	1	5	4,42	0,83
uporaba IKT v VIZ	426	1	5	4,42	0,79
lažja identifikacija tem za sodelovanje v nacionalnih in mednarodnih projektih	427	1	5	4,42	0,76
komunikacija med zaposlenimi	424	1	5	4,41	0,79

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
uspešnost pri izboru v nacionalnih in mednarodnih projektih	421	1	5	4,39	0,80
izvajanje obveznega programa VIZ	426	1	5	4,26	0,82
sodelovanje s starši učencev, dijakov	426	1	5	4,17	0,80
sodelovanje z drugimi VIZ v Sloveniji	427	1	5	4,04	0,84

N = število strokovnih delavcev, ki je odgovorilo na vprašanje; *MIN.* = najmanjša označena vrednost pri odgovorih, *MAKS.* = najvišja označena vrednost pri odgovorih, *M* = srednja vrednost; *SD* = standardni odklon

V povprečju strokovni delavci, zaposleni na osnovnih in srednjih šolah, ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ pozitiven vpliv na različna področja dela v zavodih, kjer so zaposleni ($M = 4,44$; $SD = 0,52$). Strokovni delavci ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ najbolj pozitiven dolgoročen vpliv na profesionalno sodelovanje ($M = 4,63$; $SD = 0,64$). Med področji dela v sklopu vprašanja pa strokovni delavci v povprečju najnižje ocenjujejo učinke na sodelovanje z drugimi vzgojno-izobraževalnimi institucijami v Sloveniji, vendar še vedno ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ na to področje le kratkoročno pozitiven vpliv ($M = 4,04$; $SD = 0,84$). Tudi znotraj tega vprašanja so razlike v ocenah trajanja učinkov projektov Erasmus+ na različna področja dela zelo majhne.

Vrtci

Tabela 13: Ocena trajanja učinkov projektov Erasmus+ na različna področja dela v vrtcih

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
prepoznavnost našega vrtca v lokalnem, nacionalnem in mednarodnem okolju	62	3	5	4,79	0,45
izvajanje dodatnih dejavnosti za otroke	62	3	5	4,71	0,52
profesionalno sodelovanje med zaposlenimi	61	1	5	4,70	0,64
podpora strokovnim delavcem s strani ravnatelja	62	1	5	4,66	0,75

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
sporazumevalna zmožnost zaposlenih v tujem jeziku	62	3	5	4,66	0,54
stiki strokovnih delavcev s tujimi strokovnimi delavci	62	4	5	4,65	0,48
delovanje v nacionalnih in mednarodnih projektih	61	3	5	4,62	0,61
pripravljenost kolektiva na navezovanje stikov z vrtci v tujini	62	3	5	4,60	0,66
sodelovanje med strokovnimi delavci in ravnateljem	62	1	5	4,58	0,74
uspešnost pri izboru v nacionalnih in mednarodnih projektih	62	3	5	4,58	0,71
uporaba IKT v vrtcu	62	3	5	4,55	0,76
lažja identifikacija tem za sodelovanje v nacionalnih in mednarodnih projektih	62	3	5	4,53	0,67
komunikacija med zaposlenimi	61	1	5	4,52	0,85
pripravljenost kolektiva za sodelovanje v novih projektih	62	1	5	4,50	0,80
občutek pripadnosti zaposlenih skupnim ciljem	61	1	5	4,48	0,87
sodelovanje s starši otrok	61	3	5	4,36	0,75
izvajanje obveznega programa vrtca	62	3	5	4,35	0,77
sodelovanje z drugimi vrtci v Sloveniji	61	3	5	4,10	0,83

N = število strokovnih delavcev, ki je odgovorilo na vprašanje; *MIN.* = najmanjša označena vrednost pri odgovorih, *MAKS.* = najvišja označena vrednost pri odgovorih, *M* = srednja vrednost; *SD* = standardni odklon

Podobno tudi strokovni delavci iz vrtcev v povprečju ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ dolgoročno pozitiven vpliv na različna področja dela v vrtcih ($M = 4,55$; $SD = 0,47$). Zaposleni v vrtcih ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ najbolj dolgoročno pozitiven vpliv na prepoznavnost vrtca v lokalnem, nacionalnem in mednarodnem okolju ($M = 4,79$; $SD = 0,45$). Po drugi strani pa najnižje ocenjujejo učinek projektov Erasmus+ na sodelovanje z drugimi vrtci v Sloveniji, kljub vsemu pa menijo, da je ta učinek kratkoročno pozitiven ($M = 4,10$; $SD = 0,83$).

2.3.5 OCENA TRAJANJA UČINKOV PROJEKTOV ERASMUS+ NA DELO STROKOVNIH DELAVCEV VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH ZAVODOV

Tudi pri tem sklopu vprašanj so strokovni delavci na 5-stopenjski lestvici ocenjevali, v kolikšni meri ocenjujejo trajanje učinkov na delo strokovnih delavcev vzgojno-izobraževalnih zavodov (1 = dolgoročno negativen vpliv; 5 = dolgoročno pozitiven vpliv), kjer so zaposleni.

Osnovne in srednje šole

Tabela 14: Ocena trajanja učinkov projektov Erasmus+ na delo strokovnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
uporaba raznolikih oblik in metod poučevanja	410	3	5	4,63	0,59
razvoj socialnih kompetenc strokovnih delavcev	410	2	5	4,61	0,63
razvoj organizacijskih in vodstvenih veščin strokovnih delavcev (zmožnost in pripravljenost organiziranja in vodenja projektov ter timov)	410	3	5	4,61	0,66
usposobljenost strokovnih delavcev v znanju tujih jezikov	407	2	5	4,60	0,66
seznanjenost z novimi oblikami in metodami poučevanja	410	2	5	4,60	0,61
poznavanje sistemov izobraževanja v državah partnericah	409	2	5	4,60	0,60
uporaba novih učnih pripomočkov in gradiv	410	3	5	4,59	0,62
profesionalno sodelovanje med strokovnimi delavci	410	2	5	4,57	0,62
motiviranost strokovnih delavcev za uvajanje sprememb in novosti v poučevanje	409	2	5	4,56	0,63
odnos strokovnih delavcev z učenci, dijaki	409	3	5	4,49	0,71
medpredmetno povezovanje	410	2	5	4,46	0,65

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
razvoj digitalnih kompetenc strokovnih delavcev	410	3	5	4,45	0,73
ozaveščenost strokovnih delavcev o evropskih kulturnih in moralnih vrednotah	409	3	5	4,43	0,73
uporaba sodelovalnega učenja pri pouku	410	3	5	4,41	0,69
ozaveščenost strokovnih delavcev o skupni evropski dediščini	409	3	5	4,35	0,78
vključevanje lastne kulture in dediščine v poučevanje	409	2	5	4,33	0,78
poznavanje evropskih institucij in njihovega delovanja	407	3	5	4,20	0,82
spodbujanje individualnega dela pri pouku	410	3	5	4,19	0,80
vključevanje učencev, dijakov v odločanje o poteku učenja	407	1	5	4,11	0,81
zmožnost strokovnih delavcev za delo z otroki s posebnimi potrebami	408	2	5	3,94	0,88
obremenitev strokovnih delavcev	407	1	5	3,12	1,21

N = število strokovnih delavcev, ki je odgovorilo na vprašanje; *MIN.* = najmanjša označena vrednost pri odgovorih, *MAKS.* = najvišja označena vrednost pri odgovorih, *M* = srednja vrednost; *SD* = standardni odklon

Strokovni delavci iz srednjih in osnovnih šol, ki so sodelovali v raziskavi, v povprečju ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ pozitiven vpliv ($M = 4,37$; $SD = 0,45$) na delo strokovnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah. Kot področje dela strokovnih delavcev, na katerega imajo projekti Erasmus+ najbolj dolgoročen vpliv, ocenjujejo uporabo raznolikih oblik in metod poučevanja ($M = 4,63$; $SD = 0,59$), poleg tega v povprečju ocenjujejo, da na obremenitev strokovnih delavcev projekti Erasmus+ nimajo vpliva ($M = 4,12$; $SD = 1,21$).

Vrtci

Tabela 15: Ocena trajanja učinkov projektov Erasmus+ na delo strokovnih delavcev v vrtcih

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
uporaba sodelovalnega učenja v skupini otrok	58	3	5	4,55	0,68
spodbujanje individualnega dela v skupini otrok	58	3	5	4,40	0,82
medpodročno povezovanje kurikula	57	3	5	4,61	0,67
uporaba novih učnih oblik in pripomočkov in gradiv	58	3	5	4,71	0,56
profesionalno sodelovanje med strokovnimi delavci	58	3	5	4,67	0,57
obremenitev strokovnih delavcev	58	1	5	3,47	1,13
seznanjenost z novimi oblikami in metodami poučevanja	58	3	5	4,62	0,64
uporaba raznolikih oblik in metod poučevanja	58	3	5	4,74	0,55
vključevanje lastne kulture in dediščine v poučevanje	58	3	5	4,43	0,77
zmožnost strokovnih delavcev za delo z otroki s posebnimi potrebami	58	3	5	4,24	0,82
razvoj digitalnih kompetenc strokovnih delavcev	57	3	5	4,58	0,65
razvoj socialnih kompetenc strokovnih delavcev	57	3	5	4,72	0,56
razvoj organizacijskih in vodstvenih veščin strokovnih delavcev (zmožnost in pripravljenost organiziranja in vodenja projektov ter timov)	57	1	5	4,61	0,77
usposobljenost strokovnih delavcev v znanju tujih jezikov	57	3	5	4,63	0,59
odnos strokovnih delavcev z otroki	57	3	5	4,54	0,76
ozaveščenost strokovnih delavcev o skupni evropski dediščini	57	3	5	4,39	0,82

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
ozaveščenost strokovnih delavcev o evropskih kulturnih in moralnih vrednotah	57	3	5	4,40	0,75
poznavanje evropskih institucij in njihovega delovanja	57	2	5	4,14	0,83
poznavanje sistemov izobraževanja v državah partnericah	58	3	5	4,69	0,54
motiviranost strokovnih delavcev za uvajanje sprememb in novosti v poučevanje	58	3	5	4,59	0,62
vključevanje otrok v odločanje o poteku učenja	58	3	5	4,26	0,85

N = število strokovnih delavcev, ki je odgovorilo na vprašanje; *MIN.* = najmanjša označena vrednost pri odgovorih, *MAKS.* = najvišja označena vrednost pri odgovorih, *M* = srednja vrednost; *SD* = standardni odklon

V splošnem zaposleni v vrtcih, ki so sodelovali v raziskavi, ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ na delo strokovnih delavcev v vrtcih pozitiven vpliv ($M = 4,48$; $SD = 0,45$). Zaposleni v vrtcih ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ najbolj dolgoročni učinek na uporabo sodelovalnega učenja v skupini otrok ($M = 4,55$; $SD = 0,68$). Izmed vseh naštetih področij so strokovni delavci iz vrtcev najnižje ocenili vključevanje otrok v odločanje o poteku učenja, za katerega trdijo, da imajo projekti Erasmus+ kratkoročni pozitivni vpliv ($M = 4,26$; $SD = 0,85$). Tudi na tem področju se ocene trajanja učinkov projektov Erasmus+ na delo strokovnih delavcev v vrtcih ne razlikujejo veliko.

2.3.6 OCENA TRAJANJA UČINKOV PROJEKTOV ERASMUS+ NA UČENCE, DIJAKE IN OTROKE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH ZAVODIH

Tudi pri tem sklopu vprašanj so strokovni delavci na 5-stopenjski lestvici ocenjevali, v kolikšni meri ocenjujejo trajanje učinkov na učence, dijake in otroke v vzgojno-izobraževalnih zavodih (1 = dolgoročno negativen vpliv; 5 = dolgoročno pozitiven vpliv), kjer so zaposleni.

Osnovne in srednje šole

Tabela 16: Ocena trajanja učinkov projektov Erasmus+ na delo učencev in dijakov v osnovnih in srednjih šolah

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
ozaveščenost in poznavanje različnih kultur	408	3	5	4,65	0,60
samozavest pri uporabi oz. govorjenju tujega jezika	409	3	5	4,64	0,65
spoštovanje različnost	408	3	5	4,64	0,62
sodelovalne veščine	409	3	5	4,62	0,59
znanje tujih jezikov	408	3	5	4,61	0,66
želja po sodelovanju z vrstniki doma in v tujini	409	3	5	4,61	0,63
zanimanje za druge evropske države in njihovo kulturo	409	3	5	4,59	0,60
ozaveščenost učencev, dijakov o jezikovni raznovrstnosti v Evropi	409	3	5	4,57	0,66
motiviranost za učenje tujih jezikov	409	3	5	4,53	0,68
želja po pridobivanju novega znanja	408	3	5	4,52	0,68
izražanje ustvarjalnosti	409	3	5	4,51	0,64
zmožnost kritičnega razmišljanja	409	2	5	4,46	0,72
razvoj digitalnih kompetenc	408	3	5	4,43	0,74
oblikovanje evropske identitete in državljanstva	409	3	5	4,35	0,76
poznavanje in uporaba strategij učenja	409	3	5	4,19	0,82
razvoj podjetnosti in samoiniciativnost	408	1	5	4,11	0,85
sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku	407	2	5	4,09	0,89

N = število strokovnih delavcev, ki je odgovorilo na vprašanje; *MIN.* = najmanjša označena vrednost pri odgovorih, *MAKS.* = najvišja označena vrednost pri odgovorih, *M* = srednja vrednost; *SD* = standardni odklon

V splošnem strokovni delavci iz osnovnih in srednjih šol v raziskavi ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ na učence in dijake pozitiven vpliv ($M = 4,48$; $SD = 0,51$). Podrobneje so ocenili ozaveščenost in poznavanje različnih kultur s strani dijakov in učencev kot tisto področje,

na katerega imajo projekti Erasmus+ najbolj dolgoročno pozitiven vpliv ($M = 4,48$; $SD = 0,51$), sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku učencev in dijakov pa kot tisto področje, na katerega imajo projekti Erasmus+ le kratkoročno pozitiven vpliv ($M = 4,09$; $SD = 0,89$). Tudi na tem področju so razlike v srednjih vrednostih ocen trajanja učinkov med trditvami zelo majhne.

Vrtci

Tabela 17: Ocena trajanja učinkov projektov Erasmus+ na otroke v vrtcih

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
spoštovanje različnost	57	3	5	4,68	0,57
sodelovalne veščine	56	3	5	4,59	0,73
ozaveščenost in poznavanje različnih kultur	57	3	5	4,58	0,57
izražanje ustvarjalnosti	57	3	5	4,58	0,71
želja po pridobivanju novega znanja	57	2	5	4,46	0,80
zmožnost kritičnega razmišljanja	56	2	5	4,45	0,78
zanimanje za druge evropske države in njihovo kulturo	56	3	5	4,43	0,68
ozaveščenost učencev, dijakov o jezikovni raznovrstnosti v Evropi	57	3	5	4,28	0,77
želja po sodelovanju z vrstniki doma in v tujini	57	3	5	4,28	0,84
motiviranost za učenje tujih jezikov	56	3	5	4,27	0,80
razvoj digitalnih kompetenc	57	3	5	4,26	0,84
samozavest pri uporabi oz. govorjenju tujega jezika	57	3	5	4,16	0,82
poznavanje in uporaba strategij učenja	56	3	5	4,16	0,89
razvoj podjetnosti in samoiniciativnost	57	3	5	4,14	0,88
znanje tujih jezikov	57	3	5	4,11	0,88
oblikovanje evropske identitete in državljanstva	57	3	5	4,09	0,85
sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku	56	3	5	4,07	0,91

N = število strokovnih delavcev, ki je odgovorilo na vprašanje; $MIN.$ = najmanjša označena vrednost pri odgovorih, $MAKS.$ = najvišja označena vrednost pri odgovorih, M = srednja vrednost; SD = standardni odklon

Tudi zaposleni v vrtcih ocenjujejo učinke projektov Erasmus+ na otroke v povprečju kot pozitivne ($M = 4,34$; $SD = 0,56$). Glede na trditve v tem sklopu zaposleni v vrtcih ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ najbolj dolgoročno pozitiven vpliv na spoštovanje različnosti med otroki ($M = 4,68$; $SD = 0,57$). Področje, za katerega pa zaposleni v vrtcih ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ le kratkoročno pozitiven vpliv, pa so sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku pri otrocih ($M = 4,07$; $SD = 0,91$). Kot na drugih področjih, so tudi tu razlike v srednjih vrednostih pri trditvah zelo majhne.

2.3.7 OCENA TRAJANJA UČINKOV PROJEKTOV ERASMUS+ NA SISTEM VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Tudi pri tem sklopu vprašanj so strokovni delavci na 5-stopenjski lestvici ocenjevali, v kolikšni meri ocenjujejo trajanje učinkov na sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (1 = dolgoročno negativen vpliv; 5 = dolgoročno pozitiven vpliv).

