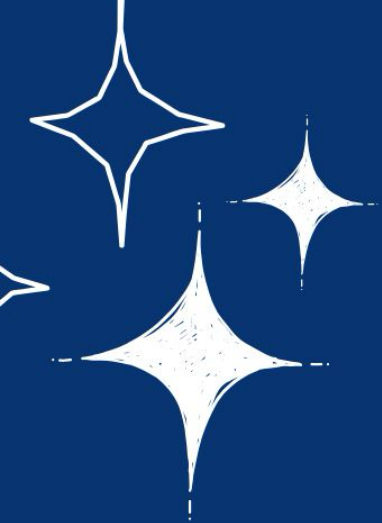




PEDAGOŠKA PERSPEKTIVA

strokovna pedagoška revija



LETNIK 2 (2025) ŠTEVILKA 8



Drage bralke in bralci,

V oktobrski številki Pedagoške perspektive nas še posebej veseli, da med avtorji tokratnih prispevkov najdemo tudi tri dijake. Njihova razmišljanja o učnem okolju, izkušnjah in pogledih na šolo prinašajo dragocen vpogled v doživljanje izobraževanja skozi oči mladih – tistih, ki so vsak dan v središču učnega procesa, a katerih glas pogosto preslišimo.

Z njihovimi prispevki se odpre pomemben prostor za dialog med učitelji in učenci – prostor, kjer lahko drug od drugega učimo, razumemo različne perspektive in skupaj razmišljamo o tem, kakšna naj bo šola prihodnosti. Prav mladi nam s svojimi iskrenimi pogledi pogosto pomagajo uvideti, kaj v učnem okolju res deluje in kje so priložnosti za izboljšave.

Zato smo še posebej ponosni, da so k ustvarjanju revije pristopili tudi dijaki, in jih hkrati vabimo, da se tega pogumnega koraka lotijo še kdaj. Prav tako vabimo tudi druge mlade, da z nami delijo svoje misli, izkušnje in predloge, saj je njihova perspektiva ključna za razumevanje, kako graditi bolj vključujoče, spodbudno in ustvarjalno učno okolje za vse.

Mateja Dover Emeršič, prof., spec.
odgovorna urednica

Kazalo

- 3 **Vloga umetne inteligence v osnovnih in srednjih šolah. Kako naprej?**
Aljaž Kostevc Redek
- 9 **Dejavniki uspeha otrok tujcev v slovenski šoli skozi oči otroka tujca**
Danial Doustmohammadi, Diana Doustmohammadi
- 18 **Izgorelost v izobraževanju: razumevanje in obravnavanje izčrpanosti pedagoških delavcev**
Reja Debevc

Pedagoška perspektiva | ISSN 3023-9710 | LETNIK 2 (2025) ŠTEVILKA 8 (objavljeno 31. 10. 2025)

Revijo enkrat mesečno izdaja: Pedagoška perspektiva, Mateja Dover Emeršič s.p., Dupleška cesta 58 B, 2000 Maribor

Odgovorna urednica: Mateja Dover Emeršič

Kontakt: info@pedagoskaperspektiva.si | Spletna stran ter dostop do revije: www.pedagoskaperspektiva.si

Revija Pedagoška perspektiva je pod zaporedno številko 2547 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo RS.

Vloga umetne inteligence v osnovnih in srednjih šolah. Kako naprej?

Raba umetne inteligence v osnovnem in srednjem šolstvu sproža mešane občutke. Prevladuje mnenje, da ponuja nepotrebno potuho lenim učencem. Posledično šole omejujejo vpliv UI na učni proces, pri čemer zanemarjajo potencial tega orodja za učence z dodatnimi učnimi zahtevami. Predlagam bolj sistematičen pristop k urejanju vloge UI pri učenju v osnovnih in srednjih šolah z bolj aktivno vlogo države in šolskega sistema s ciljem izkoristka pozitivnega potenciala tehnologije ob omejevanju negativnih posledic njene rabe. V tem članku bom predstavil, kako lahko umetna inteligenca postane učinkovit pripomoček v osnovnem in srednjem šolstvu, če jo vpeljemo premišljeno, sistematično in z jasno podporo države ter izobraževalnih institucij. Osredotočil se bom na izzive, priložnosti ter konkretne predloge za odgovorno in trajnostno vključevanje umetne inteligence v učni proces.

Ključne besede: umetna inteligenca, veliki jezikovni modeli, učenje, pristranost, regulacija, pomoč pri učenju.

The use of artificial intelligence in primary and secondary education generates mixed feelings. The prevailing opinion is that it offers unnecessary support to lazy students. As a result, schools limit the influence of AI on the learning process, neglecting the potential of this tool for students with additional learning requirements. I propose a more systematic approach to regulating the role of AI in primary and secondary education, with a more active role for the state and the school system, with the aim of harnessing the positive potential of technology while limiting the negative consequences of its use. In this article, I will present how artificial intelligence can become an effective tool in primary and secondary education if it is introduced thoughtfully, systematically, and with clear support from the state and educational institutions. The focus will be on the challenges, opportunities, and concrete proposals for the responsible and sustainable integration of artificial intelligence into the learning process.

Keywords: artificial intelligence, large language models, learning process, bias, regulation, study aid

Uvod

Umetna inteligenca je pojem, ki že desetletja buri domišljijo, a njene uporabe v praksi do nedavnega niso imele prelomnega učinka na naša življenja. Upor robotov in njihova nadvlada nad človeško raso, kot so jo napovedovali filmi o Terminatorju, se nista zgodila. Še več, umetna inteligenca, podobno kot leteči avtomobili, je

bila prej nekaj kar bi našli v starih knjigah o znanstveni fantastiki kot pa srečali v stvarnosti.

S pojavom Chat GPT konec leta 2022 (Marr, b.d.) je resničnost vsaj deloma ujela domišljijo futurističnih napovedi iz preteklega tisočletja. Po začetni nejeveri so uporabniki hitro sprejeli generativne modele umetne inteligence oziroma natančneje velike jezikovne modele

¹ Avtor se zahvaljuje doc. dr. Urošu Godnovu za pomoč pri pripravi članka.

(ang. Large language models oziroma LLM) za svoje. Tako njihov nabor kot število njihovih uporabnikov v zadnjih letih strmo naraščata. Čeprav obstaja nekaj nejasnosti glede dejanskega števila uporabnikov orodij umetne inteligence (Lutz in Lichtenberg, 2025), je jasno, da so to poleg podjetij predvsem mladi oziroma mlajši, ki so prednosti nove tehnologije hitro ponotranjili. Z vse večjo razširjenostjo takšnih orodij raste tudi nabor njihovih uporab, od takšnih zgolj za zabavo, iskanje informacij, do bolj koristnih in prilagojenih posameznemu uporabniku.

V tem prispevku me bo zanimalo predvsem kakšne priložnosti in nevarnosti predstavlja raba velikih jezikovnih modelov za pridobivanje znanj učencev in dijakov v podpori siceršnjemu učnemu procesu v šolah in kakšen je potencial tovrstnih orodij v prihodnje. Po eni strani bi lahko veliki jezikovni modeli olajšali dostop do znanja za tiste učence in dijake, ki se ne znajdejo pri tradicionalnem pouku, po drugi pa lahko predstavljajo samo bližnjico za tiste, ki se jim ne ljubi reševati enačb, pisati spisov ali celo risati slik in bi lahko vodili v slabšanje in celo pozabo nekaterih veščin in znanj, ki so jih učenci tradicionalno pridobivali v šolah.

V nadaljevanju članka bo predstavljena razprava o prednostih, pomanjkljivostih in prihodnjih potencialih rabe orodij umetne inteligence v dopolnitev klasičnega učnega procesa. Prav tako se bom dotaknil vloge šol oziroma učiteljev in države pri uravnavanju rabe tovrstnih orodij in njihovem prilagajanju za bolj smotno rabo. Na zadnje pa bom orisal tudi možnosti za izgradnjo oziroma financiranje namenskega UI orodja za rabo v osnovnih in srednjih šolah.

Prednosti rabe UI orodij kot pomoči pri učenju

Nedavna anketa, ki jo je na osnovnošolcih v zadnji triadi in srednješolcih izvedla Fakulteta za družbene vede, Univerze v Ljubljani, je pokazala, da je raba orodij UI za šolsko delo zelo razširjena. (Fakulteta za družbene vede, 2025) Tovrstna orodja naj bi za šolsko delo uporabljalo kar 88% osnovnošolcev med 12-im in 15-im letom in 92% srednješolcev. Čeprav podatki o tem, na kakšne načine modeli generativne inteligence pomagajo slovenskim učencem, niso na voljo, pa tuje študije kot na primer 2024 Global AI Student

Survey (Survey, b.d.) navajajo, da so najbolj pogoste rabe modelov UI pri vzorcu študentov iskanje informacij (69%), pravopisno preverjanje besedila (42%), povzemanje dokumentov (33%), predruženje besedil (28%) in pisanje osnutkov (24%). Glede na lastne izkušnje bi lahko dodali tudi reševanje problemskih nalog pri predmetih matematika, fizika in kemija, pisanje besedil in poročil. Prednost velikih jezikovnih modelov je njihova hitrosti pri obdelavi velikih količin numeričnih in tekstovnih podatkov namesto uporabnika. Namesto učenca torej hitro in učinkovito opravijo »težaško delo«, kot je zbiranje podatkov, obdelava podatkov, ali povzemanje različnih besedil. Hkrati lahko generirajo ideje, ponujajo razlage, vizualizacije, celo animacije.

Potencial velikih jezikovnih modelov umetne inteligence pri učenju je velik, saj služi kot združevalec mnogih virov na spletu in, v nekaterih primerih, tudi digitaliziranih fizičnih gradiv, pri čemer jih tovrstni modeli lahko nadgrajujejo, združujejo in analizirajo glede na zahteve uporabnika. Zgoraj navedene rabe modelov generativne umetne inteligence seveda ne zajemajo polnega potenciala teh orodij. Lahko bi namreč služila za dodatne razlage učencem, ki imajo učne težave ali težave pri dojetanju, s tem da bi bile s strani uporabnika ali njegovih staršev nastavljene dodatne individualizirane želje po načinu razlage oziroma interpretacije. Tako bi bila razlaga lahko bolj praktična, bolj slikovna, bolj postopna ali pa bolj razširjena odvisno od želja in potreb posameznega učenca, njegovega dojetanja in temeljnega znanja.

Namesto, da bi se UI uporabljalo za pisanje teksta namesto učenca, bi mu ta, ob njegovem lastnem tekstu lahko dajala nasvete za izboljšanje upoštevanje navodila in zahteve učiteljev. Podobno bi ob reševanju problemskih nalog pri naravoslovnih predmetih UI modeli lahko dajali zelo ciljne in posameznemu učencu prilagojene nasvete, namesto da se z njihovo pomočjo iščejo bližnjice pri reševanju nalog.

