

Realka



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

ISSN 2784-6903

Urednica: Jasna Colnerič

Naslov uredništva:

REALKA, Jasna Colnerič, s. p.

Lastine 2e

3250 Rogaška Slatina

Tel.: 031 637 552

e-mail: realka.izobrazevanje@gmail.com

Revijo Realka izdaja REALKA, Jasna Colnerič, s. p., Lastine 2e, 3250 Rogaška Slatina na spletni strani www.realka.si. Odgovorna urednica revije je Jasna Colnerič. Revija Realka je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije, pod zaporedno številko 2465.

Revija Realka izhaja enkrat mesečno, lahko tudi dvakrat, trikrat v digitalni obliki na spletni strani www.realka.si

49. številka, 31. 3. 2025

Avtorica naslovnice je Klara Colnerič, 3. b, I. OŠ Rogaška Slatina.

Beseda glavne urednice

Albert Einstein je rekel, da je merilo inteligence sposobnost spreminjanja oz. ena izmed najpomembnejših lastnosti inteligentne osebe je njena prilagodljivost. Meseci, ki so pred nami, se mi zdi, da od nas zahtevajo veliko mere prilagodljivosti in prilagajanje novih okoliščinam, spreminjanje stališč, razvijanje novih veščin, ko je to potrebno, da bi lahko dosegli zastavljene cilje. Dejstvo pa je, da so v življenju spremembe neizogibne, ključno pa morda je, da se znamo nanje odzvati na način, ki nam pomaga rasti in napredovati na vseh vidikih življenja. Tisti, ki se oklepajo preteklosti in zavračajo spremembe, pogosto stagnirajo, medtem ko tisti, ki so odprti za nove ideje, lažje uspevajo ... Večkrat v mislih prevrtim spodnji zapis.

Priljubljena indijanska legenda o orlu pravi, da je ta mogočna ptica simbol moči, vzdržljivosti in prenove. Ena izmed najbolj znanih legend govori o tem, kako orel pri približno 40. letu starosti pride do težke življenjske preizkušnje. Njegovi kremplji postanejo preveč ukrivljeni, kljun pretežak, perje pregosto in obrabljeno, kar mu otežuje lov in letenje. Da bi preživel, se mora orel umakniti v gorsko zavetje, kjer gre skozi boleč proces obnove. Najprej si z lastnim kljunom izbije stari kljun, da mu zraste nov. Nato si s tem novim kljunom izpuli stare kremplje, in ko mu ti zrastejo nazaj, si iztrga še staro perje. Ta proces traja več mesecev, a ko se zaključi, je orel prenovljen in lahko živi še nadaljnjih 30 let. Čeprav zgodba ni znanstveno točna, simbolizira

osebno preobrazbo, moč volje in potrebo po soočanju z bolečimi spremembami, da bi dosegli novo obdobje življenja. Pogosto jo uporabljajo kot metaforo za vztrajnost in sposobnost prilagajanja težkim okoliščinam.

49. številka, ki je pred nami, je edinstvena, kot ste edinstveni tudi vi vsi. Želim si, da bi vam velikokrat povedali, kako pomembni ste s svojim pedagoškim in nepedagoškim delovanjem in da si gradite svojo integriteto in avtoriteto na lastnih izkušnjah, ki vas bodo okrepile tudi v težkih situacijah.

Hvala za novo branje.

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

KAZALO

PRVI DEL

STROKOVNI ČLANKI

ADRIJANA DIMITROVSKA	1
Uporaba UI pri pouku	
ADRIJANA DIMITROVSKA	9
Uspešno vključevanje dijakov z ADHD v šolski prostor	
ŠPELA KAISER	17
Delavnice ozaveščanja o spletnem nasilju v prilagojenem izobraževalnem programu z NIS	
BLAŽ KNEP	25
Matematiki v matematiki	
ANJA KRIŠTOF	32
Kemijske reakcije pri kuhanju in peki: izkustveno učenje v 6. razredu	
ANEMARI LAH	40
Pripovedovanje pravljic za zmanjšanje stigme pri predšolskih otrocih do oseb s posebnimi potrebami	
NATAŠA MASLE BANJAC	49
Pomen strukture pri učencih z motnjo avtističnega spektra	
MARJETA PEČNIK	59
Učna ura družbe z metodo sestavljanke	
MOJCA PETROČNIK	65
Kako prilagoditi matematične besedilne naloge učencem z disleksijo	
IRENA STEGNAR	72
Igra pri kemiji kot učna metoda	

KARMEN STELE

79

Analiza rezultatov poklicne mature udeležencev izobraževanja odraslih na Enoti za izobraževanje odraslih

DRUGI DEL

RAZISKOVALNE NALOGE

87

TAMARA GOLOB

Govorne težave predšolskih otrok

NATALIA GORENC

Film in kritično razmišljanje mladih

MARJETKA GROF

Nasilje nad predšolskimi otroki

ALENKA VODOPIVEC

Vpliv krepilnih gimnastičnih vaj na gibalni napredek in počutje drugošolcev

Prvi del: objava strokovnih člankov

1. ADRIJANA DIMITROVSKA: Uporaba UI pri pouku
2. ADRIJANA DIMITROVSKA: Uspešno vključevanje dijakov z ADHD v šolski prostor
3. ŠPELA KAISER: Delavnice ozaveščanja o spletnem nasilju v prilagojenem izobraževalnem programu z NIS
4. BLAŽ KNEP: Matematiki v matematiki
5. ANJA KRIŠTOF: Kemijske reakcije pri kuhanju in peki: izkustveno učenje v 6. razredu
6. ANEMARI LAH: Pripovedovanje pravljic za zmanjšanje stigme pri predšolskih otrocih do oseb s posebnimi potrebami
7. NATAŠA MASLE BANJAC: Pomen strukture pri učencih z motnjo avtističnega spektra
8. MARJETA PEČNIK: Učna ura družbe z metodo sestavljanke
9. MOJCA PETROČNIK: Kako prilagoditi matematične besedilne naloge učencem z disleksijo
10. IRENA STEGNAR: Igra pri kemiji kot učna metoda
11. KARMEN STELE: Analiza rezultatov poklicne mature udeležencev izobraževanja odraslih na Enoti za izobraževanje odraslih

Uporaba UI pri pouku

ADRIJANA DIMITROVSKA

adrijana.dimitrovska@sckr.si

Povzetek: Umetna inteligenca (UI) v izobraževanju prinaša številne koristi, kot so personalizacija učnih izkušenj, avtomatizacija administrativnih nalog in spremljanje napredka učencev v realnem času. UI omogoča prilagajanje učnih vsebin potrebam posameznih učencev, kar povečuje učinkovitost in angažiranost pri učenju. Poleg tega orodja, kot so platforme za avtomatsko ocenjevanje in pripravo urnikov, pomagajo učiteljem prihraniti čas in se osredotočiti na poučevanje. Vendar pa uporaba umetne inteligence prinaša tudi izzive, predvsem v zvezi z zasebnostjo podatkov, etičnimi vprašanji in zmanjšanjem človeške interakcije v učnem procesu. Kljub tem izzivom UI ponuja velik potencial za izboljšanje izobraževalnih praks in optimizacijo učnih sistemov, če se pravilno implementira in uskladi z obstoječimi pedagoškimi potrebami.

Ključne besede: avtomatizacija, personalizacija, umetna inteligenca, etična vprašanja

Abstract: Artificial intelligence (AI) in education brings numerous benefits, such as the personalization of learning experiences,

automation of administrative tasks, and real-time monitoring of student progress. AI enables the adaptation of learning content to the needs of individual students, increasing efficiency and engagement in learning. Additionally, tools such as automated grading platforms and scheduling systems help teachers save time and focus on teaching. However, the use of artificial intelligence also presents challenges, particularly regarding data privacy, ethical concerns, and the reduction of human interaction in the learning process. Despite these challenges, AI offers great potential for improving educational practices and optimizing learning systems if properly implemented and aligned with existing pedagogical needs.

Keywords: automation, personalization, artificial intelligence, ethical issues

UVOD

Umetna inteligenca (UI) hitro postaja ključna tehnologija v različnih industrijah, vključno z izobraževanjem, kjer prinaša številne možnosti za izboljšanje učnih procesov. V zadnjih letih so napredki na področju strojnega učenja, obdelave naravnega jezika in analize podatkov omogočili razvoj orodij, ki učiteljem in učencem omogočajo bolj personalizirane in učinkovite učne izkušnje. UI omogoča, da se učne vsebine prilagodijo potrebam posameznih učencev, spremljajo njihov napredek v realnem času in zagotavljajo povratne informacije, ki učiteljem pomagajo hitreje prepoznati področja, kjer učenci potrebujejo dodatno pomoč.

Poleg tega umetna inteligenca poenostavi številne administrativne naloge, kot so ocenjevanje nalog, priprava urnikov in vodenje prisotnosti, kar učiteljem omogoča, da se bolj osredotočijo na same učne procese. V izobraževalnem okolju se UI uporablja na različne načine, bodisi za pomoč učiteljem pri njihovem delu, bodisi za zagotavljanje bolj prilagojenega in interaktivnega učenja za učence. Kljub tem prednostim pa uporaba umetne inteligence prinaša tudi nekaj izzivov, kot so vprašanja zasebnosti podatkov, etična vprašanja glede pravičnosti algoritmov ter zmanjšanje osebne interakcije med učitelji in učenci.

V tem članku bom predstavila različne načine uporabe umetne inteligence v šolskem sistemu, njene prednosti in slabosti ter vpliv,

ki ga ima na učne procese. Prav tako se bom osredotočila na izzive, ki jih prinaša vpeljava umetne inteligence v šolske sisteme, in kako lahko učitelji in šole najbolje izkoristijo njen potencial, da izboljšajo učne izkušnje in povečajo učinkovitost poučevanja.

Kaj je umetna inteligenca?

Umetna inteligenca (UI) je interdisciplinarno področje, ki združuje znanost in inženiring za razvoj sistemov, sposobnih opravljati naloge, ki jih običajno povezujemo s človeško inteligenco. Ti sistemi lahko rešujejo probleme, se učijo iz izkušenj s pomočjo strojnega učenja, se prilagajajo novim okoliščinam, razumejo in obdelujejo naravni jezik ter sprejemajo kompleksne odločitve. Med ključnimi področji raziskav UI so strojno učenje, kjer algoritmi izboljšujejo svoje delovanje na podlagi podatkov, nevronske mreže in globoko učenje, ki posnemajo delovanje človeških možganov, ter računalniški vid, ki omogoča prepoznavanje in analizo slikovnih podatkov. Prav tako pomembna je obdelava naravnega jezika (NLP), ki računalnikom omogoča razumevanje in generiranje človeškega jezika, ter avtonomni sistemi, kot so roboti in avtomatizirani procesi, ki sprejemajo samostojne odločitve (Tecuci, 2012).

Zgodovina umetne inteligence

Začetki UI segajo v sredino 20. stoletja, ko je Alan Turing leta 1950 predstavil svoj prelomni članek *Computing Machinery and Intelligence*, v katerem je opisal Turingov test za ocenjevanje

inteligence strojev, ki temelji na tem, ali lahko stroj posnema človeško vedenje do te mere, da ni več mogoče razlikovati med človekom in strojem. Leta 1956 je bila na Dartmouthski konferenci uradno ustanovljena disciplina umetne inteligence, ki so jo oblikovali pionirji, kot sta John McCarthy in Marvin Minsky. V zgodnjih letih razvoja so se pojavili prvi uspehi, kot je program za obdelavo naravnega jezika ELIZA, vendar so visoka pričakovanja hitro naletela na omejitve, kar je povzročilo "zimo umetne inteligence" v 70-ih letih, ko so financiranja upadla. V 80-ih letih je umetna inteligenca doživela preporod predvsem zaradi razvoja ekspertnih sistemov, kot je MYCIN, sistem za diagnozo okužb, ki je bil uspešen pri prepoznavanju bakterijskih okužb in svetovanju zdravljenja (Haenlein in Kaplan, 2019). V 90-ih letih je umetna inteligenca dosegla nov preboj z razvojem strojnega učenja in nevronske mreže. Ključen dosežek je bila zmaga IBM-ovega Deep Blue leta 1997 nad Garryjem Kasparovom. Ta uspeh je utrdil uporabo statističnih metod za napredek v prepoznavanju vzorcev in obdelavi naravnega jezika ter omogočil razvoj aplikacij, kot so prepoznavanje govora in sistemi za priporočanje. (Haenlein in Kaplan, 2019).

Vrste umetne inteligence

Umetna inteligenca (UI) se običajno deli v tri glavne vrste, ki se razlikujejo glede na sposobnosti in področje uporabe:

Šibka umetna inteligenca (ANI) je trenutno najpogosteje uporabljena vrsta umetne inteligence in se uporablja za specifične, omejene

naloge. Ta vrsta AI je zasnovana tako, da se osredotoča na eno samo področje delovanja ali problem, pri čemer uporablja vnaprej določene algoritme in podatke za doseganje izjemne natančnosti in učinkovitosti. Kljub svoji napredni zmogljivosti pa ANI nima možnosti razmišljanja, čustvovanja ali učenja zunaj okvirov, za katere je bila programirana. Primeri šibke AI vključujejo širok spekter tehnologij, ki so postale del vsakdanjega življenja. Sistemi za prepoznavanje govora, kot so Siri, Alexa in Google Assistant, so zasnovani za razumevanje in odzivanje na človeške glasovne ukaze. Prepoznavanje obrazov, kot ga uporablja Face ID pri Applu, omogoča varno preverjanje identitete uporabnikov. Prevajalske storitve, na primer Google Translate, s pomočjo globokega učenja zagotavljajo hitro in natančno prevajanje med različnimi jeziki, kar omogoča lažjo komunikacijo po svetu.

Drugi pogosti primeri ANI so priporočilni sistemi, ki jih uporabljajo platforme, kot so Netflix, Spotify, YouTube in Amazon, za predlaganje vsebin ali izdelkov na podlagi uporabniških preferenc in zgodovine. Samovozeča vozila, ki jih razvijajo podjetja, kot so Tesla, Waymo in Uber, uporabljajo šibko AI za navigacijo, prepoznavanje prometnih znakov in zaznavanje ovir na cesti. Chatboti, kot je ChatGPT, so zasnovani za razumevanje in generiranje naravnega jezika, kar omogoča interakcijo s človeškimi uporabniki na intuitiven način. V izobraževanju šibka AI izboljšuje učne izkušnje prek aplikacij, kot so Quizlet, Quizizz, Kahoot in Grammarly, ki omogočajo

prilagojeno učenje, preverjanje znanja in analizo jezika. Prav tako se šibka AI uporablja za filtriranje neželene pošte v e-poštnih storitvah, kjer algoritmi prepoznajo in odstranijo vsiljena sporočila ter tako izboljšajo uporabniško izkušnjo. Šibka umetna inteligenca je postala nepogrešljiva v mnogih sektorjih, saj avtomatizira naloge, izboljšuje učinkovitost in omogoča rešitve, ki so bile prej nemogoče. Njene zmogljivosti so rezultat napredka v strojnem učenju, obdelavi naravnega jezika in analizi velikih podatkovnih zbirk. Vendar kljub svoji uporabnosti ANI ostaja omejena na vnaprej določen obseg nalog in ne more preseči meja svojega programiranja (Khan, 2021; Malhotra, 2024). Močna umetna inteligenca (AGI) je še vedno teoretična in predstavlja cilj, kjer bi UI lahko izvajala naloge na ravni človeške inteligence. AGI bi morala biti sposobna razumevanja in prilagajanja v različnih situacijah, ne le v specifičnih nalogah. Ta vrsta UI bi se morala razviti v smeri, ki omogoča razumevanje čustev, sklepanje in reševanje kompleksnih problemov na način, podoben človeku. Vendar pa se še vedno soočamo z mnogimi tehničnimi izzivi pri njenem razvoju (Khan, 2021; Malhotra, 2024). Umetna superinteligence (ASI) je koncept UI, ki bi presegla človeške sposobnosti v vseh pogledih. Prednosti superinteligence vključujejo sposobnost reševanja globalnih izzivov, kot so podnebne spremembe, epidemije in energetska kriza. Vendar pa ASI ostaja zgolj hipotetična, saj še ni bila dosežena. Vendar pa se pojavljajo tudi veliki izzivi in etične dileme. Ena od največjih skrbi je vprašanje nadzora in avtonomije, saj bi lahko takšni sistemi sprejemali

odločitve, ki niso v skladu s človeškimi vrednotami (Khan, 2021; Malhotra, 2024).

Umetna inteligenca v izobraževanju

Vrste umetne intelligence v izobraževanju

- a) Umetna inteligenca v izobraževanju usmerjena k učencu (learner-facing IAEd)

Umetna inteligenca (UI) v izobraževanju, znana tudi kot AIEd (Artificial Intelligence in Education), predstavlja uporabo naprednih tehnologij za izboljšanje učnih procesov, prilagajanje vsebin potrebam učencev ter optimizacijo učnih izkušenj. AIEd za učence vključuje različne tehnologije in orodja, ki omogočajo bolj personaliziran, interaktiven in učinkovit pristop k učenju. Ključne značilnosti AIEd orodij za učence vključujejo personalizirano učenje, kjer AI prilagaja učne vsebine posameznikovim potrebam, omogoča napredovanje v lastnem tempu in se prilagaja učnim stilom ter interesom učenca. Sistemi z umetno inteligenco zagotavljajo sprotne povratne informacije, kar učencem omogoča hitro prepoznavanje in odpravljanje napak ter izboljšanje razumevanja snovi. AI omogoča ustvarjanje interaktivnih učnih okolij, kot so simulacije in igre, ki spodbujajo aktivno sodelovanje in poglobljajo razumevanje učne snovi. AI orodja omogočajo dostop do učnih vsebin kadarkoli in kjerkoli, prilagajajo se različnim napravam in platformam ter podpirajo učenje na daljavo. AI lahko deluje kot virtualni tutor, ki nudi dodatna pojasnila, odgovarja na vprašanja in vodi učenca skozi

učni proces. S pomočjo umetne inteligence se spremlja napredek učenca, identificirajo se področja, ki zahtevajo dodatno pozornost, in prilagajajo učne poti za optimalne rezultate. Integracija umetne inteligence v izobraževalne procese omogoča bolj prilagojeno in učinkovito učenje, ki upošteva individualne potrebe in sposobnosti učencev. S tem se povečuje angažiranost učencev, izboljšuje razumevanje snovi ter spodbuja samostojno in aktivno učenje (Luckin idr., 2022).

b) Umetna inteligenca v izobraževanju usmerjena k učitelju (teacher-facing AIEd)

AIEd za učitelje vključuje orodja umetne inteligence, ki podpirajo učitelje pri njihovem vsakdanjem delu, zmanjšujejo njihovo obremenitev ter izboljšujejo kakovost poučevanja. Ta orodja so zasnovana tako, da učiteljem omogočijo večjo osredotočenost na učenca, tako da avtomatizirajo administrativne naloge, zagotavljajo vpogled v napredek učencev in podpirajo inovacije v učilnici. Na področju avtomatizacije nalog in administracije so pomembna orodja, kot sta Gradescope, ki omogoča avtomatsko ocenjevanje nalog in testov, ter Turnitin ali Grammarly, ki preprečuje plagiatstvo s preverjanjem podobnosti besedil. Poleg tega orodja, kot je MagicSchool AI ali ChatGPT, omogočajo avtomatizacijo priprave učnih načrtov ter ustvarjanje učnih gradiv. Pri spremljanju napredka učencev orodja, kot sta Socrative in Quizizz, omogočajo učiteljem, da spremljajo napredek učencev v realnem času, analizirajo rezultate in prilagodijo učne aktivnosti glede na potrebe

posameznikov. Na področju novih učnih metod umetna inteligenca omogoča personalizirane učne izkušnje, kot so tiste, ki jih ponujajo platforme, kot sta DreamBox Learning in Smart Sparrow, ki prilagajajo vsebine učnemu napredku in potrebam učencev. Ta orodja pripomorejo k bolj učinkovitemu učenju, saj omogočajo prilagoditev učnih poti in nalog ter večjo angažiranost učencev. Na ta način umetna inteligenca pomembno pripomore k izboljšanju učnih procesov in učiteljem omogoča več časa za neposreden stik z učenci (Luckin idr., 2022).

c) Umetna inteligenca v izobraževanju usmerjena k šolskemu sistemu (system-facing AIEd)

Umetna inteligenca usmerjena k šolskemu sistemu ponuja številne možnosti za izboljšanje različnih vidikov šolskega sistema. AI omogoča avtomatizacijo administrativnih nalog, kot so vodenje prisotnosti, obdelava ocen in priprava urnikov, kar zmanjša časovno obremenitev učiteljev in administratorjev (Luckin in Holmes, 2016).

Prednosti umetne inteligence v izobraževanju

Umetna inteligenca (UI) v izobraževanju prinaša številne prednosti, ki pomembno izboljšajo kakovost učnega procesa. Ena ključnih prednosti je personalizacija učenja, kjer UI prilagaja učne vsebine potrebam posameznih učencev. Na primer, platforma Khan Academy uporablja algoritme za prilagajanje nalog in lekcij, kar učencem omogoča, da se učijo v svojem tempu. Umetna inteligenca omogoča tudi večjo učinkovitost in produktivnost v učnem procesu.

Gradescope, platforma za ocenjevanje nalog, uporablja UI za avtomatizacijo ocenjevanja, kar zmanjša delovno obremenitev učiteljev in omogoči hitrejše povratne informacije učencem. Prav tako sistemi umetne inteligence povečujejo interaktivnost učenja, saj učencem omogočajo sodelovanje v simulacijah ali dialog z virtualnimi pomočniki. Aplikacije, kot je Kahoot, omogočajo interaktivne kvize, ki učencem ponujajo zabaven in tekmovalen način učenja, medtem ko ChatGPT, kot klepetalni robot, omogoča neposreden dialog z učenci, kjer lahko pridobijo dodatne informacije ali pojasnila o učnem gradivu. Nenazadnje, spremljanje napredka je ena izmed najmočnejših lastnosti UI v izobraževanju. S pomočjo analize podatkov o učenju, sistem kot je DreamBox, omogoča spremljanje napredka učencev v realnem času in prilagaja učne vsebine, ki temeljijo na individualnih potrebah učenca, kar pomaga učiteljem pri ciljnem učenju (Kamalov idr., 2023, Krstić idr., 2022, Roy, 2024).

Slabosti umetne inteligence v izobraževanju

Uporaba umetne inteligence (UI) v izobraževanju prinaša številne prednosti, vendar pa vključuje tudi nekaj pomembnih slabosti, ki jih je treba skrbno obravnavati. Ena glavnih slabosti je izguba človeške interakcije, saj prekomerna odvisnost od tehnologije zmanjšuje neposreden stik med učitelji in učenci, kar je ključnega pomena za ustvarjanje podpornega učnega okolja. Človeška interakcija omogoča učiteljem, da zaznajo subtilne čustvene potrebe učencev,

kar umetna inteligenca ni sposobna učinkovito obvladati. Povezana s tem je tudi pomanjkanje čustvene povezanosti, saj umetni sistemi nimajo čustvene inteligence in tako ne morejo nuditi empatije ali prilagajanja čustvenim potrebam učencev. To lahko vpliva na učni proces, saj čustvena podpora učitelja pogosto spodbuja motivacijo in dobro počutje učencev. Poleg tega uporaba UI odpira etična vprašanja in vprašanja zasebnosti. Umetna inteligenca zbira obsežne podatke o učencih, kar lahko ogrozi varnost osebnih podatkov, če niso ustrezno zaščiteni. Prav tako se postavlja vprašanje, ali so algoritmi, ki temeljijo na teh podatkih, pravični in nepristranski, saj lahko nevede povečajo obstoječe nepravičnosti. Na koncu pa je treba upoštevati tudi tehnične težave, ki se pojavljajo pri uvajanju umetne inteligence v šolske sisteme, kot so težave z vzdrževanjem tehnologije, zagotavljanjem ustreznih virov in obvladovanjem različnih platform. Vse te slabosti opozarjajo, da mora biti uporaba umetne inteligence v izobraževanju premišljena in uravnotežena, da bi se izognili morebitnim negativnim učinkom in ohranili človeški element v učnem procesu (Kamalov idr., 2023, Roy, 2024, Allam idr., 2023).

Primer dobre prakse z uporabo umetne inteligence pri pouku angleščine v srednji šoli

Pri pouku angleščine v srednji šoli uporabljam umetno inteligenco, da dijakom omogočim bolj interaktivno in personalizirano učenje. Osredotočila sem se predvsem na platformi *Quizlet* in *Quizizz*, ki sta

se do sedaj izkazali kot zelo učinkoviti pri učenju besedišča in pripravi na teste.

Za učenje besedišča uporabljam *Quizlet*, kjer ustvarim učne kartice za določena tematska področja. Učenci lahko te kartice uporabljajo za učenje novih besed, fraz in izrazov v angleščini. *Quizlet* uporablja umetno inteligenco, tako da prilagodi vsebino učnim potrebam dijakov, kar pomeni, da se težavnost kartic spreminja glede na njihov napredek. Dijaki so navdušeni nad možnostjo, da si lahko sami izberejo tempo učenja, saj aplikacija omogoča spremljanje napredka in ponuja povratne informacije v realnem času.

Poleg tega uporabljam tudi *Quizizz*, da učencem omogočim preverjanje znanja pred ocenjevanjem na zabaven in interaktiven način. Aplikacija omogoča ustvarjanje kvizov z različnimi vrstami vprašanj, ki so prilagojeni vsebini učnega načrta. Učenci se med učenjem lahko tekmujejo, kar povečuje njihovo motivacijo, saj platforma ponuja takojšnje povratne informacije o njihovih rezultatih. Z uporabo *Quizizza* lažje spremljam napredek učencev, saj aplikacija samodejno analizira njihove rezultate in ponuja podatke, ki mi omogočajo prilagoditev nadaljnjih nalog. Obe orodji prispevata k večji angažiranosti dijakov pri učenju angleščine, saj omogočata bolj prilagojeno učenje, ki upošteva njihove potrebe in želje. Učenci so bolj motivirani za učenje, saj se lahko pripravljajo na ocenjevanje na zabaven in učinkovit način.

ZAKLJUČEK

Uporaba umetne inteligence (UI) v izobraževalnem procesu prinaša številne prednosti, med katerimi so personalizacija učenja, večja učinkovitost in interaktivnost ter podpora učiteljem pri zmanjševanju njihove administrativne obremenitve. AI orodja, kot so platforme za avtomatizirano ocenjevanje in spremljanje napredka učencev, omogočajo hitrejše povratne informacije in prilagoditev učnih vsebin potrebam posameznikov, kar pripomore k bolj učinkovitemu učenju. Kljub tem prednostim pa obstajajo tudi izzivi, predvsem v zvezi z zmanjšanjem človeške interakcije, varnostjo osebnih podatkov ter etičnimi dilemami glede pravičnosti in nepristranskosti algoritmov. Pomembno je, da se pri implementaciji umetne inteligence v izobraževanje ohranja ravnotežje med tehnologijo in človeškim elementom, da bi se kar najbolje izkoristile prednosti AI, hkrati pa preprečili negativni učinki. Usmeritev k večji integraciji umetne inteligence v izobraževalne sisteme zahteva premišljen pristop in ustrezno usposobljenost učiteljev, da lahko uspešno izkoristijo te tehnologije in hkrati ohranijo pomembnost osebne stika z učenci.

Viri in literatura

1. Allam, H., Dempere, J., Akre, V., Flores, P. (2023). Artificial Intelligence in Education (AIED): Implications and Challenges. 126-140. 10.2991/978-94-6463-286-6_10. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/375659379_Artificial_Intelligence_in_Education_AIED_Implications_and_Challenges

2. Haenlein, M., Kaplan, A. (2019). A Brief History of Artificial Intelligence: On the Past, Present, and Future of Artificial Intelligence. Pridobljeno s <https://bpb-us-w2.wpmucdn.com/sites.uab.edu/dist/6/536/files/2024/08/A-brief-history-of-AI.pdf>
3. Kamalov, F., Calonge, D. S., Gurrib, I. (2023). New Era of Artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. Pridobljeno s <https://arxiv.org/pdf/2305.18303>
4. Khan, Hanif. (2021). Types of AI | Different Types of Artificial Intelligence Systems [fossguru.com/types-of-ai-different-types-of-artificial-intelligence-systems](https://www.fossguru.com/types-of-ai-different-types-of-artificial-intelligence-systems). 9. 50. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/355021812_Types_of_AI_Different_Types_of_Artificial_Intelligence_Systems_fossgurucomtypes-of-ai-different-types-of-artificial-intelligence-systems#:~:text=Artificial%20intelligence%20is%20categorized%20based%20on%20functionality%20and,narrow%20intelligence%20%28ANI%29%2C%20and%20Artificial%20general%20intelligence%20%28AGI%29.
5. Krstić, Lazar & Aleksić, Veljko & Krstić, Marija. (2022). Artificial Intelligence in Education: A Review. 223-228. 10.46793/TIE22.223K. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/363100827_Artificial_Intelligence_in_Education_A_Review
6. Luckin, R., & Holmes, W. (2016). Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/299561597_Intelligence_Unleashed_An_argument_for_AI_in_Education/citation/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
7. Luckin., R., Cukurova, M., Kent, C., du Boulay, B. (2022). Empowering educators to be AI- ready. Pridobljeno s https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X22000315?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=91e3ca1c6d7f5a42
8. Malhotra, T. (2024). The Three Different Types of Artificial Intelligence – ANI, AGI and ASI. Pridobljeno s <https://www.marktechpost.com/2024/11/06/the-three-different-types-of-artificial-intelligence-ani-agi-and-asi/>
9. Roy, S., Kumar, S. (2024). Revolutionizing Education: How Artificial Intelligence is transforming the Learning Landscape. 10.13140/RG.2.2.31851.31527. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/377951439_Revolutionizing_Education_How_Artificial_Intelligence_is_transforming_the_Learning_Landscape
10. Tecuci, Gheorghe. (2012). Artificial intelligence. Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics. 4. 10.1002/wics.200. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/264730509_Artificial_intelligence#:~:text=Artificial%20intelligence%20%28AI%29%20is%20the%20Science%20and%20Engineering,characteristics%20we%20associate%20with%20intelligence%20in%20human%20behavior

Uspešno vključevanje dijakov z ADHD v šolski prostor

ADRIJANA DIMITROVSKA

adrijana.dimitrovska@sckr.si

Povzetek: ADHD je kronična nevrološko-razvojna motnja, ki prizadene približno 8 % otrok in 2,5 % odraslih. Kaže se kot nepozornost, hiperaktivnost in impulzivnost, pri čemer ločimo tri podtipa: nepozorni, hiperaktivno-impulzivni in kombinirani. Pogosto so prisotne tudi spremljajoče motnje, kot so anksioznost, depresija, vedenjske in učne težave. Dijaki z ADHD imajo izzive pri osredotočenosti, samoregulaciji in socialni integraciji, kar vpliva na šolsko uspešnost. Obvladovanje simptomov vključuje zdravila, pedagoške strategije ter šolske prilagoditve, kot so spremembe v učilnici in podaljšan čas za naloge. Aktivna vloga učencev pri oblikovanju pomoči povečuje njihovo motivacijo. Telesna aktivnost lahko dopolnjuje zdravljenje, saj izboljšuje socialno vključevanje in zmanjšuje stres, vendar ne nadomešča zdravil.

Ključne besede: ADHD, izzivi dijakov, pedagoške strategije, podpora učitelja

Abstract: ADHD is a chronic neurodevelopmental disorder that affects approximately 8% of children and 2.5% of adults. It manifests as inattention, hyperactivity, and impulsivity, with three subtypes: inattentive, hyperactive-impulsive, and combined. Comorbid conditions such as anxiety, depression, behavioral issues, and learning difficulties are often present. Students with ADHD face challenges in concentration, self-regulation, and social integration, which impact their academic performance. Managing symptoms involves medication, educational strategies, and school accommodations, such as classroom modifications and extended time for tasks. An active role of students in shaping support increases their motivation. Physical activity can complement treatment by improving social inclusion and reducing stress but does not replace medication.

Keywords: ADHD, challenges of students, pedagogical strategies, teacher support

UVOD

Motnja pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD) je ena izmed najpogostejših nevrološko-razvojnih motenj, ki se pojavlja tako pri otrocih kot odraslih, pri čemer se simptomi pogosto nadaljujejo skozi celotno življenje. ADHD se kaže v različnih oblikah, ki vključujejo težave z osredotočanjem, impulzivnostjo in pretirano telesno aktivnostjo. Te lastnosti pomembno vplivajo na posameznikovo delovanje v šolskem, socialnem in poklicnem okolju. V šolskem prostoru so otroci z ADHD pogosto izpostavljeni izzivom, ki so posledica njihovega vedenja, kar vpliva na njihovo uspešnost, odnose s sovrstniki ter počutje. Kljub temu da so simptomi ADHD dobro dokumentirani, pa obravnava te motnje zahteva celostni pristop, ki vključuje tako medicinske kot pedagoške strategije. Zdravljenje z zdravili je pogosto prvi korak, vendar pa so učinkovite pedagoške prilagoditve in strategije, kot so kognitivno-vedenjske terapije, modifikacija vedenja in vključevanje telesnih dejavnosti, ključne za dolgoročen uspeh otrok z ADHD. S tem člankom želim osvetliti razumevanje ADHD, njegovega vpliva na šolsko okolje ter najboljše prakse za podporo učencem z ADHD, tako z vidika zdravljenja kot tudi pedagoških pristopov, ki omogočajo boljšo integracijo teh mladostnikov v izobraževalni sistem.

Kaj je ADHD?

ADHD (motnja pozornosti in hiperaktivnosti) je kronična nevrološko-razvojna motnja, ki se pojavlja pri približno 8 % otrok in 2,5 %

odraslih. Po podatkih Ameriškega psihiatričnega združenja (APA) je motnja najpogosteje diagnosticirana v otroštvu, simptomi pa pogosto trajajo tudi v odrasli dobi (APA, 2013; Polanczyk idr., 2015). Simptomi ADHD se izražajo v treh glavnih področjih:

1. **Nepozornost:** težave z vzdrževanjem koncentracije, pozabljivost, težave pri sledenju navodilom.
2. **Hiperaktivnost:** pretirana telesna aktivnost, nemirnost, nezmožnost mirnega sedenja.
3. **Impulzivnost:** hitro sprejemanje odločitev brez premisleka, težave pri čakanju na vrsto ali prenašanju frustracij (APA, 2013).

ADHD se običajno diagnosticira v otroštvu, vendar lahko simptomi vztrajajo tudi v odraslosti. Natančen vzrok ADHD ni znan, vendar raziskave kažejo na kombinacijo genetskih in okoljskih dejavnikov (APA, 2013). ADHD delimo na tri glavne podtipe: pretežno nepozorni tip, pretežno hiperaktivno-impulzivni tip in kombinirani tip. Pri pretežno nepozornem tipu so glavne težave povezane s koncentracijo, organizacijo dela, pozabljivostjo in izgubljanjem stvari. Ta oblika je manj opazna in pogosto spregledana, še posebej pri dekletih. Pretežno hiperaktivno-impulzivni tip se izraža z izrazito nemirnostjo, težavo pri mirnem sedenju in impulzivnim vedenjem, kot je prekinjanje drugih ali nepremišljeno delovanje. Ta oblika je bolj vidna v šolskem okolju, kjer vedenje hitro pritegne pozornost. Kombinirani tip združuje simptome obeh prejšnjih in je

najpogostejši. Zaradi raznolikega spektra težav zahteva prilagoditve, ki pokrivajo tako vidike nepozornosti kot hiperaktivnosti (Thirumoorthy idr., 2019). Razumevanje teh podtipov pomaga pri prepoznavanju simptomov in prilagajanju podpore posameznikovim potrebam (Polanczyk idr., 2015). ADHD se redko pojavlja kot izolirana motnja in je pogosto povezana z drugimi težavami, ki še dodatno otežujejo obvladovanje simptomov in vsakodnevno delovanje. Motnje učenja so pogoste, saj ima med 30 % in 50 % otrok z ADHD tudi dodatne učne motnje, kot sta disleksija ali diskalkulija (Kumar idr., 2024). ADHD povečuje tudi tveganje za razvoj anksioznih motenj in depresije, zlasti v adolescenci, ko so socialni pritiski večji (Quinn in Lynch, 2016). Motnje vedenja, kot so ključbovalno vedenje in vedenjske motnje, se prav tako pogosto pojavljajo, kar lahko vodi do konfliktov v šolskem in domačem okolju (Hoza, 2007). Poleg tega imajo otroci z ADHD pogosto motnje spanja, vključno z nespečnostjo ali nemirnim spanjem, kar lahko še poslabša njihove simptome nepozornosti in hiperaktivnosti čez dan (Thirumoorthy idr., 2019).

Izzivi dijakov z ADHD v šolskem okolju

Dijaki z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD) se v šolskem okolju soočajo z različnimi izzivi, ki vplivajo na njihov akademski uspeh, socialne odnose in splošno počutje (Staff idr., 2023; Tafuri in Palma, 2025). Raziskave kažejo, da ti izzivi vključujejo težave z osredotočenostjo, hiperaktivnostjo, impulzivnostjo ter socialno in čustveno prilagoditvijo (Kamal, 2022; Matthew in Nasri, 2022).

Pomanjkanje osredotočenosti in organizacije je eden najpogostejših izzivov pri dijakih z ADHD. Študije kažejo, da imajo ti dijaki pogosto težave pri sledenju dolgotrajnim razlagam, hitro izgubijo koncentracijo in pogosto pozabljajo na domače naloge ali druge šolske obveznosti (Staff idr., 2023). Imajo težave pri načrtovanju nalog, kar vodi v neorganiziranost in neizpolnjevanje šolskih zahtev (Kamal, 2022). Njihovo delo je pogosto nedosledno, kar povzroča frustracije tako pri njih samih kot tudi pri učiteljih, ki morajo nenehno opozarjati na dokončanje nalog in vzdrževanje strukture pri učenju (Matthew in Nasri, 2022). Poleg tega se dijaki z ADHD soočajo z nemirnostjo in impulzivnostjo, kar pomeni, da se težko zadržijo pri eni nalogi, pogosto vstajajo s sedežev, govorijo izven konteksta ali motijo pouk. Težko nadzorujejo svoje impulze, kar lahko vodi v nenamerno prekinjanje učnega procesa ali konflikte z učitelji in sošolci (Tafuri in Palma, 2025). To vedenje otežuje njihovo vključitev v skupinsko delo in lahko privede do občutka neuspeha, če jih učitelji ali vrstniki pogosto opozarjajo ali grajajo (Staff idr., 2023). Zaradi težav v socialnih interakcijah lahko dijaki z ADHD doživljajo socialno izolacijo. Njihovo impulzivno vedenje, težave pri upoštevanju pravil in hitro spreminjajoče se razpoloženje lahko vplivajo na odnose z vrstniki (Staff idr., 2023). Ker pogosto prekinjejo pogovore, imajo težave s poslušanjem in težko nadzirajo svoja čustva, so lahko manj priljubljeni v vrstniških skupinah (Kamal, 2022). To vodi v občutke osamljenosti in izključenosti, kar lahko prispeva k razvoju sekundarnih težav, kot sta anksioznost in depresija (Matthew in

Nasri, 2022). Težave pri čustveni regulaciji so prav tako pogoste pri dijakih z ADHD. Težko obvladujejo frustracije, kar vodi do nenadzorovanih izbruhov jeze ali tesnobe (Tafari in Palma, 2025). Ti izbruhi se pogosto pojavijo ob učnih neuspehih, konfliktih s sošolci ali učitelji ter ob stresu zaradi nedokončanih nalog (Kamal, 2022). Dijaki lahko hitro postanejo preobremenjeni, kar vodi v negativno samopodobo in občutek nesposobnosti (Staff et al., 2023). Zaradi pogostih izbruhov ali nenavadnih reakcij so lahko stigmatizirani ali še dodatno izolirani, kar vpliva na njihovo samozavest, povečuje stopnjo tesnobe in zmanjšuje motivacijo za sodelovanje pri pouku (Matthew in Nasri, 2022). Eden izmed pomembnih izzivov pri dijakih z ADHD je tudi občutljivost na okoljske dražljaje. Zvoki v učilnici, kot so šepetanje sošolcev, hrup s hodnikov, učni pripomočki ali celo premikanje stolov, lahko hitro preusmerijo njihovo pozornost (Staff et al., 2023). Preveč odprti prostori ali neurejena učilnica lahko dodatno poslabšajo težave s koncentracijo, saj dijaki z ADHD težko filtrirajo moteče dražljaje in se osredotočijo na pouk (Tafari in Palma, 2025). Zaradi tega potrebujejo strukturirano in predvidljivo okolje, ki jim pomaga pri osredotočanju na učne naloge (Kamal, 2022). Razumevanje teh izzivov je ključno za razvijanje učinkovitih strategij, ki bodo dijakom z ADHD pomagale premagati ovire in se uspešno vključiti v šolsko okolje. Z ustreznimi prilagoditvami, podporo učiteljev, vrstnikov in staršev ter strukturiranim učnim okoljem je mogoče zmanjšati negativne učinke ADHD in izboljšati njihovo akademsko in socialno uspešnost (Matthew in Nasri, 2022).

Pedagoške strategije za uspešno vključevanje mladostnikov z ADHD

Najpogosteje uporabljena oblika zdravljenja simptomov ADHD (motnje pozornosti s hiperaktivnostjo) je zdravljenje z zdravili, ki ima pomemben vpliv na izboljšanje pozornosti, zmanjšanje impulzivnosti in povečanje nadzora nad vedenjem. Posledično to pripomore k izboljšanju medosebnih odnosov med učenci in vrstniki, učitelji ter starši. Učenci z ADHD, ki jemljejo zdravila, pogosto dosegajo boljše učne rezultate in imajo večjo sposobnost kratkoročnega pomnjenja (Keilow idr., 2018; Faraone idr., 2006). Prav tako zdravila izboljšajo sposobnost inhibicije, kar pomeni boljši nadzor nad impulzivnimi odzivi in boljše obvladovanje čustvenih izbruhov, kar prispeva k bolj funkcionalnemu vedenju v različnih okoljih.

Poleg zdravljenja z zdravili se v šolskem okolju pogosto uporabljajo različne strategije, ki temeljijo na kognitivno-vedenjskem modelu in so zelo učinkovite pri obvladovanju vedenjskih izzivov, ki jih povzročajo simptomi ADHD. Modifikacija vedenja vključuje uporabo nagrad in kazni za spodbujanje ustreznega vedenja ter zmanjševanje neželenih vedenj. Zavedanje učenca o posledicah svojega vedenja mu pomaga razviti bolj ustrezne odzive, pri čemer je ključnega pomena, da učitelj pogosto pohvali ustrezno vedenje in, kadar je mogoče, ignorira manj pomembna neželena vedenja (Subramaniam in Nordin, 2025). Kognitivno-vedenjska terapija učencem pomaga pri spreminjanju miselnih in vedenjskih vzorcev, ki negativno vplivajo na

njihovo počutje in delovanje v šolskem okolju. Učenci se skozi ta pristop naučijo ustrežnejših reakcij na različne dražljaje, kar izboljšuje njihove socialne veščine, čustveno regulacijo in sposobnost reševanja težav (Subramaniam in Nordin, 2025). Razvijanje samozavedanja pa vključuje spodbujanje učencev k opazovanju lastnega vedenja in uporabi samonadzora, pri čemer si postavljajo cilje, jih preverjajo in sproti prilagajajo. Pri doseganju ciljev si lahko dodelijo nagrade, kar krepi njihovo motivacijo za nadaljnje napore (DuPaul in Weyaland, 2006). Poleg teh tehnik se v šolskem okolju uporabljajo tudi različne prilagoditve, ki omogočajo boljšo podporo učencem z ADHD. Prilagoditve v organizaciji pouka vključujejo spremembe učilnice, njene postavitve in opreme, kot je npr. sedenje učenca na mestu z manj motečimi dejavniki (npr. stran od oken, vrat ali plakatov) ali v bližini učitelja, kar poveča osredotočenost. Prilagoditve glede organizacije časa vključujejo podaljšanje časa za dokončanje nalog, saj učenci z ADHD pogosto potrebujejo več časa za obvladovanje nalog in reševanje težav (Subramaniam in Nordin, 2025). Prilagoditve pri izvedbi pouka pa pomenijo prilagajanje nalog in načinov ocenjevanja, kot je razdelitev nalog na manjše enote, pogostejša in krajša preverjanja znanja ter možnost prilagoditve tempa ocenjevanja glede na učenčevo pozornost (DuPaul in Weyaland, 2006). Poleg omenjenih strategij je pomembno tudi vključevanje učencev v pripravo programa pomoči, saj se s tem povečuje njihova motivacija in pripravljenost za sodelovanje pri učenju. Proces vključevanja lahko poteka v treh

stopnjah: začetno vključevanje, kjer učitelj sprejema ključne odločitve, posvetovalna participacija, kjer učenci sodelujejo pri odločanju, in participacija pod otrokovim vodstvom, kjer učenci sami sprejemajo odločitve, učitelji pa postanejo moderatorji tega procesa. Ta pristop spodbuja občutek odgovornosti in pripadnosti ter pozitivno vpliva na učenčev šolski uspeh (Kodele, 2017). Poleg tega raziskave poudarjajo pozitiven vpliv telesne dejavnosti na simptome ADHD, kot so pomanjkanje pozornosti, impulzivnost in hiperaktivnost. Aerobne aktivnosti, kot so tek, kolesarjenje in plavanje, povečujejo pretok krvi v možgane, kar izboljšuje kognitivne funkcije, vključno s pozornostjo, spominom in samonadzorom. Prav tako zmanjšujejo stres, tesnobo in depresijo ter spodbujajo socialne veščine, kar pripomore k boljši integraciji v skupnost. Vendar telesna dejavnost ni nadomestilo za zdravila, temveč dopolnilo k obvladovanju ADHD, saj lahko zmanjša potrebo po farmakološkem zdravljenju, če je vključena v širši, celostni pristop zdravljenja (Hie idr., 2021). Zato je priporočljivo, da se telesne dejavnosti vključijo v vsakodnevne rutine otrok, mladostnikov in odraslih z ADHD, saj to lahko pozitivno vpliva na njihove simptome in splošno počutje.

Primer dobre prakse

Lansko leto sem v prvi letnik dobila dijaka z ADHD (kombinirani tip), ki je imel težave s koncentracijo, organizacijo dela in impulzivnostjo. Velikost razreda (28 dijakov) je pomenila dodatne izzive pri individualnem pristopu, saj je bilo težko zagotoviti neprekinjeno

podporo in istočasno učinkovito voditi pouk. Dijak je pogosto prekinjal razlago, težko sledil daljšim navodilom in pogosto izgubil fokus pri daljših pisnih nalogah. Kljub temu je imel visoko sposobnost analitičnega mišljenja in dober občutek za jezik, kadar je bil motiviran.

Cilj je bil omogočiti dijaku uspešno vključevanje v učni proces brez poseganja v dinamiko razreda, izboljšati njegovo samoregulacijo in mu pomagati razviti strategije za obvladovanje ADHD v srednješolskem okolju, kjer je večja zahteva po samostojnosti.

Dijaki z ADHD potrebujejo predvidljivo strukturo, vendar jim preveč togih pravil otežuje prilagajanje in zmanjšuje motivacijo, zato sem na začetku vsake ure na tablo zapisala jasen načrt aktivnosti, prav tako sem dijaka presedla bližje katedru in stran od glasnejših sošolcev ter oken, da bi zmanjšala zunanje motnje.

Namesto klasičnega zapisovanja zapiskov je lahko uporabljal računalnik, saj je imel težave s prepisovanjem in organizacijo zapiskov. Pri določenih nalogah sem mu omogočila uporabo aplikacij za upravljanje časa (*Pomodoro Technique*) ali interaktivnih platform, kot je *Quizlet*, ki so omogočale več senzorične stimulacije in so bile bolj učinkovite pri pomnjenju besedišča.

Dijak je imel možnost daljšega časa pri pisnih testih, hkrati pa sem pri ustnem ocenjevanju uporabljala bolj strukturirane naloge (npr.

odgovarjanje po vnaprej določenih točkah, možnost kratke priprave pred odgovarjanjem).

Namesto zunanjih spodbud, kot so nalepke ali nagrade, sem se osredotočila na notranjo motivacijo. Dijak je uporabljal dnevni načrt nalog, kjer je pred začetkom ure zapisal en cilj (npr. "do konca ure napišem vsaj polovico eseja" ali "pri govorni vaji počakam, da drugi končajo"). Na koncu ure je reflektiral, kaj mu je uspelo in kaj lahko izboljša.

Ker je imel težave z navezovanjem socialnih stikov, sem mu dodelila "mentorja" – sošolca, ki mu je občasno pomagal pri organizaciji zapiskov in mu razložil nejasnosti. Tako ni bil odvisen le od mene kot učiteljice, ampak je postopoma gradil odnose s sošolci.

Po nekaj mesecih izvajanja teh prilagoditev so bile vidne pomembne izboljšave. Dijak je pokazal večjo osredotočenost in manj impulzivnih prekinitev pouka. Njegova uspešnost pri angleščini se je dvignila, saj je več nalog dokončal in se bolje pripravil na ocenjevanje znanja.

Na socialnem področju je začel bolj sodelovati pri skupinskih nalogah in se naučil spoštovati pravila pogovora. Sošolci so ga bolje sprejemali, saj ni več prevzemal nadzora nad pogovorom in se je naučil potrpežljivo poslušati druge.

Sistem pozitivnega spodbujanja mu je pomagal pri razvoju samodiscipline – sam se je začel zavedati, kdaj izgublja fokus, in uporabljal strategije za ponovno osredotočanje.

ZAKLJUČEK

ADHD je kompleksna nevrološko-razvojna motnja, ki ima pomemben vpliv na različna področja življenja posameznikov, predvsem v šolskem okolju. Kljub temu, da motnja pogosto spremlja otroke in mladostnike skozi življenje, je s pravim pristopom mogoče učinkovito obvladovati njene simptome ter omogočiti boljše funkcioniranje v vsakdanjem življenju. Zdravljenje ADHD vključuje kombinacijo farmakoloških in psihosocialnih pristopov, pri čemer se izkažejo učinkovite različne pedagoške strategije, prilagoditve v šolskem okolju in vključitev telesne aktivnosti.

Prilagoditve v organizaciji pouka, uporaba kognitivno-vedenjskih tehnik ter vključevanje učencev v proces odločanja so ključni elementi, ki pripomorejo k boljšemu vključevanju dijakov z ADHD v šolski sistem in k izboljšanju njihovega počutja. Vendar pa je pomembno, da pristop k obvladovanju ADHD ostane celosten, saj le tako dosežemo trajne in učinkovite rezultate. Ključnega pomena je, da starši, učitelji in drugi strokovni delavci sodelujejo v podpori posameznika, saj se tako ustvarijo optimalni pogoji za razvoj otrok in mladostnikov z ADHD, ki bodo sposobni premagovati izzive in doseči svoj polni potencial.