Osnovne in srednje šole

Tabela 18: Ocena trajanja učinkov projektov Erasmus+ na sistem vzgoje in izobraževanja glede na opažanje strokovnih delavcev, zaposlenih v osnovnih in srednjih šolah

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
profesionalni razvoj strokovnih delavcev	397	1	5	4,77	0,54
razširjanje dobrih praks znotraj Slovenije	398	3	5	4,59	0,62
splošen dvig kakovosti učenja/poučevanja	398	2	5	4,59	0,65
razširjanje dobrih praks v Evropi	398	3	5	4,57	0,65
inovacije na področju šolstva	397	3	5	4,56	0,66
pomen vseživljenjskega učenja v Evropi	397	2	5	4,56	0,69
krepitev kakovosti šolskega sistema	396	3	5	4,52	0,72
internacionalizacija šolskega sistema	392	3	5	4,50	0,72

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
medsebojno sodelovanje različnih deležnikov (strokovnih delavcev, odločevalcev, lokalne skupnosti ...)	397	2	5	4,49	0,68
podpora nacionalnim politikam	395	2	5	3,98	0,86
nadgradnja nacionalnih politik	394	3	5	3,95	0,85

N = število strokovnih delavcev, ki je odgovorilo na vprašanje; *MIN.* = najmanjša označena vrednost pri odgovorih, *MAKS.* = najvišja označena vrednost pri odgovorih, *M* = srednja vrednost; *SD* = standardni odklon

V povprečju strokovni delavci iz osnovnih in srednjih šol, vključeni v raziskavo, ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ pozitiven vpliv na nacionalni sistem vzgoje in izobraževanja ($M = 4,46$; $SD = 0,52$). Izmed vseh naštetih področij strokovni delavci ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ najbolj dolgoročno pozitiven vpliv na profesionalni razvoj strokovnih delavcev ($M = 4,77$; $SD = 0,54$), na podporo nacionalnim politikam ($M = 3,98$; $SD = 0,86$) in nadgradnjo ($M = 3,95$; $SD = 0,85$) nacionalnih politik imajo po njihovem mnenju projekti Erasmus+ le kratkoročen učinek. Tudi na tem področju so razlike v srednjih vrednostih ocen zelo majhne.

Vrtci

Tabela 19: Ocena trajanja učinkov projektov Erasmus+ na sistem vzgoje in izobraževanja glede na opažanje strokovnih delavcev, zaposlenih v vrtcih

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
profesionalni razvoj strokovnih delavcev	55	3	5	4,91	0,35
krepitev kakovosti šolskega sistema	56	3	5	4,88	0,43
pomen vseživljenjskega učenja v Evropi	56	4	5	4,88	0,33
razširjanje dobrih praks znotraj Slovenije	56	3	5	4,86	0,40
razširjanje dobrih praks v Evropi	55	4	5	4,85	0,36
inovacije na področju šolstva	56	3	5	4,82	0,51
splošen dvig kakovosti učenja/poučevanja	56	3	5	4,80	0,48
internacionalizacija šolskega sistema	55	3	5	4,71	0,60

	N	MIN.	MAKS.	M	SD
medsebojno sodelovanje različnih deležnikov (strokovnih delavcev, odločevalcev, lokalne skupnosti ...)	56	3	5	4,68	0,61
nadgradnja nacionalnih politik	56	3	5	4,14	0,88
podpora nacionalnim politikam	56	3	5	4,09	0,90

N = število strokovnih delavcev, ki je odgovorilo na vprašanje; *MIN.* = najmanjša označena vrednost pri odgovorih, *MAKS.* = najvišja označena vrednost pri odgovorih, *M* = srednja vrednost; *SD* = standardni odklon

Tudi strokovni delavci, zaposleni v vrtcih, v splošnem ocenjujejo učinke projektov Erasmus+ na sistem vzgoje in izobraževanja v Sloveniji kot pozitivne ($M = 4,69$; $SD = 0,36$). Enako kot strokovni delavci iz osnovnih in srednjih šol tudi zaposleni v vrtcih ocenjujejo, da imajo projekti Erasmus+ na profesionalni razvoj strokovnih delavcev dolgoročno pozitivne učinke ($M = 4,91$; $SD = 0,35$), na nadgradnjo ($M = 4,14$; $SD = 0,88$) in podporo ($M = 4,09$; $SD = 0,90$) nacionalnim politikam pa kratkoročno pozitivne učinke. Podobno kot drugje, so tudi tu razlike v srednjih vrednostih ocen zelo majhne.

2.4 ANALIZA ŠOLSKE DOKUMENTACIJE

2.4.1 ANALIZA DOKUMENTACIJE, POVEZANE Z NAČRTOVANJEM

V zvezi s **povezanostjo programov Erasmus+ s programi razvoja zavodov** smo ugotovili:

- 7 zavodov ima opredeljen program razvoja, pri čemer:

- 5 zavodov ima program razvoja, v vseh primerih programi vključujejo tudi Erasmus+ in/ali mednarodno sodelovanje. Vseh 5 zavodov, ki ima program razvoja, ima tudi izdelane akcijske načrte s prednostnimi področji, cilji, dejavnostmi, kazalniki in nosilci. Primeri:
 - V programu razvoja 2020–2025 za vzgojno-izobraževalni zavod je v razdelku *Projekti* zapisano: „Pri uresničevanju programa razvoja bomo nadaljevali s številnimi uspešnimi projekti, ki jih razvijamo in

bodo trajali več let. V okviru projektov bomo sledili dolgoročnim ciljem zavoda – razvijali bomo programe za skupnost, za zaščito okolja in mednarodno osveščenost. Še v večji meri se bomo vključevali v mednarodne projekte, ki neposredno spodbujajo učni proces, prispevajo k večji motiviranosti in zadovoljstvu pri vsakdanjem delu ter večji odličnosti zavoda. Pri tem bomo sledili ciljem, kot so: krepitev aktivnega in odgovornega državljanstva, razvijanje inovativnih rešitev v šolskem prostoru, promoviranje ter utrjevanje skupnih evropskih vrednot in evropskega državljanstva, medgeneracijsko sodelovanje, trajnostni razvoj ter razvijanje ročnih spretnosti ter ustvarjalnosti.”

- V programu razvoja 2022–2027 za vzgojno-izobraževalni zavod je med prioritetskimi cilji vzgojno-izobraževalnega dela kot dejavnost zapisano: „Skozi projekte Erasmus+ bomo krepili pridobivanje novega znanja in ozaveščenosti o steklu, dvigovali državljanske kompetence in krepili jezikovne spretnosti.”
- V programu razvoja 2019–2024 za vzgojno-izobraževalni zavod je v okviru prednostnega področja zapisano „povečujemo obseg trajnega in uporabnega znanja”, pri cilju „dvig nivoja komunikacije in govornega izražanja”, pri „načinu spremljanja (kazalniki)” je zapisano „število strokovnih delavcev in učencev, udeleženi v mednarodnih projektih”. Na prednostnem področju „razvoj zaposlenih” s ciljem „izmenjava delovnih praks” in „omogočanje stalnega strokovnega spopolnjevanja” je zapisano „Erasmus+” in „hospitacije in poučevanje na šolah v tujini”.
- V programu razvoja 2018/2019–2023/2024 za vzgojno-izobraževalni zavod je ena izmed prednostnih nalog „mednarodno povezovanje”, cilj „vključevanje v mednarodne povezave in projekte”, dejavnosti „eTwinning, KA1, KA2, Unesco projekti”, nosilec „vodstvo zavoda in strokovni delavci”.
- 2 zavoda imata program razvoja, ki pa ne vključuje Erasmus+ in/ali mednarodnega sodelovanja.
- 6 zavodov nima programa razvoja, pri čemer:
- 3 zavodi nimajo programa razvoja, vendar imajo v letnih delovnih načrtih zavodov zapisane dolgoročne

cilje, ki omenjajo in izpostavljajo tudi Erasmus+ in/ali mednarodno sodelovanje. Primeri:

- V letnem delovnem načrtu vzgojno-izobraževalnega zavoda je med „dolgoročnimi cilji”, pod „aktivnost” zapisano „vključevanje v mednarodne projekte, eTwinning, Erasmus+”, med „kazalniki” pa „uspešna prijava na mednarodne razpise in vključitev skupine ali posameznega strokovnega delavca v mednarodno sodelovanje”.
- V letnem delovnem načrtu vzgojno-izobraževalnega zavoda je med „razvojnimi nalogami zavoda” zapisano: „Naša šola bo s pomočjo evropskih sredstev, pridobljenih z akreditacijo Erasmus+, v letih 2021–2027 razvijala naslednje vsebine in cilje: lokalna povezanost in samozavest (pot do odkrivanja tujih kultur, izboljšanje mednarodnega in medkulturnega sodelovanja ...), spodbuditi vse udeležence, da spremenijo pogled na potrošnjo in spremenijo navade tako, da podpirajo trajnostni razvoj, razvijati odgovorno prehranjevanje (poseganje po lokalni in sezonski hrani, zmanjšanje zavržene hrane, uživanje zdrave hrane), izboljšati računalniško pismenost učiteljev in učencev ter povečati aktivno vlogo učencev v učnem procesu.”
- 3 zavodi nimajo programa razvoja, prav tako nimajo med dolgoročnimi cilji zavodov v letnih delovnih načrtih zapisnih dejavnosti, aktivnosti, ciljev in akcij Erasmus+ in/ali mednarodnega sodelovanja.

V zvezi s **povezanostjo programov Erasmus+ z letnimi delovnimi načrti zavodov** smo ugotovili:

- 3 zavodi imajo v letnih delovnih načrtih zapisane cilje tekočega šolskega leta in tudi jasno izpostavljeno povezavo med cilji programov Erasmus+ in cilji zavoda v tekočem šolskem letu ter dolgoročnimi cilji zavoda.

Primer:

- Vzgojno-izobraževalni zavod ima v programu razvoja med cilji zapisano „izmenjava delovnih praks, omogočanje stalnega strokovnega spopolnjevanja, spodbujanje vrednot vključevanja, raznolikosti, strpnosti in demokratičnega sodelovanja”. Pod ciljema „razvijanje e-kompetenc” ter „krepitev trajnostnega

razmišljanja" ima kot „prednostne naloge“ zapisano „vključevanje učencev in strokovnih delavcev v mednarodne projekte Erasmus+“, v letnem delovnem načrtu pa v razdelku *Projekti* piše: „V letošnjem šolskem letu bomo izboljševali računalniško pismenost in povečevali aktivno vlogo učencev v učnem procesu ter krepili kompetence za trajnostni razvoj, saj sta v teku že dva projekta, odobrena pred pridobitvijo akreditacije.“

- 10 zavodov ima v letnih delovnih načrtih zapisane cilje za tekoče šolsko leto; v letnem delovnem načrtu so omenjeni in izpostavljeni tudi projekti Erasmus+, vendar ne med cilji, ampak so zapisani zgolj v poglavju/razdelku *Projekti* ali *Stalno strokovno spopolnjevanje*, pri čemer opisi ostajajo na ravni opisov projektov z dejavnostmi, iz zapisa ni razvidna jasna povezanost ciljev zavoda z vsebino projektov Erasmus+, čeravno vsebinska analiza dokumentacije povezuje med letnimi cilji zavoda ter vsebino projektov potrdi.

Primeri:

- Letni delovni načrt vzgojno-izobraževalnega zavoda ima v razdelku *Projekti* zapisano: „Mednarodni projekt Erasmus KA1, cilji: krepitev sodelovanja med državami EU, usposabljanje v tujini, mobilnost strokovnih delavcev, udeležba na strukturiranih tečajih, razvijanje, testiranje in implementacija inovativnih pristopov in praksa za otroke, osebe in organizacije, izmenjava izkušenj in dobrih praks, sodelovanje na mednarodnem nivoju.“
- Letni delovni načrt vzgojno-izobraževalnega zavoda ima v razdelku *Projekti* zapisano: „Odobren projekt KA1 – individualna mobilnost. Tema projekta je Izzivi sodobnega časa – učenje predšolskih otrok za trajnostni razvoj okolja in socialnih odnosov. S prijavo v projekt in obiskov treh različnih, a vsebinsko povezanih strukturiranih tečajev bomo kot vrtec nadgradili naše dosedanje delo na področju integracije otrok priseljencev, inkluzije drugih ranljivih skupin v vrtcu, z zagotavljanjem trajnosti tako do okolja kot v odnosih. Od udeležbe na tečajih ,Neuroeducation and coaching‘ in ,Promoting thinking and problem-solving‘ si obetamo, da bodo udeleženske pridobljena nova znanja na področju kompetenc za trajnostni

razvoj okolja, narave in učenja otrok kritičnega razmišljanja širile na ostale zaposlene.“

- Letni delovni načrt vzgojno-izobraževalnega zavoda ima v razdelku *Projekti* zapisano: „V šolskem letu 2023/2024 bomo nadaljevali s projektom Erasmus+ *Our School Has Love No Violence*. Poleg šole v tem mednarodnem projektu sodeluje tudi vrtec, partnerski šoli pa prihajata iz Grčije in Turčije. Izvedli bomo dve mobilnosti pedagoških delavcev. Partnerje v projektu bomo gostili tudi v našem zavodu, kjer jim bomo predstavili primere dobrih praks.“
 - Letni delovni načrt vzgojno-izobraževalnega zavoda ima v razdelku *Projekti – Mednarodni projekti* zapisano: „V šolskem letu 2021/2022 smo bili sprejeti na razpisu Erasmus+, kjer smo dobili nepovratna sredstva. V času od 1. 6. 2022 do 30. 11. 2023 bomo na šoli izvajali projekt *Na poti k učinkovitemu pouku in učenju z razvijanjem digitalnih kompetenc učiteljev in premišljenim vključevanjem IKT v izobraževalni proces*. V projektu sodeluje 9 učiteljev. Člani projektnega tima smo si znotraj projekta zadali tri glavne cilje ... Za lažje doseganje ciljev in izpopolnjevanje našega trenutnega znanja na področju IKT smo prijavi tri sklope aktivnosti: udeležba vseh članov tima na različnih izobraževanjih znotraj EU, gostovanje tujega strokovnjaka na šoli (*Impara Digitale*) in sledenje na delovnem mestu na italijanski srednji šoli (*ISIS A. Ponti Italija*).“
 - 4 zavodi imajo na prvi strani letnih delovnih načrtov tudi logotip Erasmus+.
- V zvezi s **povezanostjo mednarodnega sodelovanja Erasmus+ in vzgojnimi načrti** smo ugotovili:
- 4 zavodi nimajo vzgojnega načrta, ker jim ga zakonsko ni treba imeti (3 vrtci in 1 SŠ).
 - 9 analiziranih vzgojnih načrtov:
 - V 4 načrtih projekti Erasmus+ niso omenjeni, prav tako z analizo dokumentacije ugotovimo, da vsebine projektov Erasmus+ niso povezane z vsebino vzgojnih načrtov.
 - V 5 vzgojnih načrtih projekti Erasmus+ niso omenjeni, vendar pa podrobnejša vsebinska analiza načrtov, tj.

pregled in vzporejanje vsebine projektov Erasmus+ z vsebinami/cilji vzgojnih načrtov pokaže, da vsebinska povezava obstaja, vendar v dokumentacijo ni vključena oz. v vzgojnih načrtih ni zajeta/prikazana.

Primer:

- Vzgojni-izobraževalni zavod je bil vključen v projekt Erasmus+ *Robotics As a Tool to Prevent Bullying*. Med prioritetskimi področji programa razvoja je med drugim zapisano „reševanje vzgojne problematike z uporabo ustreznih strategij za soočanje z neprimernim vedenjem, nasiljem in konflikti“, šola ima izdelan vzgojni načrt s posebnim poudarkom na ničelni toleranci do nasilja, vendar vsebinska povezava med akcijo Erasmus+ in vzgojnim načrtom v dokumentaciji ni vzpostavljena/vidna/omenjena.

Pri analizi dokumentacije, ki se navezuje na načrtovanje (program razvoja, letni delovni načrt, vzgojni načrt), opazimo tudi manjšo razliko med posameznimi akcijami Erasmus+, in sicer med akcijami KA1 in KA2. Zaznali smo, da snovalci načrtov na ravni zavoda pri akcijah KA2 v večji meri izpostavljajo konkretne cilje akcij in projektov Erasmus+ v odnosu do dolgoročnih in/ali kratkoročnih ciljev zavoda, medtem ko je pri akcijah KA1 opaziti, da načrtovanje pogosto poteka zgolj v odnosu do omogočanja mobilnosti oz. cilja krepitve profesionalnega razvoja zaposlenih, ki pa ni nujno in konkretno povezan z dolgoročnimi razvojnimi ali kratkoročnimi letnimi cilji zavoda. Sklepamo, da nekateri snovalci analiziranih načrtov kot temeljni cilj akcij in projektov KA1 vidijo spodbujanje profesionalnega razvoja kot takšnega, in ne v odnosu do ciljev zavoda.