Pomanjkljivosti rabe UI orodij pri učenju

Veliko o dojetanju pomanjkljivosti UI orodij pri učnem procesu govorijo reakcije učiteljev in šol, ki so praviloma zmanjšale in ponekod celo povsem ukinile oblike preverjanja znanja, ki so

jih učenci dokončali doma, saj naj bi prihajalo do pretirane rabe oziroma zanašanja na generativne UI modele za pisanje poročil in drugih besedil. Na ta način je obstoj in dostopnost tovrstnih orodij prizadel tudi učence, ki jih za pisanje niso uporabljali, saj jim je bilo onemogočeno pridobiti ocene na drugačen način kot s preverjanjem v šoli.

UI orodja seveda mnogim učencem omogočajo bližnjico za opravljanje šolskih nalog in zadožitvev, pri tem pa praviloma prispevajo malo ali celo nič uporabnih znanj za učence. Ne gre za zahtevno rabo generativni UI orodij, ki bi poglobljala razumevanje učencev o učinkoviti rabi takšnih modelov, niti ne prihaja do učenja ob analizi izdelka, ki ga na koncu ponudi UI. Takšna raba velikih jezikovnih modelov seveda škoduje cilju pridobivanja znanj in veščin učencev tekom njihovega šolanja in vodi celo v degradacijo že osvojenih veščin zaradi njihove zmanjšane rabe.

Nekritična raba UI uporabnike včasih izpostavlja napačnim oziroma zavajajočim informacijam. Znano je, da so posamezne različice UI orodij podvržene tako imenovanim »halucinacijam«, ko modeli generirajo dokazljivo napačne informacije ali zavajajoče vsebine (*LLM Hallucinations*, b.d.). Prav tako so bile ugotovljene različne pristranosti posamičnih UI modelov (kot posledica predsodkov njihovih ustvarjalcev, napak v zasnovi modela ali pa gradiv, na podlagi katerih je bil model »treniran«.) Nekritična uporaba generativnih UI orodij torej lahko vodi v rabo napačnih ali pristranih informacij.

Trenutna zasnova velikih jezikovnih modelov pomeni, da bodo z veliko verjetnostjo iskali vire v jeziku, v katerem je bilo podano vprašanje. Odgovori na vprašanja v slovenščini bodo tako z večjo verjetnostjo temeljili na virih v slovenščini, kar je omejujoče za jezikovne skupine z manjšim številom govorcev in manjšo dostopnostjo virov. To posledično tudi pomeni, da bodo pri uporabi velikih jezikovnih modelov prednost imeli otroci z dobrim poznavanjem angleščine, ki bodo znali pravilno in natančno zastaviti vprašanja in tudi razumeli odgovore nanje. Zapostavljeni bodo učenci s slabšim znanjem angleščine, ki bodo težje postavili relevantno vprašanje, dobili manj ustrezne

odgovore in pojasnila UI in konec koncev tudi težje v popolnosti razumeli ponujen odgovor.

Prihodnja vloga umetne inteligence v osnovnih in srednjih šolah

Trenuten odnos šol in učiteljev do rabe umetne inteligence v šolah je vsekakor večinoma odklonilen in površno gledanje na tovrstna orodja takšen pogled podpira. Nekritična in nenadzorovana uporaba velikih jezikovnih modelov namreč večinoma vodi v to, da UI dela namesto učenca in ne, da ga podpira pri pridobivanju novih znanj. Pomanjkanje vodenja in nasvetov, ki bi presegli golo prepoved uporabe, usmerja učence in dijake v rabo po »svoji presoji«, kar prepogosto pomeni zgolj rabo v izogib lastnemu delu.

Proaktivna vloga šol pri oblikovanju pravil in navad rabe UI učencev bi ključno vplivala na vlogo, ki bi jo slednja lahko imela v šolanju in učenju. Šole bi lahko za učence organizirale predavanja o učinkoviti in etični rabi umetne inteligence, namesto da je spoznavanje orodij in pasti njihove rabe prepuščeno učencem samim. Učitelji bi morali rabo umetne inteligence sprejeti, kjer ta lahko koristi in jo utemeljeno odsvetovati kjer bi bila njena raba lahko škodljiva in v nasprotju z načrtanimi učnimi cilji.

Orodja umetne inteligence imajo velik potencial delovati kot dopolnilo šolskemu delu, s čimer bi imela velik prispevek za učence z učnimi težavami, učence ki želijo dodatne in tudi drugačne razlage in učence, ki želijo in potrebujejo več kot ponuja učni načrt. Vloga UI kot dodatnega (ne nadomestnega) učitelja bi bila na voljo 24 ur na dan vsak dan in ne samo med poukom, kar bi lahko pomenilo celo razbremenitev učiteljev v določenem segmentu njihovega dela.

Vse navedene potenciale UI orodij bi najbolje izpolnili namenski veliki jezikovni modeli. Modeli, ki bi bili namenjeni predvsem učencem in dijakom, bi bili »trenirani« v slovenščini na preverejenih in verodostojnih virih, kar bi omililo ali celo odpravilo nekatere glavne pomanjkljivosti trenutno najbolj razširjenih UI modelov. Izgradnja tovrstnega modela seveda ne bi bila poceni, a interes za tovrstne modele bi verjetno presegal zgolj interese slovenskega šolstva, temveč bi bilo

ogrodje in financiranje zanj postavljeno na ravni Evropske unije, posamezne nacionalne različice pa bi bile trenirane na nacionalnih jezikih.

V nadaljevanju predstavljam predlog financiranja izgradnje velikega jezikovnega modela za osnovno in srednje šolstvo.

Financiranje namensko zgrajenega velikega jezikovnega modela za osnovnošolce in srednješolce

Financiranje razvoja specializiranega jezikovnega modela za temeljno izobraževanje je kompleksen projekt, ki zahteva premišljeno strategijo in kombinacijo različnih virov financiranja. Ključ do uspeha je razumevanje, da gre za dolgoročno naložbo v izobraževalno infrastrukturo, ki zahteva tako začetni kapital za razvoj kot tudi trajnostni model za vzdrževanje in nadgradnje.

Javno financiranje

Prva in najpomembnejša pot je javno financiranje, ki je v slovenskem prostoru najverjetnejši vir za projekte izobraževalne narave. Dejavno sodelovanje Ministrstva za vzgojo in izobraževanje ter Ministrstva za digitalno preobrazbo predstavlja logičen začetni korak, saj obe instituciji razpolagata s sredstvi namenjenimi digitalizaciji izobraževanja. Prav tako bi tovrsten projekt upravičen do sredstev Slovenskega podjetniškega sklada (SPS), ki je lahko potencialni partner za začetne faze razvoja, saj je namenjen podpiranju inovativnih projektov z družbenim vplivom. Evropska komisija je v okviru programa Obzorje Evropa namenila več kot 95 milijard evrov za obdobje 2021-2027, pri čemer so digitalne tehnologije in izobraževanje med ključnimi prioritetami (European commission, 2021). Poleg tega so na voljo kohezijska sredstva Evropske unije, ki so specifično namenjena inovacijam v izobraževanju, ter program Obzorje Evropa za raziskave in inovacije, ki podpira tehnološke preboje z družbenim vplivom.

Zasebno financiranje

Zasebni kapital predstavlja drugo pomembno vejo financiranja, a projekt komercialno morda ne bo zanimiv, saj, s potencialno izjemo oglaševanja, nima jasnega in predvidljivega donosa za investitorje. Poleg navedenega je

slovenski kapitalski trg razmeroma omejen in se po svoji vlogi in obsegu ne more primerjati z zahodnoevropskimi trgi, kaj šele bolj aktivnimi kapitalskimi trgi, kot je na primer ameriški. Tržna kapitalizacija ljubljanske borze tako predstavlja zgolj 15.8% slovenskega bruto domačega proizvoda (BDP), medtem ko je v Avstriji 23%, Italiji 32%, Nemčiji 44%, v ZDA pa kar 213% (The World Bank, 2025). Tako slovenski kot evropski kapitalski trg tako znatno zaostajata za ameriškim, kjer je financiranje enkratnih in zagonskih projektov lažje.

Korporativno sponzorstvo lahko igra pomembno vlogo, saj imajo mnoga velika podjetja programe družbene odgovornosti, ki so usmerjeni prav v izobraževanje. Prav tako so potencialni partnerji tehnološka podjetja z močno prisotnostjo v Sloveniji ter založbe in izdajatelji učbenikov, ki vidijo v takšni tehnologiji prihodnost svojega poslovanja.

Hibridni modeli in partnerstva

Javno-zasebno partnerstvo (JZP) predstavlja vse bolj priljubljen model financiranja večjih infrastrukturnih projektov. V tem modelu država zagotovi osnovno infrastrukturo in univerzalen dostop, medtem ko zasebni partner razvija in vzdržuje tehnologijo. Tak pristop omogoča delitev stroškov in tveganj ter kombinira prednosti javnega sektorja (dolgoročna vizija, zagotavljanje dostopa) z učinkovitostjo zasebnega sektorja (agilnost, inovativnost). Svetovna banka je v svojih smernicah za JZP v izobraževanju poudarila, da takšni modeli lahko zmanjšajo stroške do 20% in izboljšajo kakovost storitev (Patrinos, et al., 2009).

Pomemben element strategije je tudi začetek z manjšimi pilotnimi projekti. Namesto da bi takoj poskušali pokriti celoten šolski sistem, je bolj smiselno začeti s petimi do desetimi šolami, ki so pripravljene biti zgodnji uporabniki. To omogoča dokazovanje vrednosti pred večjimi naložbami, zbiranje povratnih informacij za izboljšave in postopno širjenje na več šol z dokazanim konceptom, kar olajša pridobivanje nadaljnjega financiranja. Študija (McKinsey and Company, 2024) je pokazala, da imajo pilotni projekti v izobraževanju 60% večjo verjetnost uspeha pri nacionalnem širjenju v primerjavi z direktno implementacijo v veliki merilu.

Znižanje stroškov razvoja

Eden od načinov, kako narediti projekt finančno izvedljiv, je tudi znižanje stroškov samega razvoja. Namesto gradnje modela od popolnega začetka je mnogo bolj smiselno graditi na obstoječih modelih odprte kode kot sta Llama ali Mistral. Poudarek bi potem bil na natančnejših nastavitvah (fine-tuning) za slovenski jezik in specifično šolsko snov, kar je bistveno cenejše od razvoja osnovnega modela. Raziskava Stanford Institute for Human-Centered AI (*Stanford HAI*, b.d.) je ocenila, da lahko uporaba odprtokodnih modelov zmanjša stroške razvoja za 70-90% v primerjavi z razvojem od začetka.

Skupnostno sodelovanje pri razvoju, kjer lahko prispevajo raziskovalci, študentje in učitelji, dodatno znižuje stroške. Akademsko partnerstvo je ključnega pomena ne le za znižanje stroškov, temveč tudi za kredibilnost projekta. Sodelovanje z Univerzami v Ljubljani, Mariboru in na Primorskem omogoča dostop do raziskovalcev z ekspertizo na področju umetne inteligence in računalniške lingvistike. Kot ključno vidim predvsem odpiranje digitalnih baz slovenskih knjižnic in repozitorijev gradiv v slovenščini, kar bi omogočilo boljše učenje modelov na relevantnih gradivih v slovenskem jeziku in s tem odločilno primerjalno prednost pred generičnimi modeli, ki v slovenski jezik zgolj prevajajo tuje vire.