Viri in literatura

1. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Pridobljeno s <https://archive.org/details/APA-DSM-5/page/n19/mode/2up>
2. DuPaul, G., Weyandt, L. (2006). School-based Intervention for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability Development and Education* -53. 161-176. 10.1080/10349120600716141. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/249003223_School-based_Intervention_for_Children_with_Attention_Deficit_Hyperactivity_Disorder_Effects_on_academic_social_and_behavioural_functioning
3. Faraone, S., Biederman, J., Spencer, T., Alardi, M. (2006). Comparing the Efficacy of Medications for ADHD Using Meta-analysis. *MedGenMed : Medscape general medicine*. 8. 4. Pridobljeno s https://www.medscape.com/viewarticle/543952_2?form=fpf
4. Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*. Pridobljeno s <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1530156706001766?via%3Dihub>
5. Kamal, M. (2022). Designing Learning Environment for School Children having Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *International Journal of Built Environment and Sustainability*, 9(1), 1-10. Pridobljeno s <https://www.researchgate.net/publication/379446904>
6. Keilow, M., Holm, A., Fallesen, P. (2018). The effects of ADHD medication on children's cognitive outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 381-399. Pridobljeno s <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0207905>

7. Kodele, T. (2017). Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav: doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/4890/1/doktorska_disertacija_Kodele.pdf
8. Kumar, G., Sharma, B., Tiwari, R. K., Kumar, R., & Singh, M. K. (2024). A review on ADHD disorder, diagnosis and therapeutic approach in children and adolescents. *Brain-Apparatus Communication: A Journal of Bacomics*, 3(1). Pridobljeno s <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/27706710.2024.2400070>
9. Matthew, M. A., Nasri, A. (2022). Teachers' Readiness and Knowledge About ADHD Students among Mainstream School Teachers: A Systematic Literature Review. *Research in Education*, 106(3), 112-130. Pridobljeno s <https://www.researchgate.net/publication/365268086>
10. Polanczyk, G., et al. (2015). The worldwide prevalence of ADHD. Pridobljeno s <https://psychiatryonline.org/doi/10.1176/ajp.2007.164.6.942>
11. Thirumoorthy, A., Marimuthu, M., Subramanian, A., Geetha, P. (2019). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. 214-221. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/333210261_Attention_Deficit_Hyperactivity_Disorder
12. Quinn, M., Lynch, A. (2016). Is ADHD a 'real' disorder?. *Support for Learning*. 31. 59-70. 10.1111/1467-9604.12114. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/299750844_Is_ADHD_a_'real'_disorder
13. Staff AI, Oosterlaan J, van der Oord S, van den Hoofdakker BJ, Luman M. The Relation Between Classroom Setting and ADHD Behavior in Children With ADHD Compared to Typically Developing Peers. *J Atten Disord*. 2023 Jul;27(9):939-950. doi: 10.1177/10870547231167522. Epub 2023 Apr 11. PMID: 37039105; PMCID: PMC10291114. Pridobljeno s https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10291114/?utm_source
14. Subramaniam, T., Nordin, M. (2025). The learning theory of B. F. Skinner and teaching strategies for ADHD students. *Special Education [SE]*. 3. e0039. 10.59055/se.v3i1.39. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/388880779_THE_LEARNING_THEORY_OF_BF_SKINNER_AND_TEACHING_STRATEGIES_FOR_ADHD_STUDENTS
15. Tafuri, D., Palma, D. (2025). Inclusion of Students with ADHD in Secondary School Through an Innovative Motor Science Educational Curriculum. *Education Sciences*. 15. 78. 10.3390/educsci15010078. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/387988478_Inclusion_of_Students_with_ADHD_in_Secondary_School_Through_an_Innovative_Motor_Science_Educational_Curriculum
16. Xie, Y., Gao, X., Song, Y., Zhu, X., Chen, M., Yang, L., Ren, Y. (2021). Effectiveness of Physical Activity Intervention on ADHD Symptoms: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychiatry*. 12. 10.3389/fpsy.2021.706625. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/355599325_Effectiveness_of_Physical_Activity_Intervention_on_ADHD_Symptoms_A_Systematic_Review_and_Meta-Analysis

Delavnice ozaveščanja o spletnem nasilju v prilagojenem izobraževalnem programu z NIS

ŠPELA KAISER, *mag. prof. specialne in rehabilitacijske pedagogike*
spela.kaiser@cviu-velenje.si

Povzetek: V članku je predstavljena problematika spletnega nasilja, ki je v sodobnem svetu zelo pogost pojav med otroki in mladostniki. Posledice le-tega močno vplivajo na čustvovanje, vedenje in socialno vključenost žrtev spletnega nasilja. Predstavljena je izvedba delavnic o spletnem nasilju, v katere so bili vključeni učenci 5. razreda prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Cilj delavnic je bil spoznati in ozavestiti, kaj je spletno nasilje, kakšen vpliv ima na žrtve, kako se lahko pred njim preventivno zavarujemo z varno uporabo spleta in kaj storiti v primeru, da sami postanemo žrtev spletnega nasilja. Teoretična izhodišča so bila v delavnicah ponazorjena s konkretnimi vsebinami, zgodbami, slikovnim in video gradivom ter izkustvenimi delavnicami. Učenci so tekom delavnic izdelali plakate, samostojno preizkušali aplikacije in znanje povezovali z izkušnjami iz vsakdanjega življenja.

Ključne besede: varnost na spletu, spletno nasilje, nižji izobrazbeni standard, delavnice

Abstract: The article presents the issue of online violence, which is very common among children and adolescents in the modern world. Its consequences have a strong impact on the emotions, behaviour and social inclusion of victims of online violence. The implementation of workshops on online violence is presented, in which 5th grade students of an adapted program with a lower educational standard were included. The goal of the workshops was to learn and raise awareness of what online violence is, what impact it has on victims, how we can protect ourselves from it by using the Internet safely and what to do if we ourselves become victims of online violence. The theoretical starting points were demonstrated in the workshops with concrete content, stories, image and video material and experiential workshops. During the workshops, students made posters, independently tested applications and connected their knowledge with experiences from everyday life.

Keywords: online safety, online violence, lower educational standard, workshops

UVOD

V sodobnem svetu je uporaba mobilnih naprav, računalnikov, tablic in z njimi dostopnost do interneta in vsega, kar le-ta ponuja, nekaj povsem običajnega. Kljub temu da tehnologija prinaša veliko pozitivnih posledic, pa so prisotne tudi negativne. Ena izmed teh je pojavnost spletnega nasilja, ki je prisotno predvsem med mladimi.

Učenci, ki so vključeni v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, so večinoma otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, motnjami avtističnega spektra (Zavod RS za šolstvo, 2025) in drugimi pridruženimi motnjami (čustveno-vedenjske motnje, govorno-jezikovne motnje, dolgotrajne bolezni itd.). Učenci imajo nižje intelektualne sposobnosti, se težje vključujejo v socialne interakcije, njihovo presojanje je manj zrelo, potrebujejo konkretne ponazoritve abstraktnih pojavov, potrebujejo več vodenja in pomoči pri vključevanju v vsakodnevne dejavnosti in interakcije. Ker tudi ti učenci uporabljajo sodobno tehnologijo, je izrednega pomena, da jih učitelji ozaveščamo o njihovi ustrezni uporabi ter varnosti na spletu.

S tem namenom sem v 5. razredu prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom izvedla delavnice za ozaveščanje o spletnem nasilju. Vsebine sem prilagodila ravni razumevanja učencev in jih podkrepila s konkretnimi ponazoritvami.

Spletno nasilje

Spletno nasilje je zelo širok pojem, ki ga lahko opredelimo kot nasilje, ki se dogaja s pomočjo digitalnih naprav (telefona, računalnika, tablice) in interneta (Car, idr., 2024). Pojavlja se v različnih oblikah. Najpogostejše oblike spletnega nasilja so: žaljiva sporočila, izključevanje iz skupin, ustvarjanje sovražnih skupin, lažni profili, deljenje intimnih posnetkov, fotografiranje in snemanje ter objavljanje posnetkov brez dovoljenja, prikrito fotografiranje, predelave fotografij na žaljivi način, žaljivi memi, zloraba zaupanja, obrekovanje, trpinčenje, vdiranje v profile/račune, kraja gesel, spletno zalezovanje, spolno napeljevanje, nadlegovanje in sramotenje, grožnje, izsiljevanje, izsiljevanje z intimnimi posnetki, trolanje, objavljanje posnetkov nasilja, pošiljanje nasilnih ali grozljivih fotografij in videoposnetkov, pošiljanje spolnih vsebin, prepošiljanje verižnih pisem in sporočil, spletni izzivi, spletno, spletno zaslužnjevanje (Safe.si, 2025).

Spletno nasilje je pogosto povezano z nasiljem v živo (fizično in verbalno nasilje), a se te vrste nasilja močno razlikujejo. Spletno nasilje ponuja možnost anonimnosti, lažnih profilov, sledenja drugim, ustvarjanja lažnih objav, snemanja pogovorov, itd. Spletnemu nasilju se je težko izogniti in umakniti na varno, saj imamo telefon ves čas s seboj in smo dostopni za sporočila in obvestila. Spletno nasilje se zelo hitro širi in je lahko v trenutku dostopno zelo veliki množici ljudi. Objav ni mogoče dokončno izbrisati in nikoli ne

vemo, če so si ljudje objave shranili na svojo napravo in jo bodo v prihodnosti zopet uporabili, kar lahko vodi do ponovne viktimizacije (Car, idr., 2024).

Posledice spletnega nasilja

S porastom izmenjave informacij v današnjem digitalnem svetu in novi dobi socializacije preko digitalnih orodij ter priljubljenostjo družbenih medijev, je spletno nasilje postalo zelo pogosto, še posebej ob pomanjkljivem in neustreznem nadzoru odraslih (Gohal, idr., 2023). Raziskave kažejo, da posledice spletnega nasilja negativno vplivajo na čustveno zdravje otrok in mladostnikov. Žrtve doživljajo pomanjkanje sprejetosti v vrstniških skupinah, osamljenost, socialno izolacijo, imajo pogosteje nizko samozavest, depresijo, (Cowie, 2013) obremenjenost, zaskrbljenost, jezo, strah, tesnobo, stisko, stres, občutke krivde in sramu (Car idr., 2024), doživljajo upad učnega uspeha, vedenjske težave in imajo večjo nagnjenost k zlorabi prepovedanih substanc. Poleg tega lahko izkušnja nasilja sproži niz dogodkov, ki vodijo v samomorilno vedenje (Ferrara idr., 2018). Posledic spletnega nasilja pa ne občutijo samo žrtve, ampak tudi tisti, ki so mu priča, in celo za tisti, ki ga povzročajo ali pri njem sodelujejo (Car idr., 2024).

Pomen preventivnih dejavnosti za preprečevanje spletnega nasilja

Kljub pogostosti spletnega nasilja in negativnih posledicah, ki ga leta prinaša, odvrčanje mladih od uporabe interneta ni smiselno, saj

imajo spletni stiki pomembno vlogo pri njihovi vključenosti v družbo, njihovem socialnem razvoju in širši socialni participaciji (Car, idr., 2024). Pomembno pa je, da so učenci ozaveščeni o tem, kaj spletno nasilje sploh je, kakšne so njegove posledice, kako se lahko pred njim zavarujejo in kako ukrepati, če sami postanejo žrtev spletnega nasilja. Kljub temu da se večinoma spletno nasilje pojavlja v času izven šole, le-to neposredno vpliva na dinamiko in vedenje otrok, saj se lahko spletno nasilje spremeni v druge vrste nasilja ali privede do čustvenih in vedenjskih posledic, ki vplivajo na otrokovo delovanje v šoli. Zato je pomembno, da šola in učitelji ozaveščajo in izvajajo preventivne dejavnosti za preprečevanje tovrstnega nasilja (Car idr. 2024).

Izvedba delavnic za ozaveščanje o varnosti na spletu in spletnem nasilju

Delavnice so bile izvedene pri učencih 5. razreda prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Izvedli smo 3 delavnice. Vsaka je trajala eno šolsko uro.

Cilji delavnic:

- Učenci prepoznajo spletno nasilje.
- Učenci poznajo vrste spletnega nasilja.
- Učenci poznajo načine ukrepanja ob spletnem nasilju.
- Učenci ozaveščajo čustvene posledice spletnega nasilja.
- Učenci varno uporabljajo splet.

1. delavnica: Kaj je spletno nasilje?

Uvodna aktivnost – nevihta možganov

- Kaj je spletno nasilje?
- Si že bil kdaj žrtev spletnega nasilja?
- Si že bil kdaj povzročitelj spletnega nasilja?

Učenci so odgovarjali na vprašanja, odgovore pa smo sproti zapisovali na tablo in se o njih pogovorili. Pogovorili smo se tudi o aplikacijah, ki jih uporabljajo (najpogosteje *Snapchat*, *Tik tok*, *You Tube* in spletne igre npr. *Roblox*) in katere nevarnosti pri teh aplikacijah prepoznajo.

Ogled kratkega animiranega videa

Učencem sem prikazala 2 videa, ki prikazujeta primera spletnega nasilja. Učenci so poskušali prepoznati, kaj se v videu dogaja (izsiljevanje za gole fotografije, grožnje, spolno napeljevanje itd.).

Izdelava plakata in predstavitev konkretnih primerov spletnega nasilja, ki so povezani z mladostniki in šolskim okoljem

Učenci so prejeli listke z različnimi primeri spletnega nasilja oz. neprimerne vedenja na spletu (primeri povzeti po *Safe.si*). Najprej so skušali sami pojasniti in ponazoriti primere, nato pa so prejeli še konkretne primere nasilja (slika, zgodbo, video ali konkretno ponazoritev), ki so bili povezani z mladostniki in šolskih okoljem.

Primere smo naglas prebrali in se o njih pogovorili. Primer zgodbe za objavljanje posnetkov nasilja (happy slapping): *V šoli so snemali Marka, ko so ga nekateri sošolci porinili na tla. Posnetek so objavili na spletu. Posnetek je prejel veliko žaljivih komentarjev. Ob primeru predelave fotografij in videov smo svoje obraze spreminjali s pomočjo filtrov v aplikaciji Snapchat, katero uporablja večina vključenih učencev. Ob primeru spletnih izzivov smo si ogledali nekaj primerov videov izzivov, ki se pojavljajo v aplikaciji Tik Tok, katero prav tako uporablja več kot polovica vključenih učencev.*

Veliko učencev je ob primerih prepoznalo, da so se določene vrste spletnega nasilja njim že zgodile. Ob vsakem primeru smo se pogovorili o tem, kako bi se lahko pred določeno obliko nasilja zaščitili (motivacija za naslednjo delavnico). Učenci so pritrdili primere spletnega nasilja na plakat.

2. delavnica: Kako se počutimo ob spletnem nasilju in kako poskrbimo za varnost na spletu ter se zaščitimo pred spletnim nasiljem?

Uvodna ponovitev:

Pogovor o tem, kaj so se naučili na prejšnji delavnici. Ob plakatu smo ponovili vrste nasilja.

Počutje ob spletnem nasilju

Učenci so si ogledali kratek animirani film, ki prikazuje dva primera

spletnega nasilja (sramotenje zaradi izgleda in sovražni govor). Pred ogledom sem jih spodbudila, naj bodo pozorni na čustva in počutje oseb, ki sta bili žrtvi spletnega nasilja. Učencem sem nato zastavila vprašanja, vezana na počutje in vedenje žrtev ter ustreznost reševanja nasilja. Razvila se je diskusija. Pojasnila sem, da »žrtve spletnega nasilja doživljajo sram, ponižanje, tesnobo, osamljenost, izločenost, breme, zaskrbljenost, jezo, strah, samomorilne misli.« (Petek, 2019, str. 24). Skupaj smo pojasnili, kaj to pomeni in se pogovorili o posledicah spletnega nasilja.

Zakaj prihaja do spletnega nasilja?

Učence sem vprašala, če so že bili oni kdaj povzročitelji spletnega nasilja? Kakšnega? Zakaj? Zakaj mislijo, da ljudje povzročajo spletno nasilje? Pojasnila sem, da mladi v največji meri izvajajo spletno nasilje, ker se jim to zdi zabavno oziroma se s prijatelji na ta način zabavajo. Nekateri to počnejo zaradi pritiska okolice ali zato, ker so jih ustražovali drugi (Petek, 2019).

Plakat: Varno uporabljaj splet! Kaj pa ti?

Učencem sem razdelila listke, na katerih so bili zapisani varni načini uporabe spleta (v preglednici 1). Dodani so bili tudi listki z neustreznim vedenjem na spletu (npr. *Za geslo uporabim svoje ime in priimek.*) Učenci so izdelali plakat, na katerega so umestili načine, s katerimi se lahko zavarujemo na spletu. Učencem sem vsak primer ponazorila s konkretno razlago za lažje razumevanje, kot je

predstavljeno v spodnji preglednici.

Preglednica 1: Načini zagotavljanja varnosti na spletu

Nikoli ne deli osebnih podatkov	Ne deli svojega imena, naslova, telefonske številke, šole z neznanci na spletu.
Uporabljaljaj močna gesla	Uporabi gesla, ki jih drugi ne morejo ugotoviti, na primer kombinacijo črk in števil. Ne uporabljaj gesel, kot so "12345" ali "ime tvoje mačke". Primeri močnih gesel: "sirINsalama88" "BibaBubaBaja987!" Gesel nikoli ne deli z drugimi, razen s starši ali učitelji. Prav tako ne puščaj odklenjenega telefona ali odprtih profilov na javnih računalnikih.
Ignoriraj sporočila neznancev	Če ti piše oseba, ki je ne poznaš, je ne odgovarjaj. Če te sporočilo prestraši, je neprimerno ali ti nekdo piše, da te želi srečati, ignoriraj in takoj povej staršem ali učitelju.
Ne klikaj na neznane povezave	Če ti nekdo pošlje povezavo ali oglas, ki obljublja nagrado ali darilo, ne klikaj nanjo. Lahko vsebuje virus, ki pokvari tvoj računalnik, ali pa je past, da ukradejo tvoje podatke ali denar.
Ne verjemi vsemu, kar prebereš	Ni nujno, da vsi ljudje na internetu govorijo resnico, zato ne nasedaj prevaram in lažem.
Upoštevaj spletni bonton	Bodi prijazen in spoštljiv. Na spletu govori z drugimi tako, kot želiš, da bi oni govorili s tabo. Ne objavljalj žaljivih komentarjev ali se norčuj iz drugih.
Preveri, s kom govoriš	Če se pogovarjaš z nekom, ki pravi, da je tvoj vrstnik, ne verjemi takoj. Lahko gre za neznanca, ki se pretvarja. Ne deli informacij, dokler nisi prepričan, kdo je oseba. Nikoli ne srečuj z ljudmi, ki jih poznaš samo prek interneta.

Omeji čas na spletu	Določi si čas, koliko si na spletu, in si vzemi odmore. Preveč časa na internetu lahko vpliva na tvoje počutje in zdravje.
Vsak ne more biti tvoj spletni prijatelj!	Za prijatelje v družabnih omrežjih, aplikacijah in klepetih sprejemaj le ljudi, ki jih dobro poznaš in se razumeš z njimi.
Skrbi za svoj spletni ugled	Kar objaviš na spletu, bo tam ostalo za vedno, zato dobro premisli, preden objaviš in preveri, kaj drugi o tebi objavljajo na spletu.
Vedno povej odraslim, če te kaj skrbi	Če te kdo na spletu žaljivo nagovori, ti grozi ali ti piše neprijetne stvari, takoj povej staršem, učitelju ali drugi odrasli osebi, ki ji zaupaš.

3. delavnica: Kako ukrepati ob spletnem nasilju?

Koraki ukrepanja ob spletnem nasilju

Učencem sem predstavila štiri korake, kako ravnati ob spletnem nasilju (Safe.si, 2025):

- Ignoriraj (Najprej poskusi nasilneža ignorirati. Mogoče se bo nasilnež hitro naveličal, če ne bo dobil zelene reakcije)
- Zajemi zaslon (screenshot) (Če se nasilje kljub temu nadaljuje, si vsako sporočilo ali sliko shrani. Tako boš lahko odraslim pokazal, kaj se je zgodilo, prav tako boš imel dokaz, če boš osebo prijavil policiji.)
- Blokiraj (Osebo blokiraj na vseh socialnih omrežjih).
- Prijavi (Zaupaj odrasli osebi, prijavi policiji, poišči pomoč na TOM telefon ali portalu To sem jaz.)

Predstavitve aplikacije Prva pomoč pri spletnem nasilju

Učencem sem predstavila aplikacijo, katero lahko uporabijo v primeru, da sami postanejo žrtev spletnega nasilja. Aplikacija Prva pomoč pri spletnem nasilju je namenjena žrtvam spletnega nasilja in jim pomaga pri pravilnem odzivu. Uporabniki lahko izberejo vodnika, Luko ali Evo, ki jih vodita skozi šest korakov ukrepanja. Aplikacija ponuja praktične nasvete za zaščito in informacije o tem, na koga se obrniti po pomoč. Na voljo je v trgovinah z aplikacijami (Safe, 2025).

Plakat: Sem žrtev spletnega nasilja ... Kaj pa zdaj?

Učenci so na podlagi spoznanega izdelali plakat. Med izdelavo smo ponovili korake ukrepanja ob spletnem nasilju.

Igra vlog

Učenci si prejeli naloge z različnimi primeri spletnega nasilja. Primer so prebrali in povedali, kako bi se lahko pred tovrstnim nasiljem zavarovali oziroma kako bi ukrepali, če bi bili sami žrtev.

Kviz za ponovitev

Učenci so ob koncu delavnice izpolnili kviz za ponovitev in ozaveščanje spletnega nasilja v aplikaciji Mentimeter. V nadaljevanju so predstavljeni njihovi odgovori.

Učenci so na vprašanje odprtega tipa *Kaj je spletno nasilje?* Odgovorili z naslednjimi odgovori: *te neznanci kličejo, nage slike, da*

ga snemajo, da govorijo grožnje, je prek računalnika, govorijo da so jokice in smetnjaki, govorijo ji grde besede, grde in spolne stvari, grde besede, grožnje, hekanje, grožnje za nage slike in denar, hekerji hočejo izvedet telefonsko, se norčujejo, izzivajo te, lažejo se ti, ti denar vzamejo. Na vprašanje, če so že bili kdaj žrtev spletnega nasilja je 50% učencev odgovorilo z DA in 50% z NE. Medtem ko jih 75% še ni bilo povzročiteljev spletnega nasilja, pa jih je 25% že izvajalo spletno nasilje nad drugimi. Na vprašanje odprtega tipa *Kako se lahko zavaruješ pred spletnim nasiljem?* so odgovorili: *da jim rečemo BODI FACA IN REČI NE SPLETNEMU NASILJU, da gremo do odrasle osebe in ji povemo, da ga pomirimo, geslo kot je hugwghehsbdgubshvdjz, ne objavi nagih slik, moraš imeti močna gesla, rečeš stop, močno geslo, si zbrišem aplikacije, ignoriramo, ne pošiljam nage slike.* Na vprašanje *Kaj lahko narediš, če si žrtev spletnega nasilja?* So odgovorili: *screenshot, ne gledaš, blokiraš, si zbrišem aplikacijo, jih ignoriramo, pokličeš toma, obračamo se k policiji, jim rečemo, da je to grdo, jim rečemo da nehajo, gremo stran, screenshotamo in pokažemo policiji, ignoriraš ga in poveš staršem ali učiteljem.*

Razstava plakatov

Plakate smo razstavili na panoju v razredu, kjer bodo učence vsakodnevno opominjali na varnost na spletu ter spletno nasilje in načine, kako se pred njim zavarovati.



Slika 1: Plakati

Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Učenci so na delavnicah aktivno sodelovali in izpostavljali lastne izkušnje spletnega nasilja. Cilj je, da bodo sedaj pridobljeno oziroma poglobljeno znanje prenesli v vsakdanje življenje ter tako poskrbeli za svojo varnost pri uporabi spleta. Pomembno pa je, da problematiko varnosti na spletu in spletnega nasilja v šolskem okolju čim večkrat izpostavimo in redno izvajamo preventivne dejavnosti ter da učitelji poznamo spletne trende, njihove pasti in nevarnosti ter jih pravočasno naslovimo pri učencih in s tem prispevamo k zagotavljanju njihove varnosti pri uporabi spleta.

Viri in literatura

1. Car, S., Kračan, B., Lesjak, B., Mezinec, N., Motl, A., Petek, A., idr. (2024). *Spletno nasilje: prepoznavanje, obvladovanje in ukrepanje*. Pridobljeno s <https://www.fdv.uni-lj.si/zalozba/knjige/spletno-nasilje>
2. Cowie, H. (2013). *Cyberbullying and its impact on young people's emotional health and well-being*. *The Psychiatrist*, 37(5), 167–170. Pridobljeno s <https://www.cambridge.org/core/journals/the-psychiatrist/article/cyberbullying-and-its-impact-on-young-peoples-emotional-health-and-wellbeing/B7DB89A2035CF347E73D21EAF8D91214>
3. Ferrara, P., Ianniello, F., Villani, A., idr. (2018). *Cyberbullying: A modern form of bullying*. *Italian Journal of Pediatrics*, 44(1), 44–52. Pridobljeno s <https://ijponline.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13052-018-0446-4>
4. Gohal, G., Alqassim, A., Eltyeb, E., idr. (2023). *Prevalence and related risks of cyberbullying and its effects on adolescent*. *BMC Psychiatry* 23 (39). Pridobljeno s <https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12888-023-04542-0#citeas>
5. Petek, A. (ur.). (2019). *Učni načrt za izvedbo delavnic Odklikni! Ustavimo spletno nasilje nad ženskami in dekleti*. Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani – Center za družboslovno informatiko. Pridobljeno s <http://odklikni.enakostspolov.si/o-projektu>
6. Safe.si. (2025). *Prva pomoč pri spletnem nasilju*. Pridobljeno s <https://safe.si/gradiva/aplikacije/prva-pomoc-pri-spletnem-nasilju>
7. Safe.si. (2025). *Spletno nasilje*. Pridobljeno s <https://safe.si/nasveti/spletno-in-mobilno-trpincenje/spletno-nasilje>
8. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2025). *Izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami*. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/podrocja/osnovna-sola/izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/>

Matematiki v matematiki

BLAŽ KNEP, *prof. mat.*

blaz.knep@escelje.si

Povzetek: V članku spregovorimo o matematičnih temah, ki so poimenovane po matematikih. Tematiko razširimo na posamezne izreke, trditve, algoritme in sheme, ki jih poznamo pod imeni pomembnih matematikov. Skozi ves čas zasledujemo motivacijo, ki jo pri učencih tovrstno naravnane dejavnosti spodbujajo in krepijo. Opozorimo tako na aktivnosti učitelja kot tudi dejavnosti učencev. Pri iskanju informacij se poslužimo predmetnega izpitnega kataloga, učbenikov, zapiskov, spletnih in drugih virov. Opozorimo na zgodovinski kontekst. Pri raziskovanju pozornost namenimo tudi Slovencem, ki so pomembneje zaznamovali matematiko. Teme razvrstimo po posameznem letniku srednješolskega izobraževanja. Izsledke primerjamo z drugimi predmetnimi področji.

Ključne besede: algoritem, izreki, matematiki

Abstract: In the article, we talk about mathematical topics that are named after mathematicians. We expand the topic to individual theorems, assertions, algorithms and schemes known by the names of important mathematicians. Throughout the entire time, we are

pursuing motivation, which is encouraged and strengthened in students by this kind of oriented activities. We draw attention to both the activities of the teacher and the activities of the students. When searching for information, we use the subject exam catalog, textbooks, notes, online and other sources. We draw attention to the historical context. When researching, we also pay attention to Slovenes, who made significant mark on mathematics. The topics are classified according to the individual year of secondary education. The results are compared with other subjects and areas.

Keywords: algorithm, theorems, mathematicians

UVOD

»Matematika je ena najstarejših in najbolj temeljnih človekovih dejavnosti. Razvila se je iz naravne potrebe ustvarjati red v navidezno kaotičnem svetu.« (Brešar in Forstnerič, 2010). Velja za temeljno vedo, ki je osnova za razumevanje drugih področij; od tehnike in naravoslovja do družbenih znanosti. V šoli s pomočjo matematike učenci in dijaki razvijajo logično razmišljanje, natančno izražanje in sistematičnost, kar vse zahteva miselni napor. Matematika uči ločiti bistvo od nebistvenega. Njen jezik je eksakten in izčiščen z namenom, da je razumljiv. Kot taka je sestavni del učnih načrtov v šolskih sistemih držav po svetu, ne glede na smer in zahtevnost izobraževalnega programa. »Mnogi dijaki se v prehodu iz osnovne v srednjo šolo matematike bojijo oz. jim ni všeč. Svoje mnenje o matematiki si ustvarjajo na podlagi izkušenj, govoric starejših dijakov ter tudi ustvarjene slabe podobe predmeta, češ da je zelo zahteven, da je potrebno veliko dela in učenja.« (Lipnik, 2024, str. 37). Žal danes vse prevečkrat ugotavljamo, da je učenje in razumevanje matematike v sodobnem svetu zapostavljeno. »V Ameriki je kulturni odpor do matematike postal tako prevladujoč, da se je infiltriral celo v izdelke, ki jih dajejo otrokom« (Rajh, 2024, str. 8). Z namenom učenca motivirati h učenju matematike, v članku predstavimo dejavnost iskanja imen tistih matematikov, katerih imena učeči se poznajo iz poimenovanj izrekov, postopkov, diagramov, algoritmov, obrazcev in formul. Z opisano metodo lahko ponovimo in utrdimo

dobršen del srednješolske matematike, na primer pri pripravi na maturitetni izpit iz matematike.

Primer dobre prakse

Pri ponavljanju in utrjevanju snovi je učenec postavil vprašanje koliko tem ali izrekov je v srednješolski matematiki poimenovanih po matematikih. »Če učenec želi odgovor, lahko to spoštujemo in morda celo ugotovimo, da je vprašanje zanimivo tudi za nas. Načinov, kako poiskati odgovor na takšno vprašanje, je veliko: poleg osebnih izkušenj v času šolanja in študija imamo danes skoraj neomejen vir informacij v knjigah in na svetovnem spletu,« (Repolusk, 2012, str. 101). Po razmisleku sem vprašanje sam pri sebi razširil na vse postopke, trditve, algoritme, načela, ki jih obravnavamo v srednji šoli in si lastijo imena tistih oseb, ki so jih odkrili, prvi uporabili, prvi objavili ali bili s temo kakorkoli drugače povezani. Za prvi cilj sem si zastavil, da v predmetnem izpitnem katalogu za matematiko skupaj z dijaki preverim katera področja poimenovana po matematikih so eksplicitno zapisana med temami in cilji. Nekaj dijakov je samostojno pregledalo seznam vprašanj za ustni izpit iz matematike na splošni maturi. Ugotovili smo, da je takih področij sila malo. Med vprašanji za ustni del iz matematike na osnovni ravni najdemo:

- Izberite taki množici A in B , da je $m(A) = 3$ in $m(B) = 2$. Zapišite njun kartezični produkt.

- Povejte zvezo med določenim in nedoločenim integralom (Newton-Leibnizeva formula)
- Opišite povezavo med binomskim izrekom in Pascalovim trikotnikom. Opišite dve lastnosti binomskih koeficientov v Pascalovem trikotniku.
- Narišite normalno (Gaussovo) krivuljo in na njej označite μ . Kolikšna je ploščina območja med normalno (Gaussovo) krivuljo in abscisno osjo?

Na višji ravni so dodana še naslednja vprašanja:

- Dokažite Evklidov ali višinski izrek. Povejte in dokažite Talesov izrek o kotu v polkrogu.
- Kako uporabimo Talesov izrek pri konstrukciji pravokotnega trikotnika s podano hipotenuzo in višino na hipotenuzo?
- Definirajte Bernoullijevo zaporedje neodvisnih poskusov.

Med cilji, zapisanimi v predmetnem izpitnem katalogu, je zapisano, da kandidat »uporablja Evklidov algoritem za iskanje največjega skupnega delitelja, s pomočjo Pascalovega trikotnika določi pravila za višje potence dvočlenika in jih tudi uporablja, prepozna in uporablja ustrezn način razstavljanja danega izraza: izpostavljanje, razlika kvadratov, vsota in razlika kubov, Vièetovo pravilo, usvoji pojme elementarne evklidske geometrije, uporablja Hornerjev algoritem za iskanje ničel polinomske funkcije« (Banič in drugi, str. 9–23). V dodatku o matematičnih oznakah najdemo simbol \times za

kartezični produkt. Dijakom velja omeniti filozofa Reneja Descartesa (1596 - 1650), čigar latinsko ime je bilo Cartesius. Po njem se imenuje kartezični koordinatni sistem, ki je poseben primer kartezičnega produkta. Omenimo še formule, ki so priložene izpitni poli: Evklidov izrek, Heronova formula in Bernoullijeva formula na višji ravni.

Seveda sem se na podlagi izkušenj pri poučevanju zavedal, da je področij, ki so poimenovana po lastnih imenih več, kot jih je eksplicitno zapisane moč poiskati v predmetnem izpitnem katalogu. Sistematično sem začel razvrščati teme tako, kot se obravnavajo po posameznih letnikih. Enako sem pozval dijake, da pregledajo lastne zapiske, spletno učilnico za matematiko in se poslužijo še drugih metod za iskanje področij in tem, ki nosijo ime matematika. »Učna motivacija obsega vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost« (Marentič Požarnik, 2003, str. 184). Istočasno sem v prvih letnikih učence pri uri vprašal koliko izrekov, trditev ali postopkov, ki so poimenovani po matematikih poznajo iz osnovne šole. »Tudi za izkušenega učitelja je koristno, če se tu in tam seznanijo s kakim novim vidikom poučevanja, saj ga to lahko spodbudi h kritičnemu premisleku in vrednotenju obstoječih poučevalnih praks ali preprosto k osvežitvi svojih pristopov.« (Tomšič Mavrič, Repolusk, Hvala, 2012, str. 63). Omenili so le Pitagorov izrek. Tekmovalci iz logike so omenili še Vennov diagram, s katerim prikažemo množice. Pojma, kot sta Russellov paradoks in Gaussova krivulja, poznajo iz področij izven matematike. Zbrane

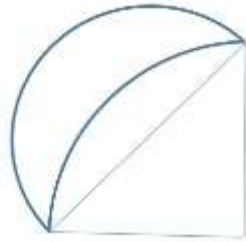
podatke smo sistematično uredili in zapisali. Nastala je Tabela 1. Pod črto so teme, ki so se morda obravnavale v preteklosti in jih najdemo v starejših učbenikih. Danes nekaj od teh vsebin velja za izbirne vsebine, ali pa so v učbenikih in zbirkah omenjene zgolj med nalogami.

Tabela 1: Teme poimenovane po matematikih razvrščene po letnikih

1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik
Viètovo pravilo, Eratostenovo sito, Evklidov algoritem, De Morganova zakona, Venn-Eulerjev diagram, Kartezični produkt, Gaussova eliminacijska metoda	Pitagorov izrek, Evklidov izrek, Talesov izrek o sorazmerjih, Talesov izrek v polkrogu, Gaussova (kompleksna) ravnina, Eulerjevo število	Heronov obrazec Cavalierijevo načelo Hornerjev algoritem	Pascalov trikotnik, Gaussova krivulja, Bernoullijevo zaporedje, Fibonaccijevo zaporedje, Newton-Leibnitzova formula
Peanovi aksiomi, Abelova grupa	De Moivreova formula	Hipokratova luna (naloga)	Zenonov paradoks, Aksiomi Kolmogorova, Bayesova formula, neenačba Čebiševa

Dijaki vedno znova radi prisluhnejo tako zgodovinskim dejstvom, kot tudi anekdotam. V ta namen sem vedenje o nekaterih temah nadgradil z zbiranjem dodatnih informacij. Navedimo le nekaj izsledkov:

- Hornerjeva metoda bi naj bila znana že Kitajcem in Perzijcem. William George Horner (1786–1837) jo je prvi zapisal v poenostavljeno shemo, kot jo poznamo danes, sicer pa je sam Horner zasluge za metodo pripisoval Josephu-Louisu Lagrangu (1736–1813).
- Viètovo pravilo najdemo v delih Arabskih matematikov iz 12. stoletja. Poimenovano je po francoskem matematiku Francoisu Vièteju (1540–1603).
- Heronovo formulo za izračun ploščine trikotnika bi naj pred Heronom iz Aleksandrije poznal že Arhimed dve stoletji prej. Neodvisno bi naj formulo odkrili kitajski matematiki v 13. stoletju.
- S Hipokratovimi lunami in njenimi izpeljankami so se ukvarjali arabski matematiki.
- Eratosten je bolj kot po metodi iskanja praštevil znan po tem, da je prvi s pomočjo geometrije izračunal polmer Zemlje.



Slika 1: Hipokratova luna (Vir: Lasten)

Zanimivo, da se učenci v večini zavedajo, da so teme, ki se jih učijo pri matematiki rezultat dela več ljudi skozi stoletja in tisočletja. Dijakom povem, da je v šoli matematika zasnovana in prikazana tako, da je s stališča didaktike razumljiva in da se niso matematična področja skozi zgodovino v celoti oblikovala tako in v tem vrstnem redu. Lahko omenimo, da je danes praktično nemogoče z nekim rezultatom tako zatresti osnove matematike, da bi rezultat zasedel mesto v šolski matematiki, pa naj si bo to v osnovni šoli ali na fakulteti. Dijak je glasno, pred ostalimi v razredu razmišljal, če bi se to morebiti zgodilo, da bi tak rezultat gotovo dobil ime po odkritelju. V družboslovnih znanosti bi slednja ugotovitev bila še bolj verjetna. Drug dijak je vprašal, koliko visoko v matematiko je potrebno poseči, da bi naleteli na izrek, ki je poimenovan po Slovencu. Obstajata Plemljev izrek in Vidavov izrek. Oba sta iz zelo zahtevne matematične analize funkcij in diferencialnih enačb, ki niti na fakultetah nista del osnovnih učnih načrtov, saj zahtevata posebno znanje dotičnega področja. Zanimiv je matematik Ivo Lah (1898–1979) znan po svojih

Lahovih številah, ki se danes uporabljajo tudi v računalništvu. V svoji karieri se je ukvarjal z uporabno matematiko in zavarovalništvom.

Čeprav je srednješolska matematika obsežna, je poimenovanj, v primerjavi s fiziko malo. V fiziki je večina osnovnih in izpeljanih merskih enot poimenovanih po fizikih. Prav tako so imena za nekatere fizikalne količine, poimenovane po fizikih. Pri matematiki velikokrat ni jasno kdo je bil v čem prvi, odkritje se ni pojavilo iz danes na jutri. Kak rezultat sprva ni bil označen kot pomemben in ni dobil širše veljave za čas življenja tistega, ki ga je prvi objavil, ampak šele kasneje, tudi po sto ali več letih. Mnogo metod je bilo znanih prej. Dijak je spoznanja povezal z izkoriščanjem kolonialnih sil, ki so moč izkazovale tudi tako, da so rezultat poimenovali po tistemu, ki ga je uporabil ali objavil, ne da bi pri tem citiral morda zasežene zapise starih civilizacij.

Učence zaključnega letnika lahko seznanimo s sporom med Gottfriedom Wilhelmom Leibnizom (1646–1716) in Isaacom Newtonom (1642–1727), glede tega kdo je prvi odkril zvezo med določenim in nedoločenim integralom in s tem postavil temelje infinitezimalnega računa. Že v 17. stoletju so ustanavljali strokovne komisije, ki so na podlagi zbranih dejstev podala mnenja. Vprašanje je dobilo politično dimenzijo. Ni presenečenje, da so nemški matematiki prvenstveno vlogo priznavali Leibnizu, angleški pa Newtonu. Otrokom se zdi zanimivo, ker si ne predstavljajo tistega

časa; sploh sedaj šolajoče se generacije, ki so odrastle s pametnimi napravami, ki omogočajo takojšnjo komunikacijo s komerkoli na svetu. Nekoč so pisali pisma, ki so do naslovnika prispela v mesecih ali letih. Še danes ena skupina poznavalcev zagovarja, da je Leibniz rezultat objavil prvi. Zagovorniki Newtona bi znali dodati, da se je pri tem poslužil Newtonovih idej, ki so bile objavljene prej. Drugi zagovarjajo tezo, da je prispevek Leibniza večji kot Newtonov. Zatočišče za takšno razlago opravičujejo z dejstvom, da je danes v uporabi simbolika, ki jo je uvedel Leibniz. Razdeljenost ni vezana le na geografski položaj: fiziki poudarjajo veličino Newtona, filozofi Leibniza. Morda je poimenovanje Newton-Leibnizova formula zapisana z vezajem res najbolj poštena, čeprav bi se gotovo našel kdo, ki bi raje uporabil zamenjan vrstni red.

Zainteresirane učence ali dijake lahko seznanimo z dodatnimi matematičnimi temami, ki so poimenovane po matematikih in jih dijakom ni pretežko razumeti. Naštejmo jih le nekaj: Cantorjeva množica, preproga Sierpinskega, Kochova snežinka, Hilbertov hotel, Russellov paradoks, Cardanove formule. Nekateri so zmotnega mnenja, da je število π poimenovano v čast Pitagori. Oznako so prvič uporabili, ker so z njim izrazili obseg oziroma periferij. Sicer število π kot razmerje med obsegom in premerom kroga prvi omenja Arhimed, več stoletij za Pitagorom, zato ga imenujejo Arhimedova konstanta. Število π se imenuje tudi Ludolfovo število.

Z dijaki smo poimenovanja iskali v športnih panogah. Veliko, če ne že največ poimenovanj je v gimnastiki, kjer je več prvin poimenovanih tudi po Slovencih: najbolj znana sta Kolman in Pegan. V nogometu, ki je najpopularnejši globalni šport, je poimenovanj po nogometaših malo. Dijak je omenil panenko, poseben način izvajanja najstrožje kazni. Pri primerjavah med predmetnimi področji se je potrebno zavedati, da je ponekod poimenovanj po ljudeh več kot pri drugih področjih, kjer tovrstnih poimenovanj morda na srednješolski ravni sploh ni. Dijak, ki ima rad jezik in jezikoslovje nasploh, kljub razmisleku ni našel poimenovanja kakega področja ali teme po filologu ali lingvistu. Hkrati pa je, čeprav ga fizika nikoli ni pretirano zanimala poznal Hookov, Newtonov in Faradayev zakon ter fizikalne enote volt, ohm, amper, watt, joule ter hertz. Dijak je sam raziskal ali je Blaise Pascal (1623–1662) tisti, po katerem se imenuje Pascalov trikotnik pri matematiki in enota za merjenje tlaka v fiziki. Odgovor je seveda pritrdilen. Drugega dijaka je zanimalo zakaj je večina pomembnih učenjakov iz bodisi obdobja pred našim štetjem bodisi iz obdobja 14. stoletja in kasneje. Pravzaprav je samostojno prišel do spoznanja o pomenu antike in renesanse za razvoj človekove misli v znanosti in umetnosti.

ZAKLJUČEK

Ob zbranih informacijah in odzivih učencev sem razmišljal pri katerih področjih srednješolske matematike je poimenovanj po matematikih največ in pri katerih manj ali morda sploh nič. V prvo skupino lahko

uvrstimo geometrijo, kjer prevladujejo antični matematiki. Prvzaprav je stare Grke geometrija zanimala predvsem zato, ker so z njo reševali probleme iz astronomije. Racionalna števila so zapisovali z razmerji celih pozitivnih števil. Negativnih števil niso poznali. Ob bok geometriji lahko postavimo verjetnost in kombinatoriko ter teorijo množic, ki je tesno povezana. Gre za novejša področja, ki so veljavo dobila mnogo stoletij kasneje. Ker so področja novejša, je sledljivost posameznih prispevkov lažja in točnejša. Dijake pozovemo, da teme, ki bi spadale v drugo skupino, poiščejo in razvrstijo sami. Tudi tako jih motiviramo, da k učenju pristopajo celostno, z razumevanjem in zavedanjem, da so področja v praksi prepletena. Tak pristop omogoča pridobivanje veččin in znanj, ki so kakovostnejša in trajnejša.

Viri in literatura

1. Banič I., Erker J., Fošnarič M., Grahor A., Kušar B., Levstek T., Pustavrh S., Šemrl P., Škrlec M., Škufca M., Vreš S., Žerovnik J. (2024). Predmetni izpitni katalog za splošno maturo - matematika, Državna predmetna komisija za matematiko za splošno maturo, Ljubljana: Državni izpitni center. Pridobljeno s:
<https://www.ric.si/mma/M-MAT-2026.pdf/2024082313042788/?m=1724411067>
2. Brešar M., Forstnerič F. (2010). Matematika in razvoj osebnosti. Delo, Gostujoče pero. Pridobljeno s https://users.fmf.uni-lj.si/forstneric/datoteke/Matematika_in_razvoj_osebnosti.pdf
3. Lipnik R. (2024). Varno učno okolje pri matematiki. Matematika v šoli, letnik 30, številka 1, str. 37-41. Pridobljeno s <https://www.zrssi.si/izdelek/matematika-v-soli-1-2024/>
4. Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
5. Rajh S. (2024). Obvladovanje matematične anksioznosti. Matematika v šoli, letnik 30, številka 1, str. 7-16. Pridobljeno s <https://www.zrssi.si/izdelek/matematika-v-soli-1-2024/>
6. Repolusk S. (2012) Priprava bodočih učiteljev matematike na povezovanje znanj pri pouku matematike. Matematika v šoli, letnik 18. številka 1/2 str. 97-102.
<http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-15F5B9WM>
7. Tomšič Mavrič, Suzana, Repolusk, Samo, Hvala, Bojan. (2012) Vizualne prezentacije pri pouku matematike. Matematika v šoli, letnik 18. številka 3/4 str. 50-64. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-6R4KQZBC>

Kemijske reakcije pri kuhanju in peki: izkustveno učenje v 6. razredu

ANJA KRIŠTOF, *magistrica profesorica poučevanja gospodinjstva in kemije*

kristof.anja@gmail.com

Povzetek: V okviru pouka gospodinjstva in naravoslovja v 6. razredu sem izvedla eksperimentalno raziskavo o kemijskih reakcijah pri kuhanju in peki. Učenci so skozi praktične dejavnosti preučevali Maillardovo reakcijo, karamelizacijo, denaturacijo beljakovin in delovanje vzhajalnih sredstev. Eksperimente so izvajali v majhnih skupinah, pri čemer so merili temperaturo, čas ter opazovali fizikalne in kemijske spremembe živil. Ugotovitve so pokazale, da izkustveno učenje spodbuja globlje razumevanje naravoslovnih konceptov, saj učenci učinkoviteje povezujejo teorijo s prakso in razvijajo raziskovalne veščine. Prav tako so učenci pokazali večjo motivacijo za učenje ter sposobnost kritične analize eksperimentalnih podatkov. Opazili so razlike v reakcijah pri različnih temperaturah in sestavinah, kar jim je omogočilo boljše razumevanje kemijskih procesov v vsakdanjem življenju. Rezultati potrjujejo, da

eksperimentalni pristop krepi znanstveno pismenost in prispeva k večji angažiranosti učencev pri naravoslovnih vsebinah.

Ključne besede: kemijske reakcije, izkustveno učenje, Maillardova reakcija, denaturacija beljakovin, vzhajalna sredstva

Abstract: As part of the home economics and science curriculum in the 6th grade, I conducted an experimental study on chemical reactions in cooking and baking. Through hands-on activities, students explored the Maillard reaction, caramelization, protein denaturation, and the action of leavening agents. They worked in small groups, measuring temperature and time while observing physical and chemical changes in food. The findings showed that experiential learning promotes a deeper understanding of scientific concepts, as students more effectively connect theory with practice and develop research skills. Additionally, students demonstrated greater motivation for learning and the ability to critically analyze experimental data. They observed differences in reactions at varying temperatures and ingredient compositions, which enhanced their understanding of chemical processes in everyday life. The results confirm that an experimental approach strengthens scientific literacy and increases student engagement in science-related topics.

Keywords: chemical reactions, experiential learning, Maillard reaction, protein denaturation, leavening agents

UVOD

Hrana je nepogrešljiv del našega vsakdana, njena priprava pa vključuje številne fizikalne in kemijske procese, ki vplivajo na okus, teksturo, videz in hranilno vrednost jedi. Kuhanje in peka sta zato odlični priložnosti za opazovanje in razumevanje teh znanstvenih pojavov v praksi. V šolskem okolju predstavljajo predmeti kemija, naravoslovje in gospodinjstvo idealno platformo, kjer lahko učenci skozi izkustveno učenje spoznavajo kemijske reakcije ter njihov vpliv na živila. Izkustveno učenje, ki temelji na aktivnem raziskovanju in praktičnih izkušnjah, se je izkazalo za eno najučinkovitejših metod poučevanja naravoslovnih vsebin. Kolb (1984) poudarja, da tak pristop omogoča učencem, da skozi lastne izkušnje in refleksijo razvijajo globlje razumevanje konceptov. V kontekstu kemije hrane to pomeni, da učenci ne le teoretično spoznavajo kemijske reakcije, temveč jih tudi praktično izvajajo, opazujejo in analizirajo njihove učinke na živila.

V okviru pouka gospodinjstva in naravoslovja v 6. razredu sem zato zasnovala raziskovalni projekt, katerega cilj je bil poglobiti razumevanje kemijskih procesov, ki se odvijajo med kuhanjem in peko. Učenci so skozi vrsto eksperimentalnih dejavnosti raziskovali štiri ključne kemijske reakcije:

- **Maillardova reakcija:** Ta kompleksna reakcija med aminokislinami in reducirajočimi sladkorji poteka pri povišanih temperaturah in je odgovorna za rjavenje ter razvoj

značilnih arom in okusov v pečenih in praženih živilih (Mottram, 1999).

- **Karamelizacija:** Gre za toplotno razgradnjo sladkorjev, ki se začne pri približno 160 °C. Med karamelizacijo nastajajo kompleksne spojine, ki prispevajo k rjavi barvi in značilnemu okusu karamele (Beckett, 2008).
- **Denaturacija beljakovin:** Beljakovine so občutljive na spremembe temperature in pH vrednosti. Denaturacija je proces, pri katerem beljakovine izgubijo svojo naravno tridimenzionalno strukturo, kar vodi do sprememb v teksturi in lastnostih živil, kot je strjevanje jajc med kuhanjem (Belitz, Grosch in Schieberle, 2009).
- **Delovanje vzhajalnih sredstev:** Snovi, kot sta soda bikarbona in pecilni prašek, sproščajo pline (npr. ogljikov dioksid) med kemijskimi reakcijami, kar povzroča rahljanje testa in prispeva k volumnu ter teksturi pekovskih izdelkov (McGee, 2004).

Skozi te eksperimentalne dejavnosti so učenci pridobili vpogled v to, kako kemijske reakcije vplivajo na lastnosti hrane, kar jim je omogočilo boljše razumevanje povezave med znanostjo in vsakdanjim življenjem. Tak pristop ne le spodbuja radovednost in raziskovalni duh, temveč tudi krepi sposobnost kritičnega mišljenja in reševanja problemov, kar so ključne kompetence za nadaljnje izobraževanje in življenje. Poleg tega so raziskave pokazale, da

vključevanje eksperimentalnega dela v pouk pozitivno vpliva na motivacijo učencev in njihovo dojetje naravoslovnih predmetov. Pelko (2012) v svojem diplomskem delu poudarja, da eksperimentalno delo pri gospodinjstvu spodbuja aktivno udeležbo učencev ter izboljšuje razumevanje teoretičnih konceptov skozi praktično izkušnjo. Tak pristop omogoča učencem, da povežejo pridobljeno znanje z realnimi situacijami, kar povečuje uporabnost in trajnost znanja.