Tabela 20: Povzetek analiziranih dokumentov, povezanih z načrtovanjem

LESTVICA	Program razvoja	Letni delovni načrt 2023/2023	Vzgojni načrt
3 – Erasmus+ je omenjen, iz opisa je razvidno, da zavod vsebinsko povezuje vsebine Erasmus+ s cilji zavoda, povezava je v dokumentaciji jasno razvidna.	2x	3x	

LESTVICA	Program razvoja	Letni delovni načrt 2023/2023	Vzgojni načrt
2 – Erasmus+ je omenjen, vsebinska povezava med Erasmus+ in cilji zavoda obstaja, a zavod te povezave v dokumentu ne vpostavi jasno.	3x	10x	5x
1 – Erasmus+ ni omenjen.	2x		4x
0 – Dokument ne obstaja, ker zakonsko ni obvezen ali ga zavod nima.	6x		4x

2.4.2 ANALIZA DOKUMENTACIJE, POVEZANE Z (O)VREDNOTENJEM IN POROČANJEM

V zvezi z učinki projektov Erasmus+ poročilo o uresničevanju letnih delovnih načrtov in samoevalvacijskih poročilih oz. povezanosti projektov Erasmus+ z (o)vrednotenjem in poročanjem na ravni zavoda smo ugotovili naslednje:

- Nobeden izmed analiziranih zavodov ne dosega 4. stopnje na lestvici, kar pomeni, da noben zavod v poročilu o uresničevanju letnega delovnega načrta ne prikaže hkrati učinkov o doseganju zastavljenih ciljev (rezultati) in o izvajanju načrtovanih dejavnosti Erasmus+ (proces) na podlagi konkretnih podatkov.
- 5 zavodov v posameznih projektih Erasmus+ v poročilih o uresničevanju letnih delovnih načrtov navaja učinke o doseganju načrtovanih ciljev (rezultati), vendar so navedbe pavšalne, brez konkretnih podatkov.

Primeri:

- „Udeleženci so razvili zelo uporabne veščine, kot so sodelovalno delo, smotrna uporaba digitalnih orodij in sodelovanje v razpravah. Udeleženci se bolj zavedajo pomena teoretičnih znanj za njihovo nadaljnjo poklicno pot. Udeleženci so razvijali zmožnost komuniciranja v tujem jeziku.“
- „Dosegli smo cilj strokovnim delavcem omogočiti osebnostni in profesionalni razvoj.“

- „Prek različnih aktivnosti smo še bolj utrdili svoje delovanje na ekološkem področju. V projektu so sodelovale OŠ iz Španije, Italije in Portugalske ter tehnološki inštitut AIJU iz Španije.“
 - „Vse aktivnosti smo izvedli brez zapletov, stkali nove prijateljske vezi, pridobili zanimiva znanja o vodi, spoznali nove kraje, njihovo zgodovino in znamenitosti.“
 - „V okviru projekta je začelo nastajati nekaj uporabnih rezultatov, kot so zbornik didaktičnega gradiva na temo ekologije, knjiga iger ter video in e-knjižni material.“
- Vsi analizirani zavodi v poročilih o uresničevanju letnih delovnih načrtov izpostavijo učinke projektov Erasmus+, ki pa se navezujejo izključno na realizacijo aktivnosti, dejavnosti (proces), ne pa tudi na doseganje konkretnih dolgoročnih in/ali kratkoročnih ciljev (rezultati).
- Primeri:
- V poročilu o uresničevanju letnega delovnega načrta izobraževalnega zavoda je v razdelku Šolski in mednarodni projekti zapisano: „V šolskem letu 2022/2023 smo nadaljevali z izvajanjem projekta Erasmus+ Keep your water clean – live the world. Osrednja tema projekta je povezana z ozaveščanjem o pomenu vode, prekomerni rabi vode, onesnaževanju voda in varčevanju z vodo. V projektu smo sodelovali s še štirimi državami: Španijo, Turčijo, Poljsko in Grčijo. V letošnjem letu smo izvedli širok nabor različnih aktivnosti in vse štiri načrtovane mobilnosti.“ V nadaljevanju so nanizane vse štiri mobilnosti s podatki o številu udeleženi učiteljev in učencev, času udeležbe, imenih in priimkih udeleženi učiteljev, temah mobilnosti.
 - V poročilu o uresničevanju letnega delovnega načrta izobraževalnega zavoda je v razdelku Projekti in dejavnosti zapisano: „Praktično izobraževanje v tujini – Erasmus+: V okviru Konzorcija ekonomskih šol v projektu mobilnosti Erasmus KA1+ se je v letošnjem letu 2022/23 zaključilo naše sodelovanje. 8 dijakov 3. a in 3. b smeri ekonomska gimnazija se je udeležilo še zadnjega 3-tedenskega praktičnega usposabljanja, ki je potekalo med 8. 10. in 29. 10. 2022 v Bragi na Portugalskem.“
 - V poročilu o uresničevanju letnega delovnega načrta izobraževalnega zavoda je v razdelku Izvedeni projekti na državni ravni zapisano: „Erasmus+: Uspešno smo se prijavili na razpis KA121-SCH in izvedli 33 učnih mobilnosti strokovnih delavcev. Znotraj tega pričakujemo izvesti še 4 mobilnosti. Uspešno smo se tudi prijavili na K121-SCH kot nadaljevanje projekta (akreditacije) in načrtujemo izvesti 19 mobilnosti, tako s pedagoškim kot tehničnim kadrom.“
- Nobeno izmed poročil o uresničevanju letnega delovnega načrta ne izpostavlja ukrepov, priporočil ali izboljšav za prihodnje leto.
- 7 zavodov nima izdelanega/oblikovanega samoevalvacijskega poročila.
- Tri analizirana poročila o samoevalvaciji izpostavljajo tudi učinke projektov Erasmus+, vendar zgolj na ravni izvedenih aktivnosti/dejavnosti (proces).
- Primeri:
- „Izvajalke DSP so se udeležile študijskega obiska na Hrvaškem, v Srbiji in na Slovaškem. Namen je bil izmenjava primerov dobrih praks na področju celostne obravnave otrok s posebnimi potrebami in medsebojno sodelovanje.“
 - V podpoglavju samoevalvacijskega poročila Rezultati je pod Šolska svetovalna služba zapisano: „V sklopu cilja povečanja sodelovanja med učitelji in izobraževalnimi programi sta se svetovalni delavki povezovali ..., organizirali in sodelovali pa sta tudi v projektih, ki povezujejo učitelje različnih aktivov, kot npr. projekt Roka v Roki, Erasmus+ in MEPI.“
- Dve samoevalvacijski poročili ne izpostavljata in ne omenjata projektov Erasmus+ in/ali mednarodnega sodelovanja.
- Nobeno izmed samoevalvacijskih poročil ne izpostavlja ukrepov, priporočil ali izboljšav za prihodnje leto.
- Analizirano poročilo o kakovosti ne vključuje nobenih informacij v zvezi z učinki projektov Erasmus+ (gre za anketo o zadovoljstvu, pri čemer mednarodno sodelovanje ali projekti Erasmus+ niso izpostavljeni).

Tabela 21: Povzetek analiziranih dokumentov, povezanih z (o)vrednotenjem in poročanjem

LESTVICA	Poročilo o realizaciji LDN 2022/2023	Samoevalvacijsko poročilo 2022/2023	Poročilo komisije za kakovost 2022/2023
4 – Učinki Erasmus+ so opisani in vključujejo navedbe o doseganju zastavljenih ciljev in izvajanju načrtovanih dejavnosti na podlagi konkretnih podatkov.			
3 – Učinki Erasmus+ so opisani, vključujejo tudi navedbe o doseganju zastavljenih ciljev (raven rezultatov), vendar so navedbe pavšalne in/ali brez konkretnih podatkov.	5x		
2- Učinki Erasmus+ so opisani, vendar zgolj z vidika realiziranih/ uresničenih/izvedenih aktivnosti (procesna raven), ne pa tudi doseganja zastavljenih ciljev (rezultati).	13x	3x	
1 – Učinki Erasmus+ niso omenjeni/zapisani.		2x	1x
0 - Dokument ne obstaja.		7x	

Pri analizi dokumentacije, povezane z (o)vrednotenjem in poročanjem na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda (poročilo o realizaciji letnega delovnega načrta, samoevalvacijsko poročilo, poročilo komisije za kakovost), ponovno opazimo/zaznamo manjšo razliko med posameznimi akcijami Erasmus+, in sicer med akcijami KA1 in KA2. Opazili smo, da je pri akcijah in projektih KA2 v šolski dokumentaciji zaznati več opisnih učinkov glede doseganja načrtovanih dolgoročnih/kratkoročnih ciljev (rezultati) v primerjavi z akcijami in projekti KA1. Pri akcijah KA1 snovalci dokumentacije v večji meri ostajajo na ravni opisa učinkov, povezanih z uresničevanjem aktivnosti/dejavnosti oz. omogočanjem mobilnosti (npr. število udeležencev, trajanje, oblike), in ne konkretnega poročanja o doseganju ciljev zavoda in mobilnosti. O večjih razlikah ne moremo govoriti, saj posamezni zavodi na letni ravni hkrati uresničujejo več različnih akcij in projektov Erasmus+, medtem ko je dokumentacija na ravni zavoda le ena sama (ne glede na število akcij in projektov).

2.5 ANALIZA STRUKTURIRANIH PISNIH INTERVJUJEV

2.5.1 STRUKTURIRANI PISNI INTERVJUJI Z IZBRANIMI RAVNATELJI IN KOORDINATORJI ERASMUS+

V pisnih intervjujih nas je bolj zanimalo, *kako konkretno, na kakšen način v šolah spremljajo učinke projektov Erasmus+ in na podlagi česa ravnatelj in koordinatorji Erasmus+ utemeljujejo, da je do učinkov dejansko prišlo.*

Ravnatelj in odgovorili opisujejo **različne metode za spremljanje učinkov projektov Erasmus+ v šolah**. Poučitev je na evalvacijskih anketah, opazovanju in refleksiji s strani učiteljev, učencev in v nekaterih primerih tudi staršev. Omenjajo notranjo in zunanjo spremljavo ter analizo različnih podatkov za oceno učinkov na učne rezultate in pedagoški pristop. Nekateri ravnatelji vključujejo izjave o izboljšani komunikaciji in medkulturnem

razumevanju, kar kaže na raznolikost pristopov in poudarek na kvalitativnih ter kvantitativnih merilih uspešnosti. Iz zapisov je razvidna zavezanost k izmenjavi dobrih praks in profesionalnemu razvoju osebja kot ključnih ciljev projektov. Ravnatelji opisujejo, da kot vodje spremljajo učinke projektov Erasmus+ prek strukturiranih evalvacijskih postopkov, sestankov s strokovnimi delavci in analize povratnih informacij od učencev in staršev.

Pri tem nekateri posebej poudarjajo vlogo vodstva pri vzpostavljanju kulture nenehnega izboljševanja in refleksije, ki po njihovih navedbah omogoča učinkovito spremljanje in vrednotenje projektov. Nekateri ravnatelji v okviru teh razmislekov izpostavljajo še pomembnost strateškega načrtovanja in sledenja dolgoročnim ciljem šole, kar vključuje vrednotenje učinkov projektov na učne cilje in šolsko okolje kot takšno. Iz zapisov je še mogoče razbrati, da obstajajo določene razlike glede na izkušnje z vključevanjem v projekte Erasmus+. Ravnatelji šol, ki se v projekte vključujejo že dlje časa, navajajo bolj sistematične pristope k spremljanju in ocenjevanju učinkov ter pogosto opisujejo bolj konkretna merila in načine spremljanja učinkov. Ravnatelji novo vključenih šol pa se razumljivo osredotočajo bolj na začetne rezultate in hkrati izražajo optimizem ter pričakovanja glede prihodnjih učinkov. Vidik izkušenj torej vpliva na zmožnost identifikacije in konkretizacije učinkov, kar se odraža tudi v raznolikosti metod in orodij za njihovo spremljanje.

Tudi koordinatorji, tako kot ravnatelji, vsi navajajo uporabo različnih metod za spremljanje učinkov projektov Erasmus+, kot so npr. uporaba evalvacijskih anket po zaključku projektov, organiziranje reflektivnih srečanj za analizo izkušenj in učinkov ter spremljanje vpeljevanja novih praks v učni proces. Večkrat poudarjajo tudi vrednost neposredne povratne informacije za ocenjevanje sprememb v njihovi motivaciji, angažiranosti in medkulturnem razumevanju. Odgovori ravnateljev in koordinatorjev na vprašanje o spremljanju učinkov projektov Erasmus+ pa se deloma razlikujejo. Ravnatelji tako pogosto izpostavljajo širše učinke na šolo in poudarjajo strateški pomen projektov, medtem ko koordinatorji podajajo bolj specifične podrobnosti o metodah in orodjih za spremljanje in evalvacijo teh učinkov. Ocenjujemo, da razlike v odgovorih odražajo različne vloge in perspek-

tive, ki jih imajo ravnatelji in koordinatorji v projektih Erasmus+.

Ravnatelji in koordinatorji so v odgovorih zapisali konkretne primere učinka(ov) projektov Erasmus+ na 1) zavod, 2) strokovne delavce in 3) otroke, učence oz. dijakke. Učinke tako ravnatelji kot koordinatorji navajajo različno konkretno, pri čemer so koordinatorji, ki so praviloma tudi bolj neposredno vpeti v projekte in aktivnosti na šoli oz. v učni proces, konkretnejši kot ravnatelji. Iz zapisov je mogoče razbrati, da tako ravnatelji kot koordinatorji učinke deloma zamenjujejo za rezultate.

Ravnatelji in koordinatorji kot **učinek na ravni zavoda** največkrat navajajo dvig prepoznavnosti tako v lokalnem kot nacionalnem in mednarodnem okolju, kot npr.:

- „Naš zavod je zaradi vključevanja v projekte Erasmus+ pridobil več partnerskih šol v tujini (Avstrija, Španija, Češka, Francija, Nemčija), s katerimi bomo sodelovanje nadaljevali in se vzajemno obiskovali ter s tem nudili učencem drugačen način učenja in spoznavanje drugih kultur in raznolikosti.“
 - „Prepoznavni smo na evropskem zemljevidu, dobivamo povabila za sodelovanje v skupnih projektih s strani evropskih šol.“
 - „Zaradi udeležbe v projektu in drugih sorodnih projektih je naš zavod postal prepoznaven ne le v Evropi, ampak tudi globalno – šola je postala model dobre prakse v uporabi robotike in digitalnih kompetenc v izobraževanju.“
- Projekti omogočajo zavodom, da razvijajo nove pristope in delijo dobre prakse v izobraževanju, ter spodbujajo implementacijo novih učnih metod, s čimer se zagotavlja trajnost učinkov na ravni strokovnih delavcev in učencev, kot. npr.:
- „Primer inkluzije iz redne osnovne šole je vodenje ur razrednih skupnosti učiteljic udeleženk mobilnosti – učence sta opolnomočila za organizacijo, vodenje razredne ure, aktivno participacijo. Primer dobre prakse sta na pedagoški konferenci delili s celotnim učiteljskim zborom.“

- „Povezanost projektne skupine Erasmus+ na šoli in sodelovanje, dodatna predanost delu, zaupanje. Prepoznavnost tako znotraj občine kot tudi zunaj nje. Zadovoljstvo in večja motiviranost strokovnih delavcev šole in vrtca, kar smo preverili s pomočjo evalvacijskih anket.“
- „Spoznanja in primeri dobrih praks projekta Erasmus+ so na voljo vsem učiteljem naše šole, redno jih objavljamo na naši spletni strani.“
- „Torej nove metode dela, pozitiven vpliv na inkluzijo, ozaveščanje vrednot in več dialoga, sploh pri vrednotah – kot zavod jih bolj ozaveščamo ter jih tako bolj živimo, niso le na papirju.“

Projekti prispevajo k nadgradnji digitalne opreme in pismenosti, kot npr. „digitalizacija opreme in vključitve v projekte, ki promovirajo poučevanje s pomočjo IKT“ in „nadgradnja digitalne pismenosti na celotni šoli – vnos IKT-strategije v LDN šole za leto 2023/24“.

Na ravni strokovnih delavcev projekti Erasmus+ pozitivno vplivajo na „dobro medsebojno povezovanje in izjemno timsko delo“, „obogatijo kakovost pedagoškega dela in strokovnega razvoja kolegov“, prispevajo k „novim oblikam dela, k večji kakovosti poučevanja in nadgradnji lastnega dela“ in prispevajo k „motiviranosti za sodelovanje v projektih Erasmus“. Večkrat izpostavljajo vidik digitalizacije, kot npr., da projekti „opolnomočijo tiste, ki so manj spretni pri uvajanju digitalizacije“, „nabavili smo IKT-opremo in opremo za raziskovanje ter poučevanje v naravi kot tudi oblikovali ter pridobili novo učno okolje v obliki učne poti“ in „številni učitelji naše šole so pridobili poglobljeno znanje o uporabi digitalnih kompetenc ter implementaciji robotike v učne procese. Učitelji so postali bolj samozavestni in inovativni pri uporabi novih tehnologij v učilnicah.“ Kot je še razvidno iz zapisov, se zaradi vključenosti v projekte Erasmus+ vzpostavlja „socialna mednarodna mreža strokovnih delavcev“, v pouk se uvajajo „nove metode in oblike dela ter dobre prakse iz tujine“, „strokovni delavci se odpirajo in pokažejo svoje dobre prakse, sodelujejo z učitelji iz tujine in razvijajo komunikacijo v tujem jeziku“, kaže se tudi „odprtost kolektiva za druge kulture, nacionalnosti, verstva.“ Po oceni ravnateljev in koordinatorjev strokovni delavci s sodelovanjem v

projektih torej pridobijo dragocene izkušnje, ki jih lahko uporabijo za izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja ter za krepitev medkulturnega razumevanja in strpnosti.