Praktični koraki in ključni dejavniki

Prvi korak mora biti priprava temeljitega poslovnega načrta z jasno definirano vrednostjo za vse deležnike: učence, učitelje in šolski sistem kot celoto. Sledi izgradnja minimalnega viabilnega produkta za demonstracijo potenciala, nato pilotiranje z nekaj poskusnimi šolami kot zgodnjimi uporabniki, ki so pripravljeni dajati povratne informacije in prenesti začetne težave.

Zbiranje podatkov o učinkovitosti je kritično za dokazovanje vrednosti in pridobivanje nadaljnjega financiranja. Jasne metrike o učnem napredku, angažiranosti učencev in olajšanju dela učiteljev so potrebne za prepričanje tako javnih kot zasebnih financerjev. Postopna širitev z reinvestiranjem prvih prihodkov nato omogoča organsko rast projekta.

Raziskava Evropske komisije o uporabi umetne inteligence v izobraževanju je pokazala, da je zasebnost podatkov glavna skrb 78% staršev in učiteljev (European commission, 2022). Skladnost s kurikulumom zahteva tesno sodelovanje z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo od samega začetka. Vključevanje učiteljev v razvoj zagotavlja, da bo rešitev res uporabljana v praksi in ne le tehnološki nasledil projekt kot so bili nekateri v preteklosti. Merjenje učinkovitosti z jasnimi kriteriji omogoča nenehno izboljševanje in potrjevanje vrednosti.

Najbolj realen scenarij za slovenski trg bi bila kombinacija začetnega financiranja iz evropskih in državnih virov za razvoj osnovne tehnologije, pilotiranje s podporo zainteresiranih šol, ki vidijo vrednost v zgodnjem sodelovanju, ter postopni prehod na trajnostni model mešanega financiranja, kjer kombinacija javnih sredstev in donacij zasebnega sektorja zagotavlja dolgoročno vzdržnost in nenehni razvoj sistema.

Zaključek

UI modelov se nam ni potrebno bati uporabljati, saj nam lahko velikokrat pridejo v pomoč navkljub njihovim trenutnim pomanjkljivostim in tveganju, da bomo učenci z njimi iskali bližnjice pri domačih nalogah. Generativne UI modele moramo uporabljati etično in pazljivo, predvsem z namenom dodatnih, alternativnih razlag in pomoči pri težjih vprašanjih, ne pa kot bližnjico v izogib lastnemu delu.

Da bi pa zmanjšali pristranosti, dezinformacije in neenako dostopnost bi morale države vlagati v razvoj varnih in preverjenih namenskih UI orodij za učence (dijake) ter poskrbeti za boljšo zastopanost nacionalnih jezikov. Regulirani in namenski UI modeli, ki bi jim države pripustile dostop do lastnih digitalnih knjižnic tako strokovnega, znanstvenega kot tudi leposlovnega gradiva bi bili bolj uporabni za mlajše uporabnike, ob tem pa bi lahko vsaj omejili nekatere od največjih pomanjkljivosti komercialnih modelov generativne UI. Šole in učitelji naj učencev ne omejujejo pri dostopu do tehnologije UI, temveč jih usmerjajo v pravilno, odgovorno, varno in etično uporabo, saj je lahko generativna UI tudi dragocen "dodatni" učitelj

tako za tiste, ki rabijo dodatno pomoč, kot za tiste, ki bi želeli vedeti več.

Celovit razvoj in financiranje tovrstnega modela zahteva preiščljeno kombinacijo javnih, zasebnih in hibridnih virov ter aktivno sodelovanje izobraževalnih institucij, raziskovalcev in podjetij. Poseben poudarek mora biti na postopnem uvajanju skozi pilotne projekte, uporabi odprtokodnih rešitev za znižanje stroškov ter vključevanju skupnosti in univerz, kar zagotavlja trajnost, kakovost in relevantnost projekta za slovenski izobraževalni prostor.

Viri in literatura

- Fakulteta za družbene vede (2025): *Anketa razkriva: Skoraj vsi najstniki že uporabljajo umetno inteligenco – večina za šolo, nekateri za zabavo* | safe.si. Retrieved 24 August 2025, from <https://safe.si/novice/anketa-razkriva-skoraj-vsi-najstniki-ze-uporabljajo-umetno-inteligenco-vecina-za-solo>
- European commission. (2021). *Horizon Europe: The EU Framework Programme for Research and Innovation 2021-2027*. European commission.
- European commission. (2022). *Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence and Data in Teaching and Learning for Educators*. European commission.
- LLM hallucinations: Complete guide to AI errors. (b.d.). SuperAnnotate. Retrieved 14 October 2025, from <https://www.superannotate.com/blog/ai-hallucinations>
- Marr, B. (b.d.). *A Short History Of ChatGPT: How We Got To Where We Are Today*. Forbes. Retrieved 24 August 2025, from <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2023/05/19/a-short-history-of-chatgpt-how-we-got-to-where-we-are-today/>
- McKinsey and Company. (2024). *Spark & Sustain: How all of the world's school systems can improve learning at scale*. McKinsey and Company.
- Patrinos, Harry Anthony, Barrera-Osorio, Felipe, & Guáqueta, Juliana. (2009). *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*.
- Survey: 86% of Students Already Use AI in Their Studies -. (b.d.). Campus Technology. Retrieved 24 August 2025, from <https://campustechnology.com/Articles/2024/08/28/Survey-86-of-Students-Already-Use-AI-in-Their-Studies.aspx>
- Stanford HAI. (b.d.): *The 2023 AI Index Report* . Retrieved 14 October 2025, from <https://hai.stanford.edu/ai-index/2023-ai-index-report>
- Lutz, Ashley in Lichtenberg, Nick (2025): *The AI boom is now bigger than the '90s dotcom bubble—And it's built on the backs of bots, maybe more than real users* | Fortune. Retrieved 24 August 2025, from <https://fortune.com/2025/07/22/is-artificial-intelligence-ai-bubble-bots-over-50-percent-internet/>
- The World Bank. (2025). *Market capitalisation of listed domestic companies*,. The World Bank.

Danial Doustmohammadi
Gimnazija Vič (dijak)
Danialdoustmohammadi@gmail.com

Diana Doustmohammadi
Gimnazija Vič (dijakinja)
diana.doustmohammadi@gmail.com

Dejavniki uspeha otrok tujcev v slovenski šoli skozi oči otroka tujca

Članek obravnava dejavnike, ki vplivajo na uspeh otrok priseljencev v slovenskem šolskem sistemu, in jih predstavlja skozi oči učencev tujcev. Otroci priseljenci se pogosto soočajo z jezikovnimi ovirami, kulturnimi razlikami in socialno-ekonomskimi težavami, kar vpliva na njihov učni napredek in vključevanje v šolo. Namen prispevka je prepoznati ključne pogoje za uspešno integracijo in izpostaviti pomen šole kot prostora socialnega vključevanja. Raziskava temelji na študiji primera ter kvalitativnih intervjujih z učenci priseljenci. Rezultati kažejo, da so za uspeh najpomembnejši družinska podpora, visoka pričakovanja staršev, spodbudni učitelji in sistematična jezikovna pomoč. Poudarjena je tudi vloga vrstnikov in vključujočega šolskega okolja. Ugotovitve potrjujejo, da so celostni pristopi – povezani ukrepi šole, družine in institucij – ključni za učinkovito učenje, socialno integracijo in dolgoročno uspešnost otrok priseljencev v Sloveniji. *Ključne besede: otroci imigrantov, vključevanje v šolo, dejavniki uspeha, kvalitativna analiza*

The article examines the factors influencing the academic success of immigrant children in the Slovenian school system, presented through the perspective of immigrant students themselves. These children often face linguistic barriers, cultural differences, and socio-economic challenges that affect their learning progress and integration into the school environment. The purpose of the study is to identify the key conditions for successful integration and highlight the role of schools as spaces of social inclusion. The research is based on a case study and qualitative interviews with immigrant students. Results show that family support, high parental expectations, encouraging teachers, and structured language assistance are crucial for success. Peer relationships and inclusive school environments also play an essential role. The findings confirm that comprehensive approaches — coordinated efforts among schools, families, and institutions — are fundamental for effective learning, social integration, and the long-term educational achievement of immigrant children in Slovenia. *Keywords: immigrant children, school and education, inclusion, success factors, qualitative analysis*

Uvod

Učinkovita integracija priseljencev postaja eden od dejavnikov socialne stabilnosti in razvoja v sodobnih družbah, za katere je značilna visoka stopnja migracij. Slovenija ni izjema; zaradi staranja prebivalstva in pomanjkanja delovne sile je bila imigracija demografska nuja. V tem pogledu ima izobraževalni sistem ključno vlogo, saj šola ni le kraj pridobivanja znanja, ampak tudi pomembno prizorišče socialne integracije, kjer se otroci priseljencev oblikujejo kot osnova

za njihovo prihodnost. Šolski uspeh je neposredno povezan z življenjskimi uspehi, materialno blaginjo, napredovanjem v karieri in osebnim zadovoljstvom, kar dolgoročno prispeva tudi k socialni integraciji družbe na splošno.

Da bi dosegli kakovostno vključevanje, je treba zagotoviti okolje, v katerem lahko tuji otroci v celoti izkoristijo svoj potencial. Med temi dejavniki, ki vplivajo na njihov uspeh, je učenje jezika ena od ključnih težav, saj je

bistvenega pomena za akademski napredek in socializacijo. Vendar je vse odvisno od kombinacije številnih spremenljivk, ki so otrokom na voljo na različne načine. Študije, kot so študije OECD, kažejo, da se akademske uspešnosti in integracije med generacijami priseljencev razlikujejo, tisti, ki se v šolski sistem vključijo v času šolanja (tako imenovana 1,5 generacija), imajo določene slabosti v primerjavi z otroki, rojenimi v državi izvora v našem primeru v Sloveniji (OECD, 2023b).

Podatki OECD za Slovenijo potrjujejo, da so razlike ne samo očitne, ampak tudi merljive. Leta 2022 je bilo približno 10 odstotkov učencev v Sloveniji priseljencev, od tega jih je bilo 6 % prve generacije. Med temi učenci je bilo do 57 % učencev iz socialno in ekonomsko prikrajšanega okolja, medtem ko je odstotek splošne populacije učencev približno 25. V matematiki je bila razlika v uspehu, preden so bili prilagojeni dejavniki ozadja, 60 točk v prid učencem, ki niso bili priseljenci; razlika se je zmanjšala na 29 točk, ko je bil upoštevan socialno-ekonomski status. Razlika v bralni pismenosti pred prilagoditvijo je bila 47 točk, po prilagoditvi pa 18 (OECD, 2023b).