Vključitev izkustvenega učenja v kurikulum gospodinjstva in naravoslovja tako predstavlja pomemben korak k celostnemu razvoju učencev, saj združuje teoretično znanje s praktičnimi veščinami ter spodbuja interdisciplinarno povezovanje različnih področij znanosti.

Metodologija raziskave

Eksperimentalni pristop

Raziskava je bila zasnovana kot izkustveno učenje z eksperimentalnim delom, ki je temeljilo na aktivnem raziskovanju in sodelovanju učencev. Cilj eksperimentalnega pristopa je bil omogočiti učencem neposredno opazovanje kemijskih reakcij pri pripravi hrane, s čimer so pridobili konkretno razumevanje znanstvenih principov, ki se skrivajo za vsakodnevnimi kuharskimi postopki.

Učenci so delali v majhnih skupinah po 3 do 4 člane, kar jim je omogočalo učinkovito sodelovanje, razpravo in skupno analizo opažanj. Vsaka skupina je bila zadolžena za izvedbo eksperimenta, dokumentiranje rezultatov in predstavitev ugotovitev ostalim učencem. Eksperimenti so potekali v šolski gospodinjski kuhinji.

Poudarek je bil na opazovanju in analizi fizikalnih ter kemijskih sprememb v sestavinah med pripravo hrane. Dokumentacija je vključevala zapis opažanj v raziskovalne liste, kjer so učenci beležili ključne spremembe, ki so jih opazili med potekom eksperimenta. Tak način dela je spodbujal kritično mišljenje in znanstveno raziskovanje ter omogočal povezovanje teoretičnega znanja s praktičnimi izkušnjami.

Potek raziskave

Eksperimentalni del raziskave je bil organiziran v štiri ločene sklope, pri čemer je vsaka skupina preučevala eno specifično kemijsko reakcijo. Eksperimenti so bili zasnovani tako, da so omogočali primerjavo med različnimi vzorci, s čimer so učenci pridobili boljši vpogled v vpliv posameznih dejavnikov na kemijske reakcije.

Za vsak eksperiment so učenci sistematično beležili naslednje podatke:

- **Vizualne spremembe:** spremembe v barvi, teksturi, strukturi ali obliki živil med reakcijo.

- **Čas in temperaturo reakcije:** uporaba termometrov za merjenje temperature ter časovna določitev začetka in konca reakcije.
- **Fizične in kemijske spremembe v sestavinah:** analiza sprememb v sestavi živil, kot so sproščanje plinov, nastanek novih snovi, razgradnja ali vezava sestavin.

Eksperimenti so vključevali uporabo različnih pripomočkov za natančno merjenje in analizo rezultatov:

- **Kuhinjski termometri** za spremljanje temperaturnih sprememb.
- **Merilne skodelice in tehtnice** za natančno določanje količine sestavin.
- **Laboratorijski listi** za zapisovanje in primerjavo rezultatov.

Vsi eksperimentalni podatki so bili kasneje analizirani in interpretirani v okviru učne razprave, kjer so učenci primerjali svoje ugotovitve ter jih povezali s teoretičnimi koncepti kemijskih reakcij. Na koncu so skupine svoje rezultate predstavile ostalim učencem, kar je omogočilo dodatno refleksijo in poglobljeno razpravo o eksperimentalnih ugotovitvah.

Rezultati in razprava

Maillardova reakcija

Pri peki piškotov in mesa so učenci ugotovili, da se pri temperaturah nad 140 °C začne intenzivno rjavenje zaradi reakcije med sladkorji in

aminokislinami (Mottram, 1999). Nastale spojine so odgovorne za značilno aromo in barvo pečenih živil.

Učenci so pri izvedbi eksperimenta uporabili različne vrste sladkorjev in aminokislinsko bogatih sestavin, kot so mleko, jajca in meso, ter opazovali spremembe v barvi in vonju. Ugotovili so, da vrste sladkorjev vplivajo na intenzivnost rjavenja; na primer glukoza in fruktoza sta povzročili hitrejše rjavenje kot saharoza. Poleg tega so opazili, da maščobe upočasnjujejo Maillardovo reakcijo, saj zmanjšujejo razpoložljivost vode, ki je potrebna za nastanek reakcijskih produktov.

Dodatna ugotovitev: Učenci so primerjali piškote, pečene pri 160 °C in 200 °C, ter ugotovili, da višja temperatura povzroči hitrejše rjavenje, vendar lahko privede tudi do zažganega okusa. Pri višjih temperaturah se poleg Maillardove reakcije sprožijo tudi procesi razgradnje beljakovin in lipidov, kar lahko prispeva h grenkemu okusu in manj prijetni aromi.

Karamelizacija sladkorjev

Eksperiment s segrevanjem sladkorja je pokazal, da karamelizacija poteka nad 160 °C, pri čemer nastanejo rjavi polimeri s sladkasto grenkim okusom (Beckett, 2008). Učenci so preizkušali karamelizacijo različnih vrst sladkorjev (beli sladkor, rjavi sladkor, med) in ugotavljali, kako temperatura in čas segrevanja vplivata na končni izdelek. Opazili so, da rjavi sladkor zaradi prisotnosti melase

pri nižjih temperaturah že sprošča značilne arome in temnejšo barvo kot beli sladkor. Pri poskusih so ugotovili, da karamelizacija pri previsoki temperaturi povzroči razgradnjo sladkorjev v grenke in zažgane spojine.

Dodatna ugotovitev: Dodatek vode ali masla upočasni karamelizacijo in omogoča bolj nadzorovan postopek. Pri eksperimentiranju z dodatkom mleka so učenci opazili, da nastanejo mehkejši karamelni izdelki zaradi interakcije mlečnih beljakovin s sladkorji, kar pomeni, da se vzporedno s karamelizacijo lahko sprožijo tudi reakcije Maillarda.

Denaturacija beljakovin

Učenci so raziskovali učinek toplote in kislin na jajčne beljakovine. Pri segrevanju nad 60 °C so beljakovine začele koagulirati in tvoriti trdno strukturo. Pri dodatku limoninega soka pa so opazili hitrejše zgoščevanje zaradi zakisanja okolja (Belitz et al., 2009). Eksperiment so izvedli s segrevanjem beljakovin v različnih razmerah: samo toplota, toplota in kislina (limonin sok, kis), toplota in sol. Ugotovili so, da kisline pospešijo denaturacijo, medtem ko sol stabilizira beljakovine in upočasni proces koagulacije. Pri pripravi skute iz mleka so opazili, da dodatek kisline povzroči obarjanje kazeina, kar je pomemben postopek pri izdelavi mlečnih izdelkov. Dodatni poskus je vključeval stepanje jajčnih beljakov, kjer so učenci spremljali vpliv mehanskega delovanja na denaturacijo. Opazili so, da beljakovine s

stepanjem tvorijo stabilno peno zaradi zadrževalne sposobnosti vode in zraka. Ko so pene segreli, so opazili strjevanje beljakovin, kar je osnova za pripravo pečenih jedi, kot so sufleji in meringe.

Vzhajalna sredstva

Eksperimenti so pokazali, da soda bikarbona deluje le ob prisotnosti kisline, medtem ko pecilni prašek sprošča CO₂ v dveh fazah (McGee, 2004). Učenci so preučevali delovanje različnih vzhajalnih sredstev: sode bikarbone, pecilnega praška in kvasa. V prvem poskusu so dodajali sodo bikarbono različnim kislim sestavinam (kis, limonin sok, jogurt) ter opazovali nastajanje mehurčkov. Pri dodatku vode brez kisline niso opazili reakcije, kar jim je pomagalo razumeti potrebo po kislem mediju pri uporabi sode bikarbone v peki. Pecilni prašek, ki vsebuje tako kislino kot bazo, je sproščal CO₂ postopoma – pri sobni temperaturi in nato še med segrevanjem. Učenci so primerjali različne vrste testa in ugotovili, da testo s pecilnim praškom naraste bolj enakomerno v primerjavi s testom, ki vsebuje le sodo bikarbono. Pri testu s kvasom so spremljali daljši čas vzhajanja, saj se CO₂ sprošča s presnovo sladkorjev s strani kvasovk. Dodatni eksperiment je vključeval primerjavo pečenih izdelkov z različnimi vzhajalnimi sredstvi. Učenci so ocenili višino, teksturo in okus piškotov in biskvita ter ugotovili, da pecilni prašek daje enakomernejšo in rahlejšo strukturo, medtem ko soda bikarbona lahko povzroči neprijeten priokus, če ni pravilno uravnovešena s kislimi sestavinami.

Za boljšo preglednost rezultatov sem povzela opažanja učencev v spodnji tabeli:

Eksperiment	Opažanja učencev	Ključna kemijska reakcija
Karamelizacija sladkorja	Sprememba barve, vonja, nastanek mehurčkov	Razgradnja saharoze v fruktozo in glukozo
Denaturacija beljakovin	Strjevanje beljakov, sprememba strukture	Sprememba sekundarne in terciarne strukture proteinov
Fermentacija	Naraščanje testa, sproščanje plinov	Kvas pretvarja sladkor v ogljikov dioksid (CO ₂) in etanol

Poleg osnovnih opažanj sem izvedla tudi anketo med učenci, kjer sem preverila njihovo razumevanje konceptov pred in po eksperimentih. Rezultati so pokazali znatno izboljšanje razumevanja kemijskih procesov, kar potrjuje učinkovitost izkustvenega učenja.

Učenci so bili navdušeni nad praktičnim delom učne ure, saj jim je omogočal neposredno izkušnjo z reakcijami, ki se dogajajo v kuhinji. Pri eksperimentu s karamelizacijo sladkorja so opažali spremembo barve in vonja, pri stepanju jajčnega beljaka so ugotavljali, kako zrak vpliva na stabilnost pene, fermentacija pri pripravi testa za kruh pa

je sprožila zanimive diskusije o vlogi kvasa. Nekateri učenci so izrazili težave pri razumevanju povezave med kemijsko teorijo in praktično izkušnjo. To nas je spodbudilo k bolj poglobljenim razlagam in dodatnim ponovitvam ključnih konceptov. Poleg tega so učenci poročali, da so se zaradi praktičnih eksperimentov lažje spomnili teoretičnih razlag in jih razumeli v vsakdanjem kontekstu. Učne ure so bile zanje zanimivejše in bolj motivacijske.

Pedagoške implikacije

Izkustveno učenje se je izkazalo za učinkovito, saj so učenci skozi praktične primere bolje razumeli kemijske pojme. Skupinsko delo je prispevalo k boljšemu sodelovanju in razvoju raziskovalnih veščin. Učenci so ob eksperimentalnem delu pridobili konkretno izkušnjo povezovanja kemije s kulinaričnimi procesi, kar je povečalo njihovo zanimanje za naravoslovje. V prihodnosti bi bilo smiselno vključiti več medpredmetnih povezav, kjer bi učenci raziskovali tudi vpliv različnih vrst moke na vzhajanje testa, vpliv različnih vrst beljakovin na strukturo jedi ali raziskovali vpliv temperature in časa peke na senzorične lastnosti hrane.

Poleg tega bi bila koristna primerjava tradicionalnih in alternativnih postopkov priprave hrane, na primer vpliv nadomestkov sladkorja na karamelizacijo ali uporaba različnih kislin pri denaturaciji beljakovin. Takšni dodatni eksperimenti bi omogočili še bolj poglobljeno

razumevanje kemijskih procesov v hrani ter prispevali k večji uporabnosti pridobljenega znanja v vsakdanjem življenju.

ZAKLJUČEK

Rezultati raziskave so pokazali, da izkustveno učenje v šolski kuhinji pomembno prispeva k razumevanju kemijskih procesov pri kuhanju in peki. Učenci so skozi eksperimentalne dejavnosti ne le spoznali teorijo, temveč so jo tudi aktivno uporabili, kar je vodilo v globlje razumevanje pojmov, kot so Maillardova reakcija, karamelizacija, denaturacija beljakovin in delovanje vzhajalnih sredstev. Pomembno je poudariti, da so učenci skozi praktično delo razvili znanstveno razmišljanje, kritično analizo in sposobnost sklepanja na podlagi eksperimentalnih podatkov. Prav tako je raziskava pokazala, da delo v skupinah in možnost samostojnega preizkušanja vplivov različnih dejavnikov na reakcije pozitivno vpliva na motivacijo učencev za učenje naravoslovja. Eksperimentalni pristop je omogočil učencem, da se učijo skozi lastne izkušnje, kar je skladno s teorijami konstruktivističnega učenja, ki poudarjajo aktivno vlogo učenca pri oblikovanju znanja (Kolb, 1984; Piaget, 1952). Poleg tega je bilo opaziti, da učenci lažje prenesejo pridobljeno znanje v vsakdanje življenje, kar je eden izmed ključnih ciljev naravoslovnega izobraževanja.

Pomen teh spoznanj sega onkraj učilnice, saj so kemijski procesi, ki se odvijajo pri kuhanju in peki, del vsakdanjega življenja.

Razumevanje teh reakcij lahko pripomore k boljšemu razumevanju prehrane, priprave hrane in celo izbire primernih postopkov za izboljšanje kakovosti obrokov. V prihodnje bi bilo smiselno raziskavo razširiti na višje razrede in vključiti večji vzorec učencev, da bi pridobili še podrobnejši vpogled v vpliv eksperimentalnega učenja na razumevanje kemije. Prav tako bi bilo koristno raziskati dolgoročne učinke tovrstnega pristopa in preveriti, v kolikšni meri učenci obdržijo pridobljeno znanje.

Pedagoško gledano bi bilo koristno razširiti to metodo poučevanja tudi na druge učne vsebine, na primer na razumevanje emulzij pri pripravi majoneze ali oksidacije sadja. Prav tako bi bilo smiselno vpeljati sistematično refleksijo po izvedenih eksperimentih, kjer bi učenci sami povezali svoja opažanja s teoretičnim ozadjem. Za nadaljnje izboljšave predlagam več medpredmetnega povezovanja z naravoslovjem, kjer bi učenci svoje eksperimentalne ugotovitve podrobneje analizirali in predstavili v obliki poročil ali plakatov. Prav tako bi bilo smiselno vključiti več senzoričnih analiz, kjer bi učenci ocenili tudi okusne in teksturne spremembe pri posameznih reakcijah. Zaradi pozitivnih učinkov, ki sem jih opazila pri učencih, priporočam, da se izkustveno učenje kot metoda poučevanja še naprej razvija in vključuje v kurikulum naravoslovnih predmetov.

Viri in literatura

1. Beckett, S. T. (2008). *The science of chocolate*. Royal Society of Chemistry.

2. Belitz, H. D., Grosch, W., & Schieberle, P. (2009). *Food chemistry*. Springer Science & Business Media.
3. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall. Pridobljeno s [\(PDF\) Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development](#)
4. McGee, H. (2004). *On food and cooking: The science and lore of the kitchen*. Scribner. Pridobljeno s wtf.tw/ref/mcgee.pdf
5. Mottram, D. S. (1999). *Flavour formation in meat and meat products: A review*. *Food Chemistry*, 62(4), 415–424. Pridobljeno s [FC800415.pdf](#)
6. Pelko, N. (2012). *Eksperimentalno delo pri gospodinjstvu in odziv učencev nanj* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno iz <https://pefprints.pef.uni-lj.si/838/1/Pelko.pdf>
7. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). W W Norton & Co. <https://doi.org/10.1037/11494-000>

Pripovedovanje pravljic za zmanjšanje stigme pri predšolskih otrocih do oseb s posebnimi potrebami

*ANEMARI LAH, mag. prof. inkuzivne pedagogike, dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok
anemari.lah@gmail.com*

Povzetek: Inkluzija otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno-izobraževalne programe predstavlja pomemben korak k enakopravni družbi. Kljub zakonodajnim spremembam in napredku v praksi se otroci s posebnimi potrebami še vedno pogosto srečujejo s stigmatizacijo, ki lahko pomembno vpliva na njihovo socialno vključenost. Pravljica ima pomembno vlogo v otrokovem življenju, in sicer v razvojnem, vzgojnem, psihološkem, sociološkem ter tudi izobraževalnem smislu. Pravljica ima tudi pomembno vzgojno vrednost. Pravljica otroka vzgaja in poučuje na ravni, ki ga le-ta razume. Ob njej otrok brez moraliziranja in nepotrebnega ocenjevanja ter izključevanja čustveno, intelektualno, moralno in socialno dozoreva. S pravljичnim likom se identificira in se tako

spontano in nevsiljivo uči. Na podlagi empiričnega dela magistrskega dela, iz katerega izhaja ta članek smo ugotovili, da je pripovedovanje pravljic ključen pedagoški pristop, ki prispeva k oblikovanju pozitivnega odnosa predšolskih otrok do vrstnikov s posebnimi potrebami.

Ključne besede: inkluzija, stigmatizacija, otroci s posebnimi potrebami, pravljica, predšolsko obdobje

Abstract: The inclusion of children with special needs in regular educational programs represents an important step towards an equal society. Despite legislative changes and progress in practice, children with special needs still frequently face stigmatization, which can significantly impact their social integration. Fairy tales play an essential role in a child's life in developmental, educational, psychological, sociological, and academic aspects. They also have significant educational value. A fairy tale educates and teaches a child at a level they can understand. Through fairy tales, children emotionally, intellectually, morally, and socially mature without moralizing, unnecessary judgment, or exclusion. They identify with fairy tale characters and thus learn spontaneously and effortlessly. Based on the empirical part of the master's thesis from which this article is derived, we found that storytelling is a key pedagogical approach that contributes to shaping a positive attitude of preschool children towards peers with special needs.

Keywords: inclusion, stigmatization, children with special needs, fairy tale, preschool period

UVOD

Inkluzija otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno-izobraževalne programe je temeljno načelo sodobne pedagogike. Vendar se otroci s posebnimi potrebami še zmeraj pogosto srečujejo s predsodki in negativnimi stereotipi, ki omejujejo njihovo vključenost v družbo. Pravljice, ki tematizirajo raznolikost, lahko pripomorejo k preseganju teh ovir in otrokom pomagajo razviti večjo stopnjo razumevanja in empatije. Namen članka je predstaviti teoretična izhodišča o vključevanju otrok s posebnimi potrebami ter pomen pripovedovanja pravljic pri razvijanju pozitivnih socialnih odnosov in vključevanju vseh.

Inkluzija otrok s posebnimi potrebami

Inkluzija na področju vzgoje in izobraževanja pomeni vključevanje vseh otrok v skupno vzgojno-izobraževalno okolje z ustrezno podporo za njihov razvoj. Sardoč (2006) poudarja, da presega zgolj fizično vključevanje, saj zahteva spremembe v kulturi in vrednotah sistema. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011) izpostavlja pomen individualizirane pomoči za uspešno socialno vključenost otrok. Kljub zakonodajnim izboljšavam otroci s posebnimi potrebami še vedno doživljajo predsodke in omejitve pri vključevanju v vrstniške skupine (Opara, 2015). Ključni premik k inkluziji je prineslo Warnockovo poročilo (1978), ki je postavilo temelje pravici vseh otrok do izobraževanja v skupnem okolju. V Sloveniji je vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne vrtce in šole pravno

opredeljeno v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), ki določa prilagojene programe in dodatno strokovno pomoč. Opara (2015) ugotavlja, da kljub zakonodajnim ukrepom v praksi še vedno obstajajo izzivi, kot so dostopnost strokovnega kadra, prilagoditve okolja in sprejemanje otrok s strani vrstnikov. Pomembno vlogo pri inkluziji imajo vzgojitelji in učitelji. Kavkler idr. (2008) opozarjajo, da uspešnost inkluzije ni odvisna le od otrokovih sposobnosti, temveč tudi od usposobljenosti strokovnih delavcev in njihovega poznavanja strategij za spodbujanje socialne povezanosti. Raziskave kažejo, da so predsodki in stereotipi prisotni že v zgodnjem otroštvu (Gasser Krisper, 2017). Mirčeva in Beltram (2014) opozarjata, da se stigma oblikuje že pri najmlajših, kjer imajo izkušnje in zgledi pomembno vlogo pri razvoju odnosa do drugačnosti. Zato je ključnega pomena spodbujanje sprejemanja že v predšolskem obdobju ter krepitev empatije in solidarnosti. Kroflič idr. (2001) poudarjajo, da so pravljice učinkovito sredstvo za razvoj socialnih veščin in empatije, saj otrokom skozi simbolične zgodbe omogočajo boljše razumevanje družbenih odnosov. Inkluzija ni zgolj fizična prisotnost otroka v skupini, temveč proces ustvarjanja okolja, kjer ima vsak otrok priložnost za enakovredno sodelovanje in socialno interakcijo. Za uspešno inkluzijo so ključni zakonodajni ukrepi, strokovna podpora ter sprememba družbenih vrednot v smeri večje odprtosti in sprejemanja raznolikosti.

Stigmatizacija

Stigmatizacija je družbeni proces, pri katerem določeni posamezniki ali skupine zaradi svojih značilnosti postanejo tarča negativnega označevanja, kar vodi v njihovo socialno izključevanje. Ta pojav ima globoke zgodovinske korenine – že v antični Grčiji je stigma pomenila vidno znamenje, s katerim so zaznamovali sužnje in prestopnike ter jih s tem družbeno izločili (Goffman, 2008). Sčasoma je fizično označevanje v večini kultur izginilo, ohranila pa se je socialna stigma, ki deluje prek predsodkov, stereotipov in diskriminacije. Eden najvplivnejših avtorjev na tem področju, Erving Goffman (2008), opredeljuje stigo kot lastnost, ki posameznika diskreditira in ga odtuji od družbenega sprejemanja. Razlikuje tri vrste stigme: telesne stigme (fizične značilnosti, ki odstopajo od norme), značajske stigme (kot so duševne bolezni, odvisnosti ali kaznovana preteklost) ter skupinske stigme (ki temeljijo na narodnosti, rasi ali veri). Poleg Goffmana sta Link in Phelan (2001) stigo definirala kot pojav, ki vključuje proces označevanja, stereotipiziranja, izgube statusa in diskriminacije, vse to pa se odvija v okviru določene družbene moči. Sigelman in Singleton (v Coleman, 1999) ugotavljata, da otroci naravno opažajo razlike med ljudmi, vendar jih ne nujno stigmatizirajo. Njihov odnos do drugačnosti se razvije skozi interakcijo z odraslimi in socialnim okoljem. Varuhi in vzgojitelji s svojim vedenjem in odzivi oblikujejo otrokov pogled na tiste, ki izstopajo iz ustaljenih norm (Feinman, 1982, v Coleman, 1999). Klinnert in sodelavci (1983, v Coleman, 1999) so ugotovili, da otroci

pri srečanju z nepoznanimi osebami pogosto preverjajo reakcijo odraslih in se nanjo odzovejo – če odrasli izražajo negativen odnos do drugačnosti, ga otroci ponotranjijo. Ker se stigma v veliki meri prenaša skozi socializacijo (Coleman, 1999), je ključno, da vzgojitelji, učitelji in starši aktivno spodbujajo sprejemanje in razumevanje drugačnosti. Pozitiven zgled odraslih, odprt dialog in uporaba vključujočih vsebin o osebah s posebnimi potrebami, lahko zmanjšajo stigmatizacijo že v predšolskem obdobju in tako prispevajo k bolj strpni in vključujoči družbi.

Pripovedovanje pravljic kot metoda za zmanjšanje stigmatizacije

Pravljice so eno izmed najučinkovitejših vzgojnih sredstev za razvijanje socialnih veščin in empatije pri otrocih. Kroflič idr. (2001) poudarjajo, da pravljice pomagajo otrokom razumevati družbene odnose in konflikte na simbolni ravni. Jug (2019) ugotavlja, da pravljice, v katerih nastopajo osebe s posebnimi potrebami, omogočajo otrokom, da se vživijo v različne perspektive in razvijejo globlje razumevanje raznolikosti. Pripovedovanje pravljic omogoča ustvarjanje varnega prostora za diskusijo o drugačnosti. Otroci preko zgodb spoznavajo, da so osebe s posebnimi potrebami enakovredni člani družbe. Pri tem je pomembno, da so pravljice skrbno izbrane, saj mora biti njihova vsebina primerna otrokovemu razvojnemu obdobju in stopnji razumevanja. Izbira pravljic igra ključno vlogo pri oblikovanju otrokove percepcije drugačnosti. Pomembno je, da so pravljice oblikovane tako, da ne krepijo stereotipov, temveč

poudarjajo sposobnosti in vrednost vsakega posameznika. Raziskave kažejo, da imajo pravljice, v katerih otroci s posebnimi potrebami nastopajo kot glavni junaki, močan vpliv na spreminjanje odnosa vrstnikov (Mirčeva in Beltram, 2014).

Vzgojni pristopi pri obravnavi pravljic

Vzgojitelji in učitelji imajo ključno vlogo pri interpretaciji pravljic in usmerjanju otrok k razumevanju drugačnosti. Aktivno spodbujanje dialoga o vsebini pravljic pomaga otrokom ozavestiti pomen strpnosti in sprejemanja. Priporočljivi vzgojni pristopi vključujejo pogovore o vsebini pravljic, ustvarjalne dejavnosti (npr. risanje prizorov iz pravljic) in igre vlog, kjer otroci prevzemajo vloge literarnih junakov.

Dejavnosti obravnave pravljic za zmanjševanje stigmatizacije

V nadaljevanju je predstavljena izvedba dejavnosti pripovedovanja pravljic s tematiko otrok s posebnimi potrebami. Pripravili smo dejavnosti pripovedovanja in poslušanja treh različnih pravljic, v katerih kot glavni književni junaki nastopajo osebe s posebnimi potrebami. Ob branju pravljic in izvedbi spremljevalnih aktivnosti smo opazovali in beležili odzive otrok. Po izvedenih dejavnostih smo opravili še nestrukturiran intervju z vzgojiteljico otrok, vključenih v raziskavo. Ob dejavnostih pripovedovanja in poslušanja pravljic ter pogovorov o vsebini je sodelovalo 10 otrok, starih od 4 do 6 let. Pred prvo dejavnostjo smo otroke seznanili s svojim namenom in

potekom izvedbe. Predstavili smo jim, da bomo skupaj obravnavali tri različne pravljice, o katerih se bomo pogovarjali in izvajali različne zanimive dejavnosti. Pripovedovanje, poslušanje in pogovore o vsebini smo izvajali v jutranjem krogu, popestrili smo jih z drugimi dejavnostmi in s tem poskrbeli za motivacijo otrok za sodelovanje. Aktivnosti so otroke pritegnile in so tako lažje sledili in sodelovali. O mnenju otrok o osebah s posebnimi potrebami smo se pogovarjali pred obravnavo pravljic, kakor tudi na koncu obravnave. Razumevanje drugačnosti in sprejemanje le-te smo tako preverjali glede na izjave otrok. Ob izvedbi dejavnosti pred in po poslušanju pravljic smo dosledno beležili odzive otrok, ki smo jih kasneje uredili in analizirali. Otroci so se v pripravljene dejavnosti vključili z vidnim navdušenjem, pravljice so z zanimanjem poslušali in se sproščeno vključevali v pogovor.

Obravnava pravljice Žan je drugačen

Otrokom smo predstavili pravljico Žan je drugačen, avtorice Helene Kraljič, ki govori o dečku z avtizmom. Pravljičica na razumljiv način prikaže dečkove izzive, njegova močna področja ter odzive okolice. Dejavnost se je začela s pripovedovanjem zgodbe, pri čemer so otroci z vidnim zanimanjem poslušali in opazovali ilustracije. Po branju smo se z otroki pogovarjali o vsebini, pri čemer smo uporabili odprta vprašanja, kot so: "Zakaj je bil Žan drugačen? Kaj rad počne? Zakaj ni



Slika 1: fotografija naslovnice pravljice Žan je drugačen
Vir: Lasten

imel prijateljev in kako so ga sčasoma sprejeli?" Otroci so aktivno sodelovali in poudarjali Žanove posebnosti, kot so ponavljanje besed, težave pri socialnih interakcijah in občutljivost na zvoke. V zaključku dejavnosti so otroci narisali svojo predstavo o drugačnosti. Opazili smo, da jih v večini otroci razumejo skozi vidne razlike, kot so lasje, oblačila ali velikost, medtem ko avtizem kot posebnost ni bil

neposredno omenjen. Ugotavljamo, da so otroci drugačnost sprejeli nevtralnno in je niso povezovali z izključevanjem.

Obraznava pravljice Bela kot galeb



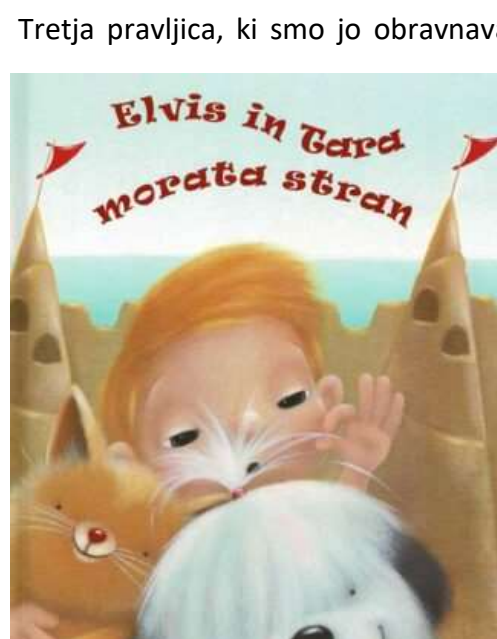
Slika 2: fotografija naslovnice pravljice Bela kot galeb
Vir: Lasten

Naslednja obravnavana pravljica Bela kot galeb, avtorice Aksinje Kermauner, se osredotoča na deklico z albinizmom in slabovidnostjo. Pred začetkom smo se z otroki igrali igro spomin s slikami otrok različnih polti, kar je služilo kot uvod za lažje razumevanje albinizma. Po poslušanju pravljice smo izvedli interaktivno dejavnost, kjer so otroci poskušali prepoznati predmete brez uporabe

vida. Vsak otrok je prejel predmet, ki ga je moral določiti le s pomočjo tipa, sluha ali vonja. Otroci so izkušnjo doživeli kot zanimivo in poučno ter izrazili razumevanje pomena ostalih čutil za slabovidne osebe. Iz odzivov otrok je bilo razvidno, da do oseb s slabovidnostjo niso kazali znakov zavračanja ali posmehovanja, temveč so jih

dojemali s sočutjem. Ta dejavnost je otrokom pomagala bolje razumeti izzive, s katerimi se soočajo slabovidni posamezniki.

Obraznava pravljice Elvis in Tara morata stran



Slika 3: fotografija naslovnice pravljice Elvis in Tara morata stran
Vir: Lasten

Tretja pravljica, ki smo jo obravnavali, Elvis in Tara morata stran, avtorice Helene Kraljič, opisuje dečka Jureta, ki ima astmo in je alergičen na živalsko dlako. Pogovor smo začeli z diskusijo o alergijah in astmi, kjer je eden izmed otrok delil svojo izkušnjo z alergijo na cvetni prah. Otroci so na splošno razumeli, da alergije lahko povzročijo težave z dihanjem in druge simptome, vendar jim konkretni izzivi življenja z astmo niso bili tako blizu. Po

prebrani pravljici so otroci obnovili zgodbo in izrazili sočutje do glavnega junaka. Ugotavljamo, da otroci Jureta niso zaznavali kot "drugačnega" zaradi bolezni, temveč kot nekoga, ki se sooča z določenimi težavami. To kaže, da je bilo razumevanje drugačnosti v

tem primeru manj izrazito, saj otroci astme niso prepoznali kot dejavnika, ki bi lahko vodil v izključevanje.

Ugotovitve

Izvedene dejavnosti so pokazale, da pravljice igrajo pomembno vlogo pri ozaveščanju otrok o drugačnosti in spodbujanju empatije. Ugotovitve kažejo, da so otroci skozi obravnavo različnih zgodb razvijali razumevanje posebnih potreb svojih vrstnikov in postopoma sprejemali koncept inkluzije. Pred začetkom obravnav smo pri otrocih preverili razumevanje drugačnosti. Otroci so koncept drugačnosti večinoma povezovali s fizičnimi značilnostmi, kot so barva las, višina ali uporaba očal. Po obravnavi pravljic so se njihova stališča nekoliko spremenila. Otroci so drugačnost začeli povezovati tudi z vedenjskimi in čustvenimi značilnostmi, kar je bilo najbolj opazno pri obravnavi pravljice Žan je drugačen. Pri tej zgodbi so spoznali, da lahko nekateri otroci drugače izražajo svoja čustva in da so lahko pri socialnih interakcijah manj spretni, a to ne pomeni, da ne želijo prijateljstva. Pri pravljici Bela kot galeb so otroci z zanimanjem preizkušali, kako je svet videti za nekoga s slabovidnostjo. Po končani dejavnosti so spontano izražali sočutje do oseb, ki imajo težave z vidom, in predlagali, kako bi jim lahko pomagali (na primer: "lahko mu berem knjige", "mu pomagam najti pot v vrtec"). Pri obravnavi pravljice Elvis in Tara morata stran, se je pokazalo, da otroci drugačnost, povezano z zdravstvenimi težavami, dojemajo drugače kot fizične ali vedenjske posebnosti. Astme niso

videli kot nekaj, kar bi lahko vodilo v izključevanje, temveč kot nekaj, kar določenemu otroku povzroča izzive, a ga ne dela bistveno drugačnega. To je pomembna ugotovitev, saj kaže, da so otroci bolj pozorni na vidne in vedenjske posebnosti, manj pa na notranje oziroma zdravstvene razlike. Pomembna ugotovitev je bila tudi, da so otroci po obravnavi pravljic začeli bolj aktivno razmišljati o različnih načinih, kako pomagati osebam s posebnimi potrebami. Več otrok je na koncu izrazilo željo po prijateljevanju z otroki s težavami, kar dokazuje, da pravljice lahko vplivajo na odpravljanje predsodkov že v zgodnjem otroštvu. Intervju z vzgojiteljico je prav tako potrdil pozitivne učinke obravnave pravljic. Opazila je, da so otroci med igro večkrat spontano omenjali junake iz pravljic in razpravljali o njihovi drugačnosti, kar pomeni, da je tematika ostala prisotna v njihovih mislih tudi po koncu dejavnosti. Nekateri otroci so v naslednjih dneh postavljali vprašanja o avtizmu, slepoti in alergijah. Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da so pravljice učinkovito orodje za zmanjševanje stigmatizacije in spodbujanje inkluzije v predšolskem obdobju. Pomagajo otrokom, da na bolj čustveno-intuitiven način razumejo, kako se osebe s posebnimi potrebami počutijo in s kakšnimi izzivi se soočajo.

ZAKLJUČEK

Pripovedovanje pravljic ima izjemen vzgojni potencial pri oblikovanju odnosa predšolskih otrok do vrstnikov s posebnimi potrebami. Otroci skozi zgodbe ne le razvijajo domišljijo in jezikovne spretnosti,

temveč tudi čustveno dozorevajo in pridobivajo razumevanje za različnost. Pravljice, v katerih nastopajo osebe s posebnimi potrebami, lahko prispevajo k zmanjšanju predsodkov in stigmatizacije ter krepijo strpnost in empatijo. Ugotovitve po izvedbi aktivnosti potrjujejo, da otroci skozi skrbno izbrano literaturo pridobijo bolj pozitivne in vključujoče poglede na različnost. Skozi proces pripovedovanja in razprave o vsebini pravljic otroci prepoznajo, da so osebe s posebnimi potrebami enakovredni člani družbe, ki si zaslužijo enake priložnosti za igro, učenje in prijateljstvo. Ključna vloga pri tem pripada vzgojiteljem, ki z aktivnim vključevanjem pravljic o drugačnosti ustvarjajo varno in spodbudno okolje za odprt dialog ter refleksijo o sprejemanju. Pomembno je, da že v zgodnjem otroštvu ustvarimo temelje za inkluzivno družbo, kjer je drugačnost razumljena kot obogatitev skupnosti, ne kot ovira. Pravljice predstavljajo dostopen in učinkovit pedagoški pristop za razvoj socialnih kompetenc, ki lahko dolgoročno prispevajo k večji družbeni enakopravnosti in sprejemanju oseb s posebnimi potrebami.

Viri in literatura

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
2. Coleman, M. (1999). *Stigma and Socialization: The Process of Exclusion*. New York: Routledge.
3. Feinman, S. (1982). Social referencing in infancy. V M. Lewis & L. A. Rosenblum (ur.), *Social Cognition and Social Development* (str. 35–61). New York: Springer.
4. Gasser Krisper, S. (2017). *Razvoj predsodkov pri otrocih in mladostnikih*. Ljubljana: Založba Filozofske fakultete.
5. Goffman, E. (2008). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon & Schuster.
6. Jug, N. (2019). *Pravljica kot vzgojno sredstvo za razvijanje empatije pri otrocih*. Maribor: Filozofska fakulteta.
7. Kavkler, M., idr. (2008). *Inkluzija otrok s posebnimi potrebami v slovenskem šolskem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
8. Klinnert, M., Campos, J., Sorce, J., Emde, R. in Svejda, M. (1983). Emotional referencing in infancy: Social learning from parents. *Child Development*, 54(5), 1241–1250.
9. Kroflič, R., idr. (2001). *Pravljice in razvoj socialnih veščin pri otrocih*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
10. Link, B. G., in Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 363–385.
11. Mirčeva, J., in Beltram, M. (2014). *Družbena vključenost otrok s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
12. Opara, B. (2015). *Zgodovina inkluzije otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
13. Sardoč, M. (2006). *Inkluzija v vzgoji in izobraževanju: izzivi in perspektive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
14. Sigelman, C. K., in Singleton, C. (1992). Stigma perception among children: The role of age and experience. *Developmental Psychology*, 28(3), 512–521.
15. Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

16. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Uradni list
Republike Slovenije, št. 58/11.

Pomen strukture pri učencih z motnjo avtističnega spektra

NATAŠA MASLE BANJAC, univ. dipl. socialna pedagoginja
natasa.masle@gmail.com

Povzetek: Z uvedbo inkluzije se tudi v rednih osnovnih šolah srečujemo z učenci s posebnimi potrebami, med njimi tudi z učenci z motnjo avtističnega spektra. Ti svet okoli sebe razumejo drugače, nanj se odzivajo drugače, zato pri delu z njimi potrebujejo strategije in pristope, ki so prilagojeni njim, njihovem razumevanju, odzivanju, načinu učenja in so jim v pomoč. V prispevku želim predstaviti motnjo avtističnega spektra, orisati njene značilnosti, posebnosti, pa tudi težave, s katerimi se srečujejo osebe, ki z njo živijo. Več pozornosti pa sem namenila učencem z motnjo avtističnega spektra v osnovni šoli. Moj glavni namen je osvetliti pomen, ki ga ima struktura v procesu učenja in vsakodnevnega življenja učencev z MAS in hkrati predstaviti, na kakšen način se vpeljevanja te strukture v šolskem prostoru lotevam sama kot učiteljica dodatne strokovne pomoči.

Ključne besede: motnja avtističnega spektra, avtizem, učenci z MAS¹ v osnovni šoli, struktura

¹ MAS – motnja avtističnega spektra

Abstract: With the introduction of inclusion, we also encounter students with special needs in regular elementary schools, including students with autism spectrum disorder. They understand the world around them differently, they respond to it differently, so when working with them, they need strategies and approaches that are adapted to them, their understanding, response, and learning style, and that are helpful to them. In this article, I want to present autism spectrum disorder, outline its characteristics, specificities, and the problems that people who live with it encounter. I have paid more attention to students with autism spectrum disorder in elementary school. My main purpose is to shed light on the importance of structure in the learning process and everyday life of students with MAS, and at the same time present how I, as a teacher of additional professional assistance, approach the introduction of this structure in the school environment.

Keywords: autism spectrum disorder, autism, students with MAS in elementary school, structure

UVOD

Učenci, ki imajo diagnosticirano motnjo avtističnega spektra, v skupini otrok pogosto izstopajo zaradi svojih specifičnih odzivanj na okolico in lastnega doživljanja. Vstop v šolski prostor je zanje lahko hud stres, zato je nujno, da jim pomagamo s pristopi, ki so zanje učinkoviti. Struktura je nekaj, kar ti učenci najbolj potrebujejo, da se lažje znajdejo in soočijo z zahtevami okolja in uresničijo svoje potenciale. Pomembno pa je tudi, da vsi, ki delamo z otroki, poznamo motnjo avtističnega spektra, poznamo vsaj neke njene osnovne značilnosti.

Motnja avtističnega spektra

Motnja avtističnega spektra (MAS) so skupina razvojnih motenj, ki, kot navaja Jurišičeva (2016, str. 20), trajajo vse življenje in vplivajo na to, kako osebe z avtizmom komunicirajo z drugimi ljudmi in okolico ter kakšen je njihov odnos do drugih ljudi in sveta. Avtizem se torej pojavlja v različnih stopnjah in je del spektra, ki ga imenujemo motnje avtističnega spektra. Kot povzema Škrubej Novakova (2016a), v prvi vrsti prizadene možgane pri procesiranju informacij, pri vsakem posamezniku se izrazi drugače, vsi pa imajo težave na treh glavnih področjih:

- **socialna komunikacija** – verbalna in neverbalna. Težko uporabljajo in razumejo na primer obrazno mimiko, intonacijo glasu, šale, sarkazem, fraze in izreke, govor je lahko slabše razvit, lahko težje sodelujejo v pogovoru, ponavljajo,

kar kdo reče ali določene fraze (»eholalija«), stalno govorijo le o stvareh in temah, ki jih zanimajo ipd. Izogibajo se očesnemu stiku.

- **socialna interakcija** – ne razumejo nenapisanih družbenih pravil, večkrat stojijo preblizu nekoga, s katerim se pogovarjajo ali pa načnejo neprimerno temo za pogovor, ne prepoznajo čustev drugih, raje so sami, ne iščejo tolažbe ali potrditve drugih ljudi, imajo težave pri izražanju svojih čustev, občutij, potreb ...
- **fleksibilnost mišljenja** – imajo težave pri razumevanju, kaj drugi ljudje mislijo, občutijo, delajo, težje predvidijo, kaj bi se lahko ali kaj se bo zgodilo, ne razumejo vedno, da ali zakaj je nekaj nevarno, pogosto najraje stalno ponavljajo isto dejanje ali sceno, težave imajo pri spremembah in načrtovanju prihodnjih dejanj in z novo ali neznano situacijo ...).

Pri osebah z motnjo avtističnega spektra pa lahko opazimo še nekaj značilnosti:

- **odvisnost od rutine** – radi imajo rutine, težje sprejmejo nove pristope, spremembe ...
- **senzorna občutljivost** – lahko so hipo ali hiper senzibilni na dražljaje (vid, zvok, vonj, okus, dotik), pogosto imajo težave tudi s čutnim zaznavanjem in zavedanjem svojega telesa – težje se gibajo po prostoru, izogibajo oviram, ohranjajo razdaljo do ljudi, slabša je fina motorika in drža ...

- **zelo intenzivno razviti posebni interesi**
- **učne težave** – lahko imajo težave pri učenju v šoli ali pri vsakodnevnem učenju.

Whittaker (2011, str. 9) govori o tako imenovani »triadi motenj«, ki povzročajo bolj ali manj slabšo prilagodljivost na zahteve socialnega okolja.

Učenec z motnjo avtističnega spektra v osnovni šoli

V osnovni šoli učenca z motnjo avtističnega spektra pogosto opazimo zaradi zgoraj omenjenih posebnosti in težav. Na učnem področju pa je opazen tudi zelo nehomogen kognitivni profil, kar pomeni, da imajo na nekaterih področjih lahko zelo razvite kompetence, na drugih pa bistveno manj. Pontis (2024) poudarja, da se osebe z avtizmom zelo drugače odzivajo na informacije iz zunanjega sveta. Drugače jih zbirajo, obdelujejo in se odzivajo nanje. Povečini imajo zelo dobre vizualne sposobnosti, so tako imenovani »vizualni misleci«. Dolgi govorni deli in naloge jih zato pogosto zmedejo. V novjših študijah (Rogič Ožek, S., Cesar, M., Jekovec Prešern, E., Ponebšek, K., Štefanec, M., Turk Haskić idr., 2019) strokovnjaki opažajo, da je avtizem posledica primanjkljajev v delovanju izvršilnih možganskih funkcij, kar privede do težav pri fleksibilnem preusmerjanju pozornosti, uravnoteženja prioritet, reševanja težav ... Osebe z MAS imajo nadalje tudi težave pri povezovanju različnih informacij v povezano celoto. Pogosto ji preplavijo podrobnosti,

zaradi česar ne zmorejo »videti cele slike«, kar jih spravlja v stisko. Žiberna (v Rogič Ožek idr., 2019, str. 6) meni, da zato vzpostavljajo rutine, da bi bilo vsakodnevno življenje bolj prilagodljivo in bi se tako lažje znašli v tako zahtevnem, informacij polnem okolju. Otroci z motnjo avtističnega spektra se težje učijo iz svojih napak, pogosto trmasto vztrajajo pri manj učinkovitih in napačnih strategijah za reševanje problemov. Slabše imajo tudi razvite veščine časovnega razvrščanja dogodkov in organizacije na splošno. Glede na težave lahko izpostavimo zaostanek na socialnem razvoju. So manj socialno odzivni, ni veliko očesnega stika, socialnega nasmeha ipd. Raje se igrajo sami, se zaposlijo s svojimi nekonvencionalnimi, specifičnimi dejavnostmi. Otroci z MAS težje sklepajo prijateljstva, imajo več težav v socialni integraciji kot njihovi vrstniki. Težje sprejemajo kompromise, na splošno, kot navaja Jurišičeva (v Rogič Ožek, idr., 2019, str. 7), je manj socialno-čustvene izmenjave z drugimi. Žiberna opozarja, da pri otrocih z avtističnimi motnjami vsi mehanizmi motiviranja, ki izhajajo iz socialno čustvenih izmenjav, delujejo manj učinkovito, na kar moramo biti pri delu z njimi pozorni in predvideti tudi načine motiviranja. Vsak učenec z MAS je edinstven in se sooča z izzivi na svoj način. Spet pa imajo vsi ti učenci nekaj skupnih točk, strategij učenja in pristopov, ki pomagajo vsem. Eden pomembnejših elementov pri delu z učenci z MAS pa je nedvomno pomoč pri strukturiranju časa in prostora, o čemer bom več govorila v nadaljevanju.

Pomen strukture za učence z motnjo avtističnega spektra

Ob vzpostavljenemu odnosu, občutku varnosti in sprejetosti kot predpogoji za kakršno koli napredovanje, ti učenci potrebujejo predvidljivo, razumljivo in jasno strukturo, znotraj katere si aktivnosti sledijo na nek rutiniziran in prepoznaven način. Vzpostavitev strukture je za učenca z MAS izrednega pomena. Zaradi strukture svet postane bolj razumljiv in predvidljiv, kot navajajo Bratuš Albrehtova in ostali (Bratuš Albreht, K., Kompare Volasko, N., Korošec Zavšek, S., Kristovič, J., Marinič I., Perić, E. idr. 2024, str. 125), poveča tudi samoiniciativnost in samostojnost, fleksibilnost, prilagodljivost, podpira generalizacijo veščin, zmanjša zmedenost, strahove in tudi pojav nezaželenih vedenj.

Pomen strukture za osebe z MAS poudarja tudi program TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related handicapped CHildren), ki je eden od vidnejših programov za delo z učenci z MAS (Škrubej Novak, 2016 b). Učenci z MAS brez strukture nekako izgubijo nit, v poplavi informacij težko prepoznajo, katere so tiste bistvene, kar jih spravi v stisko. Prostorska in časovna struktura, meni Pontis (2024, str. 19) učencu omogočata, da si ustvari oporne točke za soočanje s kaosom. Vizualni pripomočki pa mu pomagajo, da predvidi zaporedje vsakdanjih dogodkov in posploši vedenja in pravila. Ob njihovi opori ve, kaj kdaj sme in česa ne sme. Ve, kaj se v nekem prostoru in ob nekem času od njega pričakuje. Takšna struktura pomaga pri razvijanju rutine, predvidljivosti in krepiti

občutek varnosti, spodbuja samostojnost ipd. Če povzamemo, rituali in ponavljajoči vzorci vedenja jim pomagajo blažiti njihovo anksioznost, pri vsakodnevnem soočanju s preobilico informacij potrebujejo strukturo, da se lahko znajdejo in soočajo z zahtevami vsakdana. Učencu z MAS lahko pomagamo s strukturo na več nivojih. Pomembna je organizacija okolja, načrtovanje časa, organizacija materialov, načrtovanje prehodov med dejavnostmi, uvedba ritualov, izdelava vizualnih podpor ... V nadaljevanju se bom osredotočila predvsem na to, na kakšen način lahko v šoli in na urah dodatne strokovne pomoči pomagam učencu strukturirati okolje in čas.

Organizacija okolja, prostora

Okolje »po meri avtizma« je (Pontis, 2024, str. 19), eden najpomembnejših izzivov, ki bo zagotovil, da bo otrok sproščen, spodbudil bo učenje in razvijanje njegovih sposobnosti, že v naprej preprečil morebitne kritične situacije in deloval v dobrobit vseh udeleženi. Prostor, v katerem je učenec, naj bo torej čim bolj urejen, odstranjeno naj bo vse, česar ne potrebujemo in so potencialno moteči elementi. V razredu na nek način opredelimo, čemu je določen del prostora namenjen (kotiček za umik, igro, sprostitev, prostor za delo), lahko mu pomagamo tudi z vidnimi oznakami, »do kje je njegov prostor«, kar mu lahko označimo tudi npr. z lepilnim trakom. V kolikor učenec to potrebuje, mu poskusimo omogočiti tudi nekaj več zasebnosti. To lahko storimo z neko fizično prepreko, mogoče malce umaknjeno mizo, v kolikor je mogoče,

lahko z ene strani dodamo nek nižji pano ipd. Učencu omogočimo tudi, da se v stanju povečane napetosti ali preobilice senzornih dražljajev lahko umakne v dogovorjeni kotiček ali nek stalen prostor v ali izven razreda. Učencu z MAS stalna oseba v stalnem prostoru, kamor se lahko umakne, veliko pomeni. Kabinet za dodatno strokovno pomoč naj bo prostor, kjer je čim manj stresorjev, v katerem se dobro počuti. Tudi v tem prostoru je pomembna urejenost, pripomočki in igrače naj bodo na svojem mestu, po možnosti označeno, kam nek predmet spada (košare, predali ...).



Slika 1: Prostor za sprostitev
Vir: Lasten

Omenili smo že, da so ti učenci pogosto hiper ali hipo sezibilni. Pomembno je, da smo pozorni tudi na vonj, svetlobo, primerno temperaturo ipd. v samem prostoru. V primeru, da je učenec občutljiv na premočno svetlobo, prilagodimo jakost svetlobe, pomagamo si z žaluzijami, zastirkami, če želi, mu ponudimo tudi

krajšo »sprostitev« s prevezo za oči. Pazljivi pa smo tudi pri dišavah, ki jih imamo v prostoru.