Na ravni učencev in dijakov projekti Erasmus+ po oceni ravnateljev in koordinatorjev znatno prispevajo k njihovemu razvoju. Spodbujajo razvoj medkulturnega razumevanja, izboljšujejo znanje tujih jezikov in digitalne kompetence, krepijo njihovo samozavest in socialne veščine ter povečujejo zavedanje o evropskih vrednotah. Učenci oz. dijaki s sodelovanjem v projektih pridobivajo, kot navajajo, npr.:

- *Dijaki bolj samozavestno komunicirajo v tujem jeziku, zavedajo se, da je pouk tujega jezika prinesel rezultate. Izkažejo se pri samostojnosti organizacije bivanja in sodelovanja z ostalimi udeleženci mobilnosti. Razvijajo spretnost samostojnega bivanja in dela ter učenja v tujini.“*
- *„Aktivno delo in učenje v naravi s smiselno uporabo pripomočkov in IKT-tehnologije.“*
- *„Spoznavanje novih kultur, uporaba tujega jezika pri sporazumevanju, opazovanje razlik med našo šolo ter obiskanimi šolami, spoznavanje drugačnih metod dela med poukom.“*
- *„Ozaveščenost učencev o tematikah, obravnavanih v projektu, navdušeno sodelovanje v projektih aktivnostih, odprtost za novosti, sodelovanje z učenci iz tujine tudi po zaključku projekta.“*
- *„Učenje sodelovanja ter strpnosti znotraj projektnega tedna.“*
- *„Zanimivejši pouk, uporaba digitalne tehnologije in različnih IKT-orodij pri pouku, nova uporabna znanja (kako narediti PowerPoint, kako izdelati Word, obdelava podatkov v Excelu ...), kako izdelati seminarsko nalogo in jo urediti.“*
- *„Večja socialna vključenost učencev tujcev.“*
- *„Udeležba na mednarodnih projektih in tekmovanjih je imela izjemen vpliv na naše učence. Ti se aktivno vklju-*

čujejo v tekmovanja in dosegajo izjemne rezultate, kar ne le potrjuje njihovo strokovnost v robotiki, temveč tudi njihovo športno in etično vedenje."

Ravnatelje in koordinatorje smo v pisnih intervjujih vprašali tudi, česa so se naučili kot ravnatelj in/ali koordinator kot rezultat vključenosti v projekte Erasmus+, ter jih prosili, da pojasnijo, kako po njihovem mnenju in izkušnjah vključenost v projekte Erasmus+ vpliva na vodenje šole. Iz odgovorov ravnateljev in koordinatorjev lahko razberemo širok spekter pozitivnih naukov/lekcij, od razvoja osebnih veščin do profesionalnega razvoja, izboljševanja šolskega okolja in mednarodnega sodelovanja. V nadaljevanju povzemamo nekaj ključnih ugotovitev/lekcij o tem, česa so se kot rezultat vključenosti v projekte Erasmus+ naučili. Sodelovanje v projektih izboljšuje vodenje in medsebojne odnose, saj *„spodbuja sodelovanje, dviguje kakovost dela in krepi medsebojno povezovanje“*. Udeleženci, v našem primeru ravnatelj in koordinatorji, pa tudi strokovni delavci, *„spoznajo nove pristope, aplikacije in metode, kar prispeva k inovativnosti in širjenju dobrih praks“*. S sodelovanjem v projektu se, *„razvija znanje tujih jezikov, kar olajša komunikacijo“*. Sodelovanje z mednarodnimi partnerji je ključno za izmenjavo znanj in praks. Ena od zanimivih lekcij – tako ravnateljev kot koordinatorjev – je povezana z refleksijo lastnega dela, saj, kot navajajo, *„sodelovanje v projektu omogoča primerjavo in vrednotenje lastnega dela z delom drugih, kar vodi k samorefleksiji in izboljšavam“*. Koordinatorji z vodenjem projektov in sodelovanjem v aktivnostih izpostavljajo razvoj profesionalnih veščin/kompetenc, kot so npr. *„potrpežljivost, strpnost, organizacijske spretnosti“*, pridobijo pa lahko tudi *„večjo samozavest“*. Po mnenju in izkušnjah ravnateljev in koordinatorjev vključevanje v projekte še, *„spodbuja širjenje mreže stikov“* in *„izmenjavo izkušenj med koordinatorji“* ter *„povečuje proaktivnost udeležencev“*. Krepijo se *„sodelovanje, odprta komunikacija in timsko delo“*. Poleg pozitivnih lekcij pa projekti prinašajo tudi *„dodatno obremenitev in stres zaradi zahtev po času in virih“*.

V odgovorih so zaznane tudi nekatere razlike med nauki/lekcijami ravnateljev in koordinatorjev, ki so povezane predvsem z njihovimi vlogami in odgovornostmi, ki jih imajo v projektih Erasmus+. Ravnatelj se tako osredotoča bolj na vodstvene vidike, kot so npr. izboljšanje vodenja, medsebojnih odnosov in širjenje mreže znanstev.

Projekti, ki se osredotočajo na digitalno izobraževanje, npr. konkretno izboljšujejo tudi digitalne kompetence ravnateljev. Koordinatorji se bolj osredotočajo na razvoj profesionalnih veščin/kompetenc, kot so potrpežljivost, strpnost in organizacijske spretnosti. Razlike lahko interpretiramo kot odraz različnih potreb, nalog in ciljev, pri čemer ravnateljji prepoznavajo/poudarjajo/izpostavljajo širše strateške koristi za šolo, koordinatorji pa se osredotočajo na neposredne učinke na izobraževalni proces in razvoj osebnih veščin/kompetenc.

Iz odgovorov ravnateljev in koordinatorjev lahko razberemo, da po njihovem mnenju in izkušnjah projekti pozitivno prispevajo k izboljšanju vodstvenih sposobnosti, spodbujanju inovativnosti in krepitvi mednarodnega sodelovanja. Vključenost v projekte Erasmus+ omogoča ravnateljem in koordinatorjem, da razvijejo nove vodstvene in pedagoške pristope, izboljšajo komunikacijske veščine in okrepijo sodelovanje znotraj kolektiva ter z mednarodnimi partnerji, kar skupaj vodi do višje kakovosti izobraževanja in v nekaterih primerih tudi širše vključenosti v globalne izobraževalne trende. Vključenost v projekte ravnateljji in koordinatorji vidijo tudi skozi vodstveno prizmo spodbujanja k inovacijam in ustvarjalnosti v izobraževanju. V okviru projektnih aktivnosti se krepi povezovalno in sodelovanje z lokalno skupnostjo. Posebej pomembni poudarki vpliva na vodenje so povezani z vključevanjem izkušenj iz projektov v redne šolske programe, s čimer se neposredno bogati/izboljšuje izobraževalni proces in prispevek k celovitemu razvoju tako učencev kot strokovnih delavcev.

Podobno kot pri lekcijah, tudi pri oceni vpliva na vodenje lahko zaznamo določene razlike med ravnateljji in koordinatorji. Te izhajajo predvsem iz perspektive in poudarkov v njihovih vlogah znotraj projektov. Ravnateljji se tako tudi v teh razmislekih osredotočajo bolj na strateške in vodstvene vidike, ki vključujejo širšo vizijo in razvoj šole, kot npr:

– *„Ker smo manjša šola, smo bili vsi aktivno vključeni. Seveda ožji tim več in največ koordinator. In kadar koordinator, kot je naš, s takšno odličnostjo pelje projekt, je bilo delo tudi zame kot vodjo prijetno. Hkrati je to priložnost zame kot vodjo, da kolege spoznam v novih vlogah.“*

- „Kot ravnateljica sem vključena v vse stopnje projekta – načrtovanje in prijavo, izvedbo, evalvacijo. *Erasmusove aktivnosti pomembno uporabljam pri motivaciji zaposlenih za vseživljenjsko učenje in promociji šole. Vse stopnje projekta so zame kot ravnateljico avtentična učna situacija na področju projektnega menedžiranja – znanja prenašam na druge projekte in aktivnosti.*”
- „Na naši šoli smo se in se vključujemo v projekte Erasmus+ s ciljem, da okrepimo tisto, pri čemer smo šibki – torej jih povezujemo z že obstoječim Razvojnim načrtom šole, vizijo in poslanstvom zavoda. Čeprav projekti prinesejo veliko dodatnega dela, jih osmislimo in povezujemo s potjo šole.”
- Po našem mnenju in dosedanjih izkušnjah vključenost v projekte Erasmus+ zelo pozitivno vpliva na vodenje šole, z uspešno načrtovanimi in izvedenimi projektnimi aktivnostmi in rezultati pridobiva šola prepotrebno mednarodno širino, v svojem okolju postaja vedno bolj cenjen prostor svežih idej, sodelovalnega učenja in nudi priložnosti za rast in napredek na več (ali celo vseh) področjih vzgojno-izobraževalnega udejstvovanja.”

Nekaj ravnateljev poroča, da vključenost v projekt neposredno ne vpliva na vodenje. „Vse delo opravi projektni tim. Moja vloga je podpora tima in novih idej, ki jih preizkušajo v razredu in jih širijo na ostale.” In še:

„Spodbujanje udeležbe na Erasmus+ na vodenje šole ne vpliva. Vpliva pa na delo ter organizacijo samega pouka, in sicer kot motivacijski dejavnik, kot možnost spodbujanja medsebojnega povezovanja (znotraj šole ter med šolami) tako učiteljev kot tudi učencev. Pridobivanje novih idej za delo v šoli (če jih želimo in znamo sprejeti) ter drugačnega načina dela z učenci (predvsem v smislu večje avtonomije učiteljev ter sprejemanja odgovornosti za svoje delo). Seveda pa se predvsem ob hkratnem večjem številu odsotnih učiteljev pojavijo težave z organizacijo nadomeščanja ter realizacije ur pouka (v primeru, da se učitelj v enem šolskem letu udeleži več mobilnosti).”

Koordinatorji v odgovorih izpostavljajo tako razvojne kot operativne in praktične vidike, pri čemer razlike glede na odgovore ravnateljev ponovno lahko interpretiramo

kot odraz različnih odgovornosti, nalog in ciljev znotraj šole. Koordinatorji tako, med drugim, navajajo:

- „Projekti Erasmus+ imajo lahko pozitiven in povezovalec vpliv na vodenje vrtca ali šole, saj se z njimi razvijajo nove ideje in pristopi k skupnemu cilju vseh – izboljšajo kakovost izobraževanja. [...] Se je v času trajanja projektov vzpostavil odnos, ki temelji na zaupanju vodstva, da bomo strokovni delavci dobro in zanesljivo izvedli projekt.”
- „Na naši šoli je bil KA210 prvi mednarodni projekt, ki ga sofinancira EU. Med samim izvajanjem smo aktivno ozaveščali sodelavce o poteku projekta, o pozitivnih učinkih, ki jih poročajo/sporočajo učenci in ostali zaposleni. Ponujali izobraževanja na to temo ter sodelavce vključevali v oblikovanje aktivnosti kot tudi v načrtovane mobilnosti. Po določenem času se je med sodelavci oblikovala želja za še en mednarodni projekt, KA110. Kaj hitro je uspela prijava in trenutno imamo v teku dva mednarodna projekta. Če se sreča deli, se tudi množi – to potrjuje tudi nastajanje nove prijavnice za projekt KA210 na pobudo še ene sodelavke.”
- „Strokovni delavci se med seboj bolj povezujejo, ko organizirajo gostovanje oz. so gostitelji. Treba je prilagoditi izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa (združevanje skupin, nadomeščanje ...). Strokovni delavci postanejo bolj prilagodljivi in so pripravljeni svoje dobre prakse deliti. Strokovne delavce je treba na projekte pripraviti, jim nuditi podporo (strokovno, jezikovno), organizirati izobraževanja.”
- „Na kratko bi rekla, da so projekti dobra podpora rednemu oz. razširjenemu programu, obogatijo življenje učencev in strokovnih delavcev na šoli. Predstavljajo tudi določeno količino dodatnega dela in stresa, sploh ker se vsi skupaj še učimo, kako in kaj potekajo projekti Erasmus+. Ni za zanemariti, da smo s projekti Erasmus+ uspeli podpreti svoja redna prizadevanja, vodstvo je sodelovalo v projektu od samega začetka in skupaj smo ga lahko vključili v redne delovne načrte. V bistvu smo same cilje projektov zastavili tako, da podpirajo našo vizijo, vrednote, prednostne cilje in bodo, po naši oceni, dolgoročno obogatili vsakdan vseh deležnikov. Vodstvo

se v projekte vključuje aktivno, kar dodatno povezuje prakso in sodelovanje na vseh nivojih.”

Eden od ključnih poudarkov programa Erasmus+ je tudi **vključevanje oseb z manj priložnostmi**, zato nas je posebej zanimalo, *na kakšen način in katere skupine otrok, učencev, dijakov in zaposlenih z manj priložnostmi so bile ali so vključene v projekte Erasmus+.* Iz zapisov nekaterih ravnateljev in koordinatorjev lahko razberemo, da se v projekte Erasmus+ lahko vključujejo vsi zaposleni, ki so jim bile „predstavljene načrtovane dejavnosti. Vsi so bili vabljeni k sodelovanju in vključevanju.” „Prav tako so vsi učenci nagovorjeni k sodelovanju in udeležbi pri dejavnostih.” Navajajo tudi konkretne primere, kot npr.:

- „V nekatere aktivnosti so bili vključeni vsi učenci, saj smo manjša šola z vrtcem. Za izmenjave pa smo izbirali tudi učence iz socialno manj spodbudnega okolja in učence s posebnimi potrebami, saj je zanje to ena redkih priložnosti.”
- „Projektni tim je pripravil strategijo šole, ki smo jo zapisali tudi v LDN 2023/24. Strategija je zajela vse učence, ker smo pripravili dan dejavnosti od 1. do 9. razreda (izpadel nam je samo 7. razred, zmanjkalo nam je dni). Tudi učitelji so bili zajeti vsi, saj smo v avgustu 2023, pred začetkom novega šolskega leta, organizirali delo po skupinah, na katerih je bilo predstavljeno delo v Erasmusu in kaj lahko uporabijo v razredu.”
- „V doslej izvedena dva projekta Erasmus+ (eden zaključen, drugi še traja do 31. 8. 2024) so bili vključeni tudi učenci podružnične šole s prilagojenim programom, prav tako tudi učenci matične šole s primanjkljaji na različnih področjih, ki so vključeni v dodatno strokovno pomoč. Nekateri so se izredno uspešno vključili v različne umetniške delavnice, npr. poslikave steklenih predmetov in v vaje šolske skupine improvizacijskega gledališča. Prav tako je folklorna skupina učencev podružnične šole aktivno sodelovala v kulturnem programu na sprejemu projektih partnerskih šol. Pri izbiri programov, aktivnosti in udeležencev smo izhajali iz potreb našega zavoda. Gre za nabor ciljev s področij, kjer lahko vsak zase najde tisto, kar ga zanima oz. kjer bi se želel izpopolniti, zato je vsaka udeležba upravičena in dobrodošla, saj bi vklju-

čitev učiteljev z različnih strokovnih področij pomenila kakovostnejši in hitrejši prenos prakse v naš zavod, večjo mrežo in hitrejši proces internacionalizacije. Zelo nam je pomembno, da je možnost ponujena vsem, da se nikogar ne izključi, v primeru preštevilnih prijav pa bi imeli prednost novinci. Ker v projektih Erasmus+ še ne delujemo dolgo, moramo sodelavce kar spodbujati in motivirati za udeležbo, zlasti tiste, ki se želijo učiti v širšem evropskem prostoru, a imajo zadržke (neizkušenost, strah, neznanje jezika, nesamostojnost). Ponujamo jim podporo izkušenih kolegov, jezikovni tečaj, organizacijske priprave, strokovne usmeritve, potrebne za uspešno delovanje v mednarodnih projektih. Pomembno nam je, da smo doslej uspeli motivirati različne profile strokovnega kadra in da se število udeležencev/interesentov povečuje, tudi tistih, ki še nimajo neposrednih izkušenj s tujim kulturnim in jezikovnim okoljem, mobilnostmi. Uspe nam motivirati tudi kakšnega starejšega sodelavca/-ko, ki meni, da se mu več ne izplača. Podobno kot pri učiteljih, velja tudi pri učencih, da jih želimo vključiti v čim večjem številu. Izvedbo mobilnosti tudi v prihodnje načrtujemo z učenci od 7. do 9. razreda. Pri motiviranju so nam v veliko pomoč predstavljena srečanja, na katerih učenci, ki so se že udeležili mobilnosti, in njihovi starši predstavijo svoje vtise ostalim učencem in staršem. Zadovoljstvo in hvaležnost vseh deležnikov je več kot nadpovprečna. V mobilnosti vedno vključujemo tudi osebe z manj priložnostmi (enostarševske družine, socialno šibke družine, učence z dodatno strokovno pomočjo, Rome, tujce – če imajo potrebne dokumente). Se pa naši starši izjemno izkažejo kot gostitelji. Sprejmejo tudi več otrok, če jih socialno šibke družine ne morejo. Izbiramo na podlagi izkazanega interesa učencev; doslej so imeli priložnost vsi, nekatere, predvsem tiste z manj priložnostmi, skušamo še dodatno spodbujati. V izbiro so vključeni razredniki, učitelji relevantnih predmetov, koordinator projekta Erasmus. Sicer pa k sodelovanju v projektu – glede na cilje in aktivnosti – pristopi vsa šola, tudi diseminacije in preobrazbe so deležni vsi.”