Ta članek je namenjen sistematičnemu proučevanju glavnih dejavnikov, ki določajo uspeh tujih otrok v slovenskem šolskem sistemu. Želiva preseči zgolj razpravo o zunanjih pogojih in v središče postaviti subjektivno izkušnjo samih otrok. Najin cilj je da, opisujeva lastne izkušnje z vstopom v novo jezikovno okolje kot priseljeni učenci. Namen je prikazati proces učenja v takšnem primeru in vpliv različnih dejavnikov, kot so jezik, pričakovanja družine, šolska organizacija in odnosi z vrstniki v realnem okolju. Posebej se bova osredotočala tudi na izzive, s katerimi sva se soočala pri posameznih predmetih, in kako sva se z njimi spopadla ter osvojila jezik. Z uporabo nekaterih primerov želiva prikazati povezavo med teoretičnim znanjem in izkušnjami iz resničnega življenja, ne le v zvezi z najinimi lastnimi izkušnjami, ampak tudi v zvezi z izkušnjami drugih priseljencev. Analiza dejavnikov uspeha v smislu njihove vizije nam bo pomagala pridobiti celostno sliko, kaj otroci priseljencev štejejo za svojo najpomembnejšo podporo in s katerimi izzivi se na poti k uspešni vključitvi najtežje spopadajo.

Članek je sicer jezikovno pregledan, z izjemo prejšnjega odstavka– zato, da bi pokazala, kako uspešna je lahko prilagoditev v kratkem času, ker sva imela ustrezno podporo.

Teoretični okvir in klasifikacija dejavnikov uspeha

Uspeh v šoli oziroma na akademskem področju nikakor ni odvisna samo od posameznikovih sposobnosti, ampak je rezultat številnih dejavnikov, ki izhajajo iz družine, šole, ožje družbe in širšega, tudi institucionalnega okolja. Med glavnimi splošnimi spremenljivkami je mogoče izpostaviti podporo družine in socialno-ekonomski status (dostop do učnih virov), šolsko okolje (učiteljeve pričakovanja, disciplina, vključenost, učni pristopi) in sistemske strukture (jezikovne politike, financiranje, dostop do predšolske vzgoje). Vsi otroci so podvrženi vplivu teh splošnih mehanizmov, ki določajo, kako posamezni otroci reagirajo na zahteve šole (Finch et al., 2021; Santos et al., 2016). Tabela 1 podaja pregled ključnih dejavnikov, razvrščenih v posamezne sklope: tiste, ki so pomembni za vse, pri čemer jih razvrščamo v dve skupini, tiste, ki so ključni za vse otroke, in tiste, ki so posebej pomembni za otroke migrante. Sledi mikro okolje, kjer izstopa pomen šole, nato pa še širše okolje

Tabela 1

Dejavniki, ki vplivajo na uspeh otrok v šoli: splošni in tisti, ki so posebej pomembni za otroke iz drugih držav

Skupine dejavnikov	Primeri (kratko)
Skupni dejavniki (za vse otroke)	starševska izobrazba, SES, dostop do gradiv, stabilnost doma
Družinsko okolje (ključno za otroke migrante)	podpora pri učenju, pričakovanja staršev, stabilnost prebivanja
Dodatno za otroke iz drugih držav	jezik doma, starost prihoda, status priseljivanja, dostop do prevajalcev/NVO, kulturni kapital
Šolski (mikro)	učiteljeva pričakovanja, učni pristopi, med vrstniška-podpora, vključujoča klima
Sistemiški (makro)	jezikovni programi, financiranje, kurikularne smernice, usposabljanje učiteljev

Ti mehanizmi so pri otrocih priseljencih še posebej občutljivi: jezikovne ovire, vpis v šolski sistem v različnih starostnih obdobjih, kulturne razlike in pogosto prikrajšan družbeno-ekonomski status le povečujejo ranljivost in dodajajo dodatne ovire za pravičen napredek (OECD, 2023b).

Dejavniki v družini

Priložnosti, ki jih ima učenec, so močno odvisne od dostopa do učnih virov in stabilnega domačega okolja (oba dejavnika sta povezana z družbenim, ekonomskim in kulturnim statusom). Podatki PISA in mednarodne analize kažejo, da je vrzel v dosežkih med priseljenci in rojenimi državljani posledica razlik v socialno-ekonomskem položaju. Slovenija ima približno 10 odstotkov učencev z imigrantskim ozadjem (vključno s 6 odstotki prve generacije) in 57 odstotkov te skupine je v socialno-ekonomsko prikrajšanem razredu (v primerjavi s $\approx$ 25 odstotki vseh učencev). Poleg tega 84 odstotkov učencev priseljencev poroča, da doma uporabljajo drug jezik kot je jezik poučevanja in ocenjevanja, kar neposredno vpliva na njihovo razumevanje tega, kar se učijo v šoli (OECD, 2023a).

Raziskave o vlogi družinske podpore kažejo, da nizka podpora/prisotnost nadzora v domačem okolju povečuje tveganje slabših šolskih rezultatov pri priseljencih (empirične dokaze navaja Santos et al.). Razlogi za pomanjkanje podpore so lahko različni, od slabega poznavanja jezika, izobrazbene strukture, ki je posledično povezana tudi z dohodkovno in s tem možnostjo staršev, da otroku nudijo dodatno podporo ali sami ali pa mu jo zagotovijo zunaj. Pomemben je tudi odnos do izobraževanja, vključenost v družno, poznavanje lokalnega sistema, pa tudi drugi dejavniki. Čeprav je vse to pomembno tudi za ostale otroke, so otroci priseljencev tem dejavnikom še bolj izpostavljeni. Raziskave kažejo (dopisati za dohodek priseljencev, izobrazbo, vključenost v družbo...) (Santos et al., 2016)

Dejavniki, ki izhajajo iz šolskega sistema ter šole

Uspeh na področju izobraževanja je močno odvisen od vključenosti otrok priseljencev v šoli

v najširšem možnem smislu. Pomembna je podpora učiteljev, spodbuda, pa tudi visoka pričakovanja s hkratno spodbudo. Uspeh je odvisen tudi od občutka vključenosti v razredu, medvrstniških odnosov in občutkom pripadnosti v šoli. Mednarodne raziskave kažejo, da bolj prijazno in sprejemajoče šolsko okolje zmanjšuje razliko v uspešnosti in povečuje motivacijo priseljencev. Vključevanje in akademski uspeh sta neposredno pozitivno povezana tudi s sodelovanjem med vrstniki ter njihovo podporo in seveda z dostopom do diferencirane podpore (dodatne ure, jezikovne skupine, prilagojeni materiali itd.) (Chiu et al., 2012; Finch et al., 2021).

Sistemski dejavniki (makro)

Ključno za zmanjševanje vrzeli v priložnostih in kasneje seveda posledično dosežkih zapiiranje vrzeli na začetku je tudi institucionalno okolje. Za mlade, ki vstopajo v povsem drugo jezikovno in morda tudi kulturno okolje, so pomembne tudi druge vrste institucionalne in neformalne podpore (jezikovni tečaji, prilagoditve kurikulumu, financiranje programov). Analiza PISA namreč razkriva, da je razlika v dosežkih manjša v državah, kjer je podpora priseljencem močnejša in bolj institucionalizirana – prav tako je pomembno, da podpora ni enkraten dogodek, ampak se ohranja in meri. PISA poleg tega jasno kaže, da se razlika v rezultatih zmanjša ali celo izgine, ko se upoštevata socialno-ekonomski status in jezik, ki se govori doma (Finch et al., 2021; OECD, 2023b)

Skupnost / okoljski dejavniki

Ker je jezik ena ključnih ovir za uspešno izobraževanje in vključevanje v družbo, so izjemno pomembne tudi rakične priložnosti za učenje jezika in socialne mreže. Te se lahko ustvarjajo tudi s pomočjo lokalnih nevladnih organizacij, športnih in kulturnih dejavnosti ter jezikovnega svetovanja v skupnosti. Empirični podatki kažejo, da lahko občutek pripadnosti šoli in pozitivni učinki med vrstniki zmanjšajo akademske neenakosti in pripomorejo k večji uspešnosti priseljencev (Chiu et al., 2012; Ordaz & Mosqueda, 2021).

Analiza izzivov pri uspešnosti v šoli v Sloveniji Cilji in metodologija

V nadaljevanju želiva skozi oči otrok razložiti, kako doživljajo prehod v drugo šolo v tujem okolju otroci tujci in kako pomembni so bili posamezni dejavniki za uspeh v šoli.

Metodološko analiza temelji na metodi študije primera (najinega), spoznanja pa sva dopolnila s kvalitativno metodo, in sicer skozi intervju z znanci in prijatelji, ki imajo podobno priseljenko ozadje. Pogovor je bil precej odprt, kvečjemu pol strukturiran, saj sva želela, da je neformalen in sproščen. Sodelovali so štirje udeleženci: trije iranskega porekla (materni jezik: perzijščina) in eden iz Sirije (materni jezik: arabščina).

Dejavniki v družini

Na podlagi najinih izkušenj in izkušenj drugih učencev priseljencev lahko trdimo, da so pričakovanja staršev pomemben dejavnik pri doseganju akademskih uspehov. Čeprav pričakovanja niso bila izrecno izražena, jih je imela naša družina, in ta vidik je zagotavljal občutek motivacije in vztrajnosti. Starši so bili zelo razumevajoči glede najine situacije in so se zavedali, kako težko je bilo prilagoditi se novemu jeziku in okolju. Doma so naju tolažili s prijaznimi besedami. Ko sva obupala, sva bili spodbujena z obljubo, da bova hitro osvojila jezik. Ta podpora je skladno z raziskavo, ki je pokazala, da ima povečana izobrazba staršev pozitiven vpliv na akademski uspeh otrok, tako na inteligenco otroka kot na starševske prakse (Tantoh, 2023).

Drugi učenci v naši razpravi so imeli enake izkušnje, vendar so bile njihove starševske pričakovanja običajno nižje, glede na njihov socialno-ekonomski status (SES) in raven izobrazbe. Raziskave kažejo, da so družine z višjim SES bolj motivirane in tekmovalne. Vsi učenci so v prvem letu imeli dodatno podporo, ki je temeljila na statusu priseljence, vključno z zagotavljanjem individualnih ur izven pouka in pomoči pri jezikovnem in akademskem prilagajanju (Li et al., 2024; Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024). Te individualne ure so bile raznolike po vsebini. Ponavadi so bile namenjene učni snovi, kjer je učiteljica ponovila razlago ali prevedla snov v angleški jezik za boljše razumevanje, pri čemer so ure potekale med šolskim dnevom. Na začetku pa smo imeli tudi posebne ure slovenščine izven pouka, da bi

bolje osvojili jezik. Izkušnje, tako najine, kot najinih sogovornikov, kažejo, da kombinacija realnih, a visokih pričakovanj staršev, stabilnega socialno-ekonomskega statusa, institucionalnega podpornega sistema in jezikovne asimilacije močno vpliva na akademske dosežke, motivacijo in socialno prilagoditev. Razvoj otrok v osebnem in akademskem smislu je odvisen od družinskega okolja (Gužíková & Mendelová, 2022).