Slika 2: Preveza za oči, »živčkoti«
(samoregulacija)
Vir: Lasten



Slika 3: Raztegljiva žoga (učenje dihanja)
Vir: Lasten

Učencu pri pouku in na urah dodatne strokovne pomoči ponudimo tudi materiale, ki mu pomagajo pri samoregulaciji (»fidget spinnerji«, »poperji«, »živčkoti« ipd.). Ti predmeti so lahko pripravljene in na dosegu učencu, ko je v prostoru. Učenje samoregulacije je za učence z MAS zelo pomembno. Naučiti jih moramo, kako regulirati lastna čustva, kako se zadržati, sprostiti, počakati. Ena od učinkovitih samoregulacijskih tehnik je dihanje. Učence lahko s pomočjo raztegljive žoge vodimo pri dihanju in jih učimo sproščanja. Učenec s pogledom spremlja gibanje žoge in na ta način lažje sledi.

Učenci z MAS so »vizualni misleci«, zato so jim v veliko pomoč vizualne podpore v smislu urnikov, plakatov s pravili, plakatov za

učenje čustvenega zavedanja in opismenjevanja, raznih postopkovnikov, ki po korakih predvidijo reagiranje ipd.



Slika 4: Semafor

Vir: Lasten



Slika 5: Termometer čustev

Vir: <https://www.center-motus.si/materiali/>



Slika 6: »Mojih 5«

Vir: Lasten



Slika 7: Ko sem jezen, lahko ...

Vir: <https://ucilnice.arnes.si>

Organizacija časa, vzpostavljanje rutine

Učenci z MAS imajo močno potrebo po tem, da vedo, kaj sledi, ter velike težave z zaporedjem in razporeditvijo časa. Pomoč pri organizaciji časa je zato ena od pomembnejših nalog na urah dodatne strokovne pomoči. Pri učencih z MAS strukturo časa najlažje zagotavljamo z uporabo urnikov. Siegllova (2023) poudarja, da so si otroci med seboj različni tudi glede na to, koliko pomoči pri tej strukturi potrebujejo, zato je pomembno, da je urnik prilagojen učencu, ki ga uporablja. Nekateri učenci bodo potrebovali izredno natančne postopkovnike in urnike, spet drugim bo dovolj, če bodo imeli ob sebi zgolj urnik, kako si sledijo aktivnosti in predmeti v šoli, mogoče, kje se bo ta aktivnost izvedla in kateri učitelj bo tam ... Z vizualnimi urniki lahko izboljšamo načrtovanje dejavnosti in posledično samostojnost učencev. Zlasti so v pomoč pri prehodih od ene dejavnosti k drugi ali iz enega prostora v drugega, kar je značilna težava oseb z MAS.

Pri delu z učenci lahko uporabimo različne tipe urnikov (Bratuš Albreht, K., Kompare Volasko, N., Korošec Zavšek, S., Kristovič, J., Marinič I., Perić, E. idr., 2023, str. 128). Najenostavnejši urnik predvideva zaporedje aktivnosti – »najprej in potem«. V tem primeru narišemo in/ali napišemo aktivnost, ki se bo izvajala najprej in na drugem kartončku tisto, ki ji bo sledila. Spodaj označimo prvi kartonček z besedo »najprej« in drugega s »potem«. Urnik lahko oblikujemo tudi s pomočjo predmetov, ki ponazarjajo, katera

aktivnost poteka v določenem času. Otrok mora prepoznati pomen predmetov in jih povezati z določeno aktivnostjo. Po opravljeni aktivnosti predmet vzame iz škatlice. Poleg teh se pri delu uporabljajo še t. i. »slikovni« in »besedni« urniki, ki se jih tudi sama pri delu z učenci največkrat poslužujem. Slikovne urnike največkrat uporabljam pri mlajših učencih. Ob prihodu na uro, skupaj z učencem, najprej pogledava delo, ki ga je potrebno opraviti. Ura je sestavljena iz aktivnosti, ki jih predlagam jaz in aktivnosti, ki si jih želi učenec. Sam slike, ki te aktivnosti predstavljajo, razvrsti po lastni želji. Vmes predvidi tudi odmore. Ko neko šolsko delo ali aktivnost opravi, kartonček vzame iz reže in ga pospravi. Učenec na ta način točno ve, kaj bo sledilo, kdaj bo delo opravljeno. Motivacija za delo naraste, saj ima učenec več vsaj časovne izbire, kdaj naj bi se neka aktivnost ali delo izvedlo, ve, kaj bo sledilo in kdaj bo konec.



Slika 8: Urnik dela (slikovni)
Vir: Lasten

Pri starejših učencih se raje poslužujem besednega urnika. Lahko je v obliki plastificirane tabele, lahko pa so to tudi preprosti samolepilni listki. Ob prihodu na uro dodatne strokovne pomoči učenec na samolepilne lističe napiše aktivnosti in učno delo, ki ga je potrebno opraviti. Naloge so razdeljene tudi na manjše enote. Tudi v tem primeru je potrebno predvideti odmore in nagradne aktivnosti, ko se opravi zahtevano delo. Ponovno je učenec tisti, ki sam predvidi, v kakšnem vrstnem redu bo delo opravil. Vsakokrat, ko z neko aktivnostjo zaključi, listek odlepi in strga, odvrže v smeti. V samem procesu je, ko uporaba urnika postane rutina, učenec vedno bolj samostojen in suveren.

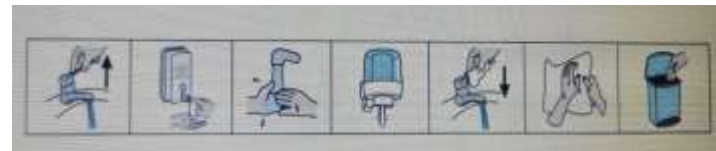


Slika 9: Besedni urnik
Vir: Lasten

Učenci z MAS potrebujejo vizualne pripomočke, da si lahko organizirajo prostor in čas. V veliko pomoč jim je lahko koledar (letni, mesečni in tedenski). Letni koledar na plakatu daje neko splošno orientacijo »kje sem«, zato je lahko pripet na steno. Vanj vpisujemo vse pomembne dogodke, počitnice, lahko tudi teste ipd. Učencu pa lahko naredimo tudi mapo, v kateri so mesečni koledarji, individualni urnik (po potrebi tudi urnik za zbiranje žetonov), seznam ocen ipd. Mapo učenec prinaša tudi na uro dodatne strokovne pomoči. Vsako prvo skupno uro v tednu narediva evalvacijo že opravljenega dela, ga odključa, prečrta ... Nato skupaj z učencem pogledava, katere dejavnosti in obveznosti ga čakajo v tednu, v koledar za naprej vpiševa pisne in predvidimo datume ustnih preizkusov znanj, narediva načrt učenja za predmet, pri katerem bo ocenjevan, pregledava in organizirava zapiske, iz katerih se bo učil, v primeru, da izvajamo metodo žetoniranja, pa tudi evalvirava dosežene ciljev, izvedeva nagrajevanje, skleneva dogovore za naprej ipd.

Pri organizaciji časa in prehodih z ene na drugo dejavnost pa so lahko v pomoč tudi peščene ure, časovniki za kuhanje jajc, ure s pretakanjem tekočin ipd. Ti že vizualno sporočajo, koliko časa je še ostalo do konca aktivnosti. Učenca lahko ob aktivnosti malo pred koncem opozorimo, da se bo čas kmalu iztekel, na koncu pokažemo na peščeno uro, rečemo 3, 2, 1 in konec. Spodbujamo ga, da odšteva tudi sam in ta del nekako ponotranji, ritualizira.

Pri vzpostavljanju rutine pa moramo omeniti še pomen t. i. socialnih zgodb. Le- te so še eden od načinov strukturiranja, s katerim lahko pomagamo otroku pri usvajanju rutine. Socialne zgodbice so kratki stavki, podprti lahko tudi s sličicami, ki nam razlagajo, kaj se dogaja in kako se je potrebno v določeni situaciji obnašati. Podobno funkcijo imajo tudi tako imenovani postopkovniki. Postopkovnik je namenjen organizaciji dejavnosti, ki jo razdeli na manjše korake. Učenca postopno vodi k samostojnosti. Dejavnost razdelimo na toliko korakov, kot jih učenec potrebuje. Otroku s pomočjo vrstnega reda dejavnosti (v obliki traku) sporočamo, kaj, kako in kdaj mora nekaj narediti (Bratuš Albreht, K., Kompore Volasko, N., Korošec Zavšek, S., Kristovič, J., Marinič I., Perić, E. idr., 2024).



Slika 10: Postopkovnik umivanja rok

Vir: Priročnik za delo z osebami z avtizmom, 2024, str. 133

Pri učenju, pa naj bo to učenje socialnih veščin, vedenja ipd., je lahko, ravno zaradi strukture, v pomoč tudi tako imenovana metoda žetoniranja. V kolikor se poslužujemo te metode, lahko šolski urnik preoblikujemo in dodamo dogovorjene cilje, ki jih spremljamo s pomočjo te tabele/urnika. Učenec namesto takojšnje nagrade, v

kolikor mu uspe doseči cilj, dobi najprej žeton, ki ga lahko kasneje zamenja za nekaj, kar njemu predstavlja nagrado.

Tabela: Urnik s tabelo za spremljanje doseganja ciljev

Vir: Lasten

DAN	PRAVILO/URA	1. MAT (U6)	2. SLJ (U14)	3. DKE (U8)	4. TJA (U9)	5. GUM (U4)	6. RU (U10)
PON	 NA MIZI IMAM ZVEZEK, DZ, UČBENIK, PERESNICO						
	 PREPIŠEM S TABLE						
	 MED POUKOM ŠEPETAM*						

ZAKLJUČEK

Učenci z motnjo avtističnega spektra imajo v šolskem okolju zaradi svojih posebnosti lahko težave, ki pa se ob prilagojenem pristopu lahko omilijo in omogočajo, da učenec uspešno napreduje. V prispevku sem želela predstaviti motnjo avtističnega spektra, poudariti pomen pomoči pri strukturiranju zlasti okolja in časa in pristopov, ki so se pri delu z učenci z MAS izkazali za učinkovite in se jih po najboljših močeh skušam posluževati tudi sama kot učiteljica dodatne strokovne pomoči. Vedno bolj pa ugotavljam, da določeni

pristopi ne pomagajo le učencem z motnjo avtističnega spektra, ampak so lahko v veliko pomoč vsem učencem. Občutek strukturiranosti, da vemo, kje smo, kam gremo, kaj se dogaja okoli nas, kaj se bo zgodilo kasneje ipd., krepí občutek varnosti, predvidljivosti, spodbuja samostojnost. Prostorska in časovna struktura dajeta oporne točke za soočanje s kaosom. To pa v manjši ali večji meri potrebujemo vsi, ne le učenci z MAS.

Viri in literatura

1. Bratuš Albreht, K., Kompare Volasko, N., Korošec Zavšek, S., Kristovič, J., Marinič I., Perić, E. idr. (2024). *Priročnik za delo z osebami z avtizmom: od predšolske vzgoje do zaposlitve*. Pridobljeno s <https://www.zveza-avtizem.eu/wp-content/uploads/2024/04/Prirocnik-za-delo-z-osebami-z-avtizmom-CIP.pdf>
2. Hannah, L. (2018). *Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih*. Mengeš: Svetovalnica za avtizem.
3. Jurišič, B. (2016). *Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca.
4. Kesič Dimić, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d.o.o.
5. Pontis, M. (2024). *Avtizem: kaj storiti (in česa ne): osnovna šola: hiter vodič za učitelje*. Ljubljana: DZS.
6. Rogič Ožek, S., Cesar, M., Jekovec Prešern, E., Ponebšek, K., Štefanec, M., Turk Haskič, S. Idr. (2019). *Dopolnitev navodil za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo: navodila za delo z učenci z avtističnimi motnjami*. Pridobljeno s <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok->

[s-posebnimi-potrebami/OS/Dopolnitev-navodil-Navodila-za-delo-z-ucenci-z-avtisticnimi-motnjami-.pdf](#)

7. Siegel, B. (2023). *Pomoč otrokom z avtizmom pri učenju: načini obravnave za strokovnjake in starše*. Radovljica: Didakta.
8. Škrubej Novak, M. (2016 a). *Kaj je avtizem*. Pridobljeno s <https://www.avtizem.net/kaj-je-avtizem>
9. Škrubej Novak, M. (2016 b). *TEACCH – strukturirano poučevanje*. Pridobljeno s <https://www.avtizem.net/teacch>
10. Whitaker, P. (2011). *Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka*. Ljubljana: Center za avtizem.

Učna ura družbe z metodo sestavljanke

MARJETA PEČNIK, *prof. razrednega pouka*
marjeta.pecnik@guest.arnes.si

Povzetek: Različne oblike sodelovalnega učenja so eden izmed elementov spodbudnega učnega okolja. Dobri medsebojni odnosi med učenci povečujejo notranjo motivacijo in učne dosežke, zato je prav, da učencem omogočimo sodelovanje z drugimi, saj bodo tako uspešneje pridobivali novo znanje in imeli večje možnosti za oblikovanje svoje osebnosti. V članku predstavljam obliko sodelovalnega učenja, sestavljanke. To je učna metoda, ki se uporablja predvsem pri obravnavi nove učne snovi in temelji na medsebojnem učenju sošolcev. Vsak učenec prevzame odgovornost za del učne snovi.

Ključne besede: sodelovalno učenje, sestavljanke, družba

Abstract: Different forms of cooperative learning are one of the key elements of a stimulating learning environment. Positive relationships among students enhance intrinsic motivation and academic achievement. Therefore, it is important to provide

students with opportunities to collaborate with others, as this helps them acquire new knowledge more effectively and offers greater opportunities for personal development. In this article, I present a form of cooperative learning known as the jigsaw method. This teaching method is primarily used when introducing new material and is based on peer-to-peer learning. Each student takes responsibility for a specific part of the lesson content.

Keywords: cooperative learning, jigsaw method, and community

UVOD

Kot učiteljica razrednega pouka vsak dan iščem načine, kako preseči tradicionalne okvire pouka, kjer je glavna aktivnost učitelja poučevanje. Sodobna didaktika poučevanje opredeljuje drugače, kot pomoč (neposredno ali posredno) učencu pri učenju in predstavlja le eno od funkcij učitelja. Ravno zaradi tega imam zelo rada delo po skupinah, kjer učenci med seboj sodelujejo, si pomagajo in se poleg kognitivnih ciljev učijo tudi drugih zelo pomembnih veščin. Skupinsko delo tudi spreminja vlogo učencev iz pasivnih prejemnikov znanja v aktivne učence, ki prevzemajo pobudo in se čutijo odgovorne za rezultate, ki jih dosegajo.

V članku bom predstavila učenje nove učne snovi pri predmetu družba s pomočjo učne metode sestavljanke. Sestavljanke je sodelovalna učna metoda, ki prinaša individualno odgovornost in doseganje skupinskih ciljev. Proces je svoje ime dobil po sestavljanke, ker vključuje sestavljanje delov naloge v celotno sliko.

O učni metodi

Sestavljanke (angl. jigsaw) je sodelovalna učna metoda. Uporablja se predvsem pri obravnavi nove snovi. Temelji na medsebojnem učenju učencev. Učitelj obravnavo nove učne snovi načrtuje tako, da jo razdeli na dele. Učence najprej razdeli na skupine. Vsak član skupine dobi svoj del učne snovi. To snov najprej temeljito predela v okviru skupine. Ko vsa skupina snov obvlada, se učenci vrnejo v prvotne

skupine, kjer si znanje izmenjajo. Cilj te učne metode je aktivno učenje, kjer na koncu učenci usvojijo celotno znanje. Vsak učenec je tako pomemben del sestavljanke. Če učenci sodelujejo med seboj, je sestavljanke popolna.

Zgodovina metode

Metoda je nastala po desegregaciji javnih šol v ZDA. Ker je bil Austin v Teksasu prej vedno rasno ločen, so se takrat v isti učilnici znašli belopolti, afroameriški in latinoameriški mladi. V šolah je bilo razgreto ozračje, polno pretepev in zločinov iz sovraštva, kar je škodovalo učnim sposobnostim učencev, saj se na šolah niso počutili varne. Leta 1971 so na pomoč poklicali psihologa dr. Elliota Aronsona, da bi pomagal ublažiti eksplozivne razmere v šolah. Po opazovanju dogajanja je Aronson ugotovil, da je tekmovalnost med učenci zelo velika ter da tekmovalno okolje v učilnici spodbuja sovražnost, zato je mlade razdelil v raznolike skupine tako, da so morali med seboj sodelovati. Tako je zmanjšal odpor do drugačnosti. Ustvaril je naloge, pri katerih je bil vsak član skupine pomemben. Učenci so se učili zanašati drug na drugega, kar je zmanjšalo njihovo tekmovalnost. S pomočjo svojih študentov je razvil in prvič uporabil učno metodo sestavljanke.

Učna metoda ima nekaj osnovnih korakov:

1. Učence razdelimo v skupine po 4 do 6 učencev.

Metoda deluje najbolje, če je v vsaki skupini enako število otrok. Če je npr. v razredu 24 otrok, lahko tvorimo 6 skupin. Take skupine imenujemo domače skupine (angl. home groups).

2. Učno snov razdelimo na dele.

Zelo pomembno je, da je snov razdeljena na toliko delov, kot je učencev v skupinah. Če so torej v vsaki skupini 4 učenci, moramo snov razdeliti na 4 dele.

3. Vsakemu učencu skupine določimo en del učne snovi.

Vsaka skupina ima torej učenca, ki je zadolžen, da bo predelal določen del snovi. Ta del snovi bo potem prenesel še preostalim članom skupine.

Učenci se individualno seznanijo vsak s svojim delom učne snovi. Snov preberejo, si ogledajo slike ...

4. Učenci se srečajo v strokovnih skupinah.

Ko je vsak učenec prebral svoj del snovi, se učenci zberejo v skupinah z vsemi ostalimi učenci, ki jim je bil dodeljen enak del učne snovi. Skupine se imenujejo strokovne skupine (angl. expert groups).

V okviru strokovnih skupin učenci med seboj sodelujejo in pripravijo neke vrste prezentacijo za svoje domače skupine. Med tem časom se med učenci poudari bistveno, pojasni se nerazumevanje, razjasni se morebitne napačne predstave.

5. Učenci se vrnejo v domače skupine.

Ko so učenci predelali in povadili svojo predstavitev v strokovnih skupinah, se vrnejo v svoje domače skupine. Vsak od učencev predstavi svoj del učne snovi. Med predstavitvami ostali učenci pozorno poslušajo in se učijo, lahko si delajo zapiske, sprašujejo. Tako po vrsti vsak »strokovnjak« preostale člane domače skupine nauči svoj del učne snovi.

6. Preverimo znanje vseh učencev o celotni učni snovi.

Znanje lahko preverimo na različne načine. Skupine lahko tvorijo skupen povzetek snovi, uporabimo lahko učni list z nalogami, vprašanji, kviz ...

Znanje učencev lahko ocenimo individualno s točkami, lahko pa točke po posameznih skupinah seštejemo in izračunamo povprečje skupine. Tako lahko primerjamo še uspešnost učenja po posameznih »domačih« skupinah in vzpodbudimo med skupinami zdravo tekmovalnost.

Morebitne težave, na katere lahko naletimo:

- **Učencev na skupine ne moremo razdeliti enakomerno.**
Če učencev ne moremo enakomerno razdeliti v skupine ali morda kdo v razredu manjka, za isti del učne snovi lahko zadolžimo dva učenca.
- **Posamezen učenec se svojega dela ne nauči najbolje.**
To ponavadi lahko predvidimo že vnaprej. Ko učitelj vsakemu učencu določa učno snov, lahko učno šibkejšemu učencu

določi lažji del, s krajšim besedilom, uporabi torej lahko diferenciacijo.

Ob morebitnem presežnem številu učencev lahko v takem primeru za isti del snovi določimo še enega učenca, da bosta sodelovala. Če to ni mogoče, pa je strokovna skupina zadolžena, da učenca bolje pripravi, mu pomaga.

Pozitivni vidiki metode

Metoda spodbuja sodelovalno učenje, učenci se učijo medsebojnega sodelovanja. Je uspešna pri razvijanju različnih sposobnosti, npr. poslušanja, komunikacije, reševanja problemov. Omogoča učencem, da stopijo v vlogo učitelja. Omogoča, da vsi učenci začutijo, da so pomemben del učnega procesa. Omogoča učenje kognitivnih in tudi socialnih ciljev.

Učna ura družbe z metodo sestavljanje

V razredu veliko delamo po skupinah. Skupinsko delo rada uporabljam predvsem zato, ker so učenci bolj aktivni ter poleg učnih ciljev usvajajo še druge, zelo pomembne veščine, kot so npr. poslušanje, sprejemanje kompromisov, prevzemanje odgovornosti, se navajajo na sodelovanje in reševanje konfliktov ... Kljub temu da učencem ponavadi dodelim vloge (vodja, poročevalec, zapisovalec, varuh časa ...), pa opažam, da so pri skupinskem delu določeni učenci bolj aktivni, radi prevzamejo vidnejšo vlogo, drugi pa se medtem zanašajo na sošolce in k skupinskemu delu le malo prispevajo. Da bi

vse učence spodbudila k bolj odgovornemu in aktivnemu delu v skupini, sem se odločila, da bom pri urah družbe uporabila metodo sestavljanke. Za dejavnost sem predvidela 3 šolske ure, dve šolski uri sta bili izvedeni v blok uri, še ena pa naslednji dan.

Cilji učne ure:

Učenci:

- spoznajo značilnosti kraškega površja,
- spoznajo, zakaj nastajajo različne kraške oblike,
- razlikujejo površinske in podzemne kraške oblike,
- opišejo površinske (škraplje, vrtače, uvale, kraška polja, reke ponikalnice) in podzemne (kraške jame, brezna, kapniki) kraške pojave,
- na zemljevidu pokažejo nekaj kraških polj, rek ponikalnic in kraških jam.

Potek učne ure:

1. Učencem sem povedala, da se bodo v skupinah učili novo snov. Opozorila sem jih na to, da če hočejo, da bo njihovo delo uspešno, morajo med seboj sodelovati, saj bodo odvisni drug od drugega. Učencem sem najprej razložila, kako bo delo potekalo. Na kratko sem jim predstavila posamezne faze učne metode sestavljanke ter določila časovne okvirje. Pogovorili smo se tudi o pravilih vedenja in reševanju morebitnih nesoglasij.

2. Računalnik (random group generator) je učence razdelil v pet skupin po pet učencev. Imena skupin (domačih skupin) in članov smo zapisali na tablo.
3. Učenci so se posedli po skupinah. Vsakemu članu skupine sem določila del učne snovi, ki ga bo moral predelati. Učna snov je bila zapisana na učnem listu. Pri določanju učne snovi sem bila pozorna na sposobnosti učencev in sem delo diferencirala. Učno sposobnejši učenci so dobili obsežnejša besedila. Vsak učenec je najprej tiho dvakrat prebral svoje besedilo in si natančno ogledal slike, zemljevide na svojem učnem listu.



Slika 1: Učni listi s snovjo
Vir: Lastni

4. Učenci so se presedli v strokovne skupine. Da bi jim bilo lažje najti svojo skupino, sem že prej na učne liste označila njihovo barvo. Vsi učenci, ki so imeli na učnem listu enako barvo, so morali skupaj predelati isti del učne snovi. Najprej so se v skupini pogovorili o vsebini, poiskali bistvene podatke in pripravili predstavitev svojega dela. To predstavitev so se vsi naučili in večkrat povadili. Pripravili pa so tudi nekaj vprašanj, s katerimi bodo preverili razumevanje ostalih članov svoje domače skupine.



Slika 2: Delo v strokovni skupini
Vir: Lastni

5. Po poteku določenega časa so se učenci posedli nazaj v svoje domače skupine. Sledile so predstavitve. Že prej sem na učne liste označila vrstni red predstavitev. Vsak učenec je predstavil svoj del in odgovarjal na vprašanja sošolcev. Sošolci so si lahko tudi kaj zabeležili na liste. Po predstavitvi jim je zastavil vprašanja, ki jih je pripravila strokovna skupina, da bi preveril njihovo razumevanje. Tako so po vrsti izvedli predstavitve vsi člani skupine. Na skupen list so izdelali miselni vzorec z bistvenimi pojmi in še enkrat ponovili celotno snov.
6. Naslednje dejavnosti smo izvedli pri uri družbe naslednji dan. Da bi najprej ponovili, so se učenci spet posedli po domačih skupinah. Ogledali so si miselne vzorce, ki so jih naredili prejšnjo uro in ponovili snov. Nato so se po skupinah igrali igro spomin, kjer so iskali pare. Na karticah so bile sličice kraških pojavov in njihova razlaga.
7. Sledilo je preverjanje znanja. Vsak učenec je dobil učni list s križanko, ki jo je moral rešiti sam. Skupaj smo preverili rešitve. Pri reševanju križanke učenci niso imeli težav.
8. Sledila je evalvacija dela. Vsaka skupina je pokomentirala svoje delo in opisala morebitne težave, na katere so naleteli. Učence sem vzpodbudila, da razmislijo, kaj so se naučili in kako jim bo to znanje koristilo. Učencem je bil način učenja zelo všeč. Še posebej jim je bil všeč del, kjer so bili sami učitelji in učili novo snov svoje sošolce.

ZAKLJUČEK

V članku sem predstavila učno metodo sestavljanke. Sestavljanke je sodelovalna učna strategija, ki od učencev zahteva, da postanejo »strokovnjaki« za del učne teme in to svoje znanje potem širijo naprej, tako da naučijo še svoje sošolce. Metodo sem uporabila pri učenju o kraških pojavih pri predmetu družba. Ugotavljam, da so bili vsi učenci med učnimi urami aktivni in so se učno snov dokaj dobro naučili. Všeč mi je bilo njihovo sodelovanje, pomoč drug drugemu v okviru strokovnih skupin in odgovorni doprinos k skupnemu delu domače skupine. Večina učencev je najbolj uživala, ko so lahko poučevali ostale člane svoje domače skupine. Še posebej mi je bilo všeč, da so se lahko na tak način izkazali tudi učno šibkejši učenci, kar je zagotovo pozitivno vplivalo tudi na njihovo samopodobo.

Viri in literatura

1. Ažman, T., Brejc, M. in Koren, A. (2014). Učenje učenja. Primeri metod za učitelje in učence. Maribor: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.
2. Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
3. <https://www.cultofpedagogy.com/wp-content/uploads/2015/04/Jigsaw-Instructions.pdf>
4. <https://www.jigsaw.org/>

Kako prilagoditi matematične besedilne naloge učencem z disleksijo

MOJCA PETROČNIK, mag. prof. spec. in reh. ped.

mojca.petrocnik@oskolezija.si

Povzetek: Disleksija je nevrofiziološka motnja, ki v največji meri vpliva na branje, pisanje in bralno razumevanje besedil, kar ima velik vpliv tudi na uspešnost pri reševanju matematičnih nalog. Na matematično uspešnost vplivajo kognitivne sposobnosti, kot so delovni spomin, izvršilne funkcije, semantični dolgoročni spomin in hitrost obdelave podatkov. Učenci z disleksijo se spoprijemajo s težavami pri uporabi pravilnega zaporedja korakov in matematičnega jezika ter posledično z reševanjem matematičnih besedilnih nalog. Z upoštevanjem močnih področij učencev z disleksijo, kot je vizualno mišljenje oz. vizualno-prostorske zmožnosti, se lahko njihova učna motivacija izboljša ter izkažejo boljše rezultate. Učencem lahko z ustreznimi prilagoditvami pri reševanju nalog nudimo opore, ki podpirajo njihovo razmišljanje. Prilagoditve vključujejo uporabo preprostega jezika, postopno razčlenjevanje nalog, podarjanje ključnih besed in informacij,

vključitev grafičnih opor in konkretnih pripomočkov ter kartonček s strukturiranimi koraki pri reševanju nalog. S temi pristopi se povečuje možnost uspešnega reševanja nalog in izboljšanja učnih izidov.

Ključne besede: disleksija, matematične besedilne naloge, smernice prilagoditev

Abstract: Dyslexia is a neurophysiological disorder that most affects reading, writing and reading comprehension, which also has a significant impact on performance in solving mathematical problems. Mathematical performance is influenced by cognitive abilities such as working memory, executive functions, semantic long-term memory and information processing speed. Students with dyslexia struggle with using the correct sequence of steps and mathematical language and, consequently, with solving mathematical word problems. By taking into consideration strong areas of dyslexic students, such as visual perception or visual-spatial abilities, their learning motivation can improve and they can show better results. With appropriate adjustments, we can provide students with support that assists their problem solving. Adjustments include the use of simple language, gradual breakdown of tasks, providing keywords and information, including graphic supports and concrete aids, and a card with structured steps in

solving the task. These approaches are used to successfully solve the task and improve the chances of learning outcomes.

Keywords: dyslexia, math word problems, adjustment guidelines

UVOD

Disleksija kot specifična motnja branja in pisanja vpliva tudi na uspešnost pri reševanju matematičnih besedilnih nalog. Medtem ko imajo učenci z disleksijo znotraj jezikovnih predmetov nudenih kar nekaj prilagoditev, pa so pogosto prezrte težave pri reševanju matematičnih nalog. Težave se pogosto kažejo že pri bralnem razumevanju, saj je njihovo branje počasnejše in težje prepoznajo ključne informacije v besedilnih nalogah. Ko pa so navodila besedilnih nalog daljša in kompleksnejša, pa se velikokrat pri reševanju matematičnih besedilnih nalog izgubijo. Učencem z disleksijo lahko z različnimi strategijami in prilagoditvami omogočimo, da uspešnejše izkažejo svoje znanje. Uporaba preprostega jezika, razčlenjevanje nalog na več korakov ter vključevanje vizualnih in konkretnih podpor so le nekateri od pristopov, ki omogočajo boljše razumevanje in reševanje besedilnih nalog. Na takšen način prilagojene naloge lahko omogočijo učencem z disleksijo, da pokažejo svoje znanje in dosežejo boljše rezultate.

Učenci z disleksijo in matematika

Disleksija je notranje oz. nevrofiziološko pogojena motnja, ki vpliva na sposobnost branja, pisanja in na bralno razumevanje (Magajna idr., 2008). Učenci z disleksijo imajo različne zmožnosti ter se spoprijemajo z raznimi težavami, ki lahko vplivajo na učni proces branja, pravopisa in pisanja (Kavkler idr., 2008). Primanjkljaji na področju bralne pismenosti se kažejo kot težave pri usvajanju

povezav črka-glas, prav tako pa kot težave neustreznega zaznavanja oblik in zaporedja simbolov (Magajna idr., 2015). Disleksijo tako spremljajo motnje v fonološkem procesiranju, primanjkljaji v delovnem pomnjenju in težave z manipuliranjem abstraktnih idej. Predvsem v stresnih situacijah ali ko so učenci utrujeni, morajo biti še posebej pozorni na samo tehniko branja in pisanja (Magajna idr., 2008). Težave se tako lahko pojavijo na področju hitrosti predelave informacij, kratkoročnega spomina, pravilnega zaporedja, slušne in/ali vidne zaznave (Kavkler idr., 2008). Na matematično uspešnost vplivajo kognitivne sposobnosti, kot so delovni spomin, izvršilne funkcije, semantični dolgoročni spomin in hitrost obdelave podatkov (Passolunghi, 2015), na teh področjih pa imajo lahko učenci z disleksijo težave. Ovire na področju matematike pri učencih z disleksijo se pogosto kažejo kot težave z ustrezno rabo pravilnega zaporedja korakov, smeri in matematičnega jezika (Magajna idr., 2008). Passolunghi (2015) je poudaril, da imajo posamezniki z disleksijo prav tako šibke sposobnosti iskanja številskih dejstev v besedilu.

Učenci z disleksijo težijo k vizualnemu mišljenju, saj imajo praviloma dobre vizualno-prostorske zmožnosti (Kavkler idr., 2008). Pri sestavljanju nalog je priporočeno upoštevanje močnih področij učencev, saj se po Boekaerts (2013) učna motivacija učencev izboljša, ko občutijo usklajenost med dejanji in dosežki ter se počutijo kompetentne za dokončanje nalog. Raziskava Hinton in

Fischer (2013) je pokazala, da so učenci s težavami pri razumevanju števil in prostora s pomočjo številskega traku in več različnimi konkretnimi pripomočki po štiridesetih srečanjih napredovali v svojem razumevanju v sam vrh svojega razreda.

Učenci z disleksijo in reševanje matematičnih besedilnih nalog

Reševanje besedilnih nalog je večstopenjski proces za vse učence. Te naloge pogosto vsebujejo zapletene stavke in matematične izraze, ki jih je težko razumeti še posebej učencem z disleksijo. Medtem ko se pri jezikovnih predmetih, kot sta slovenščina in angleščina, v praksi pogosteje osredotočamo na prilagoditve besedilnih nalog, je prilagajanje matematičnih besedilnih nalog prav tako pomembno, saj zahtevajo tako branje kot tudi razumevanje besedil. Pri tem pa se učenci z disleksijo spoprijemajo še z dodatnimi izzivi (Hardy in Clemens, 2024). Reševanje matematičnih problemov vključuje sposobnost uporabe predznanja v novi situaciji ter hkratne uporabe več pravil in pojmov (Žakelj, 2004). Interpretacija in reševanje besedilnih nalog sta eni izmed najpogostejših težav, s katerimi se učenci z disleksijo spoprijemajo pri matematiki. Pri učencih se ne razvije avtomatizacija prepoznavanja besed, proces je lahko nepopoln ali pa poteka z velikimi težavami (Kavkler idr., 2008). Tako je lahko med branjem prisotnih več napak ali pa je branje počasnejše (Magajna idr., 2015), kar vpliva tudi na bralno razumevanje matematičnih besedilnih nalog.

Težave na področju branja, kot so težave na področju fonoloških ali bralnih sposobnosti, lahko negativno vplivajo na zmožnost reševanja aritmetičnih problemov znotraj besedilnih nalog. Učenci z disleksijo imajo težave s prepoznavanjem ključnih informacij znotraj besedila, ki so potrebne za rešitev nalog (Passolunghi, 2015). Po mnenju Vršič (2017) mora imeti učenec za uspešno reševanje matematičnih besedilnih nalog dobro razvito bralno razumevanje, imeti bogat besedni zaklad ter poznati ustrezne bralne strategije, ki mu pomagajo pri povezovanju podatkov, ločevanju bistvenih od manj bistvenih podatkov, razdeljevanju nalog na manjše korake ipd.

Smernice za prilagajanje matematičnih besedilnih nalog

Matematični problemi so pomemben del našega vsakdana, a za učence z disleksijo pogosto predstavljajo precejšen izziv. Kljub vsemu lahko učencem besedilne naloge pri matematiki prilagodimo in jih naredimo razumljivejše tudi za njih, da so lahko uspešni ter izkažejo svoje znanje. Opore so učinkovite, če učence podpirajo pri razmišljanju, nikakor pa ne smejo ponujati končnih rezultatov (Vršič, 2017). Pri prilagajanju matematičnih besedilnih nalog je treba upoštevati individualne potrebe vsakega učenca, zato je nujno sodelovanje med strokovnimi delavci in starši.

Primer prilagajanja matematične besedilne naloge:

Kot primer je navedena naloga iz poglavja dolžinske enote in merjenje obsega iz učbenika Berk, Draksler in Robič (2016, str. 143):

Rokova pot od doma do šole meri 350 m. Koliko kilometrov prehodi Rok na poti do šole in domov v mesecu, ki ima 20 šolskih dni, če se med potjo ne potepa?

1. Uporaba preprostega jezika

Prvi korak pri prilagajanju matematičnih besedilnih nalog je uporaba jasnih in preprostih besed. Naloge naj ne vsebujejo nepotrebnih besed in informacij ter zapletenih stavkov (Reid idr., 2007). Besedilne naloge zapišemo z učencem znanimi besedami. Fonetično zapletene besede zamenjamo z alternativnimi, ki jih bodo učenci verjetno lažje dekodirali. (Hardy in Clemens, 2024).

Primer prilagajanja matematične besedilne naloge:

Po smernicah uporabe preprostega jezika uporabimo preproste besede ter izpustimo nepotrebne informacije.

Rok ima od doma do šole 350 m. Koliko kilometrov prehodi Rok do šole in nazaj domov v mesecu, ki ima 20 šolskih dni?

2. Postopno razčlenjevanje nalog

Namesto, da predstavimo nalogo v enem samem velikem kosu, je pri sestavljanju matematičnih besedilnih nalog bolje uporabiti kratka in enoznačna navodila. Dolga in kompleksnejša navodila razdelimo na več sklopov, saj jim bodo tako učenci lažje sledili (Reid idr., 2007), in jih razdelimo na podvprašanja (Kavkler idr., 2008). Vsak nov sklop

podatkov zapišemo v novo vrstico in vsebino zapisa skušamo čim bolj strniti (Vršič, 2017). To mogoča boljše osredotočenost in razumevanje vsakega koraka posebej, kar lahko vodi do uspešnejšega reševanja naloge.

Primer prilagajanja matematične besedilne naloge:

Po smernicah postopnega razčlenjevanja nalog besedilno nalogo razdelimo na več sklopov in jih razdelimo na podvprašanja. Vsako vprašanje je zapisano v novo vrstico.

Rok ima od doma do šole 350 m.

1. Koliko metrov prehodi do šole in nazaj v enem dnevu?
2. Koliko metrov prehodi Rok do šole in nazaj domov v 20 dnevih?
3. Koliko kilometrov torej prehodi Rok v 20 dnevih?

3. Poudarek ključnih besed in informacij

V pomoč učencem z disleksijo označimo ključne informacije naloge (Reid idr., 2007) ter ključne besede (Vršič, 2017). Uporaba barvnih poudarkov, krepkih ali podčrtanih besed lahko olajša ločevanje pomembnih podatkov od manj pomembnih ter pomaga učencem hitreje dojeti bistvo naloge.

Primer prilagajanja matematične besedilne naloge:

Po smernicah podarimo ključne besede.

Rok ima **od doma do šole 350 m**.

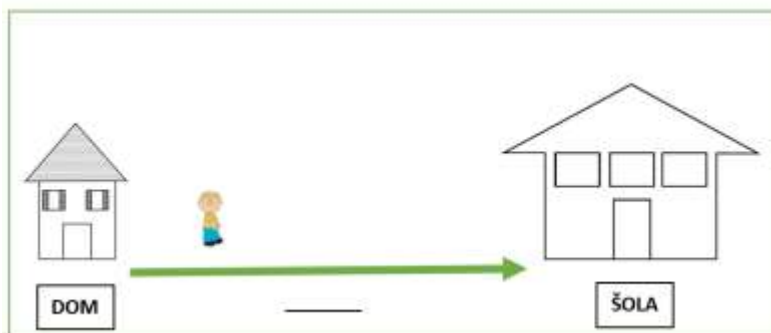
1. Koliko metrov prehodi do šole in nazaj domov v enem dnevu?
2. Koliko metrov prehodi Rok do šole in nazaj domov v 20 dnevih?
3. Koliko **kilometrov** prehodi Rok v 20 dnevih?

4. Uporaba grafičnih opor

Poleg besedila dodamo več grafičnih in barvnih opor, kot so slike, premice, tabele ipd. (Kavkler idr., 2008). Skico ali tabelo lahko dodamo že k nalogi, tako da jo učenci samo dopolnijo oz. vanjo vpišejo podatke (Vršič, 2017). Učenci z disleksijo se pogosto lažje orientirajo in razumejo informacije, ki so predstavljene vizualno, saj težijo k vizualnemu mišljenju (Kavkler idr., 2008).

Primer prilagajanja matematične besedilne naloge z grafičnimi oporami:

Po smernicah uporabimo grafične opore za podane podatke. Učenec na črto zapiše pot od doma do šole (350 m).



5. Uporaba podpornega konkretnega materiala

Učenci si z uporabo konkretnega materiala, kot je kartonček s poštevanko, matematičnimi palčkami delov celote ipd., risanjem skice s ključnimi podatki iz naloge, oblikujejo predstavitev vsebine problemske naloge, ki jo obnovijo s svojimi besedami (Vršič, 2017).

6. Kartonček z navedenimi koraki reševanja

Uporaba kartončka, ki vsebuje korake reševanja matematičnih besedilnih nalog, pomaga učencem pri strukturiranem pristopu k reševanju. Korake reševanja imajo lahko učenci pri sebi (Reid idr., 2007).








Reševanja matematične besedilne naloge se lahko učenec loti po naslednjih korakih:

1. Preberi nalogo,
2. podčrtaj podatke,
3. naredi načrt reševanja,

4. napiši račune,
5. zapiši odgovor,
6. preglej svojo rešitev (Reid idr., 2007).

V preglednici 1 je prikazan primer kartončka z navedenimi koraki reševanja. Zadnji okvirček v vrstici je namenjen zapisu kljukice ob opravljenem koraku.

Preglednica 1: Koraki reševanja matematičnih besedilnih nalog

	1. Preberi nalogo		
	2. Podčrtaj podatke in jih izpiši		
	3. Skiciraj podane podatke		
	4. Ugotovi, kaj je matematični problem		
	5. Zapiši račune		
	6. Izračunaj in odgovori na vprašanje		
	1. Rešitev preveri		

ZAKLJUČEK

Učenci z disleksijo se pri reševanju matematičnih problemov pogosto srečujejo s posebnimi izzivi. Zaradi njihovih specifičnih težav na področju branja in posledično bralnega razumevanja pa je reševanje matematičnih besedilnih nalog za njih še poseben zalogaj. Z ustreznimi prilagoditvami in podporami, kot so uporaba preprostega jezika, razčlenjevanje nalog na manjše korake, poudarjanje ključnih informacij ter vključevanje grafičnih in konkretnih pripomočkov, lahko bistveno izboljšamo njihove možnosti za izkazovanje znanja in doživljanje uspeha. Z dano priložnostjo, da učenci z disleksijo rešujejo naloge na način, ki je prilagojen njihovim potrebam, lahko razvijejo svoje sposobnosti in samozavest pri reševanju matematičnih problemov. Pomembno je, da se zavedamo, da je vsak učenec z disleksijo edinstven, zato je ključnega pomena uporabiti individualni pristop pri prilagajanju matematičnih besedilnih nalog. Pri tem je ključno sodelovanje s šolskimi strokovnimi delavci ter starši, saj le-to omogoči boljše razumevanje potreb posameznega učenca in izbiro najustreznejših prilagoditev. Na takšen način bomo učencu zagotovili okolje, ki bo spodbujalo njegov napredek in uspeh.

Viri in literatura

1. Boekaerts, M. (2013). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V F. Benavides, H. Dumont, D. Istance (ur.), *O naravi učenja* (str. 83–102). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Berk, J., Draksler, J., Robič, M. (2016). *Skrivnosti števil in oblik: Učbenik za matematiko v 6. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
3. Hardy, A. M., Clemens, H. (2024). *Four strategies for supporting students with dyslexia in solving mathematics word problems*. Pridobljeno s <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00400599241242100>.
4. Hinton, C., Fischer, K. W. (2013). Učenje iz razvojne in biološke perspektive. V F. Benavides, H. Dumont, D. Istance (ur.), *O naravi učenja* (str. 103–122). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Kavkler, M., Golobič, B., K., Vogričič, Č., G., Klug, M., Magajna, L., Pečjak, S., idr. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo: Primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
6. Magajna, L., Kavkler, M., Babuder, K. M., Danko, Z. A., Fras, S. A., Obretan, R. A. (2015). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V N. V. Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 23–31). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
8. Passolunghi, M. C. (2015). *Mathematical skills in children with dyslexia. Learning and Individual Differences, 40(1), 108-114.*
9. Reid, G., Kavkler, M., Viola, S., G., Košak Babuder, M. in Magajna, L. (2007). *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji-skriti zakladi*. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
10. Vršič, V. (2017). Primeri prilagoditev in opor pri reševanju matematičnih problemskih nalog na razredni stopnji. *Matematika v šoli, 23(1), 11–17.*
11. Žakelj, A. (2004). Uporaba Gagnejeve taksonomije pri pouku matematike. *Matematika v šoli, 11(1), 64–83.*

Igra pri kemiji kot učna metoda

IRENA STEGNAR

isplanika@gmail.com

Povzetek: Igra pri kemiji kot učna metoda je primer dobre prakse, ki predstavi uporabno stran igre kot učne metode pri utrjevanju kemijskih vsebin v osmem razredu osnovne šole. V uvodnem delu so naštet in na kratko opisane učne metode, s poudarkom na metodi igre. Sledi ponovitev pravil izbranih družabnih iger, katere učenci² že dobro poznajo in imajo izkušnje z igranjem teh iger. V prispevku tudi pojasnim, zakaj sem izbrala točno določene igre in, kako oziroma katere cilje sem želela doseči z izdelanim didaktičnim materialom za igranje iger. V zaključku predstavim dobre in slabe strani igre pri pouku, ter izzive za nadaljnje ustvarjanje.

Ključne besede: učne metode, igra, igralne karte

Abstract: This is an example of good practice that demonstrates the usefulness of games as a teaching method for reinforcing chemistry content in the eighth grade of primary school. The introduction lists and briefly describes various teaching methods, with a focus on the

² V tem sestavku uporabljeni izrazi, ki se nanašajo na osebe in so zapisani v moški slovnični obliki, so uporabljeni kot nevtralni za ženski in moški spol.

game-based approach. This is followed by a review of the rules of selected board games that students are already familiar with and have experience playing. The article also explains why I chose specific games and how I aimed to achieve particular learning objectives with the developed didactic materials for these games. In the conclusion, I present the advantages and disadvantages of using games in the classroom, as well as challenges for further development and innovation.

Keywords: teaching methods, games, playing cards

UVOD

Zadnji šolski dan v koledarskem letu na naši šoli praznujemo z medgeneracijskem druženjem. Učenci različne starosti med seboj igrajo družabne igre. Poleg tega, da vsako leto spoznam vsaj eno novo družabno igro, me navdušuje vključenost vseh učencev v igranje, od najbolj plahih, šibkih, pa do oziroma predvsem učencev s posebnimi potrebami ter učencev tujcev. Ker sem z veseljem spremljala in se čudila največji možni akciji in motivaciji vseh učencev, sem se spraševala, če bi bila zavzetost pri običajni uri tudi tako velika, če bi se pri kemiji igrali. Tako se je rodila ideja, iz katere je nastal didaktični material, s katerim lahko učenci igrajo različne vrste iger in ob tem utrjujejo znanje.

Delitev učnih metod

Milena Valenčič Zuljan in Jana Kalin, avtorici učbenika za visoke šole Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence, učne metode delita na: verbalne, dokumentacijske, demonstracijske ter operacijsko-praktične metode. Med verbalne metode uvrščata metodo razlage in metodo pogovora. Najstarejša in tudi nepogrešljiva je učna metoda razlage. Zanj je značilna enosmerna komunikacija pri obravnavi novih učnih vsebin, zato posledično sledi uporaba frontalne oblike učenja. Metoda razlage je lahko uporabljena v uvodu v učno uro, obravnavi nove snovi, utrjevanju, ponavljanju, preverjanju in ocenjevanju. K razlagi vključujeta

pripovedovanje, obrazložitev, opisovanje, pojasnjevanje in glasno razmišljanje.

Tudi metoda pogovora je verbalna metoda, ki z razliko od metodo razlage omogoča dialog, zato lahko poteka v različnih učnih oblikah: frontalni, skupinski, v dvojicah ali s posameznikom. K pogovoru vključujeta prosti in razvojni pogovor, katehetski, hevristični in sokratski pogovor ter debato in diskusijo. Naslednja vrsta metod so dokumentacijske učne metode, katerih že ime pove, da uporabljajo različne vrste dokumentov. Avtorici sta podrobno razdelali metodo dela z besedilom in predlagata naslednje pisne vire: učbenike in i- učbenike, strokovne članke, raziskovalna poročila, slovarje ...

Meni najljubša je učna metoda demonstracije, ker se maksimalno aktivira učenčevo opazovanje: kaj vidim, slišim, čutim in tipam, okušam pri kemiji ne. Izkušnji sledi razumevanje, uporaba, vrednotenje, analiza in sinteza. Operacijsko-praktične metode so metode, katerih prepoznavna lastnost je aktivnost, s katero učenec spozna novo vsebino. Aktivnosti so lahko pisanje, risanje, izvajanje eksperimenta, igre. Avtorici poleg metod: raziskovanja, praktičnih del, gibalnih in drugih dejavnosti, pisnih del, risanja uvrščata v to skupino tudi igro kot učno metodo. K tej metodi štejeta igre s pravili in konstrukcijske igre. Primeri iger s pravili so: tombola, karte, domine, človek ne jezi se; primer strateške igre pa šah. Igra s pravili je igra, če vsebuje: »a) nalogo, ki izhaja iz učnega načrta oz. ciljev

pouka in ki je vgrajena v igro; b) vsebino, ki je primerna razvojni stopnji otroka, tu pa lahko dodamo zmožnosti ali primanjkljaje učencev; c) aktivnost, v kateri se običajno prepletajo različne dejavnosti (senzorične, motorične, miselne in dejavnosti izražanja); d) pravilo, s katerim določimo način igranja; e) rezultat, ki ga ugotovimo ob koncu igre.« (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020, str. 98). Konstrukcijske igre pa usmerjajo aktivnosti do nastanka izdelka oziroma pripomočka (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020, str. 17–110).

Atom in periodni sistem elementov ter Elementi v periodnem sistemu so vsebine iz učnega načrta, za katere sem izdelala didaktični material. Ob tem se vsak spomni, da smo se morali naučiti imena in simbole elementov, v mojem času, skoraj vse. Vem, da me je za učenje motiviralo ocenjevanje. Moje učenje je bilo klasično, tako, da sem pripravila tabelico z dvema dolgima stolpcema in v enega vpisovala imena, v drugega pa simbole. Trenutni učni načrt omejuje poznavanje imen in simbolov do petindvajset elementov. Peščica učencev se jih nauči. Meni je igra pri srcu za to, ker vzbudi aktivnost v vseh učencih in učna ura hitro mine. V družbi se igrajo tudi učenci avtističnega spektra ter učenci tujci, zato se za igre, ki se rešujejo s pomočjo tablic oziroma telefonov, ne odločim. Moje vodilo pri izbiri igre je bilo, da z igro utrjujemo čim več ciljev iz Učnega načrta za kemijo, da so učenci ob tem samostojni in da takoj dobijo povratno informacijo o pravilnosti odgovora. Izdelala sem igralne karte, s katerimi lahko učenci igrajo različico Črnega Petra, lažnivca, spomin

in iskanje parov. Igrajo se lahko v parih, skupinah ali je učenec sam. Pri oblikovanju zapisa aktivnosti sem si pomagala z jedrnatim načrtom učnih ur, ki ga podrobneje razloži Diane Heacox v svojem delu z naslovom Diferenciacija za uspeh vseh. Kako sem opisan načrt uporabila v praksi, sem predstavila v članku *V kakšni meri je učna ura notranje diferencirana?* (Stegnar, 2025, str. 78–86). Temelje jedrnatega načrta se trudim izvajati v večini učnih ur.