- „Projekti vključujejo učence in strokovne delavce glede na njihovo ozadje ali socialni status (konkretno: učenci iz socialno in demografsko ogroženih okolij, učenci s posebnimi potrebami, nekoliko starejše učiteljice (stare okoli 50 let) in učitelji, ki ne govorijo angleško).”

- „V kraju bivata dve rejniški družini, katerih rejniški otroci se šolajo na naši šoli. Poleg tega imamo glede na skupno število učencev veliko število učencev z dodatno učno pomočjo. K vsemu temu pa lahko prištejemo določeno število učencev iz socialno šibkejših okolij. Vse prej omenjene skupine so bile v izvajanje projekta neposredno aktivno vključene (mobilnosti v tujino/gostovanje tujih učencev/ sodelovanje v projektih tednih).“
- „V okviru robotike aktivno sodelujejo tudi učenci z dodatno strokovno pomočjo (DSP). Kljub slabšemu učnemu uspehu in različnim učnim težavam ti učenci dosegajo izjemne rezultate na tekmovanjih iz robotike. Njihovo sodelovanje ne le poudarja njihovo zavzetost in strast do tehnologije, temveč tudi dokazuje, da so z ustrežno podporo in prilagojenimi pristopi sposobni doseči visoke standarde v razvoju robota ter sodelovanju na tekmovanjih.“
- „V mobilnosti Erasmus+ vključujemo dijake s posebnimi potrebami in zdravstvenimi težavami, dijake z migrant-skim ozadjem (takšne, ki prihajajo iz tujih jezikovnih in kulturnih okolij), dijake, ki prihajajo iz socialno šibkih razmer, ter tudi dijake, ki živijo v manj razvitih regijah. Ponudimo jim podporo pri vključevanju v aktivnosti. Organiziramo primerno informiranega in usposobljenega spremljevalca in mentorja za čas mobilnosti.“

Ravnatelj in koordinatorji šol, ki v projektih sodelujejo manj časa, navajajo posredne učinke vključevanja strokovnih delavcev na vse učence, kot npr.:

- „Ker smo bili prvo leto v projektu, smo pri projektu sodelovali samo strokovni delavci šole. Vsi učitelji so imeli možnost, da se prijavijo na začetku projekta, in vse učitelje smo tudi sprejeli. Naknadno so se k projektu priključili še nekateri učitelji, ki smo jim prav tako omogočili izkušnjo mobilnosti.“
- „Učenci z manj priložnostmi niso bili neposredno vključeni v naš projekt. Vendar bodo zaradi mobilnosti strokovnih delavcev posredno čutili pozitivne učinke, skozi odnos, nove metode dela in izkušnje zaradi poučevanja v razredu, delovanja svetovalne službe, vodenja zavoda itd. Tudi nadaljnji projekt, ki se je nedavno začel, je zastavljen

tako, da bomo vključili vse strokovne delavce in bodo zato učinki na učence še večji [...]. Ker je več povezovanja, dialoga med zaposlenimi, sta vzdušje in praksa toliko boljša. To pa zagotovo občutijo tudi otroci.“

- „Menim, da na naši šoli zaenkrat učenci z manj priložnostmi čutijo pozitivne učinke projekta mobilnosti strokovnih delavcev, in sicer skozi odnos, nove metode dela in izkušnje zaradi poučevanja v razredu, delovanja svetovalne službe, vodenja zavoda itd. Naš cilj projekta, ki smo ga trenutno pričeli in v katerega so vključeni vsi strokovni delavci, pa je, da bodo pozitivni učinki ob zaključku projekta dosegli vse učence.“

2.5.2 STRUKTURIRANI PISNI INTERVJU Z VODJO ŠOLSKEGA SEKTORJA ZA ERASMUS+ NA NACIONALNI AGENCIJI CMEPIUS

V pisnem strukturiranem intervjuju z vodjo šolskega sektorja nas je podrobneje zanimalo, katere prednosti vodja primerjalno prepozna med obema programskima obdobjema Erasmus+ glede na posamezna izbrana področja analize in ravni vpliva. Kot izhodišče smo uporabili matriko in dve dodatni odprti vprašanji. Iz matrike je razvidno, da je vodja šolskega sektorja na nacionalni agenciji CMEPIUS mnenja, da drugo programsko obdobje (2021– 2027) prinaša dodano vrednost v elementih področij, ki jih navajamo v nadaljevanju.

- Horizontalne prioritete:
 - v preteklem programu ni bilo tako jasne, zgoščene usmeritve štirih prednostnih nalog, ki so pravzaprav vrednote programa (individualna raven),
 - prioritete so aktualne v nacionalnem kontekstu – finančni vložek EK (raven sistema).
- Posebne skupine (posebne potrebe, deprivilegirani, neprijavitelji ...):
 - v aktualnem programu obstaja v akciji KA1 enostaven finančni mehanizem v obliki pavšala za vse različne ciljne skupine z manj priložnostmi (individualna raven).

- Izidi, rezultati, vplivi:
 - preusmerjanje k temu, da se povezuje organizacijske in projektne cilje (organizacijska raven),
 - možnost sodelovanja v mednarodnih dolgoročnih aktivnostih, v katerih se NA povezujemo in skupaj pripravljamo orodja, študije, gradiva na teme (npr. digitalna preobrazba, merjenje učinka programov Erasmus+ ...),
 - preusmerjanje k temu, da se povezuje organizacijske in projektne cilje.
- Administrativni postopki (prijave, orodja ...):
 - mehanizem akreditacije, ki omogoča enostaven in konstanten dostop do financ (vsako leto se odda zgolj finančni zahtevek), vsebinski delovni načrt se pripravi prvo leto ob prijavi.
- Finance:
 - pavšal akcije KA210 in KA220 (organizacijska raven),
 - stalna dostopnost financ za akcijo (organizacijska raven).

Vodja šolskega sektorja na nacionalni agenciji vidi možnosti izboljšav predvsem v elementih naslednjih področij:

- podpora prijaviteljem: bolj delujoča orodja EK,
- kakovost prijav: še vedno najšibkejši elementi vezani na evalvacijo in načrtovanje ciljev,
- horizontalne prioritete: enak pomen vsem in jasnejši cilji vezani na vse 4,
- izidi rezultati, vplivi: uporaba na nivoju sistema in večja povezanost nacionalnih potreb s projekti,
- administrativni postopki (prijave, orodja ...): bolj delujoča orodja,
- finance: mestoma znotraj KA122 prenizka dotacija,
- trajnost rezultatov: poudarek kakovosti orodja za merjenje učinka in večja usposobljenost prijaviteljev.

Vodja šolskega sektorja v dodatnih dveh odprtih vprašanjih pojasni še, da kot največje dosežke nacionalne agencije CMEPIUS v šolskem sektorju prepozna v:

- „Veliko število novih šol, ki so še brez mednarodnih izkušenj ali jih imajo zelo malo, je uspešno pridobilo sredstva, kar je najverjetneje posledica različnih prilagojenih delavnic, promocije, povezovanja z drugimi relevantnimi institucijami znotraj nacionalnega sistema, s čimer smo začeli že v pretekli perspektivi, sedaj pa samo nadaljujemo.”
- „Štiri prednostne naloge oziroma vrednote programa in oblikovanje mehanizma na način, da mora vsak projekt aktivno nasloviti teme, ki so aktualne za sistem izobraževanja (dostopnost za otroke/učence, ki jim drugače ne bi bilo omogočeno, razmislek o lastnih praksah, vezanih na trajnost, aktivno državljanstvo, digitalno preobrazbo).”
- „Prispevek k profesionalnemu razvoju.”

Kot največje izzive novega programskega obdobja (2021–2027) navede:

- „Trenutno je eden izmed večjih (nacionalnih) izzivov ta, da osnovnošolski učitelj ne more imeti zmanjšane učne obveznosti oziroma ni sistemiziranega delovnega mesta koordinatorja Erasmus+ na šoli.”
- „Zaradi preoblikovanja akcij in njihovega namena se je izgubilo zelo dobro sodelovanje med šolami, ki je bilo prepleteno, je dajalo konkretne rezultate in multilateralne srečanja. Novi načini sodelovanja ne omogočajo tako stabilnega povezovanja. Občutek je, da so z novim načinom nekatere države (kot npr. skandinavske) še težje dosegljive, da je mnogo več bilateralnih in zelo malo multilateralnih srečanj, ni zagotovljene recipročnosti (zaradi spremembe mehanizma). Učitelji se mnogo težje dogovorijo za sledenje na delovnem mestu oziroma za skupinske mobilnosti učiteljev.”
- „Sistem kakovosti tečajev, profesionalni pisci projektov oziroma kopiranje vlog, dvom, ali je akreditacijska prijava ustrezen mehanizem za šolsko področje, kjer imamo veliko število vrtcev, šol, gimnazij.”
- „Dejanska večja podpora kakovosti programa/projektov/izvedbe ... in ne zgolj kvantitativna.”

3 USPEŠNOST IN UČINKOVITOST PRIORITETA ERASMUS+ ZA OBDOBJE 2014–2023

3.1 ANALIZA USPEŠNOSTI IN UČINKOVITOSTI

Pri oceni uspešnosti in učinkovitosti programa Erasmus+ za obdobje 2014–2023 za šolski sektor smo izhajali iz:

- analize vplivov programa, ki smo jo izvedli z različnimi instrumenti in ciljnim skupinami:
 - anketnim vprašalnikom za ravnatelje, koordinatorje Erasmus+, strokovne delavce;
 - pisnimi strukturiranimi intervjuji z izbranimi ravnatelji in koordinatorji programa Erasmus+;
 - pisnim strukturiranim intervjujem z vodjo šolskega sektorja nacionalne agencije CMEPIUS;
 - analizo šolske dokumentacije izbranih zavodov, prijaviteljev programa Erasmus+;
 - analizo pisnih refleksij udeležencev izbirne vsebine *Mednarodno sodelovanje* v okviru programa

Šola za ravnatelje in vsebine ravnateljskega izpita v šolskih letih 2021/2022, 2022/2023.

- pregleda sekundarnih virov za šolski sektor, tj. znanstvenih in strokovnih prispevkov (npr. Zavašnik in ostali 2020, Šraj 2021, Sentočnik 2013, Lenc in Slapšak 2016), *Novičniki* nacionalne agencije CMEPIUS, spletna stran nacionalne agencije CMEPIUS, spletne strani Ministrstva za vzgojo in izobraževanje RS, spletne strani javnih zavodov po 28. členu ZOFVI (za šolski sektor, npr., Zavod RS za šolstvo);
- razpoložljivih baz podatkov nacionalne agencije CMEPIUS.

3.1.1 OCENA NASLAVLJANJA HORIZONTALNIH PRIORITET V PROGRAMU ERASMUS+

Na podlagi razpoložljive dokumentacije in evalvacije vplivov za obdobje 2014–2023 ugotavljamo, da so vzgoj-

no- izobraževalni zavodi šolskega sektorja v Republiki Sloveniji v tem obdobju naslavljali horizontalne prioritete v okviru vseh akcij programa Erasmus+. V obdobju 2014–2020 so naslavljali pet glavnih prioritet, medtem ko so v obdobju 2021–2027 naslovljene štiri prioritete: vključenost in raznolikost, digitalna preobrazba, okolje in boj proti podnebnim spremembam, državljanska participacija, skupne vrednote in demokracija.

Bistvena razlika med programskima obdobjema z vidika prioritet je v tem, da horizontalne prioritete v preteklem programskem obdobju (2014–2020) niso bile tako jasne in usmerjene, kot so v obdobju 2021–2027. Poleg tega je aktualne horizontalne prioritete mogoče razumeti tudi kot poudarjanje temeljnih vrednot programa Erasmus+. Teme, ki so jih prijavitelji na področju šolskega sektorja izbirali v obdobju 2014–2021, so se v največji meri nanašale na digitalno kompetentnost, nove inovativne metode, učenje in poučevanje tujih jezikov, ključne kompetence, zdravje in dobrobit, EU državljanstvo, vključenost in raznolikost (inkluzija). Nekaj manjših razlik obstaja med akcijo KA1 in KA2 – projekti KA2 so bili na primer bistveno bolj usmerjeni v krepitev državljanstva EU in demokracije, ključnih kompetenc in skrbi za okolje ter boja proti podnebnim spremembam. Primerjava (doslej) odobrenih prijav v obdobju 2021–2027 med KA210 IN KA220 kaže, da je najmanj prispelih in odobrenih prijav (v obeh akcijah) na področju državljanske participacije, skupnih vrednot in demokracije. V akciji KA210 je največ prispelih in odobrenih prijav na področju vključenosti in raznolikosti, v akciji KA220 pa na področju digitalne preobrazbe.

Prioriteta „vključenost in raznolikost“: Program Erasmus+ je bil v obeh programskih obdobjih osredotočen na krepitev vključenosti in raznolikosti. Močnejši poudarek je viden v programskem obdobju 2021–2027, predvsem v projektih strateških in sodelovalnih partnerstev, kjer analiza projektov kaže na naraščajoče zanimanje za to prioriteto, kar je lahko tudi posledica številnih pobud nacionalne agencije CMEPIUS (npr. konferenca Vključevanje, inkluzija in pravilnost v vzgoji in izobraževanju 2022, *Novičnik 2022 – Vključujoče in pravično izobraževanje*). Prav tako je analiza učinkov pokazala, da se posamezni vzgojno-izobraževalni zavodi trudijo in stremijo k vklju-

čevanju strokovnih delavcev in učencev/dijakov z manj priložnostmi, posebnimi potrebami in iz nepriviligiranih okolij v akcije Erasmus+. Hkrati pa zlasti tisti, ki v projektih sodelujejo manj časa oz. so manj izkušeni, poročajo o ničelnem in/ali zelo šibkem (večinoma posrednem) vključevanju skupin z manj priložnostmi. Pomembna dodana vrednost sedanjega programskega obdobja je tudi enostaven finančni mehanizem v akciji KA1 v obliki pavšala za vse različne ciljne skupine z manj priložnostmi.

Prioriteta „digitalna preobrazba“: Digitalna preobrazba v obeh programskih obdobjih predstavlja ključno področje Erasmus+, kar se odraža v številu prispelih in odobrenih prijav ter v poročanih učinkih. Strokovni delavci in učenci/dijaki prepoznajo učinke projektov Erasmus+ z vidika krepitve digitalnih kompetenc kot npr. nadgradnja pismenosti, digitalne opreme, poučevanje s pomočjo IKT, implementacija robotike v učne procese. Pridobivanje digitalnih kompetenc na mobilnosti Erasmus+ tako učenci/dijaki kot tudi strokovni delavci prepoznajo kot pozitivno prakso.

Prioriteta „okolje in boj proti podnebnim spremembam“: V programskem obdobju 2021-2027 se (v primerjavi s programskim obdobjem 2014-2021) povečuje zanimanje za okoljsko ozaveščenost in trajnost kot osrednje vrednote, s poudarkom na projektih in dejavnostih, ki krepijo zavezanost okoljski odgovornosti, še posebej v akciji KA1 (mobilnost), kar je pozitivno. Kljub temu obstaja potreba po večji ozaveščenosti in krepitvi področja, saj strokovni delavci med ocene učinkov projektov Erasmus+ praviloma tega področja/teme ne uvrščajo.

Prioriteta „državljska participacija, skupne vrednote in demokracija“: Program je prav tako obravnaval potrebo po krepitvi državljske participacije in skupnih vrednot, pri čemer so bile aktivnosti usmerjene v spodbujanje demokratične udeležbe in razumevanja evropskih vrednot. Primerjava odobrenih prijav v obdobju 2021-2027 med KA210 in KA220 sicer kaže, da je najmanj prispelih in odobrenih prijav prav na področju državljske participacije, skupnih vrednot in demokracije. Hkrati evalvacija učinkov nakazuje, da je ocena trajanja učinkov Erasmus+ na otroke/učence/dijake v elementih, povezanih z državljsko participacijo, sku-

pnimi vrednotami in demokracijo, med najvišjimi (npr. ozaveščenost in poznavanje različnih kultur, spoštovanje različnosti, zanimanje za druge evropske države in njihovo kulturo).

3.1.2 USPEŠNOST PROGRAMA

Program Erasmus+ v obdobjih 2014-2020 in 2021-2027 šolskemu sektorju prinaša različne pozitivne učinke. Kot izhaja iz analize zbranih podatkov, so ti najpogostejše povezani z dvigom prepoznavnosti in krepitvijo sodelovanja vrtcev in šol tako v lokalnem, kot nacionalnem in mednarodnem okolju. Sodelovanje v programu omogoča oziroma spodbuja sodelujoče zavode, da razvijajo nove pristope in delijo dobre prakse v izobraževanju ter uvajajo nove učne pristope, s čimer se po navedbah vključenih v raziskavo zagotavlja trajnost učinkov na ravni strokovnih delavcev in učencev. Prepoznan je prispevek programa k nadgradnji digitalne opreme in razvijanju digitalne pismenosti. Na ravni učencev in dijakov sodelovanje prispeva k razvoju medkulturnega razumevanja, izboljšujejo znanje tujih jezikov in digitalne kompetence, krepi njihovo samozavest in socialne veščine ter povečuje zavedanje o evropskih vrednotah. Pozitivni učinki se, čeprav v manjši meri, kažejo tudi v vse večjem vključevanju in dostopnosti za različne skupine deležnikov, tako strokovnih delavcev kot učencev in dijakov.