Dejavniki, ki izhajajo iz šole in značilnosti šolskega sistema

V šestem razredu sva se vpisala na mednarodno šolo v Sloveniji. Učni program je temeljil na ustnih predstavitev in razpravah v skupinah, ni bilo strukturiranih učbenikov ali delovnih zvezkov.

Doma sva midva in trije drugi učenci, ki so sodelovali v pogovoru govorili perzijsko, eden od njih pa je arabski materni govorec. Naši prvi dnevi v šoli so bili enaki, skoraj ničesar nismo razumeli. Naše poskuse komuniciranja v angleščini so mnogi učenci odgovarjali v svojih maternih jezikih, poleg tega pa niso vsi učitelji in učenci, ki so govorili angleško, bili popolnoma tekoči v tem jeziku.

Angleščino sva dobro obvladala, vendar zaradi razlik med knjižno in pogovorno angleščino, je postalo težavno sodelovati in se vključiti v šolsko okolje. Pomanjkanje sistematičnih zmogljivosti je še dodatno otežilo prilagajanje na novo učno okolje. Pričakovanja učiteljev so bila povprečna, poudarek pa je bil na sodelovanju, vključenosti, pozitivno prispevanje k skupnosti in medsebojno spoštovanje kultur ne pa na akademskih dosežkih, kar je tudi v skladu z nekoliko drugačim pristopom pri mednarodnih izobraževalnih programih (International Baccalaureate, 2015).

Angleščina je bila pomembna tudi za začetno vključevanje v družbo, druženje z mladimi. Nekateri sošolci so razumeli angleščino in na koncu smo veliko časa preživeli v komunikaciji z njimi, kar nam je pomagalo premagati začetne težave. Tudi te izkušnje so skladne z literaturo, ki poudarja pomen znanja tujih jezikov na obeh straneh, saj je tuji jezik lahko most med dvema jezikoma. Sčasoma smo se vedno bolj zatekali k govorici telesa, kar je

presenetljivo omogočilo obema stranema sporazumevanje. Podobno navaja tudi literatura (Stanat & Edele, 2016).

V sedmem razredu sva se prepisala na slovensko javno šolo. Učni načrt je bil dobro zasnovan s pomočjo učbenikov, delovnih zvezkov in učnih listov. Učitelji so imeli visoka pričakovanja in od udeležencev so zahtevali pozornost in doseganje akademskih rezultatov. Status priseljencev nama je omogočil določitev datumov ustnih spraševanj, kar nama je bilo v veliko pomoč. Omogočeno nama so bili tudi dodatne, individualne ure. Izvenšolske ure dela z učiteljem je pomagala pri prevajanju in razumevanju, kar je bilo bistveno v kontekstu jezikovne ovire. Kljub temu so prevajanje in dolgotrajno učenje povzročili psihološki pritisk, ki je vodil k utrujenosti in izgubi motivacije. Administrativno osebje je ponudilo tudi prilagojene ure učenja slovenščine, kar nama je omogočilo pridobitev funkcionalnega znanja jezika po enem letu. V pogovoru z drugimi priseljenci, ki so obiskovali slovenske šole, sva zvedela, da so imeli podobne izkušnje glede pričakovanja učiteljev in podpornih programov. Na te dimenzije opozarjajo tudi smernice za vključevanje otrok tujcev v šolo (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024).

Razlike so se pojavile predvsem pri ravnanju učiteljev; nekateri učenci so bili deležni rasističnih ali diskriminatornih pripomb. Poleg tega so bili nekateri posmehevani ali celo izključeni zaradi svojih kulturnih razlik. Sovrstniki so bili pogosto vir medvrstniškega nasilja, kar je pomembno vplivalo na razvoj tujih učencev, njihovo šolsko uspešnost in pripravljenost za sodelovanje. Včasih je šola pomenila, da se učenci tujci niso nujno počutili dobrodošle in sprejete, temveč da je šola kraj za učenje in druženje. To je občasno povzročalo demotivacijo in vplivalo na akademske dosežke.

Najbolj negativne drže do otrok priseljencev so bile razvrščene v nekaj skupin:

1. Drugi učenci priseljenci, ki so morda želeli pokazati, da so v državi dlje časa ali so čutili zavist.
2. Učenci z nižjimi ocenami, ki so morda poskušali nadomestiti svoje občutke manjvrednosti z draženjem drugih.
3. Učenci, ki so bili nevtralni, torej, ki niso sodelovali pri posmehevanju, vendar

niso ustavili negativnega vedenja v pogovoru s sovrstniki.

V takšnih primerih je šola ukrepala tako, da je otroka, ki so ga zasmehovali, in tistega, ki je zasmehoval, poslala k šolski svetovalni službi. Namerni prekršek ni bil kaznovan; namesto tega sta morali obe strani pripraviti plakat ali predstavitev o svoji kulturi. Po nekaterih mnenjih ta pristop ni bil povsem pravičen – morda bi bilo bolje, če bi storilca pozvali k opravičilu ali bi mu vsaj poslali opozorilo, medtem ko bi žrtev dobila podporo.

Doma so naju starši zelo podpirali. Če so se pojavile težave z drugimi učenci, so se starši obrnili na šolo, razpravljali o situaciji z ravnateljem in pomagali pri reševanju. Drugi priseljeni učenci so imeli podobne izkušnje, njihovi starši pa so prav tako sodelovali s šolo, da bi rešili morebitne težave.

Omenjene izkušnje kažejo, da bi bili vključevanje v šolo, prilagajanje na novo akademsko okolje, učenje jezika in socialna integracija v novem učnem okolju nemogoči brez sodelovanja učiteljev, strukturirane dodatne podpore in prilagojenega vodenja.

Predmeti

Za naju so bili predmeti v šoli zelo zanimivi, še posebej v primerjavi z Iranom, kjer predmeti, kot sta tehnika in tehnologija in glasba, niso obstajali, šport pa ni bil smatran za resen predmet. Najtežji predmet je bila očitno slovenščina, saj sva morala naučiti slovnico in strukturo popolnoma novega jezika. Zgodovina in etika sta bila prav tako zahtevni, saj je bilo za razumevanje snovi imeti dobro znanje jezika. Najini ostali sogovorniki so delili to izkušnjo, pri čemer so jim bili najtežji predmeti slovenščina, zgodovina in etika.

Naslednja dva predmeta po težavnosti sta bila naravoslovje in geografija. Učnim vsebinam sva se pa lahko vseeno posvetila, saj so gradiva vsebovala shematične prikaze in slike. Drugi v razpravi so bili mnjenja, da so biologija, kemija, in tehnika precej težki, toda eden je mislil, da je geografija res težka zaradi uporabe zahtevnih slovenskih izrazov za kraje in naravne pojave (Npr. "Zemeljski plaz", v angleščini "landslide", "prisojna stran", v angleščini "sunnyside", "prod", v angleščini "gravel").

Za naju so najlažji predmeti bili matematika, tehnika in tehnologija in glasba. Glasba se je bolj osredotočala na izražanje kot na zapornitev, matematika in tehnika in tehnologija pa sta bili preprosti, saj so matematična in tehnična pojmovanja večinoma univerzalna. Angleščina je bila najin najljubši in najlažji predmet, nemščina kot izbirni predmet pa obvladljiva. Za ostale sogovornike so bili predmeti, kot sta matematika in fizika, težji kot za naju, medtem ko je lahko glasba, odvisno od predhodnih izkušenj, zahtevna, za naju, ki sva prej že igrala klavir, pa ne.

Do 8. in 9. razreda, ko se je naravoslovje razdelila na biologijo, kemijo in fiziko, je delo v šoli postalo za naju veliko lažje, saj so zaradi izboljšanja znanja jezika izginile številne ovire pri razumevanju. Na splošno so bili najtežji za vse sogovornike slovenščina in predmeti, ki so zahtevali dobro razumevanje jezika, medtem ko so bili tehnika in tehnologija, matematični in izrazni predmeti, kot so umetnost in glasba, običajno lažji.

Kulturne razlike

V razpravi in na podlagi lastnih izkušenj sva ugotovila, da je kulturnih razlik med učenci priseljenci in slovenskimi otroki v šoli veliko. Najpomembnejši je bil pojav moči učiteljev. V našem primeru so bili učitelji najpomembnejše osebe in so za naju predstavljali avtoriteto tako v govoru kot v praksi. Vsakič, ko je mimo naju šel učitelj/ učiteljica, sva se počutila dolžna vstati in jih pozdraviti kot znak spoštovanja. Prav tako sva vikala vse naše učitelje, saj je takšno ravnanje v naši družbi pričakovano s strani starejših ali bolje izobraženih oseb – še posebej učiteljev.

Drugi Iranci, ki so prišli v Slovenijo že prej, ko so bili mlajši, te razlike niso opazili, saj so se takoj asimilirali. Tako kot midva pa je bil vzorčni učenec iz Sirije v razpravi istega mnenja. Ta kulturna praksa je lahko bila razlog posmehovanja nekaterih priseljencev, saj so jih sošolci imeli za čudne ali preveč formalne. O teh razlikah piše tudi literatura (Aidinlou & Amineh, 2016)

Razprava

Za uspešno vključevanje učencev priseljencev, kot kažejo navedene izkušnje, je pomembno

veliko dejavnikov (Tabela 2 ponuja kratko SWOT analizo). Najprej so to podpora družine in visoka pričakovanja, dobro organizirani šolski podporni sistemi in dostop do posebne jezikovne pomoči. Vsi ti dejavniki močno prispevajo k hitrejšemu akademskemu napredku in socialni vključenosti. Kot smo videli, je bilo lažje premagati jezikovno oviro pri vizualnih in praktičnih predmetih (tehnologija, glasba, znanost) kot pri slovenščini, zgodovini in etiki, ki so potrebovali bolj celovito pomoč. Drug velik problem je odsotnost motivirane osebe, ki bi pomagala v razredu, saj niso vsi modeli podpore med vrstniki enaki, saj se vsi ne želijo tega lotiti brez selekcije in usposabljanja. Tako kot je bilo, so bili tudi psihološki stres in primeri neverovanja, ki demotivirajo.