Primer dobre prakse

Igralne karte, ki jih uporabljamo za različne igre, so predstavljene na sliki 1. S kartami skrajno levo se lahko igra različica Črnega Petra in spomin, zato ima ena vrsta kart zapisana imena elementov v slovenščini, druga vrsta kart ima zapisane simbole elementov. Namesto Črnega Petra je Dimitrij Ivanovič Mendelejev, oče periodnega sistema elementov. Naslednja trojica kart ima zapisana imena elementov v različnih barvah. Oranžna je za kovine, zelena za nekovine in črna za polkovine. S to skupino kart igramo lažnivca. Za določitev lege elementa v periodnem sistemu uporabimo karte, ki imajo nad simbolom zapisano skupino, v kateri se nahaja element in periodo, levo od simbola, zadnja karta na sliki 1. Ker je priprava kart za več skupin velik časovni zalogaj, se znajdemo tako, da periode in skupine zapišemo z alkoholnim flomastrom, ki jih za novo igro zberemo z alkoholnim flomastrom.



Slika 1: Predstavitev kart

Vir: Lasten

Po predlogu Valenčič Zuljanove in Kalinove sem skušala opredeliti posamezno igro ter izdelati karte kot didaktični material.

Igra 1: Dimitrij Ivanovič Mendelejev

- Naloga: Učenec pozna simbole elementov glavnih skupin prvih treh period PSE in nekaj izbranih elementov prehoda (npr. železo, baker, srebro, živo srebro, zlato) (Učni načrt, 2011, str. 19).
- Vsebina: Atom in periodni sistem elementov. Stopnja zahtevnosti po Bloomovi taksonomiji je poznavanje.
- Aktivnost: Izbranemu imenu elementa periodnega sistema poišči njegov simbol in obratno.
- Pravilo: Igra se igra kot Črni Peter, zato sta za igro potrebna vsaj dva igralca, lahko pa učenec igra tudi sam tako, da išče pare. Razdeli vse karte med igralce. Med razdeljenimi kartami poišči pare ter jih izloči iz igre. Nato izvleci karto soigralcu, preveri, če imaš par. Par odloži na igralno površino. Igro izgubi učenec, ki mu ostane v rokah Dimitrij Ivanovič Mendelejev.

e) Rezultat: Število izvlečenih parov kart.

Igra 2: Spomin

Na enak način lahko igramo spomin: karte premešamo ter iščemo pare ime simbol elementa. Spomin lahko igra en sam učenec.



Slika 2: Spomin

Vir: Lasten

Igra 3: Lažnivec

- Naloga: Učenec zna elemente uvrstiti med kovine ali nekovine (Učni načrt, 2011, str. 19).

- b) Vsebina: Elementi v PSE³. Poleg kovin in nekovin učim učence tudi o elementih, ki so polkovine. Stopnja zahtevnosti po Bloomovi taksonomiji je uporaba.
- c) Aktivnost: Iz kupčka kart, ki jih držiš v rokah, izloči kovino, polkovino ali nekovino, odvisno katero skupino izbere soigralec.
- d) Pravilo: Pri igri lažnivec karte ločimo na dva kupčka: na enem kupčku so imena elementov in na drugem kupčku simboli elementov. Za igro obdržimo le en kupček kart, ga razdelimo in se igramo lažnivca. Lagali bomo, ali je element kovina, polkovina ali nekovina. Da učenci lahko sami preverijo, ali sošolec laže ali ne, so ime oziroma simboli zapisani v treh različnih barvah. Na kupček, ki je na sredi igralne površine, odlagaj karte, in pazi, da te soigralec ne ulovi pri laži.
- e) Rezultat: Učenci po barvi zapisa na kartah ločijo kovine od nekovin oziroma tudi od polkovin.

Igra 4: Vrstno in masno število

- a) Naloga: Na podlagi podatkov v PSE učenec opiše zgradbo atoma izbranega elementa glavnih skupin (Učni načrt, 2011, str. 19).
- b) Vsebina: Elementi v PSE. Stopnja zahtevnosti po Bloomovi taksonomiji je razumevanje.

- c) Aktivnost 1: Izvleci igralno karto z imenom elementa ter ga poiščeš v periodnem sistemu in mu določi vrstno število.
Aktivnost 2: Nato atomu izbranega elementa določi število protonov, nevtronov in elektronov.
Aktivnost 3: S pomočjo vrtnega števila zapiši še elektronsko zgradbo atoma izbranega elementa in elektronsko zgradbo ponazori še s shemo.
- d) Pravilo: Karte ločimo na dva kupčka: posebej imena in simbole elementov. Ob posameznih simbolih so na ustrezno mesto zapisana vrstna in masna števila elementov. Najlažje je, da igra poteka v parih. Učenca lahko ostaneta na aktivnosti 1 ali pa nadaljujeta na naslednji dve aktivnosti.
Pravilo 1: Tekmovalca izžrebata, kateri bo imel karte z imeni in kateri s simboli elementov. Tisti, ki izžreba imena elementov, je prvi. Izvleče karto, poišče ustrezen element v PSE, pove vrstno in masno število. To preveri drugi tekmovalec, ki iz svojega kupčka izbere simbol imenovanega elementa, ter preveri številke. Če se učenec zmoti v številkah, po navadi je to v masnem številu ali ustreznem simbolu elementa, ne dobi karte.
Pravilo 2: S pomočjo vrstnega in masnega števila, učenca lahko skupaj določita še število posameznih delcev v nevtralnem atomu.

³ PSE je okrajšava za periodni sistem elementov.

Pravilo 3: Učenca nadaljujeta z elektronsko zgradbo atoma, zato je potrebno paziti, da je največje vrstno število dvajset.

e) Rezultat 1: Zmaga učenec z večjim številom kart.

Rezultat 2: Izdelana preglednica, ki jo učenec preveri pri učitelju.

Rezultat 3: Zapisana in narisana elektronska zgradba atoma.

Igra 5: Skupine in periode

a) Naloga: Na podlagi zgradbe atoma zna učenec uvrstiti element v PSE (Učni načrt, 2011, str. 16).

b) Vsebina: Atom in PSE. Stopnja zahtevnosti po Bloomovi taksonomiji je uporaba za aktivnost 1 in 2, za aktivnost 3 pa vrednotenje.

c) Aktivnost 1: Izvleci karto ter določi skupino in periodo elementa.

Aktivnost 2: Določi število zunanjih elektronov ter elektronsko zgradbo atoma tega elementa.

Aktivnost 3: Napovej, ali bo atom zunanje elektrone prejel ali oddal ter zapiši formulo nastalega iona ter ion poimenuj.

d) Pravilo: Karte ločimo na dva kupčka: posebej imena in simbole elementov. Ob posameznih simbolih so na ustrezna mesta zapisane skupine in periode. Najlažje je, da igra poteka v parih. Učenca lahko ostaneta na aktivnosti 1 ali pa nadaljujeta na naslednji dve aktivnosti.

Pravilo 1: Tekmovalca izžrebata, kateri bo imel karte z imeni in kateri s simboli elementov. Tisti, ki izžreba imena elementov, je prvi. Izvleče karto, poišče ustrezen element v PSE, pove skupino in periodo. To preveri drugi tekmovalec, ki iz svojega kupčka izbere simbol imenovanega elementa, ter preveri številke. Če se učenec zmoti v številkah, po navadi je to ustrezni vrsti številke skupine ali ustreznem simbolu elementa, ne dobi karte.

Pravilo 2: Zapiši število zunanjih elektronov ter elektronsko zgradbo atoma tega elementa.

Pravilo 3: Zapiši formulo in ime nastalega iona.

e) Rezultat 1: Število kart oziroma zapisana elektronska zgradba atoma.

Rezultat 2 in 3: Zapis odgovorov, ki jih preveri učitelj.

Igra 6: Različica igre 5

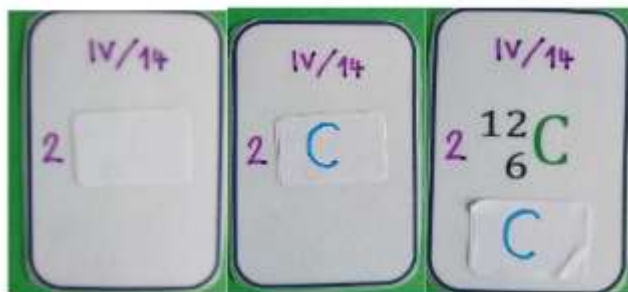
a) Naloga: Na podlagi zgradbe atoma zna učenec uvrstiti element v PSE (Učni načrt, 2011, str.16).

b) Vsebina: Atom in PSE. Stopnja zahtevnosti po Bloomovi taksonomiji je poznavanje.

c) Aktivnost: Izvleci igralno karto ter poišči element katerega legi sta napisani na karti. Simbol napiši na nalepko. Pravilna rešitev se skriva pod nalepko, preveri jo.

d) Pravilo: Igra je lahko za enega učenca.

e) Rezultat: Število kart.



Slika 3: Lega elementa

Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Pozitiven vidik izkušnje igre kot učne metode je, da se vsakem razredu najde učenec, ki si želi izposoditi material za domov. Pozitivna stran je tudi ta, če se učenci prepirajo, je prepir konstruktiven, ker gre za vrednotenje pravilnosti oziroma nepravilnosti odgovora. Slaba stran je, da je ura igre mogoča le nekajkrat v šolskem letu, ker je časovno neizvedljivo, saj se poleg obravnave učne snovi, porabi obilo časa tudi za ocenjevanje. Kartamo tudi na dopolnilnem pouku. Priprava igralnih kart je dolgotrajna, zato se pri večjem številu učencev najdem tako, da na plastificirano karto pišemo s flomastrom, ker lahko zapis odstranimo kar z razkužilom in je karta ponovno uporabna. Igre s kartami v večini utrjujejo poznavanje, razumevanje in uporabo ne pa analize, vrednotenja ter sinteze. Pri igranju so učenci uspešni, saj je potrebno usvojiti le

pravilo, nato gre za ponavljanje vzorca. Učenci se s časoma naveličajo igranja kart, kar pomeni izziv za učitelja, da najde nove ideje za pripravo ustreznega didaktičnega materiala.

Viri in literatura

1. Bačnik, A., idr. Učni načrt (2011). Program osnovna šola. Kemija. Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_kemija.pdf
2. Granuar, M., idr (2010): Kemija danes 1: učbenik za kemijo v 8. razredu osnovne šole. DZS, Ljubljana.
3. Heacox, D. (2009). Diferenciacija za uspeh vseh: Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti. Ljubljana, Založba Rokus Klett.
4. Stegnar, I. (2025): V kolikšni meri je učna ura diferencirana? Realka, 47, 78-86.
5. Zuljan Valenčič, M. in Kalin, J. (2020). Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Analiza rezultatov poklicne mature udeležencev izobraževanja odraslih na Enoti za izobraževanje odraslih

KARMEN STELE, *organizatorica izobraževanja odraslih*

karmen.stele@scpet.si

Povzetek: Srednje strokovno izobraževanje praviloma traja 4 leta in se konča s poklicno matura, ki omogoča pridobiti srednjo strokovno izobrazbo. Navedeno praviloma velja za redno izobraževanje. Udeleženci izobraževanja odraslih pa so zelo heterogeni, z različnim (pred) znanjem in različno predhodno pridobljeno izobrazbo. Ker nas je zanimala primerjava rezultatov na poklicni maturi v Enoti za izobraževanje odraslih v primerjavi s slovenskim povprečjem, smo s pomočjo pridobljenih podatkov prišli do ugotovitve, da je uspeh udeležencev izobraževanja odraslih na poklicni maturi nižji, kot je to na državni ravni. Odločili smo se, da s pomočjo samoevalvacije najdemo vzroke za slabši uspeh na poklicni maturi ter predlagamo rešitve, ki bi lahko pripomogle k dvigu uspeha na poklicni maturi. V članku smo najprej predstavili, kako je urejeno področje

izobraževanja odraslih v Sloveniji ter kako je urejeno opravljanje poklicne mature. Dotaknili smo se motivacije, kot orodja pri doseganju rezultatov ter procesa spremljanja in izvajanja kakovosti. V drugem delu pa smo predstavili ugotovitve, do katerih smo prišli s pomočjo izvedenega anketnega vprašalnika med udeleženci izobraževanja odraslih.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, poklicna matura, motivacija, kakovost, uspešnost

Abstract: Vocational secondary education typically lasts for 4 years and concludes with a vocational matura, which allows students to obtain a secondary vocational qualification. This generally applies to regular education. However, participants in adult education are highly heterogeneous, with varying levels of prior knowledge and previously acquired education. As we were interested in comparing the results of the vocational matura in the Adult Education Unit with the Slovenian average, we used the obtained data to find that the success rate of adult education participants in the vocational matura is lower than the national average. We decided to use self-evaluation to identify the reasons for the lower success rate in the vocational matura and propose solutions that could help improve the success rate. In the article, we first presented how the field of adult education is regulated in Slovenia and how the vocational matura is conducted. We touched upon motivation as a tool for achieving

results and the process of monitoring and ensuring quality. In the second part, we presented the findings obtained through a survey conducted among participants in adult education.

Keywords: adult education, vocational matura, motivation, quality, success

UVOD

Učenje je vseživljenjski proces, ki poteka v različnih okoljih in na raznolike načine ter prispeva k celostnemu razvoju posameznika in družbe. V Republiki Sloveniji izobraževanje odraslih ponuja pestro izbiro programov in dejavnosti, prilagojenih življenjskemu slogu odraslih. Izobraževanje odraslih omogoča posameznikom, da pridobijo nova znanja in veščine. Programi za odrasle vključujejo tako formalno kot neformalno izobraževanje. Na Šolskem centru za pošto ekonomijo in telekomunikacije Ljubljana imamo tri organizacijske enote: srednjo tehniško in strokovno šolo, enoto za izobraževanje odraslih in višjo strokovno šolo. V enoti za izobraževanje odraslih se vsako leto izobražuje okoli 125 udeležencev izrednega izobraževanja.

Tudi odrasli lahko dosežejo vse stopnje formalne izobrazbe. Pridobitev osnovne šolske izobrazbe je zakonsko zagotovljena pravica in je brezplačna v kateri koli starosti. Odrasli, ki želijo dokončati srednješolsko izobraževanje, se lahko vpišejo v redne programe srednješolskega izobraževanja s posebnimi organizacijskimi prilagoditvami za odrasle, če izpolnjujejo pogoje glede predhodne izobrazbe ali morebitne formalno sprejete posebne pogoje za vpis. V vse stopnje terciarnega izobraževanja se lahko kot izredni študenti vpišejo tudi odrasli (Eurydice, 2024). Cilji in ukrepi po prednostnih področjih, ki so zapisani v Letnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za leto 2024, so: povečati vključenost odraslih v vseživljenjsko učenje, zvišati raven temeljnih zmožnosti in izboljšati splošno izobraženost odraslih, zvišati

izobrazbeno raven odraslih, povečati usposobljenost prebivalstva za uspešno odzivanje na potrebe trga dela, okrepiti razvoj in raziskave na področju izobraževanja odraslih in izboljšati in okrepiti dejavnosti na področju izobraževanja odraslih (ReNPIO 2022–2030, str. 3).

Izobraževanje odraslih v Sloveniji

Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1, 2018) v 1. členu govori, da izobraževanje odraslih obsega izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb, ki so izpolnile osnovnošolsko obveznost in si želijo pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti znanje, pa pri tem izobraževanju nimajo statusa učenca, dijaka ali študenta, v nadaljevanju pa jih opredeli kot udeležence izobraževanja odraslih. Nadalje je še zapisano, da se izobraževanje odraslih po programih poklicnega, srednjega strokovnega, gimnazijskega, višjega strokovnega in visokošolskega izobraževanja ureja z zakoni in drugimi predpisi, ki urejajo ta področja. V Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju pa je opredeljeno tudi izredno izobraževanje (ZPSI-1, 2019). V Sloveniji Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1, 2018) in Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji (ReNPIO13–20, 2013) odraslega opredeljujeta kot »udeleženca izobraževanja odraslih«, to je osebo, ki nima statusa učenca, dijaka ali študenta in je vključena v izobraževalni program za odrasle, medtem ko Zakon o izobraževanju odraslih iz leta 2018 določa, da so odrasli »osebe, ki so izpolnile osnovnošolsko obveznost in želijo pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti svoje znanje«, oziroma je odrasli oseba, ki je

stara vsaj 15 let, a ni zaključila osnovnošolskega izobraževanja oziroma izpolnila osnovnošolske obveznosti (Mikulec in Stanovnik Peričič, 2019, str. 9). V poklicnem in strokovnem izobraževanju se lahko izredno izobražuje, kdor je zaposlen ali ima status brezposelnega. Izredno se lahko izobražuje tudi, kdor je starejši od 16 let in je izgubil status dijaka. Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1B, 2019, čl. 62). V programih gimnazije se lahko kot odrasli izobražuje, kdor je zaposlen ali ima status brezposelnega ali mu preneha status dijaka ali je starejši od 18 let. Zakon o gimnazijah (ZGim-UPB1, 2007, čl. 30). Izobraževanje odraslih predstavlja pomembno priložnost za izboljšanje zaposlitvenih možnosti in osebni razvoj posameznikov. Vendar pa uspešnost udeležencev izobraževanja odraslih na poklicni maturi ni samoumevna in zahteva sistemsko podporo, prilagojene metode poučevanja ter visoko stopnjo motivacije s strani udeležencev. Z ustreznimi prilagoditvami in podporo se lahko stopnja uspešnosti znatno poveča, kar bi prispevalo k višji izobraževalni ravni in večji konkurenčnosti na trgu dela.

Poklicna matura kot eden izmed zaključkov izobraževanja

Poklicna matura je oblika zaključnega izpita. Z opravljeno poklicno maturo kandidat pridobi srednjo strokovno izobrazbo. S poklicno maturo kandidati dokazujejo doseganje standardov znanj, ki so določeni s cilji izobraževalnih programov srednjega tehniškega in drugega strokovnega izobraževanja, poklicno-tehniškega

izobraževanja, poklicnega tečaja, ter usposobljenost za visokošolski študij. Poklicno maturo lahko opravlja vsak, ki je:

- uspešno končal 4. letnik izobraževalnega programa srednjega strokovnega izobraževanja,
- uspešno končal 2. letnik izobraževalnega programa poklicno-tehničnega izobraževanja,
- zaključil 4. letnik gimnazije in opravil poklicni tečaj,
- opravil mojstrski izpit (RIC, b. l.).

Razlika pri opravljanju poklicne mature med rednimi dijaki ter udeleženci izobraževanja je ta, da lahko udeleženci izobraževanja odraslih poklicno maturo opravljajo v dveh zaporednih izpitnih rokih, redni dijaki pa morajo v prvem roku pristopiti k opravljanju vseh štirih predmetov. Obstajajo tudi izjeme. Poklicna matura poteka pod okriljem Državnega izpitnega centra.

Pomen motivacije pri udeležencih izobraževanja odraslih

Motivacija je eden izmed dejavnikov, ki močno vpliva na uspeh in vpliva na dosego zastavljenega cilja. Večina vpisanih udeležencev izobraževanja odraslih je bivših dijakov naše redne srednje šole, ki so se iz različnih razlogov (pre)vpisali v enoto za izobraževanje odraslih z namenom, da zaključijo izobraževanje in pridobijo ustrezno izobrazbo. Prav tako se tudi oni srečujejo z ovirami in pomanjkanjem motivacije, morda še bolj kot redni dijaki, saj niso uspeli redno zaključiti izobraževanja in so tako ubrali drugo pot, ki jih bo prav tako

pripeljala do želene izobrazbe. Motivacija odraslih za učenje je pogosto povezana s kariernimi cilji ali osebnimi interesi, vendar opažamo, glede na izkušnje, da je motivacija pri mlajših odraslih nižja, kot je to pri starejših odraslih.

Izvajanje kakovosti v Enoti za izobraževanje odraslih

V Enoti za izobraževanje odraslih deluje tudi komisija za kakovost. Komisija za kakovost je sestavljena iz zaposlenih delavcev zavoda, predstavnikov delodajalcev ter udeležencev izobraževanja odraslih.

Njene naloge so:

- spremlja, ugotavlja in zagotavlja kakovost vzgojno-izobraževalnega dela v skladu z vizijo, poslanstvom in vrednotami zavoda,
- načrtuje ukrepe za izboljšanje kakovosti ter rešuje vprašanja o kakovosti dela v organizaciji,
- preverja izvajanje že zastavljenih akcij in doseganje standardov, ki jih zagotavljamo udeležencem,
- določa, katera področja dela se bodo presojala in kako,
- pripravlja vprašalnike, analizira rezultate in jih predstavlja strokovni in splošni javnosti.

V Enoti za izobraževanje odraslih v sklopu komisije za kakovost redno izvajamo samoevalvacijo, saj je kakovost ena izmed ključnih nalog pri delovanju enote za izobraževanje odraslih. Samoevalvacija je oblika notranje evalvacije. Pri tem uporabljamo krog kakovosti. Krog

kakovosti (glej sliko 1) je sestavljen iz 4 faz: namen in načrt, izvajanje, evalvacija/vrednotenje in ukrepanje. Tem fazam pa sledimo tudi pri izvajanju notranje evalvacije.



Slika 1: Krog kakovosti

Vir: Grašič, Pogačnik Nose, Žagar, 2022, str. 26

Praktični del

V referatu za izobraževanje odraslih so med dolgoletnim delom opazili, da je uspeh udeležencev izobraževanja odraslih na poklicni maturi po njihovem mnenju slab, zato so se odločili, da pripravijo in zberejo podatki, ki bi to trditev potrdili oz. ovrgli. Pri analizi podatkov smo ugotovili, da je uspeh na poklicni maturi v enoti za izobraževanje odraslih slabši od slovenskega povprečja, zato smo želeli ugotoviti

vzroke za to ter poiskati rešitve, s katerimi bi lahko dvignili uspešnost ter se približali slovenskemu povprečju. Analizo smo opravili s pomočjo programa Orodje za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole za področje poklicne mature.

Državni izpitni center je že leta 2007 iz podatkov o dosežkih maturantov ob zaključku srednjega šolanja (tako pri splošni kot poklicni maturi) razvil učinkovit in prijazen sistem posredovanja povratnih informacij šolam in učiteljem. Za spremljanje svojega dela in uvajanje sprememb ter izboljšav je bil za vse šole v Sloveniji razvit program Orodje za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole. To je računalniški program, ki srednjim šolam ponuja enostaven način priprave statističnih analiz in možnost različnih primerjav, na primer uspeha kandidatov na posamezni šoli v primerjavi s celotno populacijo v državi, primerjavo med razredi znotraj šole in podobno (Županc, Hauptman, Cankar in Urank, 2014, str. 5). Pridobljeni rezultati so prikazani v preglednici št. 1.

Preglednica 1: Primerjava rezultatov na poklicni maturi na šolskem in državnem nivoju pri udeležencih izobraževanja odraslih med šolskimi leti 2021/2022 in 2024/2025

šolsko leto/izpitni rok	Prijavljeni na poklicno maturo		Pristopili k poklicni maturi		Opravili poklicno maturo		% uspešnosti	
	Državni nivo	Šolski nivo	Državni nivo	Šolski nivo	Državni nivo	Šolski nivo	Državni nivo	Šolski nivo

2024/2025								
241	831	28	481	12	317	4	66	33
242	516	21	325	13	201	6	62	46
243	Podatki za ta rok še niso objavljeni							
2023/2024								
231	807	18	476	8	315	4	66	50
232	518	17	312	3	199	2	64	67
233	791	35	528	28	316	17	60	61
2022/2023								
221	747	20	380	8	271	5	71	63
222	474	4	264	0	179	0	68	0
223	740	17	461	5	277	1	60	20
2021/2022								
211	891	19	497	8	410	6	82	75
212	513	10	282	3	209	1	74	33
213	ni podatka							

Vir: Orodje za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole, 2025

Na podlagi pridobljenih rezultatov, kjer smo primerjali le udeležence izobraževanja odraslih, ki so opravljali poklicno maturo na srednje

strokovnem izobraževalnem programu, smo se odločili, da s pomočjo anketnega vprašalnika udeležence izobraževanja odraslih povprašamo o nekaterih ključnih vprašanjih, ki bi nam pomagali dati odgovore, zakaj je uspeh na šolskem nivoju slabši, kot je uspeh na državnem nivoju.

Rezultati izvedene samoevalvacije

Na podlagi izvedenega anketnega vprašalnika smo prišli do ugotovitev, da si udeleženci izobraževanja odraslih želijo več ur priprav, hkrati pa to izpodbija dejstvo in opažanje organizatorice izobraževanja odraslih, ki ima dolgoletne izkušnje, da se kljub ponujenim brezplačnim pripravam le teh ne udeležijo vsi in jih tudi ne obiskujejo redno. Iz pridobljenih rezultatov tudi sklepamo, da bi morale biti spletne učilnice bolj sistematično urejene in vsebinsko izpopolnjene, da bi lahko udeleženci sami predelali snov, kajti kar nekaj primerov je takšnih, ko je od rednega izobraževanja minilo nekaj let in so udeleženci izgubili stik z učenjem, kot ga imajo redni dijaki, ki opravljajo poklicno maturo takoj po uspešno končanem 4. letniku. Udeleženci pa so kot najpogostejše vzroke neuspeha zapisali, da jih je pri učenju in pripravi na poklicno maturo najbolje oviralo to, da so imeli premalo časa za učenje, da je preveč snovi in da niso bili motivirani. Izpostavili pa so tudi dejstvo, da pogrešajo več komunikacije z učitelji ter da si želijo večje odzivnosti z njihove strani.

ZAKLJUČEK

V članku smo predstavili pridobljene ugotovitve, kje so vzroki za slabši uspeh na poklicni maturi udeležencev izobraževanja odraslih po njihovi ponovni vključitvi v sistem formalnega izobraževanja. Ugotovili smo, da si udeleženci izobraževanja odraslih želijo zaključiti izobraževanje in so mnenja, da udeležba na pripravah na poklicno maturo pripomore k dobremu uspehu na poklicni maturi. Pridobljene informacije z analizo izvedene samoevalvacije bomo upoštevali in z njihovo pomočjo poskusili dvigniti uspešnost udeležencev izobraževanja odraslih. Motivacija, ki je pogoj za vsako napredovanje, morajo udeleženci izobraževanja odraslih ponotranjiti. Iz izvedene samoevalvacije smo razbrali, da jim le te primanjkuje. Vsako leto se z udeleženci opravi razgovor in pripravi osebni izobraževalni načrt, katerega pa se ne držijo redno ter iščejo izgovore, zakaj niso pristopili k opravljanju izpitov oziroma k poklicni maturi. Ko pa že pristopijo k izpitu, pa se izkaže, da niso vložili dovolj truda in energije, da bi bili uspešnejši. Kot rešitev za dvig uspešnosti rezultatov na poklicni maturi predlagamo začetni vložek finančnih sredstev, da se pripravi spletno okolje, kjer bi bila na razpolago vsa gradiva, ki jih udeleženci potrebujejo ter da bi učitelji skrbeli, da se spletno okolje redno posodobi. Ne gre le za pisna gradiva, predlagamo tudi posnetke razlag snovi ter postavitev interaktivne spletne učilnice, ki bi vključevale tudi preverjanje znanja po vsaki predelani učni enoti.

Viri in literatura

1. Državni izpitni center (RIC). *Poklicna matura*. (b. l.). Pridobljeno s https://www.ric.si/poklicna_matura/splosne_informacije/
2. Eurydice. (2024). *Izobraževanje in usposabljanje odraslih*. Pridobljeno s <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/slovenia/adult-education-and-training>
3. Grašič, S., Pogačnik Nose, Š., in Žagar, T. (2022). *Okvir EQAVET za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Priročnik za implementacijo evropskega okvira kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja na ravni šole*. Nacionalna referenčna točka za kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja (EQAVET NRP v Sloveniji) na Centru RS za poklicno izobraževanje.
4. Klemenčič, S. in Možina, T. (2016). *Rezultati in učinki izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški cente Slovenije.
5. Mikulec, B., in Stanovnik Perčič, A. (2019). *Profesionalni razvoj izobraževalcev odraslih in vloga programa EU*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
6. Računalniški program: Orodje za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole. Verzija: ANALIZE: 2.3.1. (2025). Državni izpitni center.
7. Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020 (ReNP1013–20). (2013). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 90/13.
8. Vlada Republike Slovenije. (2024). *Letni program izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za leto 2024*, Pridobljeno s [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Odrasli/LPIO/2024/Letni-program-izobrazevanja-odraslih-za-leto-2024.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Odrasli/LPIO/2024/Letni-program-izobrazevanja-odraslih-za-leto-2024.pdf)
9. Zakon o gimnazijah (ZGim-UPB1) (2007). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 1/07.
10. Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1). (2018). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 6/18.

11. Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1B) (2019). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 46/19.
12. Zupanc, D., Hauptman, A., Cankar, G., in Urank, M. (2014). *Orodja za analizo izkazanega znanja ob zaključku srednje šole: priročnik za uporabo*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Drugi del: objava raziskovalnih nalog

1. TAMARA GOLOB: Govorne težave predšolskih otrok
2. NATALIA GORENC: Film in kritično razmišljanje mladih
3. MARJETKA GROF: Nasilje nad predšolskimi otroki
4. ALENKA VODOPIVEC: Vpliv krepilnih gimnastičnih vaj na gibalni napredek in počutje drugošolcev

RAZISKOVALNO DELO

GOVORNE TEŽAVE PREDŠOLSKIH OTROK

Tamara GOLOB

dipl. vzg. pred. otrok

Marec 2025

Vsebina

POVZETEK	1
ABSTRACT	2
1 UVOD	3
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja	4
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge	6
2 FAZE RAZVOJA GOVORA PRI PREDŠOLSKEM OTROKU.....	7
2.1 Dejavniki, ki vplivajo na razvoj govora.....	9
2.2 Vzroki govorno-jezikovnih motenj.....	10
3 GOVORNE TEŽAVE PREDŠOLSKIH OTROK	11
3.1 Značilnosti govorno-jezikovnih motenj	12
3.2 Motnje artikulacije ali izgovorjava glasov.	12
4 JEZIKOVNE MOTNJE.....	14
4.1 Motnja tempa in ritma govora	14
4.2 Motnja glasu oz. fonacije.....	15
4.3 Motnje branja in pisanja.....	15
5 STOPNJEVANJE GOVORNO-JEZIKOVNIH MOTENJ.....	16
5.1 Otroci z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjam.....	16
5.2 Otroci z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami.....	16
5.3 Otroci s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami	16
5.4 Otroci s težkimi govorno-jezikovnimi motnjami	16
6 POMOČ OTROKOM Z MOTNJAMI V GOVORU	18
6.1 Svetovanje logopeda pri govorno-jezikovnih motnjah	18
6.2 Pomoč logopeda pri govornih motnjah otrok	20
7 POSLEDICE GOVORNO-JEZIKOVNIH MOTENJ PRI PREDŠOLSKIH OTROCIH	21
7.1 Posledice na socialni razvoj	21
7.2 Posledice na kognitivni razvoj	21
7.3 Posledice na čustveni razvoj.....	21
8 EMPIRIČNI DEL I.....	22
8.1 Opredelitev raziskovalnega problema.....	22
8.2 Raziskovalna metodologija	22
8.3 CILJ RAZISKOVALNE NALOGE	23
8.4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	24

GRAFI	24
8.5 Rezultati raziskave po hipotezah	27
8.6 Sklepne ugotovitve	28
9 EMPIRIČNI DEL II.....	29
9.1 Opredelitev raziskovalnega problema.....	29
9.2 Raziskovalna metodologija	29
9.3 CILJ RAZISKOVALNE NALOGE	30
9.4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	31
GRAFI	31
9.5 Rezultati raziskave po hipotezah	34
9.6 Sklepne ugotovitve	34
10 CILJ RAZISKOVALNE NALOGE.....	35
11 VPLIV MEDIJEV NA GOVORNO-JEZIKOVNE TEŽAVE PREDŠOLSKIH OTROK.....	36
11.1 Negativni vplivi medijev na govorni razvoj.....	36
11.1.1 Negativne posledice prekomerne uporabe zaslonov	36
11.1.2 Kako uravnovežiti uporabo digitalnih naprav?.....	37
11.1.3 Izzivi in prihodnost	37
11.2 Motnje pozornosti in koncentracije	38
12 KAKŠNA JE VLOGA LOGOPEDA PRI RAZVOJU GOVORNO-JEZIKOVNIH SPOSOBNOSTI PREDŠOLSKIH OTROK	39
13 ZAKLJUČEK.....	53
14 VIRI IN LITERATURA.....	55

POVZETEK

V zadnjih letih vzgojiteljice v vrtcih opažamo vse večje število otrok, ki se soočajo z govorno-jezikovnimi težavami. Razvoj govora je kompleksen proces, ki je odvisen od različnih dejavnikov, kot so biološki, okoljski in socialni vplivi. Otroci, ki imajo težave na tem področju, lahko pri komunikaciji naletijo na ovire, kar lahko vpliva na njihov socialni razvoj, samozavest in kasnejše učno uspešnost.

V teoretičnem delu svoje raziskovalne naloge sem podrobno opisala govorno-jezikovne težave, predstavila faze govornega razvoja ter analizirala dejavnike, ki vplivajo na razvoj govora. Poudarek sem namenila tudi možnim vzrokom za govorno-jezikovne primanjkljaje, kot so dedni dejavniki, vpliv okolja, pomanjkljiva stimulacija govora v zgodnjem otroštvu ter morebitne nevrološke in razvojne motnje.

V empiričnem delu sem izvedla raziskavo z metodo ankete, ki sem jo razdelila med strokovne delavke našega vrtca.

Cilj raziskave je bil ugotoviti:

- Koliko otrok v oddelkih našega vrtca ima govorno-jezikovne težave?
- Kakšne vrste težav so pri otrocih najpogostejše?
- Na kakšne načine vzgojiteljice otrokom nudijo pomoč pri premagovanju teh težav?
- Kako poteka sodelovanje s starši pri spodbujanju govornega razvoja otrok?

Zbrani podatki mi bodo omogočili vpogled v trenutne izzive, s katerimi se soočajo vzgojiteljice, ter ugotoviti, ali so obstoječe strategije podpore otrokom zadostne ali bi bilo smiselno uvesti dodatne metode in oblike pomoči.

Prav tako me zanima, kako vzgojiteljice ocenjujejo sodelovanje s starši, saj ima prav domače okolje ključno vlogo pri razvoju otrokovih komunikacijskih sposobnosti.

Rezultati raziskave bodo prispevali k boljšemu razumevanju trenutnega stanja na tem področju in lahko služijo kot osnova za izboljšanje pristopov k delu z otroki, ki se soočajo z govorno-jezikovnimi težavami.

Ključne besede: govor, govorno-jezikovne motnje, predšolski otrok, starši, logoped

ABSTRACT

In recent years, preschool teachers have been noticing an increasing number of children facing speech and language difficulties. Speech development is a complex process influenced by various factors, including biological, environmental, and social influences. Children with difficulties in this area may encounter communication barriers, which can affect their social development, self-confidence, and later academic success.

In the theoretical part of my research paper, I have provided a detailed description of speech and language difficulties, outlined the stages of speech development, and analyzed the factors influencing speech development. I have also focused on the possible causes of speech and language deficits, such as genetic factors, environmental influences, insufficient speech stimulation in early childhood, and potential neurological or developmental disorders.

In the empirical part, I conducted a survey-based study, distributing questionnaires among the professional staff of our preschool. The aim of the research was to determine:

- How many children in our preschool groups have speech and language difficulties?
- What types of difficulties are most common among children?
- In what ways do preschool teachers help children overcome these difficulties?
- How does collaboration with parents support children's speech development?

The collected data will provide insight into the current challenges faced by preschool teachers and help determine whether existing support strategies for children are sufficient or if additional methods and forms of assistance should be introduced.

I am also interested in how preschool teachers assess their collaboration with parents, as the home environment plays a crucial role in the development of a child's communication skills.

The results of the research will contribute to a better understanding of the current situation in this field and can serve as a basis for improving approaches to working with children who experience speech and language difficulties.

Keywords: speech, speech-language disorders, preschool child, parents, speech therapist

1 UVOD

Predšolsko obdobje je ključnega pomena za otrokov govorni razvoj, saj se v tem času izjemno hitro razvijajo mišične sile in živčne poti, ki omogočajo pravilno izreko in govorno sporazumevanje.

D. Sgerm (2004) poudarja, da so osnovni pogoji za uspešen govorni razvoj zdravi govorni organi, delujoča govorila ter ustrezno razviti možganski centri, odgovorni za govor. Poleg tega je pomembna tudi usklajenost pri delovanju prsnih in trebušnih mišic, saj lahko njihova neusklajenost privede do govorno-jezikovnih težav, ki lahko posameznika ovirajo v vsakdanjem življenju.

Govor ne predstavlja le sredstva sporazumevanja, temveč je tudi pomemben dejavnik socialne prilagoditve. Ljudje brez sposobnosti verbalnega izražanja ali razumevanja govora težje vzpostavljajo stike z okolico, kar lahko vodi v socialno izolacijo. Zato se je treba zavedati, kako velik vpliv ima vzgoja na razvoj govora ter na oblikovanje komunikacijskih sposobnosti. Pomembno je, da se otrokom že v zgodnjem obdobju omogoči spodbudno govorno okolje, ki vključuje pravilno izgovorjavo, bogat besedni zaklad ter priložnosti za aktivno izražanje misli in občutkov.

Oseba, ki ima težave na govorno-jezikovnem področju, pogosto doživlja občutke nesprejetosti in stiske. Komunikacija je namreč bistven del človekovega obstoja, saj omogoča interakcijo z drugimi in uspešno vključevanje v družbo.

Posebno pozornost je treba nameniti tudi komunikaciji z osebami, ki imajo govorno-jezikovne motnje. Takšna komunikacija zahteva potrpežljivost, spoštovanje in neposredno interakcijo s sogovornikom.

Bračun Sova (2009, str. 13) izpostavlja, da je pri komunikaciji s takšnimi osebami ključnega pomena upoštevanje osnovnih načel dobre komunikacije, kot so aktivno poslušanje, empatija ter jasnost in prilagojenost izražanja. Le na ta način lahko ustvarimo vključujoče in spodbudno okolje, kjer se vsak posameznik počuti razumljenega in sprejetega.

V sodobni družbi je govorna sposobnost ena izmed najpomembnejših vrlin, ki posamezniku omogoča uspešno delovanje v različnih življenjskih situacijah. Zato je treba posebno pozornost nameniti otrokom in odraslim z govorno-jezikovnimi težavami ter jim nuditi ustrezno podporo in strokovno pomoč, ki jim bo omogočila boljše vključevanje v družbo ter kakovostnejše življenje.

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Govor je zelo pomemben v človekovem razvoju, saj gre pri tem za oblikovanje človeka kot posameznika in za vzpostavljanje komunikacij z okolico (Marjanovič Umek 1990). Govor je sposobnost, ki je lastna, samo človeku je zapletena in najmlajša po razvoju (Vizjak Kure 2010).

Razvoj govora v predšolskem obdobju je kompleksen proces, ki zajema postopno pridobivanje jezikovnih veščin. V tem obdobju otrok razvija sposobnost poslušanja, izgovarjanja zvokov, tvorjenja stavkov in razumevanja pomena besed. Poudarek je na ustvarjanju trdnih temeljev za uspešno komunikacijo.

Pomembnost učinkovite komunikacije v predšolskem obdobju.

Predšolsko obdobje je ključnega pomena za razvoj govornega sporazumevanja in pravilne izreke, saj se takrat pri otroku hitro razvijajo mišične sile in živčne poti. Pogoji za razvoj govora so zdravi govorni organi in govorila ter centri v možganih in usklajenost v delovanju prsnih in trebušnih mišic, saj v nasprotnem primeru lahko slej ko prej nastanejo težave pri govoru (Sgerm, 2004).

Razvoj otrokovega govora tudi ni moč umestiti znotraj posameznih mejnikov, saj otroci ob razvijanju splošnih govornih zmožnosti ustvarjajo tudi neobičajne, a lastne govorne stvaritve.

Govor je skorajda unikatni produkt vsakega posameznika (Marjanovič Umek, Krajnc in Fekonja, 2006).

Za pravi razvoj govora je nujno naslednje:

- pravilno razvite psihične funkcije,
- zdrav živčni sistem,
- zdrava in pravilno razvita govorila,
- pravi govor okolice v kateri živi otrok.

Visoka kakovost vrtca je še posebej pomembna za otroke iz socialno manj spodbudnega okolja, v katerem so otroci praviloma deležni manj govornih spodbud, govor staršev je manj bogat, na razpolago imajo manj igrac, knjig in drugih za otrokovo starost primernih materialov. Vrtec ima pozitiven učinek tudi zaradi vrstnikov v skupini, v kateri otroci pridobijo pomembne govorne izkušnje, kar pa lahko tudi v širšem pomenu pomaga zmanjšati razlike med otroci glede na različno izobrazbo njihovih staršev in njihovega družinskega okolja (Marjanovič Umek in drugi).

Razvoj govora v predšolskem obdobju je temeljnega pomena za celovit razvoj otroka, saj govor ni le sredstvo za sporazumevanje, ampak tudi ključni dejavnik, ki omogoča otrokom, da se vključijo v širši svet in izražajo svoja čustva, misli in potrebe. Tako kot pri drugih veščinah je tudi pri govoru pomembno, da se ta razvija postopoma, skozi različne faze, ki vključujejo

prepoznavanje zvokov, izgovarjanje besed, tvorjenje stavkov in razumevanje pomena. V tem procesu otroci ne le izboljšujejo svoje jezikovne sposobnosti, temveč se razvijajo tudi kognitivno, čustveno in socialno.

Za pravilen razvoj govora so pomembni številni dejavniki, pri čemer so ključni fiziološki in psihološki vidiki. Kot že omenjeno, zdrav živčni sistem in pravilno razvita govorila omogočata, da otrok začne izgovarjati prve besede in stavke. Pri tem se ključno povezuje razvoj živčnega sistema s komunikacijskimi veščinami. Na primer, razvoj možganskih centrov, ki so odgovorni za govor, je tesno povezan z govornimi organi, kot so usta, jezik, grlo in glasilke. Ta medsebojna usklajenost med fiziološkimi mehanizmi in živčnimi potmi omogoča, da otrok razvije veščine, potrebne za obvladovanje govora.

Kljub temu pa razvoj govora ne poteka zgolj znotraj fizičnih meja. Prav tako je v zgodnjem obdobju izredno pomembno socialno okolje, v katerem otrok odrašča. Govor staršev in drugih odraslih oseb v okolici ima izjemen vpliv na razvoj otroka. Otroci se skozi poslušanje in interakcijo z odraslimi in vrstniki učijo pravilne izgovarjave, besedišča, strukture stavkov in pomenu besed. Kakovost verbalnih spodbud v tem obdobju je ključna za razvoj otrokovega jezika, saj otroci v prvih letih življenja najbolj intenzivno usvajajo jezikovne vzorce, ki jim bodo kasneje omogočili učinkovito komunikacijo in razumevanje sveta.

Vse to še posebej velja za otroke iz socialno manj spodbudnih okolij, kjer je pogosto pomanjkanje bogatih govorniških spodbud in kjer otroci morda nimajo dostopa do knjig, igrac ali drugih gradiv, ki spodbujajo jezikovni razvoj. Takšni otroci so pogosto izpostavljeni težavam pri učenju govora, saj jim primanjkuje izkušenj, ki jih pridobijo otroci iz okolij, kjer je govorno in jezikovno okolje bolj stimulatивно. V teh primerih lahko vrtec in druge institucije za zgodnje izobraževanje pomembno prispevajo k zmanjševanju teh razlik. Skozi igro, pogovore z vrstniki in sodelovanje v različnih aktivnostih, kjer so vključeni jezikovni elementi, se otroci naučijo, kako se učinkovito sporazumevati, bogatijo svojo besedišče in razvijajo socialne spretnosti.

Vrtec pa ni samo kraj, kjer otroci pridobivajo jezikovne spretnosti, ampak je tudi prostor, kjer se razvijajo čustvene in socialne sposobnosti. V vrstniških skupinah se otroci učijo deliti, sodelovati, poslušati druge in izražati svoja čustva. Ti socialni in čustveni vidiki so tesno povezani z razvojem govora, saj učinkovita komunikacija zahteva, da se otrok nauči prepoznavati in razumeti čustva svojih vrstnikov ter izražati svoja.

Poleg tega je razvoj govora v predšolskem obdobju povezan z razvojem kognitivnih sposobnosti. Ko otroci usvajajo besede in stavke, razvijajo tudi svoje sposobnosti razmišljanja, razumevanja in reševanja problemov. Jezik omogoča otrokom, da organizirajo svoje misli, da razumemo svet okoli sebe in se prilagajajo novim situacijam. S tem, ko pridobivajo jezikovne veščine, otrok razvija sposobnosti, kot so spomin, pozornost, reševanje problemov in kreativnost.

Vse to potrjuje, da je kakovosten razvoj govora v predšolskem obdobju izredno pomemben za otrokov nadaljnji razvoj na vseh področjih – od socialnega, čustvenega, pa do intelektualnega.

Pomanjkanje ustreznih govorniških spodbud v tem ključnem obdobju lahko vodi v kasnejše težave pri učenju, šolski uspešnosti in socialni prilagoditvi, zato so zgodnji ukrepi v smislu spodbudnega govornega okolja za otroka nujni.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Raziskava ima za cilj celovito preučiti in razumeti govorne težave predšolskih otrok ter identificirati ključne dejavnike, ki vplivajo na njihov govorni razvoj. Govorne motnje v zgodnjem otroštvu lahko pomembno vplivajo na otrokovo socialno, čustveno in kognitivno rast, zato je njihovo zgodnje prepoznavanje in obravnava ključnega pomena za nadaljnji uspešen razvoj.

S poglobljenim raziskovanjem želim prispevati k boljšemu prepoznavanju in razumevanju govornih težav pri predšolskih otrocih ter razviti učinkovite pristope za njihovo obravnavo. Poleg tega je cilj raziskave oblikovati smernice in priporočila za strokovne delavce, ki delajo s predšolskimi otroki, da bi jim omogočili ustrezno podporo pri razvoju govora.

Moj glavni cilj raziskovalne naloge je bil ugotoviti, v kolikšni meri so strokovni delavci v naši ustanovi seznanjeni z različnimi vrstami govornih motenj, ki se pojavljajo v predšolskem obdobju. Prav tako me zanima, katere metode in dejavnosti uporabljajo v oddelkih za spodbujanje govornega razvoja otrok ter kako sodelujejo s starši otrok, ki imajo govorne težave. Sodelovanje med vzgojitelji, logopedi in starši je namreč ključno za zagotavljanje celostne podpore otrokom, ki potrebujejo dodatno pomoč pri govornem razvoju.

Z raziskavo želim prispevati k izboljšanju strokovne prakse, povečanju ozaveščenosti o pomembnosti zgodnjega prepoznavanja govornih težav in razvijanju strategij za njihovo uspešno premagovanje.

2 FAZE RAZVOJA GOVORA PRI PREDŠOLSKEM OTROKU

1. leto

Dojenček že zgodaj reagira na lakoto, bolečino, utrujenost, slabo počutje in nenazadnje tudi na svoje razpoloženje. Že približno pri štirih tednih starosti je mogoče ugotoviti, kaj otrok želi. Ljubkovanje matere, prepevanje kratkih enostavnih otroških pesmic, zvok ropotuljice in pogled na polno stekleničko vzbujajo pri otroku ugodne predstave in pozitivne reakcije, kar spodbuja tudi njegov govorni razvoj. Dojenček že v drugem in tretjem mesecu dobro reagira na glasove v okolju, zato pri stikih potrebuje ljubeznivost. Otroški govor staršev je primeren pri ljubkovanju in čustveno močno obarvanih stikih, postopno pa ga navajamo na govor odraslih. Pri učenju govora in jezika ima vid izreden pomen. Otrok dobro opazuje premikanje ustnic kadar govorijo odrasli, in se na ta način tudi lažje uči govora in jezika. Zato je pomembno, da odrasli govorijo razločno že od samega začetka. Duda v ustih otroka ovira pri oglašanju in ob prepogosti in predolgi uporabi lahko slabo vpliva na razvoj čeljusti in rasti zob – kar ima lahko za posledico tudi motnje v govoru. Ko otrok začne sedeti, opazuje predmete z očmi, jih grabi, nosi v usta in tako razvija pogoje, da s pomočjo odraslih čimprej pridobi prve zloge in besede. Dojenčka med njegovim govorom ne prekinjamo. Pozorno ga poslušamo in mu odgovarjamo – s pravilnim govorom odraslega. Sem in tja uporabimo tudi kakšno vokalno igro, ne da bi pri tem pričakovali njegovo posnemanje. Otrok govor najprej razume, šele zatem ga začne sam uporabljati. Dojenček v tem obdobju že uporablja kretnje, že lahko odkima z glavo, ko želi reči ne. Otrok se v tem obdobju že odziva na svoje ime. Okrog prvega leta otrok shodi. V tem obdobju prve besede dobijo stalen pomen. Malček najprej poimenuje osebe in predmete iz svoje okolice. Stalno pridobiva nove besede.

Od 1. leta do 1,5. leta

To obdobje prinaša veliko možnosti za lep razvoj govora. Zelo pomemben je pravilen zgled – dober govorni model staršev ali drugih odraslih, ki se ukvarjajo z otrokom in se pri tem pogovarjajo. V nasprotnem primeru otrok ostane na nivoju žargona – spakodranega govora, žlobudranja, kar neugodno vpliva na pridobivanje pravilnega govora. Značilno za to obdobje je, da se otrok rad pogovarja z igračami, sam seboj in drugimi. Pri tem se dogaja, da izpušča začetne in končne glasove. Priporočljivo je, da odrasli v pogovoru z njim takega govora ne uporabljamo v preveliki meri – četudi se nam to zdi ljubko- ampak govorimo razločno in pravilno. Tako bo tudi malček spontano prešel na fazo in neovirano napredoval v govornem razvoju. Malček v tem obdobju razlikuje tudi posamezne zvoke – zvonec, glas matere in očeta, oglašanje kužka in muce.

Od 1 do 2 leta

Otrokovi stavki so dvobesedni. Samega sebe imenuje z imenom. Ko kaj potrebuje uporabi govor. Počakamo, da pove kaj želi, pri tem ga ne prekinjamo. Začenja se odzivati na preprosta

navodila – daj mi žogo, poglej lučko. Na ukaz se otrok odzove z dejanjem. Poimenuje že veliko predmetov, in sicer tudi tistih, ki so zanj pomembni in je navajen, da jih najde v svoji okolici. V tej starosti je malček sposoben ponavljati stavke z dvema ali več besedami.