Kljub pozitivnim učinkom iz analize podatkov izhaja, da se zavodi srečujejo z različnimi preprekami, ki jih navajajo kot razloge za neuspešno pripravo projektov in sicer pomanjkanje znanja pri pisanju prijav, nepoznavanje terminologije in ciljev programa Erasmus+, pomanjkanje časa ter neskladnost ciljev med programom Erasmus+ in vzgojno-izobraževalnim zavodom. Sodelujoči v analizi, ki projekta v okviru programa Erasmus+ še nikoli niso prijavili, kot razloge navajajo preveč administrativnega dela in dodatnega dela, manjko partnerjev v tujini, neznanje tujega jezika in da mednarodno sodelovanje ni del razvojnih načrtov vzgojno-izobraževalnega zavoda. Hkrati izpostavljamo, da se postopoma dviguje število prijaviteljev, ki so še brez (ali z zelo malo) mednarodnih izkušenj in so sredstva uspešno pridobili, kar je pozitivno.

Slednje lahko verjetno pripišemo številnim promocijam in aktivnostim nacionalne agencije Cmepius (npr. prilagojene delavnice, seminarji, povezovanje z drugimi relevantnimi institucijami znotraj slovenskega šolskega sistema).

Na podlagi analize in pregleda podatkov lahko ugotovimo, da ima program Erasmus+ preobrazbeni učinek na izobraževalni sistem, ki se kaže v spodbujanju horizontalnih in sektorskih prioritet, kot so digitalna preobrazba, vključenost in raznolikost ter okolijska ozaveščenost. Na osnovi analize podatkov ugotavljamo, da se na sistemski ravni najbolj dolgoročen pozitiven učinek kaže na področju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev. Pri podpori in nadgradnji nacionalnih politik ima program Erasmus+ bolj kratkoročen učinek.

Prav tako ugotavljamo, da program Erasmus+ pozitivno in dolgoročno vpliva na razširjanje dobrih praks znotraj Slovenije in v Evropi. Hkrati pa iz podatkov izhaja, da se ti rezultati še vedno ne razširjajo dovolj učinkovito. Dodaten poudarek na razširjanju dobrih praks bi lahko okrepil njihov vpliv, omogočil še več izmenjave znanj med zavodi, predvsem tudi tistimi, ki v projektih sodelujejo pogosteje, in tistimi, ki projekte pripravljajo prvič in so v tem smislu novinci. Smiselno bi bilo razmisliti o dodatnih ukrepih na tem področju, tudi v sodelovanju z različnimi nacionalnimi institucijami in združenji (npr. MVI, javnimi zavodi, združenji ravnateljev itd.)

Program Erasmus+ nedvomno predstavlja pomembno priložnost za spodbujanje in udejanjanje internacionalizacije doma in v tujini ter prispeva k izboljšanju kakovosti izobraževanja, pri čemer vse bolj uspešno podpira mobilnost strokovnega osebja, učencev in dijakov, omogoča izmenjavo primerov praks v širšem evropskem prostoru, spodbuja nova čezmejna partnerstva, ki hkrati doprinejajo tudi k razvijanju skupnih vrednot in medkulturnega razumevanja.

3.1.3 UČINKOVITOST PROGRAMA

V nadaljevanju (tabeli 22 in 23) prikazujemo podatke o porabi finančnih sredstev po posameznih obdobjih in ukrepih. O učinkovitosti programa z vidika porabljenih sredstev lahko sklepamo posredno, ker nimamo podat-

kov, na podlagi katerih bi lahko učinkovitost merili kot razmerje med porabljenimi sredstvi in spremembami oz. učinki ukrepov KA1 in KA2, vendar pa primerjava med odobrenimi proračuni po sporazumih in odobrenimi proračuni po pregledih končnih poročil kaže na to, da so bila sredstva, dodeljena programu, v večji meri uspešno izkoriščena, kar je prispevalo k izboljšanju kakovosti šolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji. Prav tako neposredne primerjave porabe med obdobjema še ne moremo narediti, vendar je iz spodnjih podatkov posebej razvidno, da so dodeljena sredstva za projekte KA1 (mobilnost) v novem programskem obdobju že sedaj bistveno višja kot za projekte KA2. To gre verjetno pripisati temu, da je nova programska shema šele na začetku in bodo večji partnerski projekti odobreni na naslednjih razpisih.

Tabela 22: Podatki o porabi finančnih sredstev po posameznih ukrepih/akcijah v obdobju 2014–2020

Ukrep/akcija	Odobren proračun po sporazumu	Odobren proračun po pregledu končnega poročila
KA101	5.050.286,80	4.728.850,75
KA201	5.317.389,00	5.150.154,81
KA226	594.405,00	590.867,33
KA229	13.708.945,97	12.954.546,81
SKUPAJ	24.671.026,77	23.424.419,70

Tabela 23: Podatki o porabi finančnih sredstev po posameznih ukrepih/akcijah v obdobju 2021–2023

	Število projektov	Skupni znesek – odobren po sporazumu	Skupni znesek – odobren po pregledu končnega poročila
KA121-SCH	25	1.420.250,00	1.370.758,65
KA122-SCH	48	1.011.814,80	960.319,00
KA210-SCH	8	450.000,00	450.000,00
SKUPAJ	81	2.882.064,80	2.781.077,65

Pomembno je izpostaviti, da nacionalne agencije v posameznih državah (torej tudi CMEPIUS v Sloveniji), kot ključne izvajalke programa Erasmus+, najbolj poznajo vzgojno-izobraževalne zavode v posamezni državi in so z njimi najbolj povezane. Sodelovanje z vzgojno-izobra-

ževalnimi zavodi kot primarnimi deležniki (in z drugimi različnimi akterji, vključenimi v izvajanje in nadzor programa) je tako ključno za uspešnost programa. Slovenska nacionalna agencija CMEPIUS se tega zaveda in je v obeh programskih obdobjih zelo skrbno in zelo uspešno izvajala številne aktivnosti za krepitev neposrednega sodelovanja z vzgojno-izobraževalnimi zavodi (npr. delavnice, seminarji, svetovanje na posameznih zavodih in po telefonu, e-pošti, skrbniki posameznih projektov) in z nekaterimi drugimi akterji, ki pomembno podpirajo CMEPIUS pri krepitevi programa Erasmus+ (npr. Zavod RS za šolstvo/Šola za ravnatelje). Zagotovo obstaja še nekaj prostora za izboljšave v smislu še učinkovitejšega (ne) posrednega dostopanja do zavodov šolskega sektorja s poudarkom na tistih, ki še niso bili vključeni ali so bili pri prijavi neuspešni.

Hkrati se je učinkovitost sodelovanja z Evropsko komisijo med obema programskima obdobjema razlikovala, pri čemer je bilo opaziti nekaj izboljšav, še posebej mehanizem akreditacije, ki omogoča enostaven in konstanten dostop do finančnih sredstev prijaviteljev (vsako leto se odda zgolj finančni zahtevek) ter pavšali akcij KA210 in KA220. Še vedno pa obstajajo področja, kjer bi bilo mogoče postopke izboljšati in poenostaviti za prijavitelje in nacionalno agencijo. Ob tem posebej izpostavljamo področje (ne)delovanja podpornih orodij za prijavo in implementacijo Erasmus+, vzpostavitev sistema, nadzora kakovosti programov usposabljanj in sistema učinkovitejšega nadzora nad t. i. profesionalnimi pisci prijav, kopiranjem prijav.

3.1.4 RELEVANTNOST PROGRAMA

Ocena relevantnosti programa Erasmus+ temelji na analizi usklajenosti programa z aktualnimi izzivi v šolskem sektorju. Ugotavljamo, da so cilji programa Erasmus+ 2021–2027 usklajeni oziroma nagovarjajo izzive šolskega sektorja, ki jih najdemo v različnih nacionalnih usmeritvah in dokumentih, kot so npr. Načrt za okrevanje in odpornost (NOO), Akcijski načrt za digitalno izobraževanje 2021–2027, Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja 2007 idr. Nagovarjajo splošne teme, kot so

digitalno izobraževanje in kompetence, posodabljanje didaktičnih pristopov, profesionalni in karierni razvoj vodstvenih in strokovnih delavcev, vodenje v šolah itd., ki so opredeljene tudi v najnovejših nacionalnih dokumentih, kot je npr. osnutek Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033. Izzivi, ki jih nagovarja program Erasmus+ so relevantni, se pa njihovi poudarki s časom spreminjajo. Tako v zadnjem času več pozornosti namenjamo področjema digitalizacije izobraževanja in trajnostnega razvoja. Hkrati ugotavljamo tudi, da izzivi sektorja sistemsko niso povsem jasno opredeljeni.

Iz analize programa Erasmus+ za šolski sektor izhaja, da je program relevanten za različne skupine deležnikov, tako v vrtcih kot v osnovnih in v srednjih šolah. Hkrati tudi ugotavljamo, da so v programu manj zastopani vrtci in da je določen delež zavodov, ki so v program intenzivno vključeni, kar pomeni, da s projekti bodisi nadaljujejo ali pa so hkrati vključeni v več različnih projektov. Obstajajo pa tudi zavodi, ki v program Erasmus+ še niso bili vključeni in bi jih bilo v prihodnje smiselno ciljno naslavljanje in spodbujati k vključevanju, tudi skladno s predlogi, ki so jih podali sodelujoči v raziskavi. Podobno bi bilo smiselno bolj ciljno naslavljanje posamezne ciljne skupine regionalno, saj primerjava podatkov kaže, da so določene regije pri prijaviteljih manj zastopane (npr. posavska statistična regija).

Erasmus+ 2021–2027 poudarjeno naslavlja vključevanje težje dosegljivih skupin, pri čemer analiza zbranih podatkov kaže, da udeleženci z manj priložnosti (tako strokovni delavci, kot učenci in dijaki) sicer imajo možnost vključitve, ki pa ni v celoti oziroma vsaj v večjo meri izkoriščena. Sodelujoči v raziskavi tako večkrat navajajo neposredne učinke, ki jih vrtci in predvsem šole na tem področju oziroma za te skupine dosegajo. Hkrati še ugotavljamo, da se vključevanje težje dosegljivih skupin dosledno spodbuja in promovira tudi s strani nacionalne agencije CMEPIUS (glej tudi oceno naslavljanja horizontalnih prioritet). Obstajajo torej izzivi na področju večjega vključevanja vrtcev, predlagamo tudi še več poudarka na vključevanju strokovnih delavcev novincev.

Program Erasmus+ ustrezno in poudarjeno naslavlja odziv na zelene in digitalne prehode, pri čemer je iz

pregleda projektov razvidno, da je digitalni prehod praviloma bolje in večkrat naslovljen kot pa zeleni prehod. V tem okviru je potrebno dodatno ciljno usmerjanje in ozaveščanje potencialnih prijaviteljev za vključevanje teh tem v projekte in skladno s tem načrtovanje aktivnosti.

Relevantnost programa Erasmus+ 2021–2027 v primerjavi s programom Erasmus+ 2014–2020 kaže, da program konsistentno ohranja ključne vidike, ki pa jih, skladno z razvojem in spreminjajočimi se potrebami, smiselno nadgrajuje in izboljšuje ter prioritizira.

3.1.5 KOHERENTNOST

Ocena koherentnosti programa Erasmus+ 2021–2027 osvetljuje, kako so cilji programa med seboj skladni in kako se dopolnjujejo z drugimi nacionalnimi, regionalnimi in mednarodnimi programi. Neposredno primerljivega nacionalnega programa programu Erasmus+ ni (trenutno je v Sloveniji na voljo osnutek Nacionalnega programa v vzgoji in izobraževanju za obdobje 2023–2033), so pa na področju usposabljanja in izobraževanja na voljo drugi evropski programi, kot npr. Horizon Europe, Evropa za državljane, Načrt za okrevanje in odpornost (NOO), Evropski socialni sklad (ESS), program Interreg, program EURES, program UNESCO. Ti programi pokrivajo različna področja in cilje, vključno s področji (prioritetami), ki jih pokriva program Erasmus+. V šolskem sektorju velja na nacionalni ravni posebej izpostaviti povezovanje ciljev programov in projektov, ki sledijo podobnim temam kot program Erasmus+ in so financirani iz:

- Načrta za okrevanje in odpornost (NOO), npr. projekti *Dvig digitalne kompetentnosti, Digitrajni učitelji*;
- nacionalnih proračunskih sredstev za projekte in posebne naloge zavodov (in konzorcijev) po 28. členu ZOFVI, npr. *Podnebni cilji in vsebine v vzgoji in izobraževanju, Izobraževanje ravnateljev za uvajanje inkluzivnega izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami, Zagotavljanje integritete v šolskem prostoru, Aktivno EU državljanstvo*;
- norveškega finančnega mehanizma (EEG), npr. *Kombinirano izobraževanje v poklicnem in strokovnem izobraževanju (BlendVET)*;

- drugih projektov Erasmus+, v katerih sodelujejo javni zavodi po 28. členu ZOFVI s partnerji, npr.

Opolnomočenje ravnateljev za inkluzivno vzgojo in izobraževanje (projekt HEAD);

- drugih projektov Erasmus+, v katerih sodelujejo (pedagoške in druge) fakultete, npr. *Opolnomočenje učiteljev za vseživljenjski razvoj prek inovativnih programov kolegialnega uvajanja* (projekt LOOP).

Na ravni zavodov vključeni prijavitelji poročajo o medsebojnem vsebinskem povezovanju posameznih akcij/projektov Erasmus+ ter, kar je še posebej spodbudno, o dopolnjevanju in komplementarnosti ciljev zavoda s cilji mednarodnega sodelovanja v okviru projektov Erasmus+. Prav tako šolska dokumentacija prikazuje vključenost v različne projekte Erasmus+ in druge mednarodne dejavnosti s podobnimi cilji (npr. pobratene občine, UNESCO) z vidika kvantificiranja (npr. število projektov, število vključenih), ni pa jasno razvidna vsebinska povezanost ciljev zavodov s cilji Erasmus+ v kvalitativnem smislu oz. vidika načrtovanja, spremljanja in poročanja o učinkih Erasmus+, kar nakazuje možnost izboljšanja.

Hkrati z vidika koherentnosti velja izpostaviti, da se področje šolskega izobraževanja pogosto povezuje tudi s področjem poklicnega in strokovnega izobraževanja; prijavitelji na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja so pogosto tudi prijavitelji na šolskem področju (še posebej pri akciji/ukrepu KA1), pri čemer je poudarek na mobilnosti strokovnih delavcev, ki poučujejo splošne izobraževalne predmete. Na področju KA2 pa je na področju šolskega izobraževanja moč najti tudi posamezne prijavitelje s področja izobraževanja odraslih (npr. Ljudske univerze) in visokega šolstva, npr. pedagoških fakultet v sodelovanju s partnerskimi vzgojno-izobraževalnimi zavodi, kar prav tako kaže na potrebo po povezovanju različnih ciljev in prioritet med sektorji, ki se medsebojno povezujejo in vplivajo na različne deležnike, kar predstavlja veliko dodano vrednost.

Evalvacija učinkov in podatki, pridobljeni na podlagi drugih dostopnih dokumentov, jasno kažejo, da tako akcije/ukrepi Erasmus+ kot tudi drugi programi/projekti

EU ter nacionalni projekti/posebne naloge dopolnjujejo drug drugega, spodbujajo sinergije in interakcije, kar povečuje celovitost pristopa programa Erasmus+ k razvoju šolskega sektorja.

3.1.6 DODANA VREDNOST ZA EU

Z vidika dodane vrednosti ocenjujemo, da program Erasmus+ presega lokalne in nacionalne okvire ter prinaša prepoznane koristi na mednarodni ravni. Aktivnosti EU prek programa Erasmus+ prinašajo številne prednosti, ki jih navajajo tudi sodelujoči v analizi vplivov in ki presegajo nacionalne pobude. To vključuje predvsem mednarodno prepoznavnost vključenih zavodov in krepitev čezmejnih sodelovanj, izmenjavo dobrih praks in posodabljanje izobraževalnih pristopov.

Dodana vrednost programa Erasmus+ se kaže tudi v prispevku k evropski integraciji, kar nakazuje tako številčnost projektov, ki naslavlja različne horizontalne prioritete, kot število vključenih zavodov. Poročanje o učinkih vključuje tako prepoznavnost in zavedanje ter krepitev vrednot EU in medkulturnega razumevanja kot predvsem prepoznavnost v mednarodnem okolju. Program na evropski in nacionalni ravni aktivno in učinkovito promovira in spodbuja mednarodno sodelovanje med državami članicami in pridruženimi tretjimi državami ter sodelovanje med pridruženimi in nepridruženimi tretjimi državami.

Program Erasmus+ prinaša pomembne prednosti posameznikom in organizacijam, ki sodelujejo v njem, kot so npr. krepitev medsebojnega sodelovanja in timskega dela, pridobivanje mednarodnih izkušenj, izboljšanje kompetenc sodelovanja in vodenja projektov, krepitev profesionalnega razvoja in profesionalnih mrež v nacionalnem in evropskem prostoru.