Tabela 2

Dejavniki uspeha v šoli: SWOT analiza

S (Prednosti)	W (Slabosti)
Podpora družine in visoka pričakovanja staršev. Program za ciljno učenje jezika	Jezikovna ovira (slovenščina) kot osnovna težava pri razumevanju težjih predmetov. Premalo sovrstniških pomočnikov.
Strukturirani učni materiali (učbeniki, delovni zvezki)	Psihološki pritisk, utrujenost, tveganje izgorelosti dodatnih obveznosti.
Pozitivni neformalni socialni stiki (sovrstniki)	Diskriminacija, izključevanje, ki znižujejo motivacijo.
Angažirani učitelji, ki nudijo prilagoditve in dodatno podporo.	Neenotna praksa med šolami in pomanjkanje sistemske podpore v nekaterih razredih.
O (Priložnosti)	T (Tveganja)
Uvedba ciljnih, usposobljenih mentorsko-vrstniških programov.	Nezadostno in nestalno financiranje podpornih ukrepov.
Razvoj dvojezičnih učnih gradiv	Kronična demotivacija učencev in zgodnje odhajanje iz izobraževanja.
Vključevanje digitalnih orodij za učenje jezika.	Politike, ki spodbujajo enostopenjsko standardizacijo namesto prilagodljive podpore.
Partnerstva z NVO in skupnostmi za dodatno podporo izven šole.	Kulturne napetosti ali sistemska diskriminacija, ki otežujeta vključevanje.
Strokovna usposabljanja učiteljev za vključujočo pedagogiko.	Visoka fluktuacija učiteljev ali pomanjkanje specializiranega kadra.
Preusmeritev ocenjevanja proti formativnim praksam	

Šole bi lahko sprejele določene ukrepe oziroma akcijske načrte, ki bi okrepili in izboljšali podporo novim učencem. Kombinacija intenzivnega zgodnjega učenja jezika s pomočjo poučevanja v majhnih skupinah in praks, ki so dolgoročne in vključene v učni načrt (npr. dvojezične delovne liste, projektno učenje in naloge, ki vključujejo umetnost), bi morala predstavljati diferencirano jezikovno podporo. Napredek je treba spremljati z uporabo realističnih in individualiziranih ciljev ter prilagodljivih učnih načrtov.

Pomoč vrstnikov bi bilo smiselno uvesti kot neke vrste sistemski ukrep. Pomočniki vrstniki bi bilo lahko za to tudi usposobljeni, nadzirali bi jih lahko učitelji, pomembni pa bi bili predvsem tudi zaradi socialne integracije (idealni pomočniki so motivirani, potrpežljivi in dvojezični ter usposobljeni ter nadzorovani s strani učiteljev. Na žalost v najinem razredu takih ni bilo — večina sošolcev je bila usmerjena le v izpolnitev obveznosti in hitro zaključevanje osnovne šole, zato je bila vloga vrstniške pomoči omejena, namenjena je bila razlagi šolskih ur in vsakodnevni jezikovni praksi (delo v parih pri domačih nalogah ali vlogi pri skupnih projektih). Prakse ocenjevanja, ki so vključujoče, bi se morale preusmeriti z enostopenjskih standardiziranih testov na pogostejše formativno ocenjevanje, učne portfelje, predstavitve in prilagojene naloge, ki bolje odražajo celoten jezikovni razvoj in znanje predmeta. Te informacije bi tudi pomagale učiteljem pri nenehnem izboljševanju poučevanja. Sodelovanje s starši in nevladnimi organizacijami bi dodatno olajšalo vključevanje, saj bi ti lahko predstavljali kulturne posrednike. Omogočili bi tudi sestanke v jeziku družine, prilagodljivost pri ocenjevanju in projektnem delu, ki bi potencialno tudi razširili možnosti učenja (izvenšolsko učno pomoč, mentorske programe) — to bi dodatno prispevalo k vključevanju. Enostavni ukrepi, kot so jutranji jezikovni krogi, večjezični znaki in medrazredni projekti s kulturno tematiko pa bi povečali občutek vključenosti in pripadnosti otrok, ki vstopajo v slovensko šolo in se soočajo s številnimi izzivi.

Država bi za te potrebe lahko zagotovila stalne vire financiranja, ponudila tudi specializirano strokovno usposabljanje

učiteljem, ki delajo v dvojezični in vključujoči pedagogiki, spodbujala tudi zaposlovanje dvojezičnega osebja in redno spremljala (ter sistematično zbiralala) podatke o vključevanju in učnih rezultatih otrok imigrantov. Seveda je potrebno oceniti tudi stroškovno učinkovitost različnih oblik podpore, pomembno pa je tudi vključevanje digitalnih orodij v učenje jezikov, pa tudi participativne načine posredovanja, pri katerih migranti postanejo soustvarjalci posredovanja.

Zaključek

Uspešno vključevanje in dolgoročno delovanje otrok priseljencev v slovenskem šolskem sistemu zahteva usklajeno prizadevanje šole, družine in oblikovalcev politik. Najmočnejšo podporo zagotavljajo kombinacija diferencirane in stabilne jezikovne podpore, jasnih pričakovanj učiteljev, organizirano mentorstvo med vrstniki ter stalno sodelovanje s starši in lokalnimi (nevladnimi) organizacijami. Pravočasni ukrepi na ravni šol (jezikovni krožki, prilagojeno ocenjevanje in tudi učni načrt, ki omogočajo več fleksibilnosti v okviru triad) bi bili zjemno dragoceni. Vendar bodo učinkoviti le, če jih bodo podpirali sistemski ukrepi: institucionalna podpora, financiranje šol, usposabljanje učiteljev in ocenjevanje napredka imigrantov v šolah na sistematični ravni ter stalno izboljševanje ukrepov.. Poseben poudarek bi bilo treba nameniti trenutkom, ko otrok doživi prvi stik in s tem tudi šok oziroma stres (vpis v šolo, sprememba razreda), pa tudi omogočiti pogostejše spremljanje akademske in socialno-čustvene uspešnosti učencev ter izmenjavi dobrih praks med šolami. Samo z uspešno integracijo ukrepov na ravni treh ključnih deležnikov, šole, države in predvsem tudi staršev, bo mogoče zagotoviti uspešno in pravično izobraževanje in omogočiti posameznikom uspeh v šoli in s tem postaviti temelje za uspešno prihodnost tako njih, s tem integracije kot tudi prispevati k razvoju trajnostne in vključujoče družbe.

Zahvala

Zahvaljujeva se za pomoč pri nastajanju članka staršema, ki sta naju podpirala, prijateljem in znancem, ki so šli skozi podobno izkušnjo in z

nama delili za ta namen te izkušnje, in prof.dr. Tjaši Redek za nasvete pri oblikovanju teksta.

Viri in literatura

- Aidinlou, N. A., & Amineh, R. J. (2016). Students' Perceptions of Teachers' Power in High School, University, and English Language Institute. *International Journal of English Linguistics*, 6(6), p76. <https://doi.org/10.5539/ijel.v6n6p76>
- Chiu, M. M., Pong, S., Mori, I., & Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant Students' Emotional and Cognitive Engagement at School: A Multilevel Analysis of Students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409–1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Finch, H., Hernández Finch, M. E., & Avery, B. (2021). The Impact of National and School Contextual Factors on the Academic Performance of Immigrant Students. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.793790>
- Gužíková, L., & Mendelová, E. (2022). PARENTAL ATTITUDES AND EXPECTATIONS AS A DETERMINANT OF CHILDREN'S SUCCESS IN SCHOOL. *Proceedings of CBU in Social Sciences*, 3, 35–42. <https://doi.org/10.12955/pss.v3.302>
- International Baccalaureate. (2015). *The IB Middle Years Programme*. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/myp-programme-brochure-en.pdf>
- Li, H., Xiao, B., & Song, G. (2024). The Impact of Family Socioeconomic Status (SES) on Adolescents' Learning Conformity: The Mediating Effect of Self-Esteem. *Children*, 11(5), 540. <https://doi.org/10.3390/children11050540>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Report: Slovenia* (p. 11). [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_2fca04b9/slovenia_f46f424f/a325fb1f-en.pdf)
- notes_2fca04b9/slovenia_f46f424f/a325fb1f-en.pdf
- OECD. (2023b, December 5). *Immigrant background and student performance: PISA 2022 Results (Volume I)*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en/full-report/immigrant-background-and-student-performance_f469d45e.html
- Ordaz, A. S., & Mosqueda, E. (2021). The Effects of School Belonging and Peer Influences on the Achievement of High School Immigrant Students. *Journal of Leadership, Equity, and Research*, 7(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1322826>
- Santos, M. A., Godás, A., Ferraces, M. J., & Lorenzo, M. (2016). Academic Performance of Native and Immigrant Students: A Study Focused on the Perception of Family Support and Control, School Satisfaction, and Learning Environment. *Frontiers in Psychology*, 7, 1560. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01560>
- Stanat, P., & Edele, A. (2016). Language Proficiency and the Integration of Immigrant Students in the Education System. In *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences* (pp. 1–15). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0407>
- Tantoh, M. C. (2023). Parental Level of Education and its Implications on their Expectations towards their Children Academic Performance. *International Journal of Psychology and Cognitive Education*, 2(1), 1–20. <https://doi.org/10.58425/ijpce.v2i1.109>
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2024). *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojnoizobraževalni sistem*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Smernice-za-vkljucivanje-otrok-ucencev-in-dijakov-iz-drugih->

jezikovnih-in-kulturnih-okolij-v-
slovenski-vzgojno-izobraževalni-
sistem.pdf

Izgorelost v izobraževanju: razumevanje in obravnavanje izčrpanosti pedagoških delavcev

Izgorelost v izobraževanju je kompleksen pojav, ki združuje psihološke, organizacijske in družbeno-kulturne dejavnike. Članek raziskuje vzroke, manifestacije in posledice izgorelosti med učitelji ter opozarja, da gre za sistemski problem, ne le individualno doživljanje stresa. Pedagoški poklic zahteva visoko stopnjo čustvene vpletenosti, stalno medosebno interakcijo in odgovornost do učencev, kar vodi v kronično izčrpanost, depersonalizacijo in zmanjšan občutek učinkovitosti. Članek analizira vpliv spola, kulturnega konteksta in institucionalnih politik na pojav izgorelosti ter predstavi teoretične modele, ki pojasnjujejo to dinamiko. Zaključuje, da je preprečevanje izgorelosti mogoče le z ukrepi na več ravneh – od individualne krepitve odpornosti do sistemskih reform, ki dajejo prednost dobremu počutju učiteljev kot temelju kakovostnega izobraževanja.

Ključne besede: izgorelost učiteljev, čustvena izčrpanost, pedagoško delo, duševno zdravje, dobro počutje zaposlenih

Burnout in education is a complex phenomenon shaped by psychological, organizational, and socio-cultural factors. This article explores the causes, manifestations, and consequences of teacher burnout, emphasizing that it represents a systemic rather than merely individual problem. Teaching is an emotionally demanding profession that requires constant interpersonal engagement and moral responsibility toward students, often leading to emotional exhaustion, depersonalization, and a reduced sense of accomplishment. The paper examines how gender, cultural context, and institutional policies influence burnout and presents theoretical frameworks explaining its development. The paper concludes that preventing teacher burnout requires multilevel interventions—ranging from individual resilience-building to systemic reforms that prioritize educators' well-being as a foundation for quality education.
Keywords: teacher burnout, emotional exhaustion, pedagogical work, mental health, employee well-being.

Izgorelost v izobraževalnem kontekstu

Izgorelost kot psihološki in poklicni pojav je že več desetletij priznana kot ena največjih groženj za dobro počutje zaposlenih in delovanje organizacij. Izgorelost, ki jo je prvi opredelil Freudenberg (1974), se je prvotno nanašala na čustveno in fizično izčrpanost, ki je posledica dolgotrajnega ukvarjanja z zahtevnimi in čustveno potrebnimi posamezniki. Čeprav je bila ta zgodnja konceptualizacija razvita v kontekstu poklicev v zdravstvu, se je koncept kmalu razširil in vključil širok nabor storitveno usmerjenih in

na ljudi osredotočenih poklicev, med katerimi je najbolj izstopalo poučevanje.