Od 2. do 3. leta

Otrok ima željo po pogovoru z drugimi otroki. Če se z njimi dobro ujame, pogovor steče, sicer se v tem obdobju hitro prekine. Ponavadi se pogovarja sam seboj. Običajno pove, kaj bo naredil, preden to stori. Sporočila se tribesedna ali daljša. V tej starosti malček v svojem govoru vedno bolj opušča žargon in ponavljanje. Otrok uporablja vedno pravilnejše stavke, ki imajo slovnično funkcijo. Odgovarja na različne ukaze, ki vsebujejo predloge: na, pod, spredaj, zadaj. Malček v tej starosti tudi že začne razumevati sorodstvene odnose. Sposoben je tudi že razmišljanja o stvareh. Da bi znal izraziti svoje misli, mu pomagamo tako, da mu beremo zgodbe in pravljice in se z njim veliko pogovarjamo. Tako bo govor resnično tudi pravilna izmenjava misli, ne pa zgolj govorjenje, ki ga pasivizira televizija in radio.

Od 3. do 4,5. leta

Otrokov govor je razumljiv do 90%. Občasno lahko nastopijo napake v zaporedju glasov v besedah. Malček rad uporablja svoj lastni besedni zaklad. Stavki so vedno daljši. Zna tudi povedati odvisne stavke. Nekatere slovnične napake se še vedno pojavljajo. Otrok v tej starosti razume vzrok in posledico. V tej starosti se igra z govorom – rimanje, pretiravanje. Malčkov besedni zaklad se bogati, kadar mu beremo zanj primerne knjige- na začetku z manj besedila, potem pa vedno bolj obsežnejše. Ob tem se istočasno razvijata- njegova pozornost in sposobnost poslušanja. Nejasne besede mu je potrebno razložiti, in sicer enostavno, razumljivo in počasi, tako da nas malček lahko razume in posnema. Govorimo glasno in razločno in ne pretiravamo s pomanjševalnicami. Za malčka je v tej starosti zelo pomembno, da ga naučimo pravilnega čiščenja nosu. Če je nos neprestano zamašen, otrok diha skozi usta, ki so vedno odprta. Pri dihanju skozi usta prihajajo v telo številni infekti, ter v zimskem času hladen zrak. Otrok dobi prehladna obolenja, angine, vnetja na sapniku in pljučih. Zaradi stalno odprtih ust so tudi mišice ustne votline mlahave in nespretno.

Od 4,5. do 6. leta

Otrokov besedni zaklad obsega več tisoč besed. Pove lahko daljše, slovnično pravilne stavke. V tej starosti se je malček sposoben pogovarjati daljši čas. Jezik je zanj sredstvo, ki ga uporablja, kadar želi komunicirati z vrstniki ali odraslimi. Krajši pogovor z otrokom vsak dan širi znanje in veselje. Otrok se v petem in šestem letu že začne zanimati za črke in številke ter je tudi že pozoren na glasove in besede. Razume podobnosti in različnosti v besedah, kar ima za posledico, da so izštevanke zopet zabavne, vendar na nov način. Malček že dalj časa ve, da

ima beseda nek pomen, neko vsebino. Novo napeto odkritje zanj pa je, da beseda zveni na določen način, da se piše na poseben način in da ima določeno obliko. Ob glasnem branju otrok ugotovi, da se pisana beseda razlikuje od govorjene. Pri različnih igrah se otrok uči spremljati pravila iger in poiskati poti do rešitve. Vaja za to so med drugimi tudi konstrukcijske igre. Malčki s pomočjo dajanja navodil drug drugemu, kako narisati določene risbice in s kasnejšim primerjanjem končnih izdelkov razvijajo jasno izražanje in pozorno poslušanje.

2.1 Dejavniki, ki vplivajo na razvoj govora

L. Marjanović Umek, S. Krajnc in U. Fekonja (2006) omenjajo in razlagajo različne dejavnike, ki vplivajo na govorni razvoj otrok. Najprej omenjajo spol, kjer razliko opisujejo le v tem, da je raziskava pokazala višje rezultate dečkov na področju vizualnega dekodiranja, ki vključuje prepoznavanje poimenovanih predmetov ob vizualnem dražljaju, ter višje rezultate deklic pri nalogah, ki so zahtevale poimenovanje predmetov. Znano pa je, da je kljub temu, da se govor pri deklicah razvija hitreje, to ne pomeni, da bodo dečki vedno v zaostanku.

L. Marjanović Umek, S. Krajnc in U. Fekonja (2006) pravijo, da je visoka kakovost vrtca še posebej pomembna iz otroke iz manj spodbudnega socialnega okolja, v katerem so otroci praviloma deležni manj govornih spodbud, govor staršev je manj bogat, na razpolago imajo manj igrač, knjig in drugih, za otrokovo starost primernih materialov. Ob tem dodajajo, da ima vrtec pozitiven učinek tudi zaradi vrstniške skupine, v kateri otroci pridobijo pomembne govorne izkušnje. Prav te govorne interakcije z vrstniki omogoča vrtec praviloma v večji meri kot otrokovo domače okolje. Ta dejavnik lahko tudi v širšem pomenu pomaga zmanjšati razlike med otroki različno izobraženih staršev oz. katerih družinsko okolje je pogosto manj spodbudno za govorni razvoj.

- **Genetika**

Otroci, katerih starši ali drugi sorodniki so imeli težave z jezikovnim razvojem, imajo večjo verjetnost, da bodo sami imeli podobne težave. Genetski dejavniki lahko vplivajo na predispozicije za določene jezikovne značilnosti, hitrost in način pridobivanja besednega zaklada, artikulacijo zvokov ter druge jezikovne spretnosti pri otroku.

- **Okolje**

Bogato družinsko okolje, ki spodbuja pogovore, branje in pozitivno komunikacijo pozitivno vpliva na razvoj govora pri predšolskih otrocih. Otroci, ki so izpostavljeni raznolikim zvokom, bogatim besedam, ter različnim jezikom, imajo večjo verjetnost, da bodo razvili širši besedni zaklad in boljšo artikulacijo. Tudi kvalitetna socialna interakcija z odraslimi in sovrstniki spodbuja razvoj govora, saj otrok preko teh interakcij pridobiva izkušnje v komunikaciji. Otroci,

ki odraščajo v večjezičnem okolju, se lahko soočajo s posebnimi izzivi, vendar lahko hkrati razvijejo večjezične spretnosti, ki so povezane s pozitivnimi učinki na kognitivni razvoj.

Pomembno je razumeti, da genetski in okoljski dejavniki delujejo skupaj, ne pa ločeno. Otrokova genetska predispozicija vpliva na to, kako bo okolje vplivalo na njegov jezikovni razvoj in obratno. Raznolikost otrokovih izkušenj in spodbud v okolju, ki vključujejo tako družinsko kot vrstniško interakcijo, igra ključno vlogo pri oblikovanju kompleksnega procesa razvoja govora v predšolskem obdobju.

2.2 Vzroki govorno-jezikovnih motenj

Vse vzroke govorno-jezikovnih motenj lahko razdelimo na biološke in socialne. Seveda pa se biološki in socialni vzroki največkrat med seboj prepletajo.

Govor je pomembno sredstvo za stike z ljudmi, zato motnje v tem razvoju povzročajo tudi motnje v socialnih odnosih. Govor je pomemben z več vidikov. Obstaja več vzrokov govorno-jezikovnih motenj. Vzroki so včasih fizične narave, najpogostejše pa socialno-čustvene. Fizični vzroki so običajno napake na organih, ki omogočajo govor. Vzrok pa je lahko tudi okvare sluha. V takih primerih otrok ne sliši v celoti drugega govora, pa tudi lastnega ne. Govorno-jezikovne motnje so lahko včasih tudi posledica napačnega učenja. Včasih jih povzročajo tudi socialno-čustvene motnje (Dobnik, 2005).

3 GOVORNE TEŽAVE PREDŠOLSKIH OTROK

Govorne težave predšolskih otrok se nanašajo na težave ali zamude v razvoju govora, ki vključujejo artikulacijo, izgovorjavo, tvorjenje stavkov, besedni zaklad, ritmično strukturo in druge. Te težave lahko vplivajo na sposobnost otroka, da jasno in učinkovito izraža svoje misli, razume in sledi navodilom, ter vzpostavlja komunikacijo s svojim okoljem.

O zapoznelem jezikovnem razvoju otroka govorimo takrat, ko razvoj sicer časovno zaostaja, vendar poteka v normalnem zaporedju, o motnji pa, kadar razvoj močno zaostaja in ne poteka v normalnem razvojnem zaporedju. S specifično jezikovno motnjo pa imamo opraviti tedaj, ko sta sluh in inteligentnost normalna, jezikovni razvoj pa je moten. Mnogo otrok se zaradi težav izgovorjave začne izmikati verbalni komunikaciji, področje govornih stikov pa zamenja za kakšne druge načine komuniciranja.

Vzroki za govorne težave so različni:

M. Grobler pravi, da so vzroki za težave lahko različni **ORGANSKI VZROKI**, kot so izguba sluha, senzomotorne okvare govornega aparata ali šibkosti in prizadetosti kognitivnih funkcij; lahko pa so vzroki **DEJAVNIKI OKOLJA**, kot je sociokulturna prikrajšanost. Zapoznili pojav ali zastoj v govornem razvoju otroka je prvi pokazatelj jezikovnih težav.

T. Žardin omenja tudi nedokazljiv in le hipotetično možen vzrok za odklon, katerega lahko ob izkušnjah opažanja le slutimo. Imenuje ga prirojena ali podedovana slabost za dojetje jezika, ki je nekakšna družinska posebnost. Kadar ni niti v otrokovih podatkih o zdravstvenem stanju pred boleznijo niti v njegovem okolju mogoče najti dejavnika, ki bi lahko bil odgovoren za otrokov zaostali razvoj, so pa v družini tudi drugi člani, ki so bolj molčeči ali pa jezik slabo uporabljajo, takrat pomislimo na ta vzrok.

Pri otroku, ki nima pomembnejših zdravstvenih težav ali telesnih okvar je lahko zaostajanje v jezikovnem razvoju eden prvih opaznih znakov, da gre za s tveganjem za razvojne motnje. Jezikovni zaostanek je sicer lahko tudi primarni problem, lahko pa odraža zaostajanje na drugih področjih npr. na socialno-emocionalnem, kognitivnem, motoričnem, senzornem. Predvsem je pomemben pokazatelj razvoja nivo otrokove komunikacije. Zaostajanje ali motnje v komunikacijskem razvoju so najbolj prevladujoč simptom pri otrocih z razvojnimi motnjami.

Na področju zunanjih dejavnikov je Smole (2009: 67) poudaril pogoste razvade, ki neposredno vplivajo na govorila in s tem na govor: podaljšano sesanje, uporaba stekleničke, dudu, sesanje prsta.

3.1 Značilnosti govorno-jezikovnih motenj

M. Grobler (2002: 127) pravi, da so najbolj pogosti in značilni fonološki problemi pri otrocih z govorno-jezikovnimi motnjami naslednji: nedoslednost izgovora posameznih glasov (predvsem šumnikov in sičnikov), besed, težave pri izgovoru dolgih in glasno zahtevnih besed ter zabrisana izreka glasov v besedi in stavku.

Možnost kasnejših težav oziroma primanjkljajev na posameznih področjih učenja lahko ugotovimo preko skupnih značilnosti predšolskih otrok z govorno-jezikovnimi motnjami in otrok, pri katerih predvidevamo, da se bodo pojavili primanjkljaji na posameznih področjih učenja v šolskem obdobju. Ti so: težave v govornem razvoju, motorične težave, težave pri osvajanju jezika, zaznavne težave, težave na področju pozornosti, koncentracije in spomina n dednost kot vzrok problema (Vizjak Kure, 2003).

Tudi T. Žerdin (2003: 38) spodbuja pozornost staršev in učiteljev na jezikovne težave pri otroku, če: otrok malo govori, je govornjeno besedilo slabo razumljivo, ne razume, kaj govorijo drugi in ima posebne težave pri pisnem sporočanju.

T. Žerdin (2003: 29) opisuje, da se znamenja, da z jezikovnim razvojem nekaj ni prav, lahko kažejo kot slabo, nepopolno, popačeno razumevanje prvega jezika ali pa kot revno pomanjkljivo, nepopolno sporočanje v prvem jeziku. Posamezen strokovnjak ali celotna strokovna skupina(psiholog, zdravnik, specialni pedagog in če je potrebno še kdo) lahko v diagnostičnem postopku odkrijejo, kje v procesu sporazumevanja nastajajo ovire. Ugotovitev je pomembna zato, da se ustrezno usmeri pomoč.

Novljan govorne napake deli v pet skupin, in sicer:

3.2 Motnje artikulacije ali izgovorjava glasov.

Artikulacijska motnja ali dislalija se nanaša na izgovorjavo posamičnih samoglasnikov (vokalov) in soglasnikov (konzonantov). Opredeli se jo pri osebah, ki nimajo težav na področju sluha, z oživčenostjo govornih organov, kognicijo ali ostalimi jezikovnimi komponentami. Otrok lahko nerazvit glas izpušča. Na primer besedo 'riba' otrok izgovarja kot 'iba' ali besedo 'krava' kot 'kava' in podobno. Izpustitev določenega glasu posledično vpliva na slabšo razumljivost. Otrok lahko glas zamenjuje z drugim glasom iz iste glasovne skupine, pri čemer to v manjši meri vpliva na samo razumljivost govora. Na primer besedo 'roka' otrok izgovarja kot 'loka' ali 'joka. Glas lahko izgovarja nepravilno oziroma je izgovorjava glasu izkrivljena /popačena. Na primer pojavljajo se grleni izgovor glasu /r/ ali »zmehčani« izgovor glasu /š/, /ž/ ali /č/...Nekatere artikulacijske napake so tipične za predšolske otroke (sičniki, šumniki, glas /r/, zamenjave (substitucije) glasu /j/ za glas /l/ itd.). Če nepravilna izgovorjava posameznih glasov skozi čas

postane navada in se ne popravlja v smeri pravilne izreke, je bistvenega pomena, da starši ali vzgojitelji težave prepoznajo in že v predšolskem obdobju obišejo logopeda.

4 JEZIKOVNE MOTNJE

Delimo jih na ekspresivne in receptivne. Ekspresivne motnje se nanašajo na odstopanja v uporabi, receptivne pa na odstopanja v razumevanju govornega in/ali pisnega jezika. Ekspresivna motnja se lahko izraža kot: uporaba neustrezne sintakse, hitro preklapljanje iz teme na temo, šibko besedišče, težave s priklicem besed, slaba uporaba socialnega jezika, težave pri postavljanju vprašanj, ponavljanje ene in iste stvari ter težave pri izražanju abstraktnih, časovnih in prostorskih konceptov. Receptivna motnja pa se izraža kot: neustrezno odzivanje na zastavljeno vprašanje, težave pri razumevanju abstraktnih idej, zapomnitvi informacij, spremljanju navodil, slabo zaznavanje težav v komunikaciji, zamenjevanje ali obračanje vrstnega reda glasov in težave razumevanja humorja in figurativnega jezika (Receptive and Expressive Language Disorders, b. d.).

Motnja lahko vključuje težave na naslednjih področjih jezika:

- **Fonologija:** se nanaša na področje glasov in zvočnega vidika jezika. Težave se lahko pojavljajo pri razlikovanju med glasovi, zaznavanjem zaporedji glasov v besedah ipd.
- **Morfologija:** določa besedne vrste in njihove oblike. Ne tem področju se težave pojavljajo predvsem pri spreganju, sklanjanju in uporabo pravilne strukture besed.
- **Sintaksa:** je sklop pravil za oblikovanje stavkov. Težave se pojavljajo pri uporabi in povezovanju besed v smiselne povedi.
- **Semantika:** se ukvarja s pomenom besed in jezika. Težave se lahko pojavljajo pri razumevanju pomena besed in vsebine jezika.
- **Pragmatika:** se nanaša na rabo jezika v socialnem kontekstu. Motnje na področju pragmatike se odražajo v težavah s funkcionalno in socialno primerno uporabo jezika.

4.1 Motnja tempa in ritma govora

V otrokovem govoru zaznamo naslednje znake – ponavljanje glasov, zlogov, besed, celih delov stavka, podaljševanje glasov ali premore med besedami. Ob tem otrok z nebesednimi znaki izraža tudi nelagodje med samim govorom. V predšolskem obdobju je jecljanje pogost pojav, ki ob pravilnem ravnanju staršev pogosto spontano izzveni. Logoped bo ocenil, ali bi bilo otroka treba vključiti v logopedsko obravnavo ali pa bo svetoval staršem, kako naj ravnajo, da ta ne bo potrebna.

4.2 Motnja glasu oz. fonacije

Otrok ima hripav glas. Vzrok za to sta običajno okvara glasilk ali vnetje grla. Posebno pozornost moramo nameniti takim stanjem, ki trajajo dalj časa in se ne izboljšujejo. V tem primeru je potrebno mnenje foniatra, ki po potrebi predlaga logopedsko obravnavo.

4.3 Motnje branja in pisanja

Specifične motnje branja in pisanja poimenujemo tudi z izrazom specifične bralno-napisovalne motnje, legastenija ali z, v zadnjem času vse bolj uveljavljenim izrazom, disleksija. Motnje so lahko komaj zaznavne ali pa močno izražene. Težave otrok z disleksijo se odražajo na področjih in pri dejavnostih, ki zahtevajo prevajanje in ravnanje s simboli (branje, pisanje, matematika, glasba). Disleksija je notranje (nevrofiziološko) pogojena motnja, ki jo spremljajo motnje oz. posebnosti v nekaterih procesih spoznavanja. Gre za motnjo, pri kateri gre za skupek simptomov, ki se pojavljajo pri približno 10 odstotkih povprečno ali nadpovprečno inteligentnih otrok. Možganska zgradba in živčne povezave, ki so potrebne za procesiranje informacij, se pri osebah z disleksijo namreč lahko razvijajo drugače. Moteni so procesi predelovanja posameznih jezikovnih informacij, kar povzroča težave pri prepoznavanju posameznih glasov in težave s sintetiziranjem, analiziranjem ter odstranjevanjem glasov in drugih enot govornega toka. Vse to pa ne pomeni, da imajo ti otroci v primerjavi z vrstniki manjši potencial za učenje, pač pa da se učijo drugače, kar od njih zahteva več truda. Motnje z leti ne izginejo, so vseživljenjske; je pa pri osebah z disleksijo pogosto opaziti nadarjenost, ki se lahko kaže v odličnem vizualnem predstavljanju, ustvarjalnosti ali inovativnosti. Znake disleksije lahko opazimo že v predšolskem obdobju. Čim več naštetih oblik vedenja ima predšolski otrok, tem verjetneje se bo v šoli spopadal s težavami opismenjevanja.

5 STOPNJEVANJE GOVORNO-JEZIKOVNIH MOTENJ

Motnje se pojavljajo od lažje do težje motnje. Glede na govorne- jezikovne motnje razlikujemo otroke z lažjimi, zmernimi, težjimi in težkimi govorno-jezikovnimi motnjami.

5.1 Otroci z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjam

Ko otrokovo govorno-jezikovno sporazumevanje odstopa od povprečja kronološko enako starih otrok, in sicer na enem od področij: izgovorjavi, strukturi ali semantiki. Lahko je sposoben uporabljati zahtevno multimodalno nadomestno ali dopolnilno komunikacijo. Z njeno uporabo se lahko uspešno sporazumeva, pridobiva in izraža znanje o sebi in svetu okoli sebe. Z ustrezno prilagoditvijo je sposoben uporabljati pisno komunikacijo.

5.2 Otroci z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami

Ko otroku oviranost na področju govorno-jezikovnega sporazumevanja preprečuje uspešno komunikacijo z okolico. Zaostanek v govorno- jezikovnem razvoju se kaže na vseh področjih: izgovorjavi, morfologiji, semantiki in sintaksi. Lahko je sposoben uporabljati multimodalno nadomestno in dopolnilno komunikacijo. Pisna komunikacija je omejena.

5.3 Otroci s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami

Ko je otrokovo sporazumevanje zelo omejeno, vezano je na osebe iz ožje okolice. Potrebuje stalno vodenje in različne stopnje pomoči. Sposoben je uporabljati enostavno nadomestno dopolnilno komunikacijo, s katero se sporazumeva z osebami iz ožje okolice.

5.4 Otroci s težkimi govorno-jezikovnimi motnjami

Ko se otrok odziva le na situacijo, za sporazumevanje pretežno uporablja le govornico telesa. Uporaba nadomestne in dopolnilne komunikacije je omejena na ponavljajoče situacije in zadovoljevanje le najosnovnejših potreb. Za komunikacijo uporablja konkretne predmete.

Potek izreke glasov pri otrocih ni slučajen. Najprej otrok obvlada soglasnike in nekatere samoglasnike. Razvojni proces za glasove p, b, n, j ter za t, d, k in g je končan še pred drugim letom, Po drugem letu se začnejo razvijati f, h, l, c, z, s in proti koncu tretjega leta se začnejo razvijati r, č, ž in š. D o četrtega- petega leta naj bi bil razvoj izreke glasov končan, čeprav je

razvidno, da mnogim otrokom delajo težave šumniki in sičniki. Ker pa je samo razvoj glasov odvisen od okolja, v katerem otrok živi, ne moremo posplošiti povprečnega razvoja vrstnega reda pri posameznem otroku.

V predšolskem obdobju so pogostejše naslednje govorne motnje, bebljanje, jecljanje in brbotanje, manj pogoste pa so zakasneli govorni razvoj in noslanje. Pri petem letu naj bi bili vsi tisti, ki prihajajo v stik z otrokom, pozorni na odstopanja v govornem izražanju. Če govor otroka odstopa od drugih, je potrebno poiskati ustrezno strokovno pomoč. Najbolj ustrezno strokovno pomoč otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami nudi logoped.

Starši poiščejo pomoč logopeda:

- Če otrok ne govori – ne glede na starost (otrok ne reče niti ene besede, mogoče z gibi telesa pokaže, kaj želi, ali pa tudi ne).
- Če proti koncu drugega leta ne pove niti ene besede.
- Če pri starosti treh let ne govori stavkov z dvema ali tremi besedami, ali govori popačene besede, zaradi česar ga slabše razumejo tudi družinski člani, ne le ostala okolica.
- Pri starosti štirih let govori tako nerazločno, da ga manj znani ljudje težko razumejo (pogosto zamenjuje glasove in namesto kapa reče tapa ipd.).
- Če pri šestih letih še vedno dela v govoru napake (ni še uspel pridobiti glasu r, zato namesto roka, reče joka ali loka), lahko tudi zamenjuje šumnike in sičnike.

6 POMOČ OTROKOM Z MOTNJAMI V GOVORU

Po petem letu starosti otroka naj bi bili starši, vzgojitelji in drugi, ki prihajajo v stik z otrokom, pozorni na odstopanja v govornem izražanju. Če govor otroka toliko odstopa od drugih, da priteguje pozornost poslušalca bolj način izražanja kot pa vsebina, je potrebno poiskati ustrezno strokovno pomoč. Čakati, da bodo težave v tej starosti minile same od sebe, ni priporočljivo.

Najbolj ustrezno strokovno pomoč otrokom s težavami in motnjami v govoru daje logoped. Pot do njega je v večjih krajih praviloma zelo enostavna, saj obstaja več ustanov, v katerih dela. Zaplete se navadno le v manjših krajih. Tu je najbolje, da se starši obrnejo na zdravnika v otroških ambulantah, ki je najbolj povezan s strokovnimi ustanovami, v katere napoti ne le otroka z govornimi motnjami, ampak tudi z drugimi težavami. Pri tem je zlasti za logopedsko obravnavo pomembno tudi to, da je kraj, kjer bo ta potekala čim bližji otrokovemu bivališču, saj vemo, da ta vrsta obravnave zahteva bolj pogoste stike.

Praviloma je logoped član tima mentalnohigienskih posvetovalnic v zdravstvenih domovih, lahko je zaposlen tudi v šoli, je sodelavec vzgojno-varstvenih organizacij, dela v specializiranih centrih za slušno in govorno prizadete, v vzgojnih posvetovalnicah.

Otrokom z najtežjimi oblikami govornih motenj pa daje najbolj ustrezno strokovno pomoč klinika za foniatrijo.

6.1 Svetovanje logopeda pri govorno-jezikovnih motnjah

Najnovejši izsledki raziskav kažejo, da ima do 25 % šolskih otrok težave pri izreki glasov, pri 1-2 % vztrajajo tudi v kasnejših življenjskih obdobjih.

Pri otrocih se v času razvoja občasno pojavijo govorne-jezikovne motnje, ki jih lahko rešijo s pomočjo strokovnjakov. Najnovejši izsledki raziskav kažejo, da ima do 25 % šolskih otrok težave pri izreki glasov, ki nato v kasnejših življenjskih obdobjih vztrajajo pri približno 1 – 2 % oseb. Približno 7,5 % otrok pa ima razvojno jezikovno motnjo, za katero je značilno, da težave pri področju priklica besed, oblikovanja povedi, razumevanja navodil in vprašanj vztrajajo celo življenje.

Logopedinja Sabrina Cirman, ki skupaj s sodelavkama vodi spletno stran Logopedski kotichek, svetuje, naj v primeru kakršnegakoli odstopanja v razvoju govorno-jezikovne komunikacije pri svojem otroku ne čakajo z obiskom logopeda. Pri približno 70 % otrok, ki imajo v zgodnjem obdobju zaostanek le v razvoju govornega izražanja, namreč lahko pride do premostitve zaostanka.

Razloži še, da je obisk logopeda nujen, ko so prisotna odstopanja pri usvajanju mejnikov razvoja govorno-jezikovne komunikacije ali pa kadar so starši zaskrbljeni glede otrokovega razvoja govorno-jezikovne komunikacije. *“Tudi tisti malčki, ki premostijo zaostanek brez pomoči logopeda, lahko kasneje v razvoju izkazujejo določene težave na različnih področjih razvoja govora in jezika, pri čemer je ponovno potrebna logopedska obravnava,”* nam pojasni.

Otrokom je priporočljivo brati slikanice

Spletno stran Logopedski kotiček so ustanovile prav zaradi naraščajoče potrebe staršev po dostopnejših informacijah o razvoju govorno-jezikovne komunikacije predšolskih otrok in konkretnih napotkih za spodbujanje komunikacije, govora in jezika v predšolskem obdobju. Namenjena je predvsem staršem predšolskih otrok, ki se želijo seznaniti z nevrotičnim razvojem govorno-jezikovne komunikacije in z načini, kako otroke čim bolj podpreti v tem razvoju.

Z branjem bogatijo tudi besedni zaklad in poznavanje jezika.

“Starši naj otroku služijo kot čim boljši govorni model; upoštevajo naj otrokovo stopnjo razvoja govorno-jezikovne komunikacije in se ji skušajo čim bolj približati v smislu količine govora oziroma dolžine izjav. Otroka naj v govoru ne popravljajo, temveč za njim artikulacijsko in slovnično pravilno ponovijo, kar je povedal, s čimer mu nudijo pravilen model govora, hkrati pa preverijo, ali so otroka dobro razumeli in mu na ta način tudi sporočijo, da jim je pomembno, kaj jim je želel povedati,” napotke deli strokovnjakinja.

Svetuje, da se morajo starši z otrokom čim več igrati na tleh, saj so tako usmerjeni eden proti drugemu in na isti višini. Otroci se na ta način učijo govora tudi tako, da opazujejo njihov obraz. Prav tako starš lažje vidi, ko mu otrok želi nekaj sporočiti in kaj otroka zanima, posledično bo lažje sledil njegovi igri.

Logopedinja staršem priporoča še, naj skupaj z otrokom berejo slikanice, pri čemer morajo vselej slediti otrokovemu interesu. Besedilo lahko skrajšajo in prilagodijo otrokovi trenutni stopnji razumevanja govora in jezika. *“Predvsem pa naj se izogibajo prekomerni uporabi zaslonov, ki imajo dokazano škodljiv vpliv na razvoj govora, komunikacije, socialne interakcije, motorike in pozornosti,”* je jasna sogovornica.

Vaje pred obiskom logopeda so odsvetovane

Na tem mestu logopedinja odsvetuje, da se starši pri otrocih z motnjami izreke že pred obiskom logopeda doma trudijo, da bi otroku pomagali pri tem, da bi določen glas pridobil ali pa izgovarjali na pravi način. Ob tem pa uporabljajo vaje, ki so jih našli na spletu ali pa jim je te vaje predala druga oseba.

To pojasni z besedami, da je logopedska obravnava motenj izreke vselej individualizirana in so vaje prilagojene vsakemu otroku posebej: *“Na spletu starši najpogosteje najdejo vaje za urjenje govoril, na primer tleskanje z jezikom, oblizovanje in tresenje ustnic, ki dokazano nimajo*

pravega učinka na izboljšanje izreke glasov in jih v obravnavi motenj izreke niti ne uporabljamo.”

6.2 Pomoč logopeda pri govornih motnjah otrok

Vaje, ki jih priporoča, kadar ima otrok motnje izreke in jih starši že pred obiskom logopeda lahko doma izvajajo, so vaje slušnega razlikovanja med pravilno in napačno izreko. Eden izmed možnih primerov je, da starš pove isto besedo z napačnim in pravilnim glasom, otrok pa pove, kdaj se je starš zmotil. *“Predvsem pa je pomembno, da starš otrokove motnje izreke ne izpostavlja in ne zahteva, da pravilno ponovi določen glas ali besedo, saj lahko to negativno vpliva na otrokovo samopodobo,”* še poudari Cirman.

Medtem ko so starši večinoma razumevajoči in jih zaradi odstopanj na področju razvoja govora ter jezika ne zaničujejo, je drugače z ostalimi ljudmi. Ker se občasno dogaja, da so nekateri otroci s strani vrstnikov zaradi govornih motenj deležni zasmehovanja, je pomemben del logopedске obravnave tudi pogovor z otrokom, kako se v tovrstnih situacijah odzvati.

7 POSLEDICE GOVORNO-JEZIKOVNIH MOTENJ PRI PREDŠOLSKIH OTROCIH

Govorno-jezikovne motnje v predšolskem obdobju imajo lahko pomembne posledice za otrokov celostni razvoj, saj komunikacija predstavlja temelj socialnega, kognitivnega in čustvenega razvoja. Te motnje se lahko kažejo na različne načine, kot so omejen besedni zaklad, težave z oblikovanjem stavkov, slabša razločenost govora ali težave z razumevanjem.

7.1 Posledice na socialni razvoj

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami pogosto težje vzpostavljajo in ohranjajo odnose z vrstniki. Težave pri izražanju potreb in čustev lahko povzročijo frustracije, izolacijo in manjšo vključenost v skupinske aktivnosti. To lahko vpliva na otrokovo samopodobo in občutek pripadnosti.

7.2 Posledice na kognitivni razvoj

Govorne in jezikovne sposobnosti so tesno povezane s sposobnostjo razmišljanja, reševanja problemov in usvajanjem novih znanj. Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami se lahko soočajo z zamudami pri razvoju teh sposobnosti, kar vpliva na njihovo pripravljenost za šolo in nadaljnje izobraževanje.

7.3 Posledice na čustveni razvoj

Težave pri izražanju čustev in razumevanju socialnih situacij lahko vodijo do povečane frustracije, tesnobe ali vedenjskih izzivov. Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami so pogosto bolj občutljivi na občutek neuspeha in zavrnitve, kar lahko dolgoročno vpliva na njihovo čustveno stabilnost.

Pomembnost zgodnje obravnave

Zgodnja identifikacija in obravnava govorno-jezikovnih motenj sta ključnega pomena za zmanjšanje njihovih posledic. S pomočjo logopedskih in vzgojno-izobraževalnih programov, prilagojenih otrokovim potrebam, je mogoče spodbuditi razvoj komunikacijskih spretnosti, socialnih veščin in samozavesti. Aktivno sodelovanje strokovnjakov v predšolski vzgoji, staršev in drugih podpornih služb je nepogrešljivo pri ustvarjanju spodbudnega okolja za otrokov napredek.

8 EMPIRIČNI DEL I.

8.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Pri svojem delu v vrtcu opažam, da ima vedno več otrok težave na področju govora, zato sem se odločila, da bom raziskala, koliko otrok ima težave v našem vrtcu in na kakšen način se strokovne delavke z njimi soočajo.

Govor ni samo po sebi umeven. Starši, skrbniki in strokovni delavci v vrtcu moramo biti pozorni na kakovost sporazumevanja, ki se razvija med otroki. Strokovni delavci lahko včasih pri otroku še prej opazimo odstopanja, kot njihovi starši, skrbniki.

Če težave opazimo pravočasno, lahko otroku olajšamo njegovo nadaljnje življenje.

8.2 Raziskovalna metodologija

Vzorec

V raziskavi sem razdelila 14 anketnih vprašalnikov. Vrnjenih sem dobila 13. Strokovni delavci so zaposleni v OŠ Brezno-Podvelka, enota vrtec. Oddelke imamo na različnih lokacijah vaških skupnosti, ki spadajo pod občino Podvelka.

Metoda raziskovanja

Uporabila sem kvantitativno tehniko zbiranja podatkov, anketni vprašalnik. Metoda, ki sem jo uporabila, je bila deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda. Anketiranje je potekalo anonimno.

Tehnika zbiranja podatkov

Anketne vprašalnike sem razdelila strokovnim delavkam, ki so mi jih po enem tednu vrstile nazaj.

Opis instrumenta

Anketni vprašalnik vsebuje deset vprašanj, ki se nanašajo na poznavanje govorno-jezikovnih motenj, ali imajo otroka z govorno-jezikovno motnjo, na kakšen način poskušajo govorno-jezikovno motnjo odpraviti in kako sodelujejo s starši. Vprašalnik vsebuje devet vprašanj zaprtega tipa in eno vprašanje odprtega tipa.

Metoda obdelave podatkov

Podatke sem obdelala kvantitativno. Vse odgovore na vprašanja sem preštela, dobljene rezultate pa predstavila z grafi in zraven napisala kratko interpretacijo. Na koncu sem potrdila ali ovrgla na začetku zastavljene hipoteze.

8.3 CILJ RAZISKOVALNE NALOGE

Moj cilj raziskovalne naloge je bil ugotoviti, kako so strokovni delavci v naši ustanovi seznanjeni z vrstami govornih motenj v predšolskem obdobju, s kakšnimi dejavnostmi v oddelkih razvijajo področje govora in na kakšen način sodelujejo s starši otrok, ki imajo govorne motnje.

Hipoteze

H1: Večina strokovnih delavk v vrtcu je seznanjena z govorno-jezikovnimi motnjami.

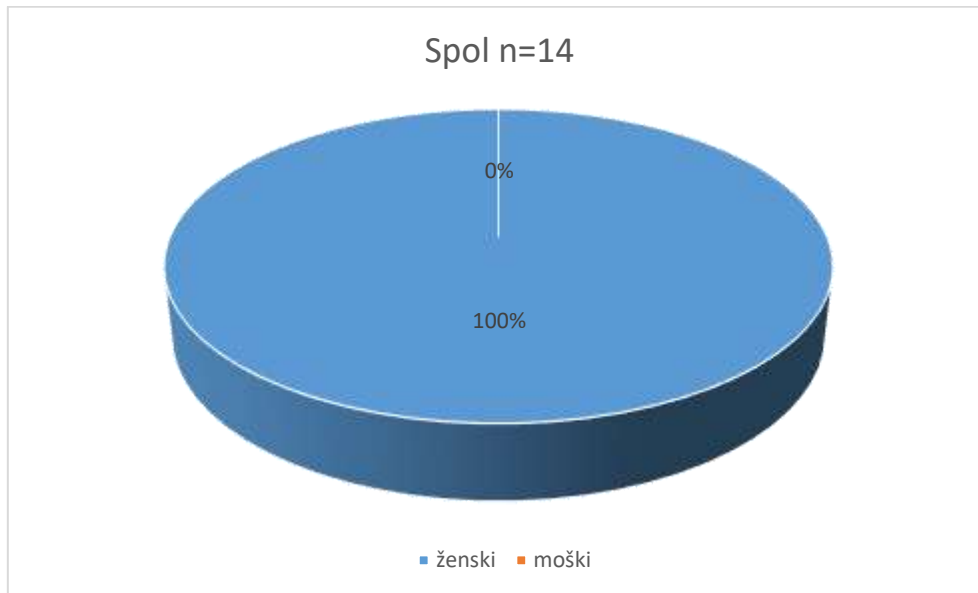
H2: Večina strokovnih delavk poskuša odpravljati govorno-jezikovne motnje.

H3: Večina staršev, ki ima otroka z govorno-jezikovnimi motnjami sodelujejo s strokovnimi delavkami v vrtcu in upoštevajo njihove nasvete.

8.4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

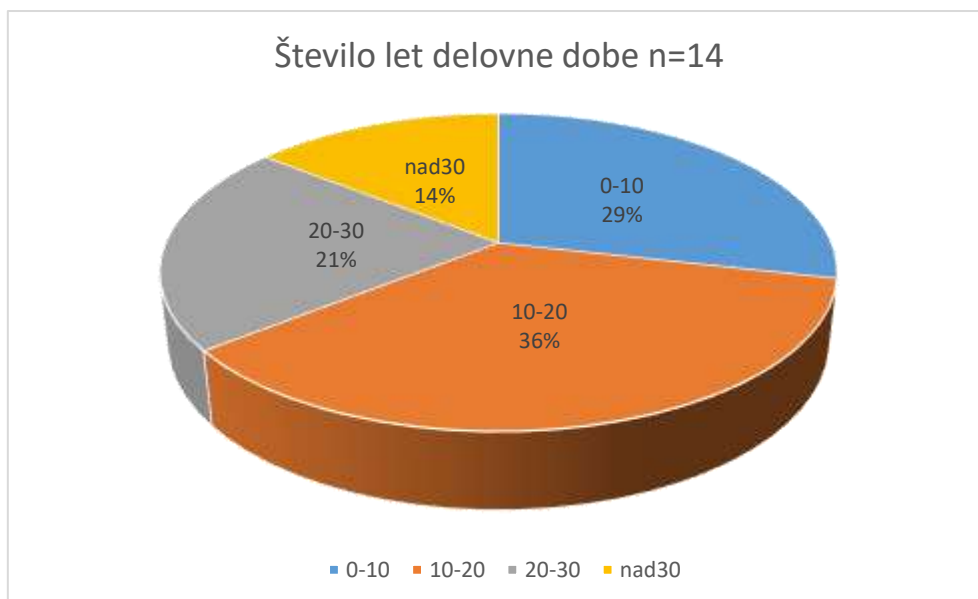
GRAFI

Graf 1: Prikaz spola anketirancev



Iz grafa je razvidno, da so v anketi sodelovale samo ženske.

Graf 2: Število let delovne dobe



Iz grafa je razvidno, da ima 36 % delavk delovne dobe od 10–20 let, 29 % do 10 let, 21 % od 20–30 let in 14 % nad 30 let.

Graf 3: Delovno mesto anketiranca



Iz grafa je razvidno, da je v anketi sodelovalo 71 % vzgojiteljic in 29 % pomočnic vzgojiteljic.

Graf 4: Ali ste seznanjeni z govorno-jezikovnimi motnjami pri predšolskih otrocih?



Iz grafa je razvidno, da je 71 % anketiranih seznanjenih z govorno-jezikovnimi motnjami, 14 % jih ni seznanjenih z govorno-jezikovnimi motnjami in 14 % jih na to vprašanje ni dalo odgovora.

Graf 5: Ali imate v skupini otroka, ki ima govorno-jezikovno motnjo?



Iz grafa je razvidno, da ima 50 % anketirancev v skupini otroka, ki ima govorno-jezikovno motnjo, 36 % jih v skupini nima takšnega otroka in 14 % anketirancev na to vprašanje ni odgovorilo.

Graf 6: Ali starši otroka, ki ima govorno-jezikovno motnjo sodelujejo z vami in upoštevajo vaše nasvete?



Iz grafa je razvidno, da od šestih, kateri so se opredelili, da imajo v skupini otroka z govorno-jezikovnimi motnjami, jih je 67 % mnenja, da starši upoštevajo njihove nasvet, 33 % jih meni, da starši ne upoštevajo njihovih nasvetov.

Analiza vprašanja 6: Katero vrsto govorno-jezikovnih motenj ima?

Nerazumljiv govor, težave z šumniki, otrok ne izgovarja ali napačno izgovarja določen glas, otrok ne govori ampak uporablja glasove, pred besedami dodaja črko A, težave z izgovorjavo glasa L in jecljanje.

Iz vprašanja je razvidno, da se pojavlja kar nekaj različnih govorno -jezikovnih motenj.

Analiza vprašanja 7: Na kakšne načine poskušate govorne-jezikovne motnje odpraviti?

Artikulacijske vaje, sodelovanje z logopedom, z nenehnim opominjanje, otroka popravim s pravilno besedo ali glasom, opozarjanje, ponavljanje pravilne izgovorjave, za njo ponovim pravilno izgovorjeno besedo.

Iz vprašanja je razvidno, da večina strokovnih delavk otroke opominja, popravlja pri izgovorjavi, sodeluje z logopedom in izvaja artikulacijske vaje za izboljšanje govora.

Analiza vprašanja 8: Kako pogosto izvajate vaje za odpravljanje govorno-jezikovnih motenj?

Vsakodnevno po potrebi, kadar je beseda izgovorjena nepravilno, jih ne uporabljam, ker ne vem, katera bi bila pravilna za dotičnega otroka, večkrat na teden, 3 do 4-krat tedensko, spontano ob dejavnostih, dvakrat do trikrat tedensko.

Iz vprašanja je razvidno, da velika večina strokovnih delavk kar nekaj krat tedensko izvajajo vaje za odpravljanje govorno-jezikovnih motenj.

8.5 Rezultati raziskave po hipotezah

Hipoteza 1 je v celoti potrjena, saj je iz grafa 4 razvidno, da je 71 % anketiranih seznanjenih z govorno-jezikovnimi motnjami. Iz grafa 5 je tudi razvidno, da je 50 % anketiranih že imelo v skupini otroka z govorno-jezikovnimi motnjami.

Hipoteza 2 je tudi v celoti potrjena, saj je iz 7. vprašanja razvidno, da se strokovne delavke trudijo in z različnimi vajami večkrat tedensko poskušajo odpravljati govorno-jezikovne motnje pri otrocih.

Hipoteza 3 je tudi v celoti potrjena, saj je iz grafa 6 razvidno, da od šestih strokovnih delavk je 67 % mnenja, da starši s strokovnimi delavkami sodelujejo in upoštevajo njihove nasvete.

8.6 Sklepne ugotovitve

Empirična raziskava je potrdila vse tri postavljene hipoteze. Večina strokovnih delavk v našem vrtcu je seznanjena z govorno-jezikovnimi motnjami, večina jih je že imela kakšnega otroka, ki je imel govorno-jezikovne motnje in zelo velik odstotek strokovnih delavk pripomore k odpravljanju govorno-jezikovnih motenj.

V našem vrtcu imamo večinoma kombinirane oddelke. Veliko otrok prihaja v vrtec z enajstimi meseci in ostanejo v istem oddelku do vstopa v šolo. Strokovne delavke imamo v tem času možnost, da otroka zelo dobro spoznamo in spremljamo napredek na vseh področjih. Strokovne delavke smo zadovoljne in vesele, ko vidimo napredek otroka.

9 EMPIRIČNI DEL II.

9.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Veliko sem razmišljala o tem, kako strokovne delavke, ki imajo več kot deset let delovne dobe gledajo na govorno-jezikovne težave predšolskih otrok. Odločila sem se, da bom pripravila anketni vprašalnik še posebej za njih.

9.2 Raziskovalna metodologija

Vzorec

V raziskavi sem razdelila osem anketnih vprašalnikov. Vrnjene sem dobila vse anketne vprašalnike. Strokovni delavci so zaposleni v OŠ Brezno-Podvelka, enota vrtec. Oddelke imamo na različnih lokacijah vaških skupnosti, ki spadajo pod občino Podvelka.

Metoda raziskovanja

Uporabila sem kvantitativno tehniko zbiranja podatkov, anketni vprašalnik. Metoda, ki sem jo uporabila, je bila deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda. Anketiranje je potekalo anonimno.

Tehnika zbiranja podatkov

Anketne vprašalnike sem razdelila strokovnim delavkam, ki so mi jih po enem tednu vrstile nazaj.

Opis instrumenta

Anketni vprašalnik vsebuje deset vprašanj, ki se nanašajo na poznavanje govorno-jezikovnih motenj, ali imajo otroka z govorno-jezikovno motnjo, na kakšen način poskušajo govorno-jezikovno motnjo odpraviti in kako sodelujejo s starši. Vprašalnik vsebuje devet vprašanj zaprtega tipa in eno vprašanje odprtega tipa.

Metoda obdelave podatkov

Podatke sem obdelala kvantitativno. Vse odgovore na vprašanja sem preštela, dobljene rezultate pa predstavila z grafi in zraven napisala kratko interpretacijo. Na koncu sem potrdila ali ovrgla na začetku zastavljene hipoteze.

9.3 CILJ RAZISKOVALNE NALOGE

Moj cilj raziskovalne naloge je bil ugotoviti, kako so strokovni delavci, ki so v naši ustanovi zaposleni več kot deset let seznanjeni z vrstami govornih motenj v predšolskem obdobju, s kakšnimi dejavnostmi v oddelkih razvijajo področje govora in na kakšen način sodelujejo s starši otrok, ki imajo govorne motnje.

Hipoteze

H1: Večina strokovnih delavk pogosto opazi otroka, ki ima govorno-jezikovne težave.

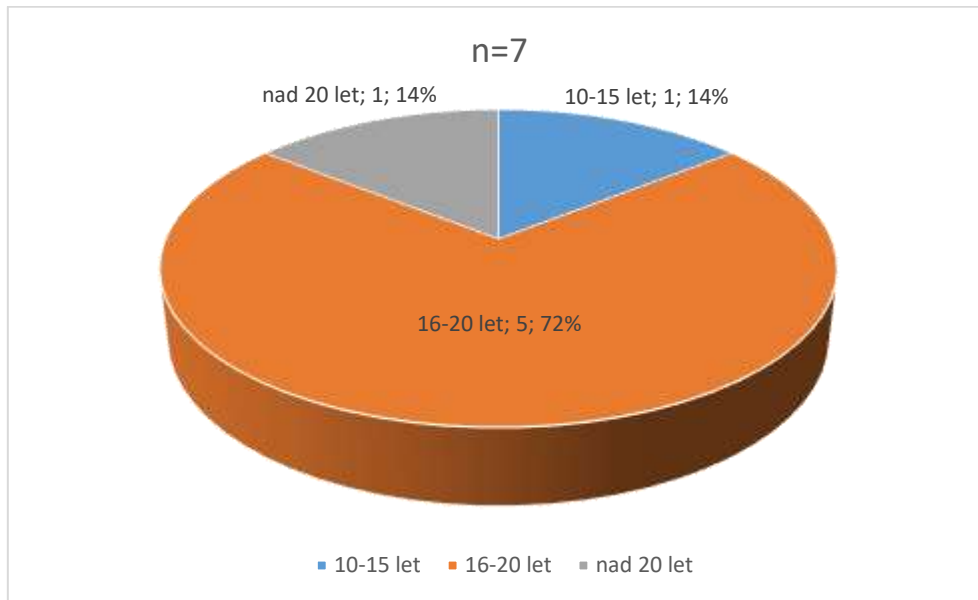
H2: Večina strokovnih delavk se z različnimi vajami trdi odpravljati govorno-jezikovne težave.

H3: Večina strokovnih delavk nima dovolj znanja za odpravljanje govorno-jezikovnih težav

9.4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

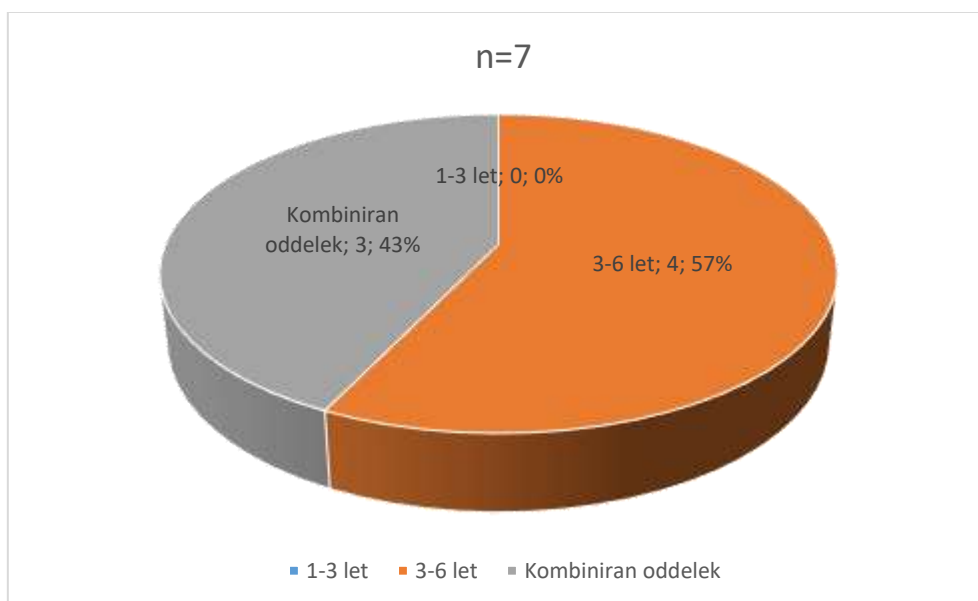
GRAFI

Graf 1: Prikaz delovne dobe na trenutnem delovnem mestu



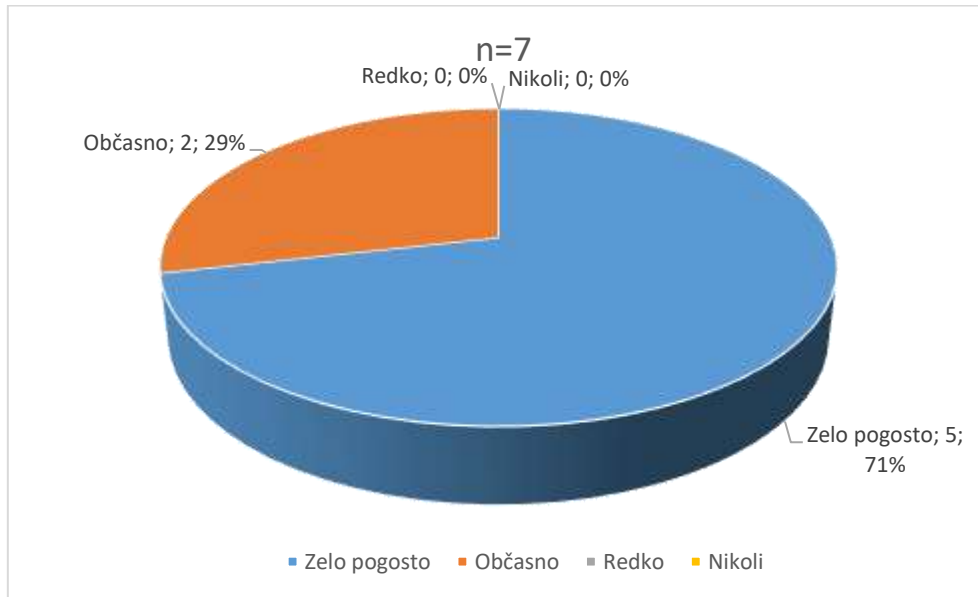
Iz grafa je razvidno, da je 72 % anketiranih na delovnem mestu med 16–20 let, 14 % na delovnem mestu med 10–14let, prav tako 14 % nad 20 let.