Rezultati in učinki programa Erasmus+ so pogosto trajni. Prepoznavamo trajnost vključevanja zavodov v programe, sodelovanje v partnerskih mrežah tudi po zaključku projektnih aktivnosti, vključno z ohranjanjem stikov in vezi med učenci in dijaki iz različnih držav, širjenje pridobljenih znanj in praks znotraj zavodov, med

zavodi v nacionalnem in mednarodnem okolju. Predvsem so trajnostni učinki prepoznani oziroma pogostejše izraženi pri zavodih, ki se pogostejše vključujejo in tudi kombinirajo različne akcije. Tudi nacionalna agencija pozitivno prispeva k spodbujanju trajnosti rezultatov in implementaciji v redno šolsko prakso. Izpostavljamo različne načine spodbujanja in promocije na nacionalni ravni, kot so npr. nacionalne konference, spletno omrežje SIO, pobuda Jabolko kakovosti, nacionalna nagrada zlati kabel idr. Prav tako nacionalna agencija CMEPIUS redno od leta 2018 izvaja analizo trajnosti projektnih rezultatov v projektih Erasmus+ s pomočjo posebnega orodja za merjenje učinkov na različnih ravneh. Priporočamo pa v prihodnje še več usmerjenega poudarka spodbudam, promociji in podpori. Hkrati ugotavljamo, da je še vedno premalo sistemske sinergije in usmerjene implementacije oziroma uporabe programa Erasmus+ kot vzvoda za doseganje tako organizacijskih kot tudi nacionalnih ciljev (npr. na področju izboljševanja bralne pismenosti idr.).

4 ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA

4.1 SKUPNE UGOTOVITVE ZA ŠOLSKI SEKTOR

Analiza vprašalnikov je pokazala visoko stopnjo vpliva in trajanje učinkov programa Erasmus+ na delovanje vzgojno-izobraževalnih zavodov, strokovnih delavcev in otrok/učencev/dijakov in sistema. V zvezi z vplivom projektov Erasmus+ na delovanje vzgojno-izobraževalnega zavoda vse postavke v povezavi z vpetostjo projektov ter spremljanjem rezultatov in učinkov Erasmus+ presegajo povprečno vrednost 3 (na 4-stopenjski lestvici vplivov). Glede na oba sklopa (vpetost projektov ter spremljanje rezultatov in učinkov) so v povprečju malo višje vrednosti v sklopu spremljanja rezultatov in učinkov Erasmus+. Razlik med odgovori anketirancev, ki prihajajo iz šol ali vrtcev, ni. Prav tako ni bistvenih razlik v povprečnih vrednostih posameznih postavk obeh sklopov. Na podlagi analize tega dela vprašalnika lahko povzamemo, da anketiranci menijo, da je Erasmus+ v povprečju zelo dobro vpet v posamezne elemente delovanja njihovih zavodov (npr. cilji projektov so vključeni v letne delovne načrte, oblikovani so timi za kakovost, ki povezujejo Erasmus+ z

dejavnostjo zavoda) in da njihovi zavodi zelo kakovostno in učinkovito spremljajo rezultate in učinke Erasmus+ (npr. redno zbirajo povratne informacije, uporabljajo podatke za načrtovanje, merijo učinke tudi po zaključku projektov Erasmus+). V delu vprašalnika, ki se je nanašal na oceno trajanja učinkov Erasmus+ na sistem, zavod, strokovne delavce in otroke/učence/dijake, ugotovimo, da so tudi tukaj povprečne vrednosti zelo visoke, in sicer v večji meri nad povprečno vrednostjo 4 (na 5-stopenjski lestvici). Dve povprečni vrednosti, ki sta nižji od 4, se pojavita pri oceni trajanja učinkov Erasmus+ na delo strokovnih delavcev. To sta postavki zmožnost strokovnih delavcev za delo z otroki s posebnimi potrebami (3,94) in obremenitev strokovnih delavcev (3,12), pri čemer se obe nanašata na odgovore anketirancev, ki prihajajo iz šol, ter dve postavki pri oceni trajanja učinkov Erasmus+ na sistem vzgoje in izobraževanja. Gre za postavki podpore nacionalnim politikam (3,98) in nadgradnjo nacionalnih politik (3,95). Med najvišjimi povprečnimi vrednostmi so kumulativno vplivi programa Erasmus+ najvišji na ravni:

- sistema na profesionalni razvoj strokovnih delavcev;
- zavoda na profesionalno sodelovanje med zaposlenimi (pri vrtcih na prepoznavnost vrtca v lokalnem, nacionalnem in mednarodnem okolju, ki se v šolah pojavi šele na četrtem mestu);
- strokovnih delavcev vrtcev na uporabo sodelovalnega učenja v skupini otrok, strokovnih delavcev v šoli pa na uporabo raznolikih oblik in metod poučevanja;
- otrok/učencev/dijakov na ozaveščenost in poznavanje različnih kultur, sodelovalne veščine, spoštovanje razlikosti pri vrtcih in šolah ter pri šolah še posebej na znanje tujega jezika in samozavest pri uporabi tujega jezika.

Na podlagi tega dela vprašalnika lahko zaključimo, da anketiranci menijo, da Erasmus+ močno vpliva na različna področja dela v zavodu, na delo strokovnih delavcev in otroke/učence/dijake ter tudi na sistem. Podatki (tega dela vprašalnika) v večji meri sovpadajo s pridobljenimi podatki vprašalnika z vmesno evalvacijo programa Erasmus+ (glej Klemenčič 2017). Kljub dobljenim visokim povprečnim vrednostim vplivov programa Erasmus+ v celotnem vprašalniku (pri vseh postavkah) je na tem

mestu treba izpostaviti omejitve, da vse več empiričnih raziskav dokazuje, da anketni vprašalniki, ki merijo stališča in prepričanja, niso med najboljšimi instrumenti vrednotenja vplivov, saj anketiranci praviloma odgovarjajo socialno zaželeno (glej npr. Fadder in ostali 2018). Obenem je treba omeniti, da vprašalnik sprašuje o vplivih (na sistem, zavod, strokovne delavce, otroke/učence/dijake) na splošno, in ne konkretno. Iz vprašalnika tako ni mogoče v celoti pridobiti informacij, ali gre za vplive na strokovne delavce in/ali učence/dijake, ki so bili vključeni v Erasmus+ neposredno (npr. bili na mobilnosti na tujini) ali posredno (npr. prek razširjanja rezultatov Erasmus+ v zavodu). Predpostavljamo namreč, da bi se odgovori anketirancev pri oceni velikosti vplivov v tem primeru razlikovali. Da bi pridobili vsaj delno poglobljen vpogled v posamezne odgovore anketirancev, še posebej v prvem delu vprašalnika (vpetost projektov v delovanje zavoda ter spremljanje rezultatov in učinkov programa Erasmus+), smo v nadaljevanju programske evalvacije izvedli analizo šolske dokumentacije izbranih zavodov.

Vplive programa Erasmus+ **v povezavi s šolsko dokumentacijo** na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda smo analizirali z dveh vidikov, in sicer povezanosti Erasmus+ z načrtovanjem in povezanosti Erasmus+ z (o)vrednotenjem in poročanjem na ravni zavoda. Na podlagi opravljene analize lahko delno potrdimo ugotovitve vprašalnika. Ugotovili smo, da zavodi na ravni šolske dokumentacije v določeni meri sledijo strokovnim usmeritvam in načelom izbranega slovenskega pristopa k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo, ki sistematično in osmišljeno povezuje temeljne štiri korake, tj. načrtovanje, uresničevanje s spremljanjem, analiziranje in vrednotenje, poročanje z ukrepanjem. Analiza šolske dokumentacije je pokazala, da imajo vsi zavodi v dokumentaciji, vezani na načrtovanje, zapisane cilje (na razvojni/dolgoročni in/ali letni/kratkorčni ravni), kar je pozitivno, vendar pa jih večina še vedno nima jasno vzpostavljene vsebinske povezave med programom Erasmus+ in zapisanimi cilji zavoda, saj so akcije/projekti Erasmus+ zapisani ločeno, v posebnem razdelku dokumentov. Iz dokumentacije je razvidno, da zavodi ne glede na uvodni zapis ciljev sledijo predvsem zakonski zahtevi načrtovanja in posledično tudi (o)vrednotenja in poročanja, tj. členom zakonskih aktov, ki predpisujejo

strukturo letnih delovnih načrtov zavodov. Ker struktura in vsebina programa razvoja nista zakonsko predpisani, večina analiziranih zavodov programov razvoja sploh nima. Prav tako zakonsko ni določena/predpisana struktura poročila o uresničevanju letnih delovnih načrtov in samoevalvacijskega poročila, zato se zdi logično, da snovalci dokumentacije tudi pri pisanju poročil sledijo strukturi, ki jim jo z vidika načrtovanja v večji meri narekuje zakonodaja. Zakonski predpisi o letnih delovnih načrtih so strukturirani na način vsebine in obsega, ne izhajajo pa iz dolgoročnega in kratkoročnega zastavljanja ciljev ali ciljnega vodenja. Predpostavljamo, da je to tudi razlog ugotovitev, povezanih z umeščanjem oz. povezanostjo Erasmus+ s šolsko dokumentacijo. Težišče trenutnega načrtovanja na ravni zavoda je z normativnega vidika na KAJ (vsebina) in KOLIKO (obseg), ne pa ZAKAJ (potrebe, cilji) in KAKO (načini, strategije), zato tudi poročila ne vključujejo in vsebujejo analiz, s katerimi bi ugotavljali, zakaj so bili rezultati takšni, kot so bili, prav tako je skoraj v celoti vidna odsotnost predlogov, ukrepov, izboljšav. Postavlja se vprašanje, v kolikšni meri je to od snovalcev dokumentacije (glede na trenutno normiranost dokumentacije) moč pričakovati. Z vidika sistematičnega in strukturiranega pristopa k ugotavljanju in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo na ravni zavoda je takšen pristop sicer nezadosten in pomanjkljiv, kar je zaznala že analiza letnih delnih načrtov z vidika kakovosti (glej Jurič Rajh in ostali 2010). Da zavodi večinoma sledijo zakonskim določbam strukture vzgojnih načrtov in na ta način dokazujejo skladnost z zakonom, manj pa upoštevajo strokovna priporočila ali usmeritve, je izpostavila tudi empirična raziskava vzgojnih načrtov leta 2019 (glej Vogrinc in ostali 2019). Ugotovitve lahko povežemo tudi z opažanji pri delu z ravnatelji in strokovnimi delavci v vsakdanji šolski praksi, ki pogosto sporočajo in razumejo, da gre za 'različne pristope', 'različne načrte' in 'različna poročila', prav tako je nemalokrat zaznati, da posamezni koraki z normativnega vidika niso medsebojno povezani in jih zato ravnatelji in strokovni delavci doživljajo kot 'samostojno stoječe', 'medsebojno nepovezane', 'sistemsko prisilo'. Zaključimo lahko, da v šolski dokumentaciji obstajajo primeri dobrih praks, iz katerih so razvidni učinki programa Erasmus+, še posebej v dokumentaciji, povezani z načrtovanjem (vključenost Erasmus+ v cilje zavoda). Nekateri zavodi vendarle imajo že sedaj zelo ka-

kovostne načrte, ki jih redno posodablajo in ki presegajo zgoraj opisana povprečja. Manj primerov dobrih praks je zaznati v šolski dokumentaciji, vezani na (o)vrednotenje in poročanje, še posebej pri samoevalvacijskih poročilih. Pričakovali bi več konkretnih zapisov o vplivih, povezanih z doseganjem ciljev (rezultati) in na podlagi konkretnih podatkov, z manj pavšalnimi ocenami in sodbami, in ne le informacije o uresničenih aktivnostih (proces) brez predlogov ukrepov, izboljšav. Povzemamo, da rezultati vzporedjanja odgovorov anketirancev in analiza šolske dokumentacije pokažejo določena ujemanja, vendar analiza šolske dokumentacije ne pokaže tako izjemno visoke prepričljivosti vpetosti programa Erasmus+ v delovanje zavoda, kot to nakazujejo odgovori anketirancev. To sicer še ne nujno pomeni, da zavodi ne načrtujejo ter spremljajo in vrednotijo vplivov in da teh ni, saj se je treba zavedati omejitve analize dokumentacije, ki se je osredotočala izključno na šolsko dokumentacijo, ne pa tudi dokumentacijo, ki jo mora zavod oddati na nacionalno agencijo CMEPIUS, npr. končno poročilo o projektu Erasmus+. Na nacionalni agenciji CMEPIUS na kakovostno načrtovanje (povezanost ciljev in potreb zavoda s cilji programa Erasmus+) nenehno opozarjajo, predvsem na številnih usposabljanjih in izobraževanjih. Z enakimi motivi je Evropska komisija uvedla eno večjih sprememb med preteklim programom Vseživljenjsko učenje, kjer je posameznik oddal individualno prijavo, in programom Erasmus+, kjer je potrebna prijava na ravni zavoda. Raziskava Šrajeve (2021) razkriva, da je napredek iz šolske dokumentacije sicer razviden, vendar še vedno v relativno majhnem obsegu. Enako lahko potrdimo v tem delu analize in opravljene programske evalvacije Erasmus+.

Podobno kot podatki analize vprašalnikov in analize šolske dokumentacije tudi **odgovori pisnih strukturiranih intervjujev** kažejo na pomemben vpliv projektov Erasmus+, ki se na različne načine kaže tako na ravni organizacije kot strokovnih delavcev in učencev oz. dijakov. Iz odgovorov ravnateljev in koordinatorjev je hkrati mogoče razbrati, da obstaja vrzel v razumevanju dejanskih učinkov, ki jih v nekaterih primerih zamenjujejo z rezultati projekta. Posebej v tem delu izpostavimo vpliv na vodenje šole (ravnatelji) in projektno vodenje (koordinatorji). Ravnatelji prepoznajo in pojasnjujejo

izboljšave na ravni zavoda, koordinatorji pa se primarno osredotočajo na raven in neposredne učinke projektov, ki jih prepoznajo in pojasnjujejo na ravni učencev in učiteljev ter tudi projektnega vodenja. Iz odgovorov pisnih intervjujev je razvidno tudi, da šole v projekte Erasmus+ vključujejo, neposredno in posredno, tako učence kot strokovne delavce z manj priložnostmi. Pri tem so vidne razlike med zavodi, ki so v projektih že dlje časa, in tistimi, ki so, novinci' in se v prvi stopnji osredotočajo primarno na vključevanje strokovnih delavcev in posredno učencev.

Pisni **strukturirani intervju z vodjo šolskega sektorja** na nacionalni agenciji CMEPIUS pokaže, da je med obema programskima obdobjema Erasmus+ prišlo do nekaterih pozitivnih premikov, hkrati pa obstaja tudi precej prostora za izboljšave. Glede na opravljeno analizo intervjuja bi bilo v prihodnje smiselno upoštevati in težiti k:

- izboljšanju kakovosti delovanja orodij;
- dodatni krepitvi usposobljenosti prijaviteljev na področjih načrtovanja ciljev in evalvacije;
- večjemu zagotavljanju trajnosti rezultatov;
- vzpostavljanju boljših mehanizmov nadzora nad kakovostjo strukturiranih tečajev in usposabljanj ter kopiranjem vlog;
- večji podpori zavodom z vidika kakovosti (ne stremeti zgolj k večanju števila prijaviteljev).

4.2 PRIPOROČILA ZA ŠOLSKI SEKTOR

Priporočilo 1 (prijavitelji): Iz vseh treh analiz (anketni vprašalnik, šolska dokumentacija, intervjuji) je razvidno, da program Erasmus+ vpliva na raven vzgojno-izobraževalnih zavodov, strokovnih delavcev in otrok/učencev/dijakov. Sodelujoči ocenjujejo, da je Erasmus+ v povprečju zelo dobro vpet v posamezne elemente delovanja njihovih zavodov (npr. cilji projektov so vključeni v letne delovne načrte, oblikovani so timi za kakovost, ki povezujejo Erasmus+ z dejavnostjo zavoda) in da njihovi zavodi zelo kakovostno in učinkovito spremljajo rezultate in učinke Erasmus+ (npr. redno zbirajo povratne informa-

cije, uporabljajo podatke za načrtovanje, merijo učinke tudi po zaključku projektov Erasmus+). Hkrati analiza šolske dokumentacije pokaže, da so ti vplivi v šolski dokumentaciji manj izpostavljeni. Ne glede na dejstvo, da trenutni predpisi zakonodajalca prijaviteljem Erasmus+ narekujejo strukturo letnih delovnih načrtov na način, ki ne vsebuje in predpisuje zastavljanja kontekstualnih in merljivih dolgoročnih in kratkoročnih ciljev, ampak zgolj vsebino in obseg, prijaviteljem Erasmus+ svetujemo, da poleg zakonodajnih usmeritev upoštevajo tudi strokovne usmeritve in priporočila za načrtovanje, spremljanje, vrednotenje vzgojno-izobraževalnega dela in poročanje o njem, ki sledijo sodobnim pristopom. Prijavitelji se morajo zavedati, da Erasmus+ ne pomeni le ali primarno krepitve mednarodnega sodelovanja, ampak morajo izhajati iz konkretnih potreb zavoda, ki naj bodo povezane z dolgoročnimi/razvojnimi in kratkoročnimi/letnimi cilji. Obenem izpostavljamo, da je iz analize dokumentacije in pisnih intervjujev razvidno, da prijavitelji ne razumejo v celoti učinkov na dveh ravneh (ravni rezultatov – doseganja ciljev in ravni uresničevanja – procesa), ampak izpostavljajo predvsem rezultate na ravni uresničevanja. Predlagamo, da se za namen boljšega razumevanja v prihodnosti udeležujejo usposabljanj na to temo in poglabijo svoje znanje na tem področju.