V izobraževalnem kontekstu izgorelost predstavlja kompleksen, večplasten proces, ki postopoma izčrpava čustvene vire, motivacijo in poklicno identiteto učiteljev. Učitelji so med tistimi, ki so najbolj ranljivi za izgorelost zaradi čustvene intenzivnosti svojega dela, nujnosti neprekinjenega medosebnega sodelovanja ter moralne in socialne odgovornosti, ki je neločljivo povezana s poklicem. Vloga pedagoškega delavca pogosto sega daleč preko formalnih

pedagoških dolžnosti in vključuje mentorstvo, čustveno podporo, administrativne naloge in sodelovanje v skupnosti. Posledično se med pedagoškimi delavci po vsem svetu vse pogosteje opazja kronični stres, čustvena utrujenost in razočaranje nad poklicem (Doolittle, 2013).

Maslach in Jackson (1981) sta podala eno najbolj splošno sprejetih opredelitev izgorelosti, ki jo opisujeta kot sindrom, za katerega so značilne visoke stopnje čustvene izčrpanosti, depersonalizacije in zmanjšanega osebnega zadovoljstva. Izgorelost se razvija postopoma, ko se posamezniki ne morejo prilagoditi dolgotrajnemu stresu, povezanemu z delom, hkrati pa se soočajo z omejenimi viri, prekomernimi zahtevami ali nasprotujočimi si organizacijskimi pričakovanji. Na področju izobraževanja je ta dinamika še posebej očitna, saj učitelji delujejo v pogojih naraščajočega birokratskega pritiska, standardiziranih ocen uspešnosti in spreminjajočih se družbenih pričakovanj, kar pogosto ogroža njihov občutek avtonomije pri delu.

Opredelitev izgorelosti in njenih razsežnosti

Izgorelost sestavljajo tri komponente: čustvena izčrpanost, depersonalizacija (ali odtujenosti) in zmanjšanega osebnega zadovoljstva (Maslach & Jackson, 1981; Purvanova & Muros, 2010). Čustvena izčrpanost odraža občutke preobremenjenosti in izčrpanosti čustvene in fizične energije. Depersonalizacija se nanaša na razvoj distanciranega, ciničnega odnosa do lastnega dela in medosebnih odnosov, ki se pogosto pojavi kot mehanizem za spopadanje z obremenjujočimi čustvenimi zahtevami. Zmanjšana osebna uspešnost vključuje upad občutka sposobnosti in uspešnosti na delovnem mestu.

Čeprav so te dimenzije medsebojno povezane, se čustvena izčrpanost in depersonalizacija običajno štejeta za ključna kazalnika izgorelosti, medtem ko je zmanjšana osebna uspešnost pogosto njuna posledica (Purvanova & Muros, 2010). V pedagoškem svetu so te dimenzije še posebej izrazite: čustvena izčrpanost izhaja iz nenehnih interakcij z učenci in čustvenih zahtev; depersonalizacija se lahko kaže kot čustveno oddaljevanje od učencev ali kolegov; zmanjšana osebna

uspešnost pa se pogosto pojavi, ko pedagoški delavci zaznavajo pomanjkanje napredka, priznanja ali pomembnosti njihovega vpliva na učence.

Izgorelost med učitelji: razširjenost in posledice

Raziskave dosledno poudarjajo, da je poučevanje en od poklicev, ki jih izgorelost najbolj prizadane. Raziskave kažejo na znatno stopnjo čustvene izčrpanosti med pedagoškimi delavci na vseh ravneh (Gil-Monte et al., 2011; Innstrand et al., 2011). Na primer, Gil-Monte et al. (2011) so poročali o stopnji izgorelosti 12 odstotkov med učitelji, medtem ko druge študije kažejo še višje številke, odvisno od države, izobraževalnega sistema in delovnih pogojev.

Poklic učitelja združuje visoko čustveno delo z naraščajočimi administrativnimi obremenitvami, pritiskom odgovornosti in omejenimi institucionalnimi viri. Učitelji morajo obvladovati nenehne socialne interakcije, čustveno samokontrolo in odgovornost za napredek učencev. Kombinacija čustvene vpletenosti in omejenega vpliva nad delovnimi pogoji pogosto vodi do frustracij, utrujenosti in na koncu do odtujitve od poklica. To ima lahko resne posledice, izgorelost med učitelji je povezana z nižjo kakovostjo poučevanja, zmanjšanim zadovoljstvom pri delu, povečano odsotnostjo od dela in večjo verjetnostjo, da bodo zapustili poklic (Schaufeli et al., 2009). Poleg tega lahko izgorelost negativno vpliva na motivacijo učencev, vzdušje v razredu in učne rezultate, kar kaže, da je dobro počutje učiteljev ključni dejavnik uspešnosti izobraževalnega sistema.

Zgodovinski in družbeno-kulturni kontekst izgorelosti v izobraževanju

Pojav izgorelosti kot družbeno-kulturnega pojava je tesno povezan s povojnimi spremembami zahodne družbe v sredini 20. stoletja. V 50. in 60. letih 20. stoletja je storitveni sektor doživel hitro birokratizacijo in profesionalizacijo, ki je nadomestila osebno in vrednostno usmerjeno delo z neosebni administrativnimi sistemi (Schaufeli, 2017).

Učitelji, ki so nekoč veljali za moralne vodnike in pomembne osebnosti v skupnosti, so bili vse bolj podvrženi upravljavski vlogi,

standardiziranemu ocenjevanju in politično usmerjenim izobraževalnim reformam. Ta premik je prispeval k razočaranju in čustveni utrujenosti, saj so pedagogi čutili, da njihove notranje motivacije nadomeščajo zunanje zahteve. Vlogo so imele tudi širše kulturne spremembe. Upad tradicionalnih družbenih struktur, kot so cerkev ali razširjena družina, skupaj z vzponom individualizma in kapitalizma, je spodbudil tisto, kar je Schaufeli (2017) poimenoval »narcistična kultura«. Posamezniki so bili spodbujeni, da se osredotočijo na samorealizacijo in osebne dosežke, kar je vodilo do višjih pričakovanj in kroničnega nezadovoljstva. V izobraževanju so se ti trendi odrazili v večji tekmovalnosti, pogosto na račun sodelovanja in kolektivne identitete med učitelji. Posledično izgorelost v izobraževanju ni le psihološko stanje, ampak tudi odraz družbeno-kulturnih sprememb, ki so vplivale na novo razumevanje pedagoških poklicev.

Simptomi in prekrivanje s sorodnimi stanji

Izčrpanost se kaže skozi fizične, psihološke in vedenjske simptome, ki se sčasoma razvijajo. Fizični simptomi lahko vključujejo glavobole, utrujenost, motnje spanja ali spremembe apetita; psihološki simptomi vključujejo apatijo, neodločnost, razdražljivost in osamljenost; vedenjski simptomi pa se lahko kažejo v obliki socialnega umika, odsotnosti od dela ali zmanjšane produktivnosti pri delu (Arden, 2002). Ti simptomi se pogosto prekrivajo s simptomi depresije in anksioznosti, kar otežuje diagnozo.

Medtem ko stres na delovnem mestu predstavlja širšo reakcijo na visoke zahteve, izgorelost odraža globlje, kronično stanje čustvene izčrpanosti in odtujenosti (Arden, 2002; van Dam, 2021). Podobno ima izgorelost skupne značilnosti z depresijo, zlasti v dimenziji izčrpanosti. Nekatere študije kažejo, da lahko depresivni simptomi napovedujejo komponento izčrpanosti izgorelosti, medtem ko druge ugotavljajo, da lahko izgorelost vodi do depresivnih posledic (Choi et al., 2018; Schaufeli et al., 2017). Razlika ostaja predvsem kontekstualna: depresija je ponavadi razširjena in ni nujno povezana z delom, medtem ko je izgorelost običajno povezana z delom. Za učitelje je ta razlika pomembna, saj so poklicni stresorji pogosto prvotni sprožilci izgorelosti, ki

se lahko pozneje razvije v klinično depresijo, če se izgorelosti ne obravnava.

Teoretični pogledi na izgorelost učiteljev

Za razlago pojava izgorelosti je bilo predlaganih več psiholoških teorij, od katerih so številne posebej primerne za učiteljski poklic. Model zahtev in virov na delovnem mestu (JD-R) (Demerouti et al., 2001) predpostavlja, da do izgorelosti pride, ko zahteve na delovnem mestu presegajo razpoložljive vire. V izobraževanju zahteve vključujejo delovno obremenitev, čustveno delo, vodenje razreda in administrativne odgovornosti, medtem ko viri obsegajo avtonomijo, socialno podporo, priznanje in možnosti za poklicni razvoj. Ko to neravnovesje traja, se motivacija in počutje učiteljev poslabšata.

Izgorelost razlaga tudi teorija samoskladnosti (Herrmann et al., 2019), ki predlaga, da ta izhaja iz neskladja med osebnimi cilji in zunanjimi zahtevami. Mnogi učitelji se odločijo za ta poklic zaradi notranjih motivov, kot so spodbujanje razvoja učencev ali povečevanje socialne pravičnosti. Ko se institucionalne prioritete preusmerijo v uspešnost pri testih ali birokratske procese, se občutek smisla in pristnosti učiteljev oslabi. To neskladje spodbuja čustveno izčrpanost in nezainteresiranost do poklica.

Nazadnje, samozavest in zaznana samoučinkovitost sta ključni dimenziji izgorelosti. Učitelji z nizko samozavestjo težave pri delu pogosto pripisujejo osebnim pomanjkljivostim in ne strukturnim problemom, kar še poslabša čustveno napetost (Herrmann et al., 2019). Nasprotno pa so tisti z višjo samoučinkovitostjo in podporno poklicno okolico bolj odporni na stres.

Razlike med spoloma v izgorelosti učiteljev

Obsežne raziskave kažejo, da se izgorelost pri moških in ženskah kaže različno, tako na splošno kot tudi v pedagoških poklicih. Metaanaliza Purvanove in Murosa (2010) je pokazala, da ženske dosegajo višje ocene pri čustveni izčrpanosti, moški pa pri depersonalizaciji. To je v skladu s teorijo vlog spolov, ki trdi, da so ženske socializirane, da izražajo čustva in skrbijo za druge, zaradi česar so bolj ranljive za čustveno utrujenost, medtem ko so moški spodbujeni, da

potlačijo čustva in se v stresnih situacijah distancirajo, kar vodi do višje depersonalizacije.