Graf 2: Zaposlitev glede na starostno skupino



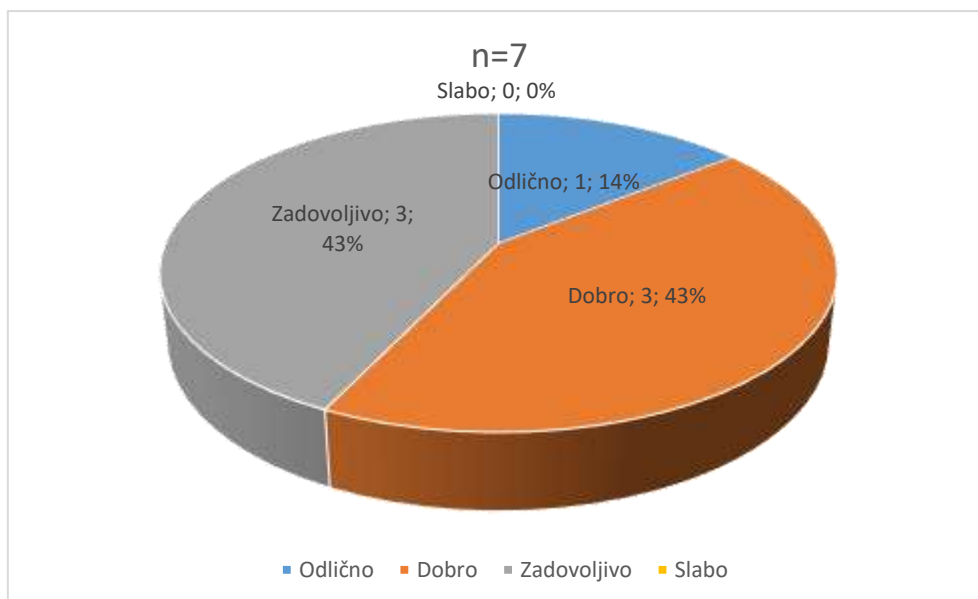
Iz grafa je razvidno, da je 57 % anketiranih zaposlenih v starostnem obdobju od 3–6 leta, 43 % v kombiniranem oddelku in nihče v starostni skupini od 1–3 let.

Graf 3: Pogostost opažanja otroka z govorno-jezikovnimi težavami v skupini



Iz grafa je razvidno, da 71 % anketiranih zelo pogosto opazi otroka z govorno-jezikovnimi težavami v skupini, 2 % jih opazi občasno, nihče pa redko ali nikoli.

Graf 4: Ocena sodelovanja s starši pri obravnavi govorno-jezikovnih težav



Iz grafa je razvidno, da 43 % anketiranih ocenjuje sodelovanje s starši kot dobro in zadovoljivo, 14 % pa ocenjuje sodelovanje kot odlično.

Analiza vprašanja 4: Katero vrste težav najpogosteje opazite?

Nerazumljiv govor, ne izgovarja ali pa zamenjuje glas, pomankanje slušne pozornosti, napačna artikulacija, izpuščanje glasov, slab besedni zaklad, težave s šumniki in sičniki, otrok ki ne govori, težave z glasom r, menjava glasov k in t, jecljanje.

Iz vprašanja je razvidno, da strokovne delavke v svojih skupinah opažajo veliko različnih govorno – jezikovnih težav.

Analiza vprašanja 5: Katere metode uporabljate za pomoč otrokom z govorno-jezikovnimi težavami?

Artikulacijske vaje, jezikovne igre, spodbuda s poudarjanjem posameznih glasov, vaje za razgibanje ustnic, jezika, izgovorjavo glasov, spodbujanje k pravilni izgovorjavi, igre, razlaga, demonstracije.

Iz vprašanja je razvidno, da strokovne delavke uporabljajo veliko metod, da bi pomagale otrokom, ki imajo govorno-jezikovne težave.

Analiza vprašanja 6: Ali menite, da imate dovolj znanja za delo z otroki, ki imajo govorno-jezikovne težave?

Iz vprašanja je razvidno, da strokovne delavke menijo, da nimajo dovolj znanja za delo z otroki, ki imajo govorno-jezikovne težave.

Analiza vprašanja 8: Kaj bi po vašem mnenju še lahko izboljšali pri delu z otroki, ki imajo govorno-jezikovne težave?

Predavanja za starše na to temo, z opozarjanjem staršev, več truda in dela v domačem okolju, ponavljanje vaj doma, ki jih otrok dobi pri logopedu.

Iz vprašanja je razvidno, da so strokovne delavke mnenja, da bi se morali v prvi vrsti potruditi starši, strokovne delavke in ostali strokovnjaki pa bi jim pomagali.

9.5 Rezultati raziskave po hipotezah

HIPOTEZA 1: Hipoteza 1 je v celoti potrjena saj je iz grafa razvidno, da 71 % anketiranih zelo pogosto opazi otroka z govorno-jezikovnimi težavami v skupini, 2 % jih opazi občasno, nihče pa redko ali nikoli.

HIPOTEZA 2: Hipoteza 2 je v celoti potrjena, saj je iz odgovorov razvidno, da imajo strokovne delavke velik nabor vaj, ki bi pomagale odpraviti govorno-jezikovne težave predšolskih otrok. To so: artikulacijske vaje, jezikovne igre, spodbuda s poudarjanjem posameznih glasov, vaje za razgibanje ustnic, jezika, izgovorjavo glasov, spodbujanje k pravilni izgovorjavi, igre, razlaga, demonstracije.

HIPOTEZA 3: Hipoteza 3 je v celoti potrjena, saj je iz vprašanja razvidno, da strokovne delavke menijo, da nimajo dovolj znanja za delo z otroki, ki imajo govorno-jezikovne težave.

9.6 Sklepne ugotovitve

Empirična raziskava je potrdila vse tri postavljene hipoteze. Večina strokovnih delavk, ki imajo v naši ustanovi več kot deset let delovne dobe zelo pogosto opazi otroka, ki ima govorno-jezikovne težave. Strokovne delavke se v svojih oddelkih zelo trudijo, da bi z različnimi vajami, koliko se le da pomagale otrokom pri odpravljanju govorno-jezikovnih težav. Se pa zavedajo, da kljub temu, da še nimajo dovolj znanja za pomoč pri odpravljanju govorno-jezikovnih težav pri predšolskem otroku.

10 CILJ RAZISKOVALNE NALOGE

Cilj raziskovalne naloge je bil ugotoviti, kako so strokovni delavci, ki imajo več kot deset let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju v naši ustanovi kako pogosto strokovne delavke opazijo otroka, ki ima govorno-jezikovne težave, kako ocenjujejo sodelovanje starši, katero vrsto težav najpogosteje opazijo, katere metode uporabljajo, ali imajo dovolj znanja za odpravljanje težav in kaj bi po njihovem mnenju lahko na tem področju še izboljšali.

11 VPLIV MEDIJEV NA GOVORNO-JEZIKOVNE TEŽAVE PREDŠOLSKIH OTROK

V sodobni družbi otroci že v zgodnjem otroštvu vse več časa preživljajo pred različnimi zasloni, kot so televizija, tablični računalniki, pametni telefoni in računalniki. Hiter tehnološki razvoj in vse večja dostopnost digitalnih vsebin sta povzročila, da so zasloni postali nepogrešljiv del vsakdanjega življenja, tako v domačem okolju kot v izobraževalnih ustanovah. Starši in vzgojitelji se pogosto soočajo z vprašanjem, kako uravnotežiti uporabo digitalnih naprav in zagotoviti optimalne pogoje za zdrav razvoj otrok.

Medijski vpliv na govorno-jezikovni razvoj predšolskih otrok je tematika, ki zahteva posebno pozornost strokovnjakov s področja vzgoje in izobraževanja, saj se vse pogosteje opažajo negativne posledice pretirane uporabe digitalnih tehnologij. Otroci, ki prekomerno uporabljajo zaslone, lahko razvijejo omejen besedni zaklad, slabše razumevanje jezika in težave pri izražanju lastnih misli. Poleg tega pogosto opazimo zmanjšano sposobnost poslušanja in koncentracije, kar lahko vpliva na kasnejši učni uspeh.

Strokovnjaki opozarjajo, da je za optimalen govorno-jezikovni razvoj ključno, da otroci čim več časa preživijo v interakciji z vrstniki in odraslimi, saj se jezik najlažje razvija skozi neposredno komunikacijo. Branje knjig, pripovedovanje zgodb, petje pesmi in vključevanje otrok v vsakodnevne pogovore so dejavnosti, ki spodbujajo razvoj govora in jezika na naraven način. Poleg tega je pomembno, da starši in vzgojitelji vzpostavijo jasna pravila glede uporabe digitalnih naprav ter otrokom ponudijo kakovostne in izobraževalne vsebine.

Kljub temu digitalne tehnologije niso nujno škodljive, če jih uporabljamo premišljeno in zmerno. Izobraževalne aplikacije, interaktivne igre in kakovostni animirani filmi lahko prispevajo k učenju novih pojmov, razvijanju logičnega razmišljanja in pridobivanju določenih spretnosti. Ključno pa je, da je uporaba zaslonov nadzorovana in prilagojena starosti otroka ter da ne nadomešča bistvenih izkušenj iz resničnega sveta, ki so temeljne za celosten razvoj otroka.

V prihodnosti bo izziv vzgoje in izobraževanja iskanje pravega ravnovesja med digitalnimi tehnologijami in tradicionalnimi metodami učenja, ki omogočajo celovit govorno-jezikovni razvoj otrok. S pravilnim pristopom in ozaveščanjem staršev ter pedagogov lahko zagotovimo, da bodo otroci tudi v digitalni dobi razvili bogat besedni zaklad, komunikacijske spretnosti in kritično mišljenje, ki jim bodo koristili skozi vse življenje.

11.1 Negativni vplivi medijev na govorni razvoj

11.1.1 Negativne posledice prekomerne uporabe zaslonov

Ena izmed glavnih težav, povezanih z dolgotrajno uporabo zaslonov, je zmanjšana pozornost in sposobnost poslušanja. Otroci, ki so pogosto izpostavljeni hitrim vizualnim spremembam in

intenzivnim zvočnim dražljajem, se lahko težje osredotočijo na daljše pogovore ali pripovedi, saj se njihova sposobnost koncentracije slabša. Poleg tega pasivno spremljanje digitalnih vsebin ne spodbuja aktivne komunikacije, kar lahko privede do zamud pri govorno-jezikovnem razvoju. Nekateri otroci, ki preživijo preveč časa pred zasloni, lahko kažejo tudi znake socialne izolacije, saj se manj vključujejo v skupinske aktivnosti in igre, ki so bistvene za razvoj komunikacijskih veščin.

Strokovnjaki prav tako opozarjajo na vpliv digitalnih vsebin na razvoj pravilne izgovorjave in slovnice. Otroci, ki večino časa preživijo ob gledanju risank ali igranju digitalnih iger, morda ne dobijo dovolj priložnosti za pravilno posnemanje govora in slovnične strukture. Še posebej problematično je, če so izpostavljeni vsebinam v tujih jezikih brez ustrezne razlage ali prevoda, saj lahko pride do mešanja jezikov in napačnega razumevanja.

11.1.2 Kako uravnotežiti uporabo digitalnih naprav?

Kljub morebitnim negativnim posledicam digitalnih tehnologij pa te same po sebi niso škodljive, če jih uporabljamo premišljeno in v omejenih količinah. Ključno je, da starši in vzgojitelji vzpostavijo jasna pravila glede uporabe digitalnih naprav ter otrokom ponudijo kakovostne in izobraževalne vsebine. Nekateri raziskave so pokazale, da interaktivne aplikacije in izobraževalni programi, ki spodbujajo aktivno sodelovanje otrok (npr. odgovarjanje na vprašanja, ponavljanje besed), lahko pozitivno vplivajo na govorni razvoj, če so uporabljeni v kombinaciji z neposredno interakcijo z odraslimi.

Starši lahko poskrbijo za uravnotežen pristop tako, da omejijo čas pred zasloni in otrokom ponudijo več priložnosti za igro, druženje in spontano učenje jezika. Nekaj ključnih priporočil vključuje:

- **Skupno gledanje in pogovor o vsebini** – otroci naj ne bodo pasivni gledalci, temveč naj starši spodbujajo dialog o tem, kar vidijo in slišijo.
- **Branje knjig in pripovedovanje zgodb** – te dejavnosti so ključne za širjenje besednega zaklada in razvoj jezikovnih veščin.
- **Igralne aktivnosti, ki spodbujajo komunikacijo** – igra vlog, družabne igre in improvizirane zgodbe pomagajo otrokom razvijati jezik na naraven način.
- **Določitev jasnih časovnih omejitev za uporabo digitalnih naprav** – priporočljivo je, da otroci do dveh let ne uporabljajo zaslonov, starejši otroci pa imajo čas pred zasloni omejen na največ eno uro kakovostnih vsebin na dan.

11.1.3 Izzivi in prihodnost

V prihodnosti bo eden največjih izzivov vzgoje in izobraževanja iskanje pravega ravnovesja med digitalnimi tehnologijami in tradicionalnimi metodami učenja. Digitalne naprave so

postale del vsakdanjega življenja, zato jih ni mogoče popolnoma izključiti, vendar je pomembno, da se jih uporablja kot dopolnilo k učenju in ne kot nadomestilo za pristne interakcije. S pravilnim pristopom in ozaveščanjem staršev ter pedagogov lahko zagotovimo, da bodo otroci tudi v digitalni dobi razvili bogat besedni zaklad, komunikacijske spretnosti in kritično mišljenje, ki jim bodo koristili skozi vse življenje.

Oblikovanje zdravega medijskega okolja, ki spodbuja govorno-jezikovni razvoj otrok, je odgovornost celotne družbe. S preišljenimi pristopi in aktivnim sodelovanjem staršev, vzgojiteljev ter strokovnjakov lahko otrokom zagotovimo pogoje za uspešen razvoj in jih pripravimo na izzive, ki jih prinaša sodobni svet.

Otroci se govora in jezika učijo predvsem skozi interakcijo s svojimi skrbniki in vrstniki. Aktivna udeležba v dialogih, posnemanje govora odraslih ter odzivanje na različne socialne dražljaje so ključni dejavniki, ki omogočajo pravilen razvoj govorno-jezikovnih sposobnosti. Prekomerna izpostavljenost zaslonom lahko te interakcije omeji, kar lahko privede do:

- **Zakasnjenega govornega razvoja** – otroci, ki več časa preživijo ob pasivnem spremljanju vsebin, imajo pogosto manj priložnosti za aktivno govorno udeležbo, kar upočasni njihov razvoj besednega zaklada in pravilne izgovorjave.
- **Motene slovnične strukture in artikulacije** – otroci, ki komunicirajo pretežno prek digitalnih naprav, pogosto razvijejo nepopolne ali nepravilne stavčne strukture ter težave z izgovorjavo določenih glasov.
- **Omejen besedni zaklad** – v primerjavi z otroki, ki so v večji meri vključeni v govorno interakcijo s starši in vrstniki, imajo otroci, ki več časa preživijo pred zasloni, pogosto manj bogat besedni zaklad.

11.2 Motnje pozornosti in koncentracije

Digitalne vsebine so pogosto oblikovane tako, da pritegnejo pozornost z intenzivnimi vizualnimi in zvočnimi dražljaji. To lahko privede do težav pri vzdrževanju pozornosti in koncentracije, saj otroci postanejo navajeni na hitro menjavanje podob in informacij. Med posledicami so:

- **Krajša pozornost pri poslušanju govorjenega jezika**, kar vpliva na razumevanje besedil in navodil.
- **Povečana impulzivnost in manjša sposobnost daljše osredotočenosti**, kar vpliva na zmožnost poglobljenega učenja in kasnejšega šolskega uspeha.
- **Težave pri interakciji in socialni komunikaciji**, saj otroci težje prepoznavajo neverbalne znake in subtilne govorne odtenke.

12 KAKŠNA JE VLOGA LOGOPEDA PRI RAZVOJU GOVORNO-JEZIKOVNIH SPOSOBNOSTI PREDŠOLSKIH OTROK

Intervju sem opravila z logopedinjo gospo Sergejo Grögl, mobilni učitelj logoped surdopedagog, zaposlena na Centru za sluh in govor Maribor. Gospa Sergeja prihaja tudi v naše oddelke vrtca in pomaga otrokom, ki imajo težave na področju govora.

Vloga logopeda pri razvoju govorno-jezikovnih sposobnosti predšolskih otrok je ključna, saj logoped pomaga otrokom pri razvoju pravilne izgovorjave, bogatitvi besedišča, razumevanju jezika in tekočem izražanju misli. Njegovo delo vključuje:

1. Preventiva in zgodnje odkrivanje težav

Spremljanje govornega razvoja pri otrocih v vrtcih.

Opozorila staršem in vzgojiteljem glede morebitnih odstopanj v razvoju govora.

Izvajanje presejalnih testov za zgodnje prepoznavanje govorno-jezikovnih motenj.

2. Diagnoza in terapija

Ocena otrokovega govorno-jezikovnega razvoja, vključno z izgovorjavo, besediščem, skladnjo in razumevanjem jezika.

Individualne ali skupinske obravnave za izboljšanje govora, izgovorjave glasov, tekočnosti govora in jezikovnega izražanja.

Učenje pravilnega dihanja, fonacije in artikulacije.

3. Sodelovanje s starši in vzgojitelji

Svetovanje staršem o vajah in dejavnostih, ki spodbujajo otrokov govorni razvoj.

Izobraževanje vzgojiteljev o tehnikah za spodbujanje govora v vsakodnevnih aktivnostih.

Priprava materialov in priporočil za dodatne vaje doma in v vrtcu.

4. Obravnava posebnih potreb

Delo z otroki, ki imajo govorno-jezikovne motnje, kot so dislalija (težave pri izgovarjavi glasov), jecljanje, govorno-pragmatične motnje ali specifične jezikovne motnje.

Pomoč otrokom z avtizmom, motnjami sluha ali drugimi nevrološkimi izzivi, ki vplivajo na razvoj jezika.

5. Spodbujanje celostnega razvoja komunikacije

Krepitev socialnih veščin in samozavesti pri komunikaciji.

Uporaba igre, pripovedovanja zgodb, pesmic in ritmičnih vaj za naravno krepitev jezikovnih sposobnosti.

Spodbujanje večje govorne interakcije med otroki.

Zgodnje ukrepanje je ključnega pomena, saj lahko zgodnja logopedska pomoč prepreči kasnejše težave pri učenju in socialnem vključevanju otroka.

Kateri so najpogostejši znaki govorno-jezikovnih težav pri otrocih?

Najpogostejši znaki govorno-jezikovnih težav pri otrocih se lahko kažejo na različnih področjih govora in jezika, vključno z izgovorjavo, besediščem, razumevanjem in tekočnostjo govora. Te težave lahko vplivajo na otrokovo sporazumevanje, učenje in socialne odnose.

1. Težave z izgovorjavo (artikulacijske težave)

Otrok ne more pravilno izgovoriti določenih glasov (npr. "r", "s", "š", "l").

Zamenjuje glasove (npr. "tika" namesto "riba").

Izpušča določene glasove ali zloge (npr. "opa" namesto "roka").

Njegov govor je težko razumljiv tudi bližnjim osebam po tretjem letu starosti.

2. Omejeno besedišče in težave pri oblikovanju stavkov

Otrok uporablja manj besed, kot bi bilo pričakovano za njegovo starost.

Ima težave pri tvorjenju daljših stavkov ali pripovedovanju zgodb.

Uporablja preproste, enozložne besede in težko povezuje misli v smiselne povedi.

Po tretjem letu starosti še vedno uporablja preveč splošne besede (npr. "tisto" namesto konkretnih poimenovanj).

3. Težave pri razumevanju jezika

Otrok težko razume daljše ali zapletene stavke.

Ima težave pri sledenju navodilom, ki vključujejo več korakov.

Ne razume vprašanj ali pogosto napačno odgovarja nanje.

Zdi se, da ne posluša ali ne reagira na govor, čeprav ima normalen sluh.

4. Tekočnost govora (jecljanje)

Pogosto ponavlja glasove, zloge ali besede (npr. "ma-ma-mama").

Ustvarja dolge premore ali zatikanja v govoru.

Kaže napetost ali frustracijo med govorjenjem.

Jecljanje se ne izboljšuje, ampak postaja bolj izrazito.

5. Motnje glasovnega izraza

Otrokov glas je nenavadno hrapav, tih ali pretirano visok/nizek.

Ima težave s pravilnim dihanjem med govorom.

Pogosto izgublja glas ali se pritožuje nad bolečinami v grlu.

6. Pomanjkanje zanimanja za komunikacijo

Otrok malo govori ali se izogiba govoru.

Redko postavlja vprašanja ali ne išče informacij pri drugih.

Ima težave pri vzpostavljanju očesnega stika in sodelovanju v pogovoru.

Ne kaže zanimanja za posnemanje zvokov ali govor odraslih.

7. Težave pri socialni komunikaciji

Otrok ne razume pravil pogovora (npr. čakanje na vrsto, uporaba primerne tona glasu).

Težko prilagaja govor različnim sogovornikom ali situacijam.

Ima težave pri izražanju čustev in razumevanju neverbalnih znakov (mimika, kretnje).

Če otrok kaže več teh znakov in se težave ne izboljšujejo, je priporočljivo čim prej poiskati pomoč logopeda. Zgodnje odkrivanje in obravnava lahko preprečita kasnejše težave pri učenju in socialni interakciji.

Kako pomembna je zgodnja obravnava teh težav?

Pomen zgodnje obravnave govorno-jezikovnih težav

Zgodnja obravnava govorno-jezikovnih težav je izjemno pomembna, saj lahko bistveno vpliva na otrokov nadaljnji razvoj, uspešnost v šoli ter socialno in čustveno prilagajanje. Zgodnje ukrepanje lahko prepreči resnejše težave in olajša otroku komunikacijo ter učenje.

1. Boljši razvoj govorno-jezikovnih sposobnosti

Otroci z zgodnjo strokovno pomočjo hitreje nadoknadijo primanjkljaje v izgovorjavi, besedišču in tvorjenju stavkov.

Lažje osvojijo pravilno strukturo jezika in izboljšajo razumevanje ter izražanje.

2. Boljša učna uspešnost v šoli

Otroci z govorno-jezikovnimi težavami imajo pogosto težave pri branju, pisanju in razumevanju navodil.

Zgodnja obravnava pomaga preprečiti učne težave, kot so disleksija, težave z matematiko in slabše pisno izražanje.

3. Večja samozavest in socialne spretnosti

Težave pri govoru lahko vodijo do sramežljivosti, izogibanja pogovoru in socialne izolacije.

Otroci, ki prejmejo pomoč, lažje komunicirajo s sovrstniki in odraslimi, kar izboljša njihovo samozavest.

4. Preprečevanje dolgoročnih težav

Brez obravnave se lahko težave s komunikacijo poglobijo in vplivajo na otroka tudi v odrasli dobi.

Težave, kot so jecljanje, slabša sposobnost izražanja in omejeno besedišče, lahko vplivajo na akademski in poklicni uspeh.

5. Večja učinkovitost terapije v zgodnjem otroštvu

Otroški možgani so v predšolskem obdobju izjemno plastični in dovzetni za učenje.

Logopedska obravnava je v zgodnjem obdobju bolj učinkovita in pogosto krajša kot pri starejših otrocih.

Zgodnje odkrivanje in obravnava govorno-jezikovnih težav sta ključnega pomena za otrokov celostni razvoj. Če starši ali vzgojitelji opazijo odstopanja v govornem razvoju, je pomembno, da ne odlašajo s pomočjo logopeda, saj lahko pravočasna terapija prepreči resnejše težave v prihodnosti.

Kakšna je vloga staršev in vzgojiteljev pri spodbujanju govornega razvoja otrok?

Vloga staršev in vzgojiteljev pri spodbujanju govornega razvoja otrok

Starši in vzgojitelji imajo ključno vlogo pri spodbujanju govorno-jezikovnega razvoja otrok, saj otroci jezik osvajajo predvsem skozi vsakodnevne interakcije in igro. Njihova podpora, zgled in spodbudno okolje lahko bistveno vplivajo na razvoj otrokovega govora, besedišča in komunikacijskih veščin.

1. Vloga staršev

Aktivna komunikacija z otrokom

Pogovor z otrokom že od rojstva – tudi dojenčki se učijo jezika skozi poslušanje in odzivanje.

Opisovanje dogajanja in predmetov v okolju (npr. "Poglej, to je rdeč avto. Avto se pelje po cesti.").

Postavljanje odprtih vprašanj (npr. "Kaj si danes počel v vrtcu?") namesto vprašanj, na katera lahko otrok odgovori samo z "da" ali "ne".

Branje knjig in pripovedovanje zgodb

Skupno branje slikanic že od zgodnjega otroštva.

Postavljanje vprašanj o zgodbi ("Kaj misliš, da se bo zgodilo naprej?").

Spodbujanje otroka, da sam pripoveduje zgodbe in opisuje slike.

Petje pesmi in igranje jezikovnih iger

Pesmi, izštevanke in rime pomagajo pri razvoju fonološkega zavedanja in ritma govora.

Igranje besednih iger, kot so "Poišči besedo, ki se začne na črko M" ali "Povej besedo, ki rima na mačka".

Spodbujanje samostojnega izražanja

Dajanje otroku časa, da pove svoje misli, brez prekinjanja in dokončevanja stavkov namesto njega.

Pohvala za trud pri govoru, tudi če otrok dela napake.

Spodbujanje socialne komunikacije – vključevanje otroka v pogovore z družinskimi člani in prijatelji.

2. Vloga vzgojiteljev

Ustvarjanje spodbudnega govornega okolja v vrtcu

Uporaba raznolikih jezikovnih dejavnosti, kot so branje, pripovedovanje zgodb, pogovori in igre vlog.

Skrb za vključujoče okolje, kjer imajo vsi otroci priložnost govoriti in izražati svoje mnenje.

Dajanje pozitivnih povratnih informacij otrokom za njihova jezikovna prizadevanja.

Razvijanje govorno-jezikovnih spretnosti skozi igro

Vzgojitelji lahko preko igre (npr. "trgovina", "zdravnik", "družina") spodbujajo razvoj socialnih in komunikacijskih veščin.

Uporaba lutk in gledaliških predstav za razvoj govora in izražanja čustev.

Razširjanje otrokovega govora

Če otrok reče "Velik pes!", ga lahko vzgojitelj nadgradi: "Ja, velik rjav pes teče po travi!"

Spodbujanje otrok k daljšim odgovorom z vprašanji tipa "Kako?", "Zakaj?", "Kaj se je zgodilo potem?"

Prepoznavanje in ukrepanje pri govorno-jezikovnih težavah

Opažanje otrok, ki imajo težave z govorom, in pravočasno obveščanje staršev.

Sodelovanje z logopedom in pomoč otrokom pri izvajanju logopedskih vaj.

Spodbujanje potrpežljivosti in razumevanja med vrstniki, če otrok govori počasneje ali težje oblikuje stavke.

Starši in vzgojitelji so otrokovi prvi učitelji jezika, zato je njuna vloga pri razvoju govorno-jezikovnih spretnosti neprecenljiva. Skozi igro, pogovor, branje in vsakodnevne situacije lahko otroka naravno in učinkovito spodbujajo k bogatenju jezika ter izražanju misli.

Najpomembnejše je, da otroku omogočijo varno in spodbudno okolje, kjer se lahko razvija v samozavestnega govorca.

Katere strategije priporočate za spodbujanje govornega razvoja pri otrocih?

Strategije za spodbujanje govornega razvoja pri otrocih

Za uspešen govorno-jezikovni razvoj otroka so ključne vsakodnevne interakcije, igra in pozitivno spodbudno okolje. Spodaj so učinkovite strategije, ki jih lahko uporabljajo starši, vzgojitelji in drugi skrbniki.

1. Aktivna komunikacija z otrokom

Pogovorite se z otrokom pri vseh dejavnostih – opisujte, kaj počnete, kaj vidite, kaj se dogaja okoli vas.

Uporabljajte bogat besedni zaklad – namesto "avto" povejte "rdeči športni avto, ki hitro pelje".

Postavljajte odprta vprašanja – npr. "Kaj misliš, da se bo zgodilo naprej?" namesto "Je bil pes velik?".

Bodite potrpežljivi in pustite otroku čas za odgovor – ne prekinjajte in ne govorite namesto njega.

2. Branje knjig in pripovedovanje zgodb

Vsakodnevno berite otroku – že od dojenčkove starosti naprej.

Pogovarjajte se o prebranem – sprašujte otroka o zgodbi, likih in dogodkih.

Uporabljajte slike kot izhodišče za pogovor – "Kaj vidiš na sliki? Kaj dela ta fant?"

Spodbujajte otroka, da sam pripoveduje zgodbe – naj si izmišlja in sestavlja svoje zgodbe.

3. Učenje skozi igro

Igranje vlog – igra "zdravnik", "trgovina", "gasilec" spodbuja otroka k uporabi jezika v različnih situacijah.

Lutkovno gledališče – otroci uživajo v dramatizaciji in posnemanju glasov različnih likov.

Igre z rimami in izštevankami – pomagajo pri fonološkem zavedanju in ritmu govora.

Skrivnostne škatle ali predmeti – skrijte predmet v vrečko in naj otrok ugiba, kaj je notri, ter ga opiše.

4. Razširjanje in bogatenje govora

Ponavljajte in razširjajte otrokove povedi – če reče "Pes laja.", recite: "Ja, velik rjav pes glasno laja pred hišo."

Uporabljajte sinonime in nove izraze – "To je lepo!" → "To je čudovito, krasno, izjemno!"

Spodbujajte otroka, da opisuje občutke in doživetja – "Kako se počutiš? Zakaj si vesel/jezen/žalosten?"

5. Spodbujanje poslušanja in razumevanja

Dajajte enostavna navodila in jih postopoma otežujte – "Pojdi po žogo." → "Vzemi rdečo žogo in jo prinesi k meni."

Igrajte igre poslušanja – "Simon pravi", "Poslušaj in ponovi", "Kdo je rekel to besedo?"

Berite knjige in prosite otroka, naj obnovi zgodbo – s tem razvija razumevanje in pripovedne sposobnosti.

6. Izogibanje pretiranemu popravljanju in negativnim odzivom

Ne popravljajte otroka na način, ki bi ga spravil v zadrego – raje pravilno ponovite stavek: Otrok: "Jaz sem pijo vodo." Vi: "Aha, pil si vodo. Je bila dobra?"

Ne hitite namesto otroka – pustite mu čas, da oblikuje svoje misli in povedi.

Ne uporabljajte preveč pomanjševalnic ali preproste govorice – otroci se učijo jezika z vašim zgledom.

7. Omejitev uporabe zaslonov in spodbujanje interakcije

Omejite čas pred televizijo, tablico in telefonom – pasivno poslušanje ne razvija govora kot interakcija.

Izberite interaktivne vsebine – če otrok gleda risanke, se po ogledu pogovorite o vsebini.

Spodbujajte igro in druženje s sovrstniki – socialni stiki so ključni za govorni razvoj.

Najpomembnejše je, da starši in vzgojitelji otroka **spodbujajo k govorjenju na sproščen in naraven način**, brez pritiska. Jezik se najbolje razvija skozi **igro, vsakodnevne pogovore in ljubeče interakcije**. S pravilnim pristopom lahko otroci razvijejo bogat besedni zaklad, jasno izražanje in samozavest v komunikaciji.

Kdaj je smiselno obiskati logopeda?

Kdaj je smiselno obiskati logopeda?

Obisk logopeda je priporočljiv, kadar otrok zaostaja v govorno-jezikovnem razvoju ali kaže težave pri sporazumevanju. Pomembno je, da starši in vzgojitelji pravočasno prepoznajo znake, saj zgodnja obravnava lahko prepreči nadaljnje težave v šoli in vsakdanjem življenju.

1. Splošne smernice za obisk logopeda glede na otrokovo starost

Do 12 mesecev

- ✦ Otrok ne reagira na zvoke ali glasove.
- ✦ Ne poskuša oponašati zvokov ali izražati potreb s kretnjami.

Pri 18 mesecih

- ✦ Otrok ne uporablja vsaj 10 besed.
- ✦ Ne kaže zanimanja za komunikacijo (ne kaže, ne maha, ne vzpostavlja očesnega stika).

Pri 2 letih

- ✦ Otrok uporablja manj kot 50 besed.
- ✦ Ne povezuje dveh besed skupaj (npr. "mama da", "hočem piti").
- ✦ Težko razume preprosta navodila (npr. "Daj žogo v škatlo").

Pri 3 letih

- ✦ Otrokov govor je nerazumljiv tudi družinskim članom.
- ✦ Ima zelo omejen besedni zaklad in ne tvori preprostih stavkov.
- ✦ Ima težave z razumevanjem govora ali ne upošteva navodil.

Pri 4–5 letih

- ✦ Otrok še vedno nepravilno izgovarja več glasov.
- ✦ Ima težave pri oblikovanju stavkov in pripovedovanju zgodb.
- ✦ Pogosto se zatika ali jeclja.
- ✦ Ima težave pri sporazumevanju z vrstniki.

2. Specifični znaki, ki zahtevajo obisk logopeda

- ✓ Težave z izgovorjavo (artikulacijske motnje)

Otrok izpušča ali zamenjuje glasove (npr. "tola" namesto "miza").

Glasovi so napačno izgovorjeni še po 4. letu (npr. težave z "r", "s", "š", "l").

- ✓ Težave pri razumevanju in uporabi jezika

Otrok težko sledi navodilom ali vprašanjem.

Ima omejen besedni zaklad in ne zna tvoriti daljših stavkov.

Ne zna pripovedovati zgodb ali povezovati misli v smiselne povedi.

- ✓ Jecljanje ali druge težave s tekočnostjo govora

Pogosto ponavlja besede ali dele besed ("ma-ma-mama").

Se zatika, dolgotrajno zadržuje glasove ali se izogiba govorjenju.

✓ Glasovne motnje

Otrokov glas je stalno hrapav, hripav ali preveč visok/nizek.

Otrok izgublja glas ali se hitro utruji pri govorjenju.

✓ Težave s socialno komunikacijo

Otrok se ne odziva na govor ali ne vzpostavlja očesnega stika.

Ima težave pri izmenjavi v pogovoru, izražanju čustev ali razumevanju neverbalnih znakov.

3. Kdaj NUJNO obiskati logopeda?

⚠ Če otrok do 3. leta ne govori ali uporablja le nekaj besed.

⚠ Če ima izrazite težave pri razumevanju govora.

⚠ Če je govor nerazumljiv tudi družinskim članom po 4. letu.

⚠ Če otrok močno jeclja ali se izogiba govorjenju zaradi težav.

⚠ Če ima hrapav ali nenavaden glas, ki ne mine več tednov.

Če ste v dvomih glede otrokovega govorno-jezikovnega razvoja, je bolje obiskati logopeda prej kot kasneje. Zgodnja pomoč lahko prepreči kasnejše učne in socialne težave ter otroku omogoči boljše sporazumevanje in samozavestno izražanje.

Kako poteka logopedska obravnava?

Logopedska obravnava je postopek, pri katerem logoped oceni, diagnosticira in izvaja terapijo za izboljšanje govorno-jezikovnih sposobnosti otroka. Postopek je prilagojen posameznemu otroku in se osredotoča na njegove specifične potrebe.

1. Prvi obisk pri logopedu – diagnostična obravnava

Zbiranje informacij:

Logoped opravi razgovor s starši o otrokovem govorno-jezikovnem razvoju.

Starši opišejo težave, ki jih opažajo (izgovorjava, razumevanje, jecljanje ipd.).

Pregled otrokovega zdravstvenega in razvojnega kartona (če je na voljo).

Opazovanje in testiranje:

Opazovanje otrokovega spontanega govora, igre in neverbalne komunikacije.

Izvedba različnih testov za preverjanje izgovorjave, besednega zaklada, slovnice in razumevanja jezika.

Preverjanje oralno-motoričnih sposobnosti (npr. gibljivost jezika, ustnic, dihanje).

Postavitev diagnoze in načrt terapije:

Logoped staršem pojasni ugotovitve in svetuje nadaljnje korake.

Pripravi individualiziran program terapije, prilagojen otrokovim potrebam.

2. Potek logopedskih terapij

Logopedska terapija, kadar gre za ure DSP, običajno poteka enkrat tedensko in traja 45 minut. Zaradi pomanjkanja logopedov so v ambulantni obravnavi otroci obravnavani enkrat na mesec, z dolgo čakalno dobo.

Vaje za izboljšanje govorno-jezikovnih spretnosti:

Artikulacijske vaje za pravilno izgovarjavo glasov.

Razvoj besedišča in stavčne tvorbe – opisovanje slik, pripovedovanje zgodb.

Vaje za razumevanje jezika – poslušanje in sledenje navodilom.

Vaje za krepitev govornega aparata – dihalne in motorične vaje za jezik in ustnice.

Igralne in interaktivne metode:

Logoped uporablja igro, pesmi, pravljice, lutke in slikovne pripomočke, da terapija poteka na otroku prijazen način.

Uporaba različnih materialov, kot so kartice s slikami, interaktivne aplikacije in ogledalo za spremljanje izgovorjave.

Domače naloge in sodelovanje staršev:

Starši prejmejo vaje za izvajanje doma, saj je redno ponavljanje ključno za napredek.

Pomembno je, da govorne vaje potekajo v sproščenem okolju brez pritiska.

3. Spremljanje napredka in zaključek terapije

Redna ocena napredka:

Logoped spremlja otrokove izboljšave in po potrebi prilagaja terapijo.

Če otrok uspešno osvoji cilje, se terapija postopoma zaključi.

Svetovanje staršem in vzgojiteljem:

Logoped svetuje, kako še naprej spodbujati govorni razvoj v vsakodnevnem življenju.

Če je potrebno, sodeluje z vzgojitelji in učitelji ter predlaga prilagoditve v šoli ali vrtcu.

Logopedška obravnava je individualno prilagojen proces, ki otroku pomaga izboljšati govorno-jezikovne sposobnosti na igriv in spodbuden način. Ključnega pomena je sodelovanje staršev, saj lahko redne vaje doma bistveno pospešijo napredek.

Ali menite, da se je v zadnjih letih povečalo število otrok, ki imajo govorno- jezikovne težave?

Da, v zadnjih letih strokovnjaki opažajo skrb vzbujajoče povečanje števila otrok z govorno-jezikovnimi težavami. Logopedi, ki pomagajo odpravljati težave z govorom in jezikom, ter surdopedagogi, ki podpirajo gluhe in naglušne osebe, imajo pri tem osrednjo vlogo. Vendar pa pomanjkanje teh strokovnjakov postaja čedalje večji problem, ki vpliva na celoten sistem.

spletnatv.si

Povečanje števila otrok s posebnimi potrebami, vključno z govorno-jezikovnimi motnjami, je opazno tudi v osnovnih šolah. Po podatkih iz leta 2022 je bilo do dodatne strokovne pomoči upravičenih 15.303 učencev, kar predstavlja 8 odstotkov vseh učencev. Med njimi je opazno povečanje števila otrok z več prepoznanimi primanjkljaji, ovirami ali motnjami, ki predstavljajo že 43 odstotkov vseh motenj.

portal24.si

Razlogi za to povečanje so lahko različni, vključno s spremembami v vzgoji, kot je permisivna vzgoja, ki lahko vpliva na razvoj otrok. Poleg tega digitalizacija in izpostavljenost številnim zunanjim dražljajem že od zgodnjega otroštva lahko vplivata na razvoj govorno-jezikovnih sposobnosti.

neja.sta.si

Pomanjkanje strokovnjakov, kot so logopedi in surdopedagogi, predstavlja dodatno težavo pri obravnavi teh otrok. Zato je pomembno, da se starši in vzgojitelji zavedajo pomena zgodnjega prepoznavanja in obravnave govorno-jezikovnih težav ter poiščejo ustrezno strokovno pomoč.

Ali ste mnenja, da elektronske naprave kot so telefon, tablice in računalniki vplivajo na nastajanje govorno – jezikovnih težav?

Da, raziskave in izkušnje strokovnjakov kažejo, da lahko pretirana uporaba elektronskih naprav, kot so telefoni, tablice in računalniki, negativno vpliva na razvoj govorno-jezikovnih sposobnosti pri otrocih.

Kako elektronske naprave vplivajo na govorno-jezikovni razvoj?

- Manj govorne interakcije

Otroci, ki preživijo veliko časa pred zasloni, manj komunicirajo z odraslimi in vrstniki. Govor pa se najboljše razvija skozi osebno interakcijo, ne preko pasivnega poslušanja.

● Omejena besedna izmenjava

Medtem ko otrok pri igri z vrstniki in odraslimi aktivno uporablja jezik, pri gledanju risank ali igranju iger le pasivno sprejema informacije, kar upočasnjuje razvoj govora.

● Težave s pozornostjo in razumevanjem

Prekomerna uporaba zaslonov lahko vodi do skrajšanega razpona pozornosti, kar otežuje učenje in razumevanje govora.

Otroci se lahko težje osredotočijo na pogovor in težje sledijo daljšim stavkom ali zgodbam.

● Poenostavljen jezik in manjši besedni zaklad

Digitalne vsebine pogosto uporabljajo poenostavljeno govorico, otroci pa ne pridobijo bogatega besednega zaklada.

Otroci, ki so manj izpostavljeni knjigam in pripovedovanju zgodb, lahko razvijejo slabšo slovnično strukturo.

● Zmanjšana artikulacija in izgovorjava

Če otrok ne vadi govora in ne uporablja mišic ust in jezika, lahko pride do šibke artikulacije in slabše izgovorjave besed.

● Težave v socialni komunikaciji

Otroci, ki veliko časa preživijo pred zasloni, se manj učijo neverbalne komunikacije, kot so očesni stik, izrazi obraza in telesna govorica.

Lahko imajo več težav pri sporazumevanju z vrstniki in izražanju čustev.

Elektronske naprave same po sebi niso škodljive, če jih uporabljamo zmerno in pod nadzorom. Težava nastane, kadar nadomestijo aktivno govorno interakcijo, ki je ključna za razvoj jezika. Zato je pomembno, da otroci več časa namenijo igri, pogovoru in družabnim aktivnostim, saj se govorne in jezikovne spretnosti razvijajo predvsem skozi osebne izkušnje in interakcijo.

Kakšen nasvet bi dali staršem, ki so zaskrbljeni glede govornega razvoja svojega otroka?

Če vas skrbi otrokova govorno-jezikovna razvojna pot, je ključno, da ostanete mirni, a hkrati proaktivni. Zgodnje prepoznavanje in podpora lahko bistveno izboljšata otrokove govorne sposobnosti.

1. Opazujte in primerjajte s pričakovanimi mejniki

- ◆ Pri 12 mesecih: otrok naj bi začel uporabljati prve besede, razumeti preprosta navodila in kazati na predmete.
- ◆ Pri 18 mesecih: otrok naj bi imel vsaj 10–20 besed, poskušal posnemati govor in kazati na stvari, ki jih želi.
- ◆ Pri 2 letih: otrok bi moral tvoriti dvobesedne fraze ("mama da", "hočem piti") in imeti vsaj 50 besed v svojem besedišču.
- ◆ Pri 3 letih: otrok naj bi govoril v preprostih stavkih in bil razumljiv večini ljudi.
- ◆ Pri 4–5 letih: otrok naj bi govoril tekoče, pravilno tvoril stavke in imel širok besedni zaklad.

Če vaš otrok močno zaostaja za temi mejniki, se posvetujte z logopedom.

2. Ustvarjajte govorno bogato okolje

Govorite z otrokom pogosto in jasno – že od rojstva se z njim pogovarjajte in opisujte, kaj delate.

Poimenovanje predmetov in dejanj – povejte, kaj vidite ali delate: "To je rdeč avto. Avto vozi po cesti."

Postavljajte odprta vprašanja – namesto "Ali ti je bila pravljica všeč?" vprašajte: "Kaj se je zgodilo v pravljici?"

Dovolite otroku, da se izrazi – ne prekinjajte ga in mu dajte čas, da sam oblikuje svoje misli.

Prepevajte pesmi in izštevanke – to pomaga razvijati ritem govora in širiti besedni zaklad.

3. Spodbujajte pripovedovanje in izražanje

Branje knjig – berite otroku vsak dan, tudi če še ne govori, in ga spodbujajte k odgovarjanju na vprašanja o zgodbi.

Igranje domišljjskih iger – igre vlog (kuhanje, zdravnik, trgovina) pomagajo otroku vaditi govorne spretnosti.

Uporaba lutk in igrač – skozi igro lahko otrok izraža misli in čustva.

4. Omejite čas pred zasloni

Otroci, ki preveč časa preživijo pred telefoni in tablicami, imajo manj priložnosti za govorno interakcijo.

Pri otrocih, mlajših od 2 let, se priporoča brez zaslonov, starejši otroci pa naj uporabljajo tehnologijo zmerno in interaktivno (s starši, ne pasivno).

5. Ne popravljajte, ampak ponovite pravilno

✘ Namesto da otroka popravite ("Ne reče se 'avto vozi hit!', ampak 'Avto vozi hitro!"),

✓ raje ponovite pravilno različico in otroka spodbudite ("Ja, avto res vozi hitro!").

6. Posvetujte se s strokovnjakom, če je potrebno

Ne čakajte predolgo, če otrok kaže težave z govorom. Če je otrok po 2. letu še vedno tišji kot vrstniki ali se težko izraža, je smiselno obiskati logopeda.

Če opazate jecljanje, težave z izgovorjavo ali razumevanjem jezika, naj logoped oceni otrokove sposobnosti in poda usmeritve.

Najpomembnejše je, da ostanete potrpežljivi in otroku zagotovite spodbudno govorno okolje. S pogovorom, branjem in igro lahko močno pripomorete k njegovemu govornemu razvoju. Če pa imate pomisleke, se brez oklevanja obrnite na logopeda, saj zgodnja pomoč lahko naredi veliko razliko.

13 ZAKLJUČEK

Cilj te raziskovalne naloge je bil preučiti govorne težave predšolskih otrok ter prepoznati ključne dejavnike, ki vplivajo na njihov govorni razvoj.

Z raziskavo sem želela prispevati k boljšemu razumevanju govornih težav pri predšolskih otrocih in razviti učinkovite pristope za njihovo obravnavo. Posebno pozornost sem namenila vprašanju, v kolikšni meri so strokovni delavci v naši ustanovi seznanjeni z različnimi vrstami govornih motenj ter kako učinkovito sodelujejo s starši in drugimi strokovnjaki. Pomembno je, da strokovni delavci uporabljajo ustrezne metode in dejavnosti za spodbujanje govornega razvoja ter razvijajo strategije, ki bodo otrokom omogočile premagovanje težav v zgodnjem otroštvu.

Na podlagi ugotovitev raziskave lahko trdimo, da je sodelovanje med vzgojitelji, logopedi in starši ključnega pomena za zagotavljanje celostne podpore otrokom, ki potrebujejo dodatno pomoč. Strokovni delavci se lahko vsakodnevno trudimo in pomagamo otrokom pri odpravljanju govorno – jezikovnih težav, vendar imajo tukaj pomembno vlogo starši.

Govorno-jezikovne težave v predšolskem obdobju predstavljajo pomemben izziv, ki se ne dotika le otrok, temveč tudi njihovih staršev in strokovnih delavcev v predšolskih ustanovah. Zgodnje odkrivanje in ustrezna obravnava teh težav sta ključnega pomena za uspešen razvoj govorno-jezikovnih spretnosti ter za oblikovanje kasnejših socialnih in čustvenih kompetenc otroka. Če te težave niso pravočasno prepoznane in obravnavane, lahko povzročijo dolgoročne težave v komunikaciji, učenju in socialni interakciji, kar negativno vpliva na otrokovo splošno počutje in uspešnost v šolskem okolju.

Strokovni delavci v predšolskih ustanovah imajo ključno vlogo pri prepoznavanju zgodnjih znakov govorno-jezikovnih težav in usmerjanju otrok k ustrezni logopedski obravnavi. Vzgojitelji, logopedi in drugi strokovnjaki, ki sodelujejo z otroki, morajo biti dobro seznanjeni z različnimi vrstami govorno-jezikovnih motenj, da bi lahko pravočasno intervenirali. S tem se prepreči nadaljnje zapletanje težav in otrokom omogoči pravočasno in ustrezno podporo pri razvoju govora.

Poleg tega je sodelovanje med vzgojitelji, starši in strokovnjaki nujno za celostno podporo otrokom, saj starši pogosto najbolje poznajo specifične potrebe svojih otrok. Tako lahko skupaj z vzgojitelji in logopedi oblikujejo strategije, ki bodo otrokom omogočile lažje premagovanje govorno-jezikovnih težav. Vključevanje staršev v proces obravnave ni le pomembno za otrokov napredek, temveč tudi za krepitev odnosa med strokovnimi delavci in družino, kar pripomore k boljšemu razumevanju in spodbujanju otrokovega razvoja doma in v širšem okolju.

Poleg tega je izjemno pomembno ozaveščanje o preventivnih ukrepih, ki lahko pomagajo preprečiti razvoj govorno-jezikovnih težav. Spodbujanje bogatega govornega okolja, kjer otroci poslušajo in uporabljajo jezik v različnih situacijah, ter uporaba raznolikih jezikovnih spodbud, so ključni za spodbujanje govornega razvoja. Uporaba prilagojenih metod dela z otroki, ki imajo težave na tem področju, kot so igre, zgodbe, pogovori in druge ustvarjalne dejavnosti, je izjemno učinkovita pri spodbujanju govora in jezikovnih spretnosti.

Le s pravočasno, ciljno usmerjeno podporo lahko otrokom omogočimo optimalen razvoj govorno-jezikovnih spretnosti, s čimer prispevamo k njihovemu uspehu v šolskem in vsakodnevnem življenju. Prav tako pa zgodnje ukrepanje pri prepoznavanju in obvladovanju teh težav ne bo le izboljšalo otrokove komunikacijske sposobnosti, temveč bo vplivalo tudi na njihov čustveni in socialni razvoj ter omogočilo boljše vključevanje v skupnost. Na dolgi rok bodo otroci, ki bodo deležni primerne podpore že v predšolskem obdobju, lažje dosegli svojo polno potencial in se uspešno spopadli z izzivi šolskega in kasnejšega življenja.