Priporočilo 2 (nacionalna agencija CMEPIUS, drugi pristojni strokovni javni zavodi): Na nacionalni agenciji CMEPIUS se zavedajo pomena kakovostnega načrtovanja (povezanost ciljev in potreb zavoda s cilji Erasmus+), spremljanja in poročanja ter na to nenehno opozarjajo, predvsem na številnih usposabljanjih in izobraževanjih. Z enakimi motivi je Evropska komisija uvedla eno večjih sprememb med preteklim programom Vseživljenjsko

učenje, kjer je posameznik oddal individualno prijavo, in programom Erasmus+, kjer je potrebna prijava na ravni zavoda. Raziskava Šrajeve (2021) razkriva, da je napredek iz šolske dokumentacije sicer razviden, vendar še vedno v relativno majhnem obsegu. Enako lahko potrdimo v tem delu analize in opravljene programske evalvacije Erasmus+. Predlagamo, da nacionalna agencija CMEPIUS nadaljuje z opolnomočenjem pripravljavcev načrtov in poročil vzgojno-izobraževalnih zavodov za kakovostno vsebinsko umeščanje programa Erasmus+ v dolgoročno/

razvojno (program razvoja, vzgojni načrt) in kratkoročno/letno načrtovanje (letni delovni načrt). Kakovostno načrtovanje je pomembno povezano s kakovostnim (o) vrednotenjem in poročanjem, zato je treba okrepiti usposabljanja in izobraževanja prijaviteljev Erasmus+, ki bodo temeljila ne le na zakonskih predpisih (sledenje strukturi letnih delovnih načrtov), ampak tudi na strokovnih izhodiščih ciljnega (razvojnega) načrtovanja, povezanih s pristopom k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo (npr. krog izboljšav, Demingov krog, krog akcijskega raziskovanja). Ob tem izpostavljamo, da povezovanje projektov z načrtovanjem, spremljanjem in vrednotenjem ter poročanjem na ravni zavoda ne velja le za akcije/projekte Erasmus+, ampak vse (nad)nacionalne projekte, v katere so slovenski vzgojno-izobraževalni zavodi vključeni. Dodatno predlagamo, da se ugotovitve nacionalnega poročila Erasmus+ za šolski sektor v tem delu še posebej predstavi in deli z drugimi javnimi zavodi (28. člen ZOFVI) ter jih pozove k bolj aktivnemu opolnomočenju ravnateljev in strokovnih delavcev za načrtovanje, spremljanje, vrednotenje in poročanje (npr. skupna usposabljanja, delavnice).

Priporočilo 3 (sistem): Na nacionalni ravni je treba ponovno premisliti in uskladiti zakonske predpise, ki urejajo načrtovanje, spremljanje, (o)vrednotenje in poročanje na ravni zavoda, s sodobnimi znanstvenimi in strokovnimi izhodišči, povezanimi s pristopom k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo, ki si ga je Slovenija izbrala (49. člen ZOFVI). Težišče trenutnega načrtovanja na ravni zavoda je z normativnega vidika na KAJ (vsebina) in KOLIKO (obseg), ne pa ZAKAJ (potrebe, cilji) in KAKO (načini, strategije), zato tudi poročila ne vključujejo in vsebujejo analiz, s katerimi bi ugotavljali, zakaj so bili rezultati takšni, kot so bili, prav tako je vidna odsotnost predlogov, ukrepov, izboljšav. Predpostavljamo, da je to tudi razlog ugotovitev, povezanih z umeščanjem oz. povezanostjo programa Erasmus+ s šolsko dokumentacijo. Z vidika sistematičnega in strukturiranega pristopa k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti s samoevalvacijo na ravni zavoda je takšen pristop nezadosten in pomanjkljiv. Ob tem izpostavljamo še, da tudi na ravni slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema in na ravni Erasmus+ nimamo jasno zastavljenih nacionalnih prednostnih ciljev, ki bi prijavitelje bolje

usmerjali k usklajevanju nacionalnih ciljev v povezavi s kontekstom in razvojnimi cilji vzgojno-izobraževalnega zavoda. Posledično to otežuje delo tudi ocenjevalcem prijav in evalvatorjem programa. Ob tem se velja povezati s pripravljavci in uresničevalci osnutka Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za 2023–2033, saj so v njem pripravljeni tudi ukrepi, vsebinsko povezani s sistemom ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo, kot tudi ukrepi, ki se povezujejo s prioritetnimi področji (npr. vključevanje, digitalno izobraževanje itd.).

Priporočilo 4 (nacionalna agencija CMEPIUS, sistem):

Pregled vsebin, ki so jih posamezni projekti Erasmus+ naslavljali v letih 2014–2023, pokaže, da so določene teme pogostejše zastopane kot druge. Hkrati odgovori anketnega vprašalnika pokažejo, da ima Erasmus+ največji vpliv na sistem v elementu profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, kar sovpada z ugotovitvami nekaterih predhodnih raziskav (glej npr. Zavašnik in ostali 2020). V povezavi s krepitvijo profesionalnega in kariernega razvoja strokovnih delavcev na ravni sistema predlagamo, da nacionalna agencija in MVI (Sektor za razvoj kadrov) opravita primerjalno analizo tem/vsebin profesionalnega razvoja strokovnih delavcev doma (npr. aplikacija KATIS, projekti) in v tujini (Erasmus+). Primerjava bi lahko pokazala, katere vsebine/teme so pogostejše zastopane v mobilnostih Erasmus+ v tujini in z dodatnimi analizami ugotovila, zakaj je tako (razlogi za usposabljanje/sledenje/poučevanje v tujini), ter na ta način še celoviteje načrtovala profesionalni in karierni razvoj strokovnih delavcev v Sloveniji. Takšen ukrep bi predstavljal tudi konkreten odgovor na ocene anketirancev v vprašalniku, ki med različnimi postavkami vplivov Erasmus+ na sistem najslabše ocenjujejo prav vpliv podpore nacionalnim politikam in nadgradnjo nacionalnih politik.

Priporočilo 5 (nacionalna agencija CMEPIUS, sistem):

Vse doslej opravljene evalvacije vplivov (tako VŽU kot Erasmus+) dokazujejo, da do pomembnih vplivov dejansko prihaja, zato se zdi v prihodnje nesmotrno to še naprej proučevati na enak način kot doslej. Predlagamo, da nacionalna agencija evalvacijske napore usmeri v proučevanje strategij širjenja vplivov, tj. kako do vplivov dejansko prihaja in do katerih ciljnih publik (npr. kakšni in v kolikšni meri so vplivi vidni pri (ne)posredno vklju-

čenih strokovnih delavcih in otrocih/učencih/dijakih v Erasmus+; na kakšen način oz. s kakšnimi strategijami se vpliv širi v vzgojno-izobraževalnih zavodih in v sistemu). Za doseganje tega namena so npr. ustreznejše poglobljene zunanje evalvacije ali študije primera zavodov in/ali učiteljskih/vzgojiteljskih zborov ter pridobivanje podatkov s strani vključenih učencev in dijakov. S proučevanjem v tej smeri bi dali tudi večji pomen internacionalizaciji doma, vzgojno-izobraževalne zavode pa s primeri identificiranih primerov dobrih praks podprli pri iskanju uspešnih oblik širjenja vplivov in s tem posredno krepili sodelovanje med strokovnimi delavci v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Tako bi se tudi bolj približali ugotovitvam empiričnih raziskav, ki dokazujejo, da se največji vplivi na dosežke otrok/učencev/dijakov udejanjajo prav znotraj zavodov in da več razlik med dosežki učencev in dijakov lahko pripisujemo razlikam znotraj zavodov kot med zavodi. Pretirano usmerjanje na 'merjenje' in 'dokazovanje' vplivov v zavodu (v primerjavi z bolj konkretnim iskanjem možnosti, priložnosti in strategij vplivov) lahko ima namreč zaradi svoje zahtevnosti negativen učinek, še posebej v luči dejstva, da trenutne razmere ter opravljene analize in študije v slovenskem šolstvu kažejo na velik primanjkljaj kadra, nejasnost usmeritev na nacionalni ravni in nejasnost sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo. V danih okoliščinah se zato je treba še bolj zavedati uravnoteženja, kaj vzgojno-izobraževalni zavod mora in kaj zmore.

Priporočilo 6 (nacionalna agencija CMEPIUS): Iz anketnega vprašalnika o analizi vplivov je razvidno, da je 11% anketirancev, ki so odgovorili na vprašalnik, bilo neuspešnih pri prijavi na projekte Erasmus+, 2% pa jih projekta Erasmus+ sploh ni prijavilo. Anketiranci med razlogi za neuspeh oz. neprijavo izpostavljajo pomanjkanje znanja pri pisanju prijav, nepoznavanje terminologije, nepoznavanje ciljev programa Erasmus+, pomanjkanje časa, neskladnost ciljev med programom Erasmus+ ter vzgojno-izobraževalnim zavodom, preveč dodatnega dela, nimajo partnerjev v tujini in jih ne znajo poiskati, pomanjkanje znanja tujega jezika, mednarodno sodelovanje ni del razvojnih načrtov vzgojno-izobraževalnega zavoda. Do podobnih ugotovitev smo prišli pri analizi refleksij prijaviteljev, ki se še ne ukvarjajo z mednarodnim

sodelovanjem. Med odprtimi odgovori anketirancev na vprašanje o tem, kaj lahko agencija naredi, predlagajo „osebne svetovalce“, „mentorstvo z uspešnimi prijavitelji“, „okrepljeno izmenjavo izkušenj med zavodi na nacionalni ravni“, „konkretnjšo pomoč in navodila“, „več razpisanih terminov za informativne sestanke“, „pisna priporočila“. Kljub številnim naporom, ki jih je nacionalna agencija z različnimi ukrepi že vložila in vlaga v promocijo programa Erasmus+ (npr. Jabolko kakovosti, številna usposabljanja), v luči navedenega predlagamo, da nacionalna agencija bolj ciljno usmerjeno in na terenu naslavlja ravnatelje in strokovne delavce ter promovira Erasmus+ na način, da bolje izkoristi že uveljavljena srečanja ravnateljev in strokovnih delavcev (npr. posveti, konference) in njihove regionalne mreže (npr. regionalni aktivni ravnateljev, študijske skupine strokovnih delavcev) ter razmisli, na kakšen način se lahko še bolj poveže z drugimi strokovnimi javnimi zavodi in pristojnim ministrstvom za promocijo in podporo Erasmus+ ter umeščanje Erasmus+ v redno vzgojno-izobraževalno delo.

Priporočilo 7 (nacionalna agencija CMEPIUS, sistem):

Na podlagi pridobljenih podatkov lahko zaključimo, da anketiranci menijo, da Erasmus+ močno vpliva na različna področja dela v zavodu, na delo strokovnih delavcev in otroke/učence/dijake ter tudi na sistem. Podatki v večji meri sovpadajo s pridobljenimi podatki vprašalnika z vmesno evalvacijo Erasmus+ (glej Klemenčič 2017). Kljub dobljenim visokim povprečnim vrednostim vplivov Erasmus+ v celotnem vprašalniku (pri vseh postavkah) je na tem mestu treba izpostaviti omejitve, da vse več empiričnih raziskav dokazuje, da anketni vprašalniki, ki merijo stališča in prepričanja, niso med najboljšimi instrumenti vrednotenja vplivov, saj anketiranci praviloma odgovarjajo socialno zaželeno (glej npr. Fadder in ostali 2018). Obenem je treba omeniti, da vprašalnik sprašuje o vplivih (na sistem, zavod, strokovne delavce, otroke/učence/dijake) na splošno, in ne konkretno. Iz vprašalnika tako ni mogoče v celoti pridobiti informacij, ali gre za vplive na strokovne delavce in/ali učence/dijake, ki so bili vključeni v Erasmus+ neposredno (npr. bili na mobilnosti na tujini) ali posredno (npr. prek razširjanja rezultatov Erasmus+ v zavodu). Predpostavljamo namreč, da bi se odgovori anketirancev pri oceni velikosti vplivov v tem primeru razlikovali. Obenem je med

dopisovanji s kar nekaj upravičenci, ki smo jih pozvali k vključenosti v končno programsko evalvacijo Erasmus+, zaznati nezadovoljstvo z (po njihovem mnenju) nepotrebim dodatnim administrativnim delom (npr. odgovarjanjem na vprašalnik, pošiljanjem dodatne dokumentacije, odzivom na pisni intervju) kljub intenzivnemu delu za Erasmus+ že med in po izvajanju posameznih projektov Erasmus+ (npr. oddaja sprotnih in končnih poročil). V luči navedenega in glede na dejstvo, da nacionalna agencija razpolaga s podatki in dokumentacijo v zvezi s programom Erasmus+, predlagamo, da nacionalna agencija ciljno usmerjeno sprotno spremlja in vrednoti učinke na podlagi tudi že oddane razpoložljive dokumentacije upravičencev (npr. sprotnih in končnih poročil upravičencev, analiza tem) in sprotnih letnih analiz ter ustvarja bazo podatkov in poročil, s katero bo mogoče po zaključku programskega obdobja bolj učinkovito in uspešno na podlagi evalvacije poročil in sekundarnih analiz ustvariti kakovostno programsko zaključno evalvacijo.

Priporočilo 8 (Evropska komisija, nacionalna agencija CMEPIUS, sistem): Iz analize in podatkov je raz-

vidno, da se je učinkovitost sodelovanja z Evropsko komisijo z vidika odpravljanja administrativnih bremen med programskima obdobjema izboljšala (npr. mehanizem akreditacije, pavšali akcij KA210 in KA220). Hkrati je iz pridobljenih podatkov razvidno, da se prijavitelji in nacionalna agencija CMEPIUS soočajo z nedelovanjem podpornih orodij programa, čemur je treba posvetiti več pozornosti. Zaradi uvedbe akreditacijskega in pavšalnega sistema se je sistem prijav morda res poenostavil, a pridobljene informacije hkrati nakazujejo tudi trend vse večjega 'kopiranja' prijav ali krepitev, trga profesionalnih piscev prijav, zato Evropski komisiji in nacionalni agenciji CMEPIUS predlagamo, da razmisli o naboru ukrepov za zagotavljanje večjega in/ali učinkovitejšega nadzora kakovosti nad prijavi.

Avtorice tega poročila so:

dr. Mihaela Zavašnik, mihaela.zavasnik@guest.arnes.si

dr. Mateja Brejc, mateja.brejc@guest.arnes.si

mag. Ana Mlekuž, ana.mlekuz@pei.si

VIRI IN LITERATURA

- Faddar, J. in ostali. 2018. „School self-evaluation, self-perception or self-deception? The impact of motivation and socially desirable responding on self-evaluation.“ *School Effectiveness and School Improvement*, 29 (1): 1–19.
- Jurič Rajh, A. in ostali. 2010. „Analiza letnih delovnih načrtov in poročil z vidika kakovosti.“ *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 17 (8): 17–38.
- Klemenčič, E. 2017. *Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+*. Ljubljana: CMEPIUS.
- Krek, J. in ostali. 2019. „The primary school moral education plan in Slovenia ten years after its introduction.“ *European Journal of Educational Research*, Volume 8, Issue 4, 1229–1243.
- Sentočnik, S. 2013. Študija učinkov program Vseživljenjsko učenje na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet. Ljubljana: CMEPIUS. Dostopno na: https://www.cmeplus.si/wp-content/uploads/2021/04/Evalvacija_Sentocnik_os_ss.pdf.
- Šraj, U. 2021. *Mednarodna mobilnost učiteljev kot del nadaljnega izobraževanja in usposabljanja*. Celje: MFDPŠ. Dostopno na: <http://revis.openscience.si/lzpisGradiva.php?id=8541&lang=eng&prp=dkum:10866460:d4>
- Zavašnik, M. in ostali. 2020. *Vodenje in učinki mednarodnega sodelovanja kot aktivnosti profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: CMEPIUS. Dostopno na: https://www.cmeplus.si/wp-content/uploads/2020/08/Studija_Vodenje-in-ucinki-mednarodnega-sodelovanja_SLO-ponatis_13-8-20.pdf.
- Spletna stran Ministrstva za vzgojo in izobraževanje.
- Novičniki CMEPIUS-a.
- Spletna stran CMEPIUS.



November 2024

REŠITVE ZA SHRANJEVANJE KOLES

Inovativno, enostavno, varčno in prostorsko ekonomično.

KNB d.o.o.

Šmartinska 106

1000 Ljubljana

(okolica BTC Lj)

Tel. 051 377 132 – Andrej, 30 221 010 - Barbara

E-mail: kolesarnica@newbike.si

<https://www.kolesa-newbike.si/kolesarnice/>