Poklic učitelja ostaja po vsem svetu močno feminiziran, ta razporeditev po spolu pa se prepleta z neenakostmi na delovnem mestu. Učiteljice se pogosto soočajo z dodatnimi odgovornostmi zunaj dela, vključno z oskrbo družine in gospodinjstvom, kar vodi v t. i. „dvojno delovno obremenitev“ (Templeton et al., 2019). Takšne kumulativne zahteve povečujejo tveganje za izgorelost. Poleg tega se ženske na vodstvenih položajih v izobraževanju, na primer ravnateljice ali vodje oddelkov, pogosto soočajo z nasprotujočimi si pričakovanji: asertivno vedenje se lahko kritizira kot neženstveno, medtem ko se sodelovalni stil lahko dojema kot šibkost (Purvanova & Muros, 2010). Ta konflikt vlog prispeva k kroničnemu stresu in čustveni izčrpanosti.

Nasprotno pa moški, ki delajo v izobraževalnih okoljih, kjer prevladujejo ženske, kot so predšolska vzgoja ali osnovnošolsko izobraževanje, lahko doživljajo socialno izolacijo ali pa so videni kot grožnja (De Clercq et al., 2020). Spolne norme vplivajo tudi na strategije spoprijemanja s stresom. Ženske pogosto iščejo čustveno in socialno podporo, medtem ko se moški pogosto zanašajo na strategije, usmerjene v reševanje problemov ali izogibanje. Te razlike oblikujejo ne le doživljanje, ampak tudi izražanje simptomov izgorelosti.

Medkulturni dokazi nadalje kažejo, da so razlike med spoloma v izgorelosti manjše v družbah z večjo enakopravnostjo spolov (Garcia-Arroyo et al., 2019). Progresivne socialne norme in delovne politike, ki spodbujajo ravnovesje med delom in zasebnim življenjem ter enake možnosti, prispevajo k zmanjšanju izgorelosti pri obeh spolih.

Kulturne razsežnosti in vprašanja merjenja

Kulturni kontekst pomembno vpliva na to, kako izgorelost doživljajo in merijo pedagoški delavci. Nekateri avtorji trdijo, da so komponente, kot so depersonalizacija in osebni dosežki, zakoreninjene v zahodnih, individualističnih pojmovanjih jaza (Schaufeli, 2017). V kolektivističnih družbah se poučevanje pogosto dojema kot skupno prizadevanje za uspeh, ki se ga dosega kolektivno ne individualistično. Posledično merske lestvice izgorelosti, kot je

Maslachova merska lestvica izgorelosti (MBI), morda ne zajemajo v celoti izkušnje izgorelosti učiteljev v nezahodnih kulturah.

Primerjalna raziskava Wheeler et al. (2011) je ugotovila, da so evropski učitelji poročali o nižji stopnji čustvene izčrpanosti in depersonalizacije kot njihovi severnoameriški kolegi. Možne razlage vključujejo kulturne razlike v izražanju stiske, razlike v pravicah delavcev in različne izobraževalne sisteme. Te ugotovitve poudarjajo pomen merskih lestvic, ki odražajo raznolike izobraževalne sisteme in vpliv kulture na izgorelost.

Čustveno predelovanje in empatija pri učiteljih

Čustva so osrednjega pomena za učiteljski poklic. Komponenta čustvene izčrpanosti je neposredno povezana z uravnavanjem čustev in sposobnostjo empatije. Učitelji, ki doživljajo izgorelost, pogosto poročajo o čustveni otopelosti ali težavah pri povezovanju s potrebami učencev. Nevroznanstveni dokazi podpirajo to ugotovitev: posamezniki z izgorelostjo kažejo zmanjšano aktivnost v možganskih predelih, povezanih z empatijo in prepoznavanjem čustev (Golonka et al., 2017). Čeprav kognitivno razumevanje čustev ostane nespremenjeno, se afektivno doživljanje zmanjša, kar vodi do depersonalizacije in zmanjšane občutljivosti za čustvena stanja učencev.

Ta zmanjšana čustvena odzivnost ima lahko resne pedagoške posledice, saj sta empatija in čustvena vključenost temeljni za učinkovito poučevanje. Ko se učitelji čustveno odtujijo, trpi dinamika v razredu, zmanjša pa se tudi občutek pripadnosti in motivacija učencev. Izgorelost tako ne škoduje le učiteljem, ampak tudi spodkopava socialno-čustveno strukturo izobraževanja za učence.

Usklajevanje poklicnega in zasebnega življenja ter institucionalna odgovornost

Izgorelost ni zgolj individualni problem; pomembno vlogo imajo tudi organizacijski in sistemski dejavniki. Šole, ki spodbujajo sodelovanje, avtonomijo in strokovno podporo, imajo navadno nižjo stopnjo izgorelosti med učitelji (Hill et al., 2008). Fleksibilna ureditev dela, skupno sprejemanje odločitev in

priznavanje čustvenega dela lahko zmanjšajo stres. Nasprotno pa ga stroge hierarhije, pretirane mere odgovornosti na učiteljih in pomanjkanje institucionalnega priznanja za opravljeno delo še poslabšujejo.

Uravnoteženost med delom in zasebnim življenjem predstavlja velik izziv za pedagoške delavce. Učitelji pogosto delo odnesejo domov in večere in vikende preživijo z ocenjevanjem, načrtovanjem ali odgovarjanjem na administrativne zahteve. Ta zamegljena meja med zasebnim in poklicnim življenjem pogosto povečuje izčrpanost. Institucionalne politike, ki spodbujajo spoštovanje prostega časa učiteljev, zagotavljajo čas za počitek in podpirajo družinam prijazne prakse, so bistvene za dobrobit pedagoških delavcev.

Politika in sistemski pristopi

Zakonodaja na področju delavnih pravic pomembno vpliva na razširjenost izgorelosti. Mednarodna organizacija dela (ILO) priporoča omejitev delovnega časa, zagotavljanje dni počitka in plačanega dopusta (Purvanova & Muros, 2010). Države, ki izvajajo takšne zaščitne ukrepe, zlasti v Evropi, poročajo o nižji stopnji izgorelosti med učitelji v primerjavi z državami z bolj liberalnim trgom dela, kot so Združene države Amerike. Progresivne politike na področju starševskega dopusta, varstva otrok in zdravstvenega varstva prispevajo k boljši integraciji poklicnega in zasebnega življenja ter zmanjšujejo čustveno izčrpanost (Garcia-Arroyo et al., 2019).

V izobraževalnem sektorju bi morale sistemske reforme dati prednost dobremu počutju učiteljev kot temelju kakovostnega izobraževanja. To vključuje manjše velikosti razredov, zagotavljanje podpore za duševno zdravje, ponujanje strokovnega izpopolnjevanja, usmerjenega v čustvene kompetence, in zagotavljanje stabilnih pogojev zaposlitve. Izgorelost učiteljev ni le individualna ali organizacijska težava, ampak sistemski pokazatelj tega, koliko družbe cenijo izobraževanje in ljudi, ki ga izvajajo.

Zaključek

Izčrpanost med učitelji in pedagoškimi delavci predstavlja perečo globalno težavo, v kateri se prepletajo psihološki, socialni in sistemski dejavniki. Izčrpanost učiteljev, ki izhaja iz

čustvenega dela in jo še poslabšujejo sistemski pritiski, odraža širše napetosti med individualnim blagostanjem in institucionalnimi zahtevami. Raziskave dosledno kažejo, da je izčrpanost še posebej razširjena v poklicih, za katere je značilna skrb za druge, empatija in socialna odgovornost, zaradi česar je izobraževanje še posebej ranljivo področje.

Reševanje izgorelosti zahteva ukrepanje na več ravneh. Na individualni ravni morajo imeti učitelji dostop do usposabljanja, ki krepi čustveno regulacijo, odpornost in samozavest. Na organizacijski ravni morajo šole gojiti podporno okolje, ki ceni sodelovanje in avtonomijo zaposlenih. Na družbeni ravni pomagajo zakoni, ki varujejo ravnovesje med delom in zasebnim življenjem, spodbujajo enakost spolov in priznavajo pomen izobraževanja.

Zaščita učiteljev pred izgorelostjo je naložba v kakovost izobraževanja samega. Učitelji so temelj človeškega razvoja, njihovo dobro počutje pa neposredno vpliva na intelektualni in čustveni razvoj prihodnjih generacij. Zaradi tega sta preprečevanje izgorelosti in podpora pedagoškimi delavcem ključna za trajnostni uspeh izobraževalnega sistema.

Viri in literatura

- Arden, M. (2002). Overcoming job burnout: How to renew enthusiasm and work smart again. Berrett-Koehler.
- Choi, B., Lee, H., & Kim, Y. (2018). The relationship between burnout and depressive symptoms: A meta-analytic approach. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(1), 1–12.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2020). Gender and teacher burnout: Exploring the moderating role of professional identity and work conditions. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103077.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Doolittle, P. E. (2013). Teacher stress and burnout: The role of social support. *Educational Review*, 65(2), 196–212.

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Garcia-Arroyo, J. A., Osca, A., & Peiró, J. M. (2019). Meta-analytic review of gender differences in burnout. *Psychological Reports*, 122(4), 1207–1233.
- Gil-Monte, P. R., Carretero-Dios, H., & Roldán, M. D. (2011). The influence of gender on burnout syndrome: A study of Spanish teachers. *Anales de Psicología*, 27(3), 567–575.
- Golonka, K., Mojsa-Kaja, J., Popiel, K., Marek, T., & Gawłowska, M. (2017). Neurophysiological markers of burnout syndrome: Review and implications for early diagnosis. *Frontiers in Psychology*, 8, 573.
- Herrmann, D., Felfe, J., & Hardt, J. (2019). Self-concordance, work motivation, and burnout: Testing the mediating role of need satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(2), 421–447.
- Hill, E. J., Hawkins, A. J., Ferris, M., & Weitzman, M. (2008). Finding an extra day a week: The positive influence of perceived job flexibility on work and family life balance. *Family Relations*, 57(3), 265–278.
- Innstrand, S. T., Espnes, G. A., & Mykletun, R. J. (2011). Job stress, burnout and job satisfaction: An intervention study for employees working with people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(4), 349–358.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99–113.
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168–185.
- Schaufeli, W. B. (2017). Applying the job demands–resources model: A ‘how to’ guide to measuring and tackling burnout. *Organizational Dynamics*, 46(2), 120–132.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
- Templeton, A., Guenole, N., & Fyfe, M. (2019). Work–family conflict and teacher burnout: The moderating role of social support. *Teaching and Teacher Education*, 79, 101–110.
- van Dam, A. (2021). Subtypes of burnout: Evidence from a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 738518.
- Wheeler, D. L., Vassar, M., Worley, J. A., & Barnes, L. L. B. (2011). A meta-analysis of the Maslach Burnout Inventory factor structure across samples and settings. *Educational and Psychological Measurement*, 71(2), 231–250.

PRIROČNIK ZA GLOBALNO UČENJE

za izobraževalce s fokusom na varovanju okolja,
enakosti spolov in ciljih trajnostnega razvoja



SLOVENIA
AID & PARTNERSHIPS



Nam že sledite?



Pridružite se nam
na Instagramu ali
na Facebooku za
več novic,
informacij,
nagradnih iger in
drugih zanimivosti!