14 VIRI IN LITERATURA

1. Brec, Barbara, Schmidt, Majda in Smole, Franc (2016). Odkrivanje govorno-jezikovnih motenj pri petletnikih. Pedagoška obzorja.
2. Brus, Smiljana (2016). Zgodnja obravnava otrok z govorno-jezikovnimi motnjami. Učiteljev glas.
3. Grobler Marinka (2002). Otroci s specifično govorno – jezikovno motnjo.
4. Hrastar Belšak Katja (2015). Govorne igre za krepitev govornega aparata. Vrtec Litija. Priročnik za starše
5. Jelenc Nika, Bitenc Črtomir, Marot Valerija (2018). Težave na področju govorno-jezikovne komunikacije pri šolskih otrocih ter uporaba spletnih in mobilnih aplikacij pri njihovem premagovanju.
6. Kolenec, Franci M. (2016). Zgodnje preprečevanje govorno-jezikovnih motenj. Vzgoja Ljubljana.
7. Lesjak Skrt Bernardka (2012). Didel didel dojsa. Igre za govorni razvoj v zgodnjem otroštvu. Zavod republike slovenije za šolstvo
8. Malkovič, Ksenija (2009). Govorno-jezikovne težave predšolskih otrok in nadomestna ter dopolnilna komunikacija. Diplomaska naloga.
9. Marjanović Umek Ljubica (1990). Mišljenje in govor predšolskega otroka. Ljubljana: DZS.
10. Marjanović Umek Ljubica, Krajnc Simona in Fekonja Urška (2006). Otroški govor: razvoj in učenje. Domžale: Izolit.
11. Pričakovani razvoj govorno-jezikovne komunikacije. e-knjiga. Logopedska igralnica
12. Rojko Petra (2016). Mišljenje in govor sta med seboj močno povezana. Gospodična knjiga
13. Satler, Nataša (2016). Govorno-jezikovne motnje pri predšolskih otrocih. Didakta
14. Sgerm Dragica (2004). Poslušam, slišim, izgovarjam: samozaložba.
15. Smole Franc (2009). Pomen spremljajočih bolezni pri govorno – jezikovnih motnjah.
16. Tršinar, Špela (2018). Spodbujanje pripovednih sposobnosti otrok z govorno-jezikovnimi motnjami. Magistrsko delo
17. V. Končnik Goršič N. in Kavkler M. Specifične učne težave otrok in mladostnikov. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladino in starše.
18. Vizjak Kure Tugomira (2010). Spodbujanje razvoja senzomotorike, motorike, kognicije, govora in jezika. Ljubljana: Zavod republike Slovenije.
19. Vizjak Puškar Nika (2017). Priredbe in skrajšave literarnih besedil, primerne za otroke z okvaro sluha ter otroke z govorno-jezikovnimi motnjami. Jezik in slovstvo
20. Vovk Ornik Natalija (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
21. Žerdin Tereza (2003). Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše in društvo Bravo.

Natalia Gorenc

FILM IN KRITIČNO RAZMIŠLJANJE MLADIH

Raziskovalna naloga

'Resnično srečanje z umetnostjo je tisto, ki pusti trajne sledi.'

Alain Bergala

Koper, 2025

KAZALO VSEBINE

POVZETEK	0
ABSTRACT	0
1 UVOD	1
1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA	1
1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNE NALOGE	2
1.3 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE, HIPOTEZE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU	2
1.4 RAZISKOVALNA METODA	3
1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI	3
2 TEORETIČNI DEL	4
2.1 FILM	4
2.1.1 KAJ SPLOH JE FILM?	4
2.1.1.1 FILM – MEDIJ ALI UMETNOST?	5
2.1.1.2 FILMSKA VZGOJA NA SLOVENSKEM	6
2.1.1.3 IZBIRNI PREDMET <i>FILMSKA VZGOJA</i> V OSNOVNIH ŠOLAH REPUBLIKE SLOVENIJE	9
2.1.3.1 SPREJEMANJE FILMOV	11
2.1.3.2 FILMSKI JEZIK	13
2.1.3.2.1 ELEMENTI FILMSKE GOVORICE	14
2.1.3.2.2 ZGODBA	16
2.1.3.2.3 FILMSKI ŽANRI	17
2.1.4 IZBIRNI PREDMET <i>FILMSKA VZGOJA</i> NA OŠ ELVIRE VATOVEC PRADE	17
2.2 KRITIČNO MIŠLJENJE	19
3 EMPIRIČNI DEL	21
3.1 FILMU NAPROTI	21
3.2 'GOSPA' MOTIVACIJA	22
3.3 NAČRT IN IZVEDBA RAZISKAVE	24
3.4 RAZISKOVALNI PROBLEM IN CILJI RAZISKAVE	25
3.5 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	25
3.6 RAZISKOVALNI VZOREC	26
3.7 ANALIZA INTERVJUJEV	26
3.7.1 ANALIZA GLAVNIH VPRAŠANJ	27
3.7.1.1 ALI JE POGOVOR PRED IN PO FILMU POMEMBEN? ZAKAJ?	27
3.7.1.2 ALI JE POMEMBNO KAKO, KDAJ IN KJE GLEDAMO FILME?	28
3.7.1.3 ALI PRAVI PRISTOP K FILMSKIM VSEBINAM (PRIPRAVA NA FILM IN POGOVOR/DEBATA PO NJEM)	31
3.7.1.4 SE TI ZDI POMEMBNO GLEDATI FILME V ŠOLI? ZAKAJ?	34
3.7.2 ANALIZA OSTALIH VPRAŠANJ	35
3.8 ANALIZA RAZISKOVALNEGA VPRAŠANJA IN SPREMLJAJOČIH HIPOTEZ	42
4 ZAKLJUČEK	48
5 VIRI IN LITERATURA	50

POVZETEK

V času razvoja in odraščanja so glavni dejavniki otrokove vzgoje: družina (v okviru le-te poteka primarna socializacija), šola in vrstniki (agensa sekundarne socializacije), v sodobni oz. postmoderni družbi pa tudi mediji. Mnogi otroci so namreč aktivni uporabniki novejših medijev od predšolskega obdobja dalje, zato ne preseneča, da imajo ob nastopu obveznega šolanja že pridobljen t. i. kulturni kapital. Dogaja pa se, da je tovrstni nabrani kapital predvsem kvantitativne narave, mnogokrat neprimeren za njihovo starost, njegova vsebina pa enoznačna in plehka. Tako predstavlja že sama uvedba kakovostnih filmskih vsebin težavo, saj šolajoči se najstniki kakovosti na ekranu ali velikem platnu niso vajeni. Doseči in aktivirati njihove uspavane, odklopljene in povsem pasivne možgane ter jih pripraviti do kritičnega sprejema oziroma pretresa gledanih vsebin se pa sploh zdi 'misija nemogoče'. In vendarle ni nemogoče – najstnikom je filmski medij blizek in skozenj jih lahko dosežemo ob ustrezni predpripravi na film, tihem ogledu filma in s pogovorom po njem. Svoje so v nestrukturiranih intervjujih povedali osmošolci, udeleženci izbirnega predmeta Filmska vzgoja, katerih besede so analizirane in predstavljene v drugem delu raziskovalne naloge.

Ključne besede: film, kritično razmišljanje, najstniki, osnovna šola

ABSTRACT

During development and growing up, the main factors of a child's education are: the family (within which primary socialization takes place), school and peers (agents of secondary socialization), in modern or postmodern society, as well as the media. Indeed, many children are active users of newer media from the pre-school period onwards, so it is not surprising that by the time compulsory schooling begins, they have already acquired so-called cultural capital. It happens, however, that this kind of accumulated capital is primarily of a quantitative nature, often inappropriate for their age, and its content is unambiguous and bland. Thus, the very introduction of high-quality film content presents a problem, as school-going teenagers are not used to the quality on the (big) screen. Reaching and activating their dormant, disconnected and completely passive brain and preparing them for a critical acceptance or concussion of the content they watch seems like a 'mission impossible'. And yet it is not impossible - the film medium is close to teenagers and we can reach them through it with proper preparation for the film, watching a movie silently and talking after it. Eighth-graders, participants of the elective course Film Education, whose words are analyzed and presented in the second part of the research paper, shared their opinions and thoughts in unstructured interviews.

Keywords: film, critical thinking, teenagers, primary school

1 UVOD

1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA

Filmi in širša filmska umetnost nas obdajajo, prežemajo, privlačijo in spremljajo že od malih nog. Njihov vpliv na naš razvoj, naše mišljenje, na vzpostavitev naših vrednot, prepričanj in obnašanja je tih, skorajda neopazen, a zanesljiv in izredno učinkovit. Ob ogledu filmov se družimo, zabavamo, smejemo, jočemo, zgražamo – nekateri izmed njih se nas dotaknejo, drugi nas pustijo ravnodušne – le redko pa nas spreleti, da je film tudi umetniško delo, ki govori s sebi lastno govorico, katero velja poznati, če naj film zapopademo v vsej njegovi globini in celovitosti. Še redkeje ogledani film razčlenjujemo ali se sprašujemo, kako učinkuje na nas in ali je zmožen oblikovati naš pogled na svet ter vplivati na naš sistem vrednot oz. prepričanj.

Zasičenost sodobne mladine s filmskimi in video vsebinami je opazna, nesporna, mestoma moteča, spričo lastne prekomernosti pa predvsem izredno zaskrbljujoča. Najstnikom današnjega časa je prenekatera tovrstna vsebina prosto in zlahka dostopna; o njeni primernosti, teži in namenu pa se mladi le redko preizprašujejo. V kontekstu mladostniške zasičenosti s filmskimi oz. video vsebinami in njihove popolne arbitrarnosti pri odbiranju letih ter nezmožnosti ustrezne selekcije se skriva odskočna deska za pričujočo raziskovalno nalogo.

Mladostniki so namreč postali mojstri spretne rabe ponujene jim tehnologije, tovrstna večšina velja med njimi za pravo vrlino, ki pa lahko postane problematična, ko se nezreli posameznik z videnim ali doživetim ne zmore spopasti oziroma tega razumsko in čustveno predelati, saj za to ni ustrezno opremljen. Zaposlenim v prosveti se tako poraja vprašanje, kdaj, kje in kako lahko mladež današnjega časa primerno opremimo s tovrstnim védenjem v okviru šolskega prostora in/ali kurikula posamičnega šolskega predmeta.

Skrb za nego tega segmenta izobraževanja je bila v minevanju zgodovine sicer večkrat prevedena, začrtana in izpeljana, a videti je, da ji je po začetnem zagonu oz. navdušenju vedno znova usojeno potoniti. Nekakšna konstantna, čeprav s systemskega vidika izredno medla in pasivna rešitev se nakazuje v entuziazmu pičlih posameznikov, delujočih v prosveti, ki filmsko kulturo širijo v obliki krožkov oz. t. i. interesnih dejavnosti, v okviru izbirnega predmeta *Filmska vzgoja* ali na povsem neformalen, če želite ljubiteljski, način z nizom različnih umetnostnih referenc ob izhodiščnem predmetu poučevanja.

Naloga je osrediščena na film kot tisto vrsto umetnosti, s pomočjo katere lahko v prihodnosti učinkovito vplivamo na razvoj kritičnega mišljenja mladih, ob predpostavki, da ogled filma spremljata priprava nanj in pogovor (p)o njem. Na tak način v mladostniku krepimo koncentracijo, ga učimo analitičnega pretresa pridobljenih, videnih informacij, spopadanja z dilemami, dvomi ter zmotami, sprejemanja zavestnih, suverenih odločitev in konstruktivnega reševanja problemov – v isti sapi pa je to tudi recept za zdravo družbo prihodnosti.

Nenazadnje še najbolj skopa definicija *medijsko pismene osebe* predvideva preudarno in ustvarjalno rabo množičnih medijev s strani kritične in avtonomne osebnosti, katera je sposobna nadzorovanja lastne medijske izkušnje.

1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNE NALOGE

Z zavedanjem o vplivu filma na otrokov razvoj, na oblikovanje njegovega mišljenja, vrednot, prepričanj, posledično obnašanja ter upoštevajoč premiso, da je film lahko učinkovito vzgojno-izobraževalno sredstvo s poudarkom na pravilni uporabi le-tega, smo se podali na široko filmsko polje z namenom proučitve vpliva kakovostnih filmskih vsebin na kritično razmišljanje mladih.

1.3 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE, HIPOTEZE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU

Raziskovalno vprašanje: *Ali stik s kakovostnimi filmskimi vsebinami vpliva na kritično mišljenje mladih?* vodi k namenu ali cilju raziskovalne naloge, tj. postopna in preiščljena vpeljava filmskih vsebin v tretjo triado osnovnošolskega izobraževanja. Hipoteze, ki so se nam porajale pred izpeljavo intervjujev, so bile:

- Med kritičnim mišljenjem mladih in tehtno odbranimi filmskimi vsebinami obstaja povezava.
- Kritično/Angažirano sprejemanje filmskih vsebin formira ali krepi kritično mišljenje mladih.
- Med starostjo učencev in ostrino njihove kritičnosti obstaja povezava.

Ali je pomembno kdaj, kje in kako gledamo filme? Ali je pogovor pred in po filmu pomemben? Ali lahko kvaliteten pogovor doprinese k temu, da smo sčasoma sposobni povedati, zakaj nam je nekaj všeč oziroma nam ni? Katere tematike se ti zdijo nujne za obravnavo v času osnovnošolskega izobraževanja? S katerim človekom je dobro razpravljati po filmu? Kakšen film je *dober* film? Kaj je tisto, kar te prepriča v ogled filma? Ali misliš, da premorejo mladi dovolj koncentracije za ogled risanega/igranega/dokumentarnega filma? To so le nekatera izmed vprašanj, ki smo jih postavili osmošolcem, udeležencem izbirnega predmeta *Filmska vzgoja*, v obliki nestandardiziranega intervjuja in s katerimi smo se želeli dokopati do njihovega iskrenega mnenja, tehtnih misli in žgočih pomislekov.

Morebitna omejitev pri obravnavanem problemu se poraja v skromnem vzorcu zajetih učencev, ki so v intervju privolili in bili tudi siceršnji udeleženci izbirnega predmeta *Filmska vzgoja* v šolskem letu 2023/2024.

1.4 RAZISKOVALNA METODA

V raziskovalni nalogi je uporabljen kvalitativni pristop, konkretno gre za metodo opazovanja z udeležbo ter metodo razgovora oz. nestrukturirani intervju fokusne skupine. Slednja je pogosto uporabljena za pridobitev poglobljenih vpogledov v mnenja, prepričanja in občutke udeležencev o določenih temah.

1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI

Raziskovalna naloga je razdeljena na dva dela. V prvem, teoretičnem delu je predstavljena vloga filmske vzgoje/kulture in filmskega opismenjevanja, tu je povzeta krajša zgodovina filmske umetnosti ter uvajanje filmske vzgoje v šolo skozi čas. Prvi del se zaključi s prikazom avtoričinega uvajanja filmske vzgoje na OŠ Elvire Vatovec Prade ter spoznanjem o nujnosti pogovora (p)o filmu kot vzvodom aktivacije kritičnega mišljenja.

V empiričnem delu pa nas je zanimalo dejansko stanje priljubljenosti filmov med učenci, njihova percepcija in argumentacija razlike med video in filmsko vsebino, razlogi zaradi katerih posegajo po filmih, njihova stališča do prikazovanja in načina obravnave izbranih filmov v šoli ter lasten kritični premislek, ali jih lahko film nagovori do te mere, da so ga sposobni razumeti, zavzeto zagovarjati in vrednotiti vpričo ostalih.

Na področju filmske vzgoje bom s to nalogo doprinesla spoznanje, ki vseskozi tli pod površino, a ga le redki uspejo podpreti z živahnimi argumenti najstnikov, in sicer: da med filmom in gledalcem prihaja do medsebojnega vpliva, če želite – plemenitenja. Film v nas prebuja speče vzorce, misli, občutja, ki jih s pomočjo konstruktivnega pogovora po filmu znamo razumeti, razložiti in sčasoma samostojno ter samozavestno predelati.

Aktivacija mladih ljudi je ob/po filmu nujna, bodisi s postavljanjem vprašanj bodisi z izražanjem lastnega mnenja, oba procesa namreč pripomoreta k njihovemu celostnemu razvoju in kasnejšemu aktivnemu vključevanju v vloge, ki jim jih prinaša življenje.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 FILM

2.1.1 Kaj sploh je film?

Za film pravimo, da je najmlajša in t. i. sedma umetnost, a zdi se, da je prav film s svojo pojavnostjo in zmožnostjo združevanja svojih predhodnic (slikarstvo, literatura, glasba, arhitektura, igra, kiparstvo in ples) zasenčil vse ostale.

Zoženemu pogledu na obravnavano temo bi ustrezala razlaga, da je film niz reprezentacijskih podob ali znakov, ki ustvarijo iluzijo gibanja (Cook, 2007), a vsi dobro vemo, da je film veliko več kot umetelno zaporedje premikajočih se sličic. Njegovega obstoja ne pogojujeta beseda ali glasba, pač pa slika, zaporedje slik ali še bolje menjavanje le-teh, kar najhitreje 'zagrabijo' prav najmlajši gledalci, katerih pot dozorevanja tlakujejo ravno slike. Interes za zanimive filmske zgodbe, dobre ali nenavadne glavne junake in neizbežno identifikacijo z njimi torej krepimo in razvijamo že od malih nog. Zavezništvo s filmsko umetnostjo, stkano v rani dobi, pa gledalca intenzivno zaznamuje, zato so način gledanja, ustrezna izbira filma in pogovor po njem še toliko pomembnejši – začeni v družinskem krogu – nadaljujoč v šolskem prostoru in zaključujoč v kompetentnem posamezniku, ki je zmožen identifikacije, a tudi kritične distance (Vrbnjak, 2015).

Film je namreč veliko več kot samo razvedrilo - njegov razpon sega od umetniške, kulturne, politične, družbene do znanstvene ravni – človeka uči o življenju nasploh. Da bi ga zapopadli v vsej njegovi celovitosti, se ga moramo naučiti gledati, kot se učimo brati knjige, poslušati glasbo ali opazovati likovno umetnost (Šimenc, 1994).

Čeprav je relativno mlad medij, si življenja brez njega dandanes sploh ne moremo predstavljati. Filme konzumira mlado in staro; gledamo jih doma na malih ekranih, v kinodvoranah, kinotekah, v avtomobilih in na avtobusih, pod zvezdami na prostem in celo na letalih; s seboj jih nosimo na različnih tehnoloških izumih in se jim prepuščamo v prostem času.

Popeljejo nas, kamor sami ne bi ali ne bomo nikoli (za)šli, za nas ustvarjajo imaginarne svetove, cvet tehnološkega napredka je praviloma pospremljen s pozitivnim glavnim junakom, ki, jasno (!), premaga zlikovce in preživi v tisočeri različici 'happy-end-a', oko kamere se vtihotapi v nam neznane kulture, katerih skrivni opazovalci postanemo tudi sami, taisto oko nam voajersko približa doživljanje tujca ... ob vsem naštetem pa film uspe nuditi posamezniku tudi možnost (samo)refleksije.

Filmi so zasvojljivi, kar brez težav prizna vsak, ki premore vsaj malo samokritičnosti – zato postaja zmožnost ustreznega rokovanja z njimi še kako potrebna.

2.1.1.1 Film – medij ali umetnost?

Upoštevač Potočkar in Tavčar Krajnc (2011) poznamo delitev na tradicionalne (knjiga, tisk, radio, televizija) in nove komunikacijske tehnologije oz. medije (računalniki, internet), vsem pa je skupna enostranskost nagovarjanja ciljne publike. Kot zapiše Vrbnjak (2015, str. 19): »Za medije smo ljudje le objekt, nevidna, prazna množica, ki je ne vidijo in ne slišijo. To je razlog, da med posameznikom in medijem ne pride do medsebojnosti in razmerij, v katerih bi se oblikovali kot etična bitja, kot osebe.« In tudi tu se nakazuje nuja po pripravi otrok na sprejem vsebin, s katerimi so 'bombardirani' na dnevni ravni.

Kotnik (2018, str. 76) postavi film (kot medij) v posameznikov intimni prostor in zapiše:

V sodobnih družbenih strukturah, kjer se meja med osebnim prostorom in medijsko posredovano vsebino čedalje bolj briše, je za razumevanje pozicije posameznika le-tega treba razumeti tudi v relaciji z medijskimi platformami, ki postajajo del njegovega zasebnega prostora. Pojem medijev je treba analizirati v sodobnih spremenjenih okoliščinah in v zelo razvejani integriranosti medija v individualnih sferah posameznika. Sodobni digitalni mediji so usidrani v posameznikovo intimo, ob čemer delujejo skrajno subtilno, uporabniku dajejo občutek lastnega nadzora nad njimi, ob tem pa dosegajo učinke, ki so se pred internetno dobo zdeli nepredstavljeni. Proces v odnosu posameznika in medijev so tesno povezani s specifikami dobe digitalizacije, v kateri se je zgodil velik preboj, ko so internet, računalništvo in mobilna telefonija množično komuniciranje prinesli v zasebno komunikacijo, torej v področje, kamor tradicionalni množični mediji niso dostopali. Posameznik ima po eni strani neomejen nabor medijskih vsebin, vendar so le-te upravljane tako, da uporabnika targetirano vodijo in usmerjajo njegove interese.

Film kot medij namreč ustvarja elemente oz. nudi vire, ki povezujejo vse ljudi v t. i. medijsko kulturo. Kotnik (2018, str. 77) nadalje: »Brez določene stopnje deljenja dožemanja realnosti v resnici ne bi moglo obstajati organizirano družbeno življenje.« Ob vsem tem pa se vztrajno postavlja vprašanje o moči filmske industrije pri oblikovanju stališč, vrednot, želja in vzorcev vedenja posameznika – filmska industrija namreč z lansiranjem modelov ravnanj, le-te legitimizira, tj. določa, kaj je dobro, kaj slabo, kaj bo smatrano kot ugledno ali neugledno, kaj pa kot pozitivno oz. negativno.

Filmski proces je obenem tudi kulturni proces in zato intenzivno povezan s šolskim poljem kot prostorom sekundarne socializacije ter splošne inkulturacije. Turković (2021, str. 19) meni, da so izboljšave na področju filmskega zapisa doprinesle k temu, da je film postal transsituacijski in se lahko odvija, in pretežno se, v različnih situacijah – ni torej vezan zgolj na eno pojavno situacijo. Za film pravi, da je že od svojih začetkov kazal potencialne družbenega razširjanja oz. kulturne diseminacije, kar mu je omogočala prav njegova dvosmernost – po eni strani je družbeno reguliran, po drugi pa družbeno regulativen (prav tam, str. 21).

Glavni cilj filmske vzgoje bi tako moral biti prikaz filma kot umetnosti, ki nagovarja, izziva, spodbuja, žvircira, razgalja, iritira, boli, sili v razmislek in pogovor ter posledično v otrokovo osebno rast, njegovo zrelost ali angažma. Kot pravi Bergala (2017, str. 71):

Umetnost ne more biti drugega kot upor, tisto, kar je nepredvidljivo, tisto, kar zbega. Umetnost mora tudi v pedagoškem smislu ostati srečanje, ki preobrne naše kulturne navade. Kdor misli, da lahko učence nežno vodi od predmetov potrošnje do prave umetnosti, je že pokazal nepoznavanje in izdal umetnost. Če želimo kulturo prilagoditi tako, da bi boljše tehnika ali bila lažje prebavljiva, smo očitno globoko prepričani, da je kultura grenka tableta, katere okus je treba zakriti.

Vloga in namen filma sta se v minevanju zgodovine zelo spreminjala, od izdelka z umetniško vrednostjo je zašel tudi na področja propagande, zabave, industrije, kiča, znanosti, kriminala, poučevanja ... Opazovanje filma, ki žonglira med dvema potema – film kot umetniško delo in/ali film kot medij – je fascinantno in osvobajajoče. O užitku ob ogledu filmov brez večje umetniške vrednosti je Bergala (2017, str. 52) iskren:

Če umetnost nima druge vloge, kot da nam ugaja, potem se šoli z njo ni treba ukvarjati – vsakdo lahko sam najde ustrezna sredstva in predmete, da kar najhitreje in na najbolj ekonomičen način doseže užitek. Vsem, odraslim in otrokom, se lahko zgodi, da uživamo v gledanju ničevosti na televiziji, pri tem pa se dobro zavedamo, da je ta užitek čisti eskapizem. Na kak utrujen večer marsikdo preklopi na naključni program, saj ima dovolj tega, da je kultiviran, estetsko zaveden cinefil. A zaradi tega še ne smemo pozabiti, da obstajajo tudi drugačni užitki, katerih ekonomije, intenzivnosti in učinka ne moremo uvrstiti na isto raven.

Zdi se, da film izstopa iz klasičnih okvirov, v katere bi lahko ostal ujet kot ostalih šest umetnosti, prav zaradi svoje kameleonske zmožnosti prilagajanja trenutnim razmeram ali, če želite, 'trenutnim potrebam trga', mu pa zato čas sodi hitreje kot ostalim umetnostim. Čeprav nas najpogosteje dosega kot medij, je njegova lakota po umetniškem priznanju konstantna, kar dokazujejo različni filmski festivali širom sveta, med seboj diferencirani tematsko, žanrsko, glede na ciljno publiko, finančne vzvode/snemalne tehnike itd.

2.1.2 Filmska vzgoja na Slovenskem

Ostaja dejstvo, da filmska vzgoja na Slovenskem ni bila v uradnih kurikulumih nikoli sistemsko in/ali organizacijsko dovolj natančno opredeljena, a k sreči stimulansov za proženje filmske kulture tekom let ni zmanjkalo.

Prvi razmah filmske vzgoje na Slovenskem je v predvojnem obdobju povezan s splošno liberalizacijo družbenih odnosov ter poplavo ameriških filmov na evropski trg, kar je terjalo ozaveščenega gledalca. Za časa druge svetovne vojne je film postal močno politično orožje: spodbujevalec patriotskih teženj ter upravičevalec vojnih izbruhov. Šele med hladno vojno je

prišlo do porasta zanimanja za filmsko vzgojo kot sredstvom oblikovanja aktivnega gledalca, a v tem času je bila filmska vzgoja še vedno močno podvržena ideološki obarvanosti in moraliziranju (Borčič, 2007).

Za filmsko vzgojo na Slovenskem so bila najbolj plodna šestdeseta in sedemdeseta leta prejšnjega tisočletja, ko je glavno pobudo za organizacijo tega segmenta podala Zveza prijateljev mladine Slovenije. Napočil je čas ustanovitve različnih komisij, vezanih na področje filmske vzgoje, strokovnih usmeritev in izobraževanj za filmskovzgojne delavce ter filmskih publikacij in sporedov. V tem obdobju je filmska vzgoja zacvetela na osnovnih in srednjih šolah, v Ljubljani so ustanovili tudi prvi oddelek za filmsko vzgojo, ki je deloval kot središče vseh delavcev, tako ali drugače povezanih s filmsko vzgojo, oddelku se je pridružil Mladinski kino, ki je prirejal filmske predstave za vse ljubitelje filmov, oktobra 1962 pa je začela izhajati tudi revija za film in televizijo Ekran (Borčič, 2007).

O otroku kot filmskem gledalcu so v tem obdobju začeli razmišljati drugače – to ni bil več nekdo, ki z življenjem zgolj sledi filmski zgodbi, ampak nekdo, ki film tudi doživlja in to lahko preoblikuje v izkušnje. Sledilo je spoznanje, da poznavanje izraznih filmskih sredstev mlademu gledalcu omogoča navezavo močnejšega stika s filmom, zato je seznanitev s filmskimi izrazili postala ena izmed temeljnih nalog filmske vzgoje (prav tam); uvajanje otrok v filmski jezik, vsestransko izkoriščanje možnosti, ki jih ponuja film, poudarek na nenehnem izobraževanju deležnikov, ki se ukvarjajo s filmom in filmsko vzgojo ter poudarek na kritičnem mišljenju pa so bili tihi spremljevalci omenjene glavne naloge.

Osemdeseta so predstavljala manko proizvodnje mladinskih filmov, čeprav je bila prav v tem obdobju filmska vzgoja vpeljana kot del pouka slovenskega jezika in književnosti; devetdeseta pa so dokončno pomenila upad institucionaliziranega šolskega interesa za medije (Gradišnik, 2006). V tem obdobju se je film nenadoma zazdel vseprisoten in lahko dostopen, učenje o njem pa je postalo odveč – kar je v grobem prepričanje, ki velja še dandanes. Za razliko od glasbene in likovne umetnosti, ki sta v šoli prisotni že od nekdaj, se zdi, da film povsem arbitrarno vstopa in izstopa iz šolskega prostora skladno z njemu namenjeno (ne)naklonjenostjo trenutnih deležnikov na oblasti. Na tak način lahko pred očmi prosvetnih delavcev odtekajo generacije in generacije mladih neizobraženih, pasivnih gledalcev, ki ostajajo filmsko neprebujeni, nekritični in nepismeni.

V nadaljevanju so se novi pobliski na filmskem obzorju začeli kazati leta 2008, ko so bila v okviru 11. Festivala slovenskega filma pripravljena izhodišča za filmsko vzgojo v gimnazijah. Le-ta so predvidevala: filmsko kulturo kot program obšolskih dejavnosti (filmski krožek), kot povezovalni element kurikula, kot kroskurikularni cilj, kot program OIV, kot izbirni predmet oz. medijski programski modul; a so ostala do leta 2014 nerealizirana (Rugelj, 2009, str. 104). Rugelj nadalje odstira, da je lansiranje omenjenih smernic gotovo privedlo do ugotovitev o manku kadra za poučevanje, manku ustreznega gradiva (priročniki, učbeniki), pomanjkanju podnaslovljenih filmskih klasik in/ali študijskih primerov slovenskega filma ter odsotnosti literature v povezavi z nastankom in razvojem slovenskega filma (prav tam).

Desetletje, ki sledi, prinaša občutnejši preskok v naslavljanju mladega gledalca – v tem obdobju namreč izidejo številni priročniki, ki so povezani s filmsko kulturo, namenjeni pa so tako strokovni kot tudi laični javnosti: *Svetovna zgodovina filma; Evropski film; Zgodovina filma I; Fenomenologija filma; Zgodovina filma na Slovenskem (1896-2011); Filmografija; Filmski pojmovnik za mlade; Poslušajmo filme; 1001 film, najboljši filmi vseh časov; Slovenski film 2.0; Razumeti film; Poglej si z novimi očmi 1 in 2; Knjiga o filmu; Uvod v filmsko mišljenje; Gledalec/bralac; Stranpota slovenskega filma* – če izostrimo fokus in ga uperimo zgolj v prosveto, lahko zapišemo, da je bila slednja (vsaj z bibliografskega vidika) ustrezno pripravljena na dragulj v obliki Učnega načrta za izbirni predmet Filmska vzgoja v osnovni šoli, ki je luč sveta ugledal leta 2018.

Zorman (2002, str. 324-325) nadalje povzema:

V zadnjih letih je razvoj didaktičnega materiala in dobrih praks filmske vzgoje zlasti v domeni kulturnih institucij (Kinodvor, Kinoteka in Slovenski filmski center). Omeniti velja Kinodvorova programa za mlade Kinobalon in Animateka ter Kinotekin program Kino Katedra in projekt Razumevaje filmov. Od leta 2009 Slavistično društvo organizira vsakoletno tekmovanje v ustvarjanju filmov po literarnih predlogah z naslovom Književnost na filmu oz. 'Slovenščina ima dolg jezik'.

Vsi naštetih deležniki spodbujajo mlade gledalce in tvorce k intenzivnemu osebemu angažmaju, bodisi z vključevanjem mladih v debate po ogledu filma bodisi s spodbujanjem njihove kreativnosti, ki rezultira v drobnem, a konciznem filmskem izdelku. O slednjem je Bergala (2017, str. 129) zapisal nekaj, kar velja navesti tudi tu:

Najhujša nočna mora bi bila, če bi filme, posnete v razredu, delali za starše in druga občinstva, da bi na prireditvi ob koncu šolskega leta njihov uspeh merili z aplavzometrom. Dolžnost odraslih vodij teh projektov je, da predvajanja izkoristijo kot priložnost za izobraževanje staršev v občinstvu. Pokazati jim morajo, da so ti filmi sledovi izkušenj, koraki v ustvarjalnem procesu, pri čemer morajo vztrajati, da imajo projekti poučevalno vrednost.

Hujši od aplavzometra je lahko le še izdelek, katerega vodijo učiteljeva navodila (od zamisli do izdelka) z namenom visokega uvrščanja 'učenčevega' izdelka na različnih tekmovanjih. Marsikaterega učitelja v vlogi mentorja zanese, kar je do neke mere razumljivo, kupovanje priljubljenosti v širšem šolskem kontekstu na tak način pa je neokusno, neetično in nedopustno.

2.1.3 Izbirni predmet *Filmska vzgoja v osnovnih šolah Republike Slovenije*

Že v izhodiščni opredelitvi predmeta učni načrt priznava filmu izjemen pomen in domet (2018, str. 4):

Film je eno najbolj razširjenih področij umetnosti med mladimi. V ospredju filmske vzgoje je obravnavanje filma kot umetnosti, množičnega medija in tehničnega proizvoda. Predmet izpostavlja doživetje filma, spoznavanje osnov filmske umetnosti in filmsko ustvarjalnost. Film omogoča razmislek o življenjskih temah, posameznikovih in družbenih vrednotah ter spodbuja mlade, da si ustvarijo svoj pogled na svet. Filmska vzgoja zato vpliva na učenčev družbeni, etični in čustveni razvoj, pripomore k raziskovanju univerzalnih tem ter spodbuja k razlikovanju in sprejemanju različnih pogledov na svet ter na družbene in kulturne korenine našega naroda.

Vzgojiti želimo gledalca, ki bo film znal doživeti, se o njem izražati, znal doživljanje svoje filmske izkušnje ubesediti ter film razumeti kritično in ustvarjalno. Izbirni predmet namreč zajema pojem filma zelo široko – kot umetniško delo, kot del avdiovizualne kulture, kot element novih tehnologij, pa tudi kot medij oz. sredstvo obveščanja – vrednost filma pa ni nič manjša glede na način oziroma platformo njegovega prikazovanja (prav tam). Specifika tovrstne vzgoje se skriva predvsem v prepletu zgoraj naštetega s širšim razvojem filmske umetnosti in pregledom osnovnih filmskih žanrov, s čimer učenci dobijo celostno podstat, na osnovi katere lahko opazujejo, vrednotijo, analizirajo pa tudi ustvarjajo film.

Hiter prelet operativnih ciljev nam pokaže, da je UN v grobem razdeljen na tri dele, ki jih lahko pedagog realizira v poljubnem vrstnem redu, vsekakor pa je priporočeni vrstni red sledeč:

- ogled filmov – 10 ur,
- filmski žanri in zgodovinski razvoj filmske umetnosti – 10 ur in
- ustvarjalno delo – 15 ur (animirana/igrana/dokumentarna filmska miniaturo).

V praksi se tovrstni scenosled resnično obnese, zlasti če je učitelj zmožen smiselno preplesti prvi dve enoti, da se navezujeta in medsebojno dopolnjujeta. V okviru zadnje enote navedeno zaporedje ni obvezujoče, je pa priporočeno, saj naj bi ob koncu sedmega razreda učenci posneli animirano filmsko miniaturo, ob koncu osmega igrano, z zaključkom devetega pa že dokumentarno. V kolikor se pripeti, da ostane skupina sedmošolcev povezana, motivirana in produktivna, je ta scenarij mogoč, a v realnosti šolskega vsakdana se skupine žal vsako leto formirajo na novo, kar upropasti ritem, zastavljen z učnim načrtom. Kljub temu se lahko učitelj odloči, da vztraja pri načrtovanem, vprašanje: *Kaj je/bo s tem dosegel*, pa ostaja odprto.

Zasledujoč minimalne standarde znanja, navedene v učnem načrtu, lahko zapišemo, naj bi učenci ob zaključku izbirnega predmeta: znali razložiti, kaj sta film in avdiovizualna umetnost; poznali naj bi različne filmske vrste in jih ob primeru tudi predstavili; poznali različne filmske žanre in njihove temeljne značilnosti ter jih razložili na primeru; poznali osnovne filmske izrazne elemente in razumeli njihovo vlogo; poznali in razložili osnovne filmske ustvarjalne

postopke; aktivno sodelovali pri nastanku filmskega izdelka kot oblike timskega dela (2018, str. 9-10).

Nič bolj zanemarljivi pa niso preostali standardi, ki sicer ne posegajo v območje minimalnega, a neizbežno sodijo med cilje, ki bi nas morali usmerjati oz. voditi pri poučevanju omenjenega predmeta. To so: učenci naj bi s soustvarjalci predstavili nastali filmski izdelek in ga zagovarjali; bili naj bi senzibilizirani za pozorno spremljanje, interpretacijo in samostojno izražanje svojih občutij ter spoznanj ob gledanju filma; znali naj bi pojasniti in na primeru razložiti odnos med filmom in družbo ter prepoznati načine filmske obravnave družbeno perečih problematik; izkazali naj bi sposobnost sprejemanja različnih mnenj; razvili aktiven odnos do filma in interes za različne vrste filmov, ki jih bodo v prihodnosti samostojno izbirali; za konec pa razvili tudi pozitiven odnos do filmske kulture kot pomembnega dejavnika splošne razgledanosti (prav tam).

V središču izbirnega predmeta sta film in širša filmska umetnost, ki že *per se* združujeta mnoga področja (glasbeno, tehnično in likovno umetnost; sociološko, psihološko, andragoško, filozofsko in jezikovno področje pa tudi zgodovinsko in geografsko) in tako predstavljata idealno izhodišče za nevsiljivi preplet in obravnavo različnih tematik, opaženih v filmu. Učenci se z njegovo pomočjo učijo prepoznavati povezave med naštetimi področji in širši smisel filma. Učenje skozi film, ne pa o njem, tako postaja celostno pa tudi življenjsko.

Ker sta v učnem procesu udeleženca vedno dva, smo za začetek vzeli pod drobnogled učenca, sedaj pa napoči čas za učitelja. Po navedenem postaja počasi jasno, da za poučevanje omenjenega izbirnega predmeta ni dovolj katerakoli formalna izobrazba, v smislu klasične pedagoško-andragoške usposobljenosti, osrediščene na primarni predmet poučevanja, pač pa je nujna globoka splošna razgledanost, nenasitna vedoželjnost pedagoga in predvsem sposobnost izbranega posameznika za 'nenehno čudenje svetu', ki ga obdaja. Bergala (2017, str. 58) zna to prav simpatično povzeti: »Učitelj naj o filmih, ki jih ima rad, govori s popolno iskrenostjo – in z delom otroštva, ki ga nosi v sebi.«

Učni načrt sicer opredeljuje zaželeno učiteljevo formalno izobrazbo, a žal je ta premalo definirana. Še vedno se namreč dogaja, da mnogi učitelji, v želji po obvarovanju učencev, letem filmsko umetnost priskutijo z razvlečenimi, neustreznimi monologi, polnimi nepotrebne teorije, ki naj bi služili kot uvod (ali bolje varovalo) v ogled filma; njegov konec pa izkoristijo za predavanje o temah, ki so jim učenci lahko bili priča. Tovrsten pristop je neproduktiven in škodljiv, saj onemogoča oz. zavira možnost učenčevega osebne angažmaja. Bergala je prav v tovrstnem pristopu prepoznal ideološko nevarnost, nikoli pa umetniške/umetnostne. Četudi so nekateri filmi potencialni nosilci moralno spornih vrednot (motivi prekupčevanja, izsiljevanja, nasilja, rasizma, seksizma ipd.), Bergala poudarja (2017, str. 35):

Le redko sem slišal, da bi kdo izpostavil nevarnost, ki bi povzročila večjo in dolgotrajnejšo škodo kot nevarnost povprečnosti ali umetniške ničevosti. Poznamo še slabše stvari od slabih filmov – to so povprečni filmi. Šolo preveč skrbijo tisti »slabi filmi«, ki bi lahko

negativno vplivali na otroke, nikoli pa je ne skrbi opustošenje, ki ga povzroča povprečnost. A ravno povprečnost je od vseh najbolj razširjena in zahrbtna nevarnost.

Če namenimo še besedo ali dve materialnim pogojem za izvedbo izbirnega predmeta Filmska vzgoja iz slovenskega učnega načrta ... Slednji sicer resda predvideva ustrezno opremljeno učilnico (z računalnikom z možnostjo dostopa do svetovnega spleta, projektorjem in velikim platnom) pa tudi digitalni fotoaparati, kamero srednje kakovosti, dva reflektorja ter optični čitalnik (kar je grenko-sladka idealizacija, upoštevajoč splošni presek razmer slovenskega šolskega prostora), a vendarle ne moremo mimo manka Bergalajevga t. i. 'kovčka zakladov'.

Avtor je namreč nabor približno stotih filmov, primernih za ogled in diskusijo v šolskem okolju, domiselno poimenoval 'kovček zakladov', slednji pa naj bi bil učitelju in učencem vselej na voljo v razredu. Kot pravi Bergala (2017, str. 67):

Današnji otroci in mladi imajo vse manj možnosti, da bi se v običajnem družbenem življenju srečali s filmi, ki niso »mainstream« trenutnega potrošništva. Šola (in drugi z njo povezani prostori) je še zadnji kraj, kjer bi se to srečanje lahko zgodilo. Tako je bolj kot kadarkoli naloga šole, da na preprost in trajnosten način olajša dostop do zbirke del, ki posredujejo visoko, nedemagoško idejo o najboljšem, kar lahko film ponudi, in pripomorejo k popolnejšemu razumevanju filmskih del.

Brez tovrstnega 'kovčka' si kakovostni pouk tega izbirnega predmeta zelo težko predstavljamo, saj se dobro zavedamo, da je marsikateri učitelj primoran (namesto da bi to sam začutil kot poslanstvo) ta predmet poučevati in v takšnem primeru, ko v prosvetnem delavcu gospodari manko lastnega entuziazma, vidimo v Bergalajevem 'kovčku' edino varovalo pa tudi rešitev pred vesplošno indifferenco, ki lahko zaveje z ene ali druge strani udeležencev učnega procesa. Šprah v svoji spremni besedi (Bergala, 2017, str. 168) zaključuje: »Namesto hitro prebavljivih, instantnih podob, ki ne terjajo nikakršnega prizadevanja, naj se mladim ponudi nabor filmskih del, ki so težje doumljiva, ki so v svojih zaključkih odprta oziroma nedorečena in potrebujejo občuten gledalski angažma, ki vznemirjajo ali celo vzbujajo nelagodje.« V opisanih koordinatah je lahko Bergalajev 'kovček zakladov' (poleg obstoječega učnega načrta) učiteljeva rešilna bilka, saj z njegovo pomočjo odkriva tančine in globine odrejenega mu predmeta, učenci pa niso prepuščeni na milost in nemilost arbitrarnosti učiteljevega (v primeru nepoučenosti in/ali nerazgledanosti) zgrešenega filmskega izbora, ampak jih v vsakem primeru čaka varna in mirna vožnja skozi drevored filmskih velikanov.

2.1.3.1 Sprejemanje filmov

V kontekstu anomalij sodobne družbe se povsem legitimno sprašujemo, ali je sprejem filmov, s strani mladega posameznika, čigar recepcijska zmožnost je že načeta do te mere, da govorimo o njeni (večkrat celo nepovratni) poškodovanosti, sploh še možen. Presenetljiv in v isti sapi pomirljiv je Bergalajev zapis (2017, str. 81), ki se glasi: »Učenja umetnosti ni brez učenja pozornosti. Če je prava umetnosti tista, ki jo posredujemo, moramo to početi v

nasprotni smeri od učenja divje in posplošene pozornosti, torej prek izbranih filmov, ki jih predvajamo v razredu.«

Prava smer je torej tista, ki je tlakovana s skrilami zmernosti, počasnosti, obdana s ponotranjenim zavedanjem trenutka, prežeta z mirom in tišino; a kako doseči tako globoko stanje zavedanja samega sebe in trenutka, v katerem se nahajmo? Tovrstna zbranost je prava rariteta, celo za zrelega odraslega ... Znova nam priskoči na pomoč film, kot tisti medij, ki je mladim najbolj domač in ga sprejemajo s široko odprtimi rokami. Pedagoga, ki s tem medijem razpolaga, mladi smatrajo kot njim blizkega, ob predpostavki, da je tudi sam filmski entuziast, ki zna mlade ustrezno in intenzivno motivirati. Tudi Bergala je pisal o 'srečanjih mladih s filmsko umetnostjo', kar naj bo osnovni cilj filmske vzgoje v šolah. Ali je potemtakem že samo predvajanje filma dovolj za stik s pravo umetnostjo? Niti približno.

Mladi bi morali sprejemati filmsko umetnost šele potem, ko so nanjo dovolj pripravljeni – postreči jim s filmsko umetnino brez uverture vanjo in pogovora po njej ter pričakovati njihovo nenadno globoko razumevanje ali bliskovito spoštovanje umetnosti, je abotno, jalovo in nevredno učitelja oz. nekoga s statusom pedagoga. Priprava na film in pogovor po njem sta vsaj toliko pomembna, kolikor je pomemben film sam, Kotnikova pa izpostavlja tudi odločilnost pravega trenutka (2018, str. 87):

Mladi filmski gledalec naj pravi film sreča ob pravem času, pri čemer je šola tista, ki mora organizirati takšno srečanje z učiteljem kot posrednikom. Procesi vključenosti filmske vzgoje v šolsko polje se lahko izkažejo kot avtonomna umetniška metoda, ki z vstopom filma v didaktično metodološki proces predstavlja potencial relevantnega doživljanja filmske sporočilnosti in učinkovanja filma z integracijo filmske izkušnje v realno življenje.

Pravi trenutek pa se sprehaja z roko v roki s pravim filmom. Nabor filmskih vsebin, ki dosežejo večino gledalcev, je namreč osredinjen na masovno *mainstream* produkcijo, zato se filmska pedagogika znotraj šolstva kaže kot bistvena in nujna, saj lahko mlade gledalce pripelje do tistih vsebin, ki omogočajo individualno izkušnjo ter razmislek o filmski zgodbi, slednji pa lahko pripeljeta do novega védenja. Na tak način aktivno pridobivamo povsem drugačno kritično maso publike, ki zmore tovrstne filme sčasoma akceptirati in o njih samostojno reflektirati.

Kotnikova nadalje (2018, str. 74):

V to funkcijo učinkovanja na ustaljene miselne konstelacije umeščam film. Posameznik kot individuum predstavlja potencial za recepcijo takšne vsebine prek filma, ki lahko spodbudi rekonstrukcijo vgrajenih stališč. S tem, ko gledalec postane dejaven ustvarjalec filmske zgodbe, se lahko prek recepcije spodbudijo in aktivirajo novi miselni procesi. Konvencije, ki so del družbenega dogovora in posledično štejejo kot veljavne, prek filmske izkušnje lahko postanejo vprašljive. Percepcija gledalca ter način, kako gledalec dojema filmsko zgodbo, sta neposredno povezana z raziskovanjem zmožnosti

učinkovanja filma na procese preizpraševanja na podlagi filmske reprezentacije. Filmska izkušnja lahko spodbudi razmislek tako o vsakdanjih temah življenja kot o širših družbenih dogajanjih in v tem kontekstu predstavlja potencial vplivanja na percepcijo in spremembe stališč, kar lahko vodi do spremenjega odnosa človeka do sveta. Pri tem se odpirajo tudi vprašanja in dileme vizualne ter filmske reprezentacije v povezavi z aspektom prezentacije različnosti, motiviranim z družbenim angažmajem.

Filmski umetnosti ne gre odrekati prebuditvene vloge – film lahko namreč uperi svoj fokus v kolektivne procese ali individualne izkušnje posameznika ter jih gledalcu približa tako močno in neposredno, kot tega ne zmore nobena druga umetnost, s tem pa gledalca v odnosu do filmske zgodbe premakne do tolikšne mere, da se v njem prebudi družbeni angažma.

Čeprav mladi vstopajo v pedagoški proces v prepričanju, da je njihovo vedenje o filmih široko, drzno, razvejano in tehtno, se to prenekaterikrat izkaže za hamartijo, saj je njihov filmski okus skoncentriran na plehke, puste, enoznačne in skope filmske vsebine. A le kako bi lahko to vedeli? Nenazadnje ima vsak posameznik svojo filmsko 'listo', na katero vplivajo t. i. preferenčne liste, ne da bi se tega sploh zavedal. Kotnikova o preferenčnih listah, nastalih z namenom ustvarjanja uniformirane kolektivne percepcije, posledično pa uniformiranega privzgojenega kolektivnega filmskega okusa, pravi takole (2018, str. 86):

Drugačni filmi pa težko konkurirajo na preferenčni listi, saj je gledalčev izbor tematike filma determiniran z vplivi kulturne industrije, ki ne pušča prostora in ne časa za razmislek ter ustvarja konsumenta, kjer individualnost ni zaželena; subjekt je podvržen procesom standardiziranja in pozicioniranja v množico, za katero je zaželeno, da enako misli in si želi enakih stvari. Konformnost z večino in podrejanje večinskemu je pripoznano kot zaželeno in posledično nagrajeno, obenem pa posamezniku omogoči sledenje prevladujočemu pogledu, kjer je zaželena pasivna drža, medtem ko nepodrejanju sledijo kazni in diskriminacija.

Učiti mlade, na primeru filmskih velikanov, kako zelo povprečen je njihov filmski okus, je (z)greš(e)no in sprto s kakršnokoli pedagoško dobronamernostjo. Če ob tem nimamo povedati česa spodbudnega, se raje odločimo za molk. Najbolj dragocen je za mladega gledalca namreč 'eureka trenutek', ki nastopi šele tedaj, ko mizernost svojega 'bogatega' filmskega okusa začuti na lastni koži.

2.1.3.2 Filmski jezik

Čeprav lahko film razstavimo in analiziramo v njem vsako podrobnost s pomočjo filmskega jezika, se velja zavedati, da film kot film deluje le takrat, ko se vsi posamezni deli povežejo v smiselno celoto, ki kot taka deluje na gledalca. Poznavanje filmskega jezika in s tem filmskih izraznih sredstev nam omogoča, da prepoznamo prijeme, ki jih je režiser uporabil, da bi dosegel večji učinek na gledalca in razberemo, kakšen oz. kateri učinek je želel ustvariti/doseči (Borčić, 2014). Gotovo pa se je v nekem trenutku nujno prepustiti razmišljenosti in dovoliti filmu, da nas popelje s seboj. Prav zato je bil namreč narejen!

2.1.3.2.1 Elementi filmske govornice

Osnovni elementi filmske govornice so:

✓ PLANI

Z izbiro plana režiser določi, kolikšen del objekta (običajno človeka) bodo gledalci videli na platnu. Njegovo izbiro narekuje tudi učinek, ki ga želi s posnetkom sprožiti pri gledalcu – daljni plani namreč služijo prikazu okolja, bližnji pa stopnjevanju dramatičnosti (čustva). V grobem poznamo delitev na tri plane: splošnega, srednjega in bližnjega, če pa želimo biti natančnejši, moramo v ta spekter vključiti še vmesne štiri (daljni, srednji splošni, srednji bližnji in detajl).

S pomočjo daljnega plana gledalec spoznava kraj in čas dogajanja (pokrajina, mesto, ozadje, obrisi postav); splošni plan se nekoliko bolj približa objektu (človeku/živali/predmetu) in s tem gledalčev pogled zoži na akterje, ki postajajo pomembnejši od okolja; srednji splošni plan prikazuje človeško telo, njegovo gibanje in okolico, ki ga obdaja – režiser s tem planom poskrbi, da postaja gledalec vse bolj tudi udeleženec v zgodbi. Srednji plan prikazuje človeka in njegovo početje od sredine stegen navzgor; v filmskem žargonu bomo včasih slišali tudi drugo poimenovanje zanj, tj. ameriški ali hollywoodski plan, vzdevek, katerega so navdihnili tipični plani ameriškega vesterna, osredotočeni na pas in orožje. V srednjem splošnem planu je v ospredju mimika obraza, na osnovi le-te prepoznamo počutje nastopajočega, okolje je v tem planu sicer še zajeto, a je drugotnega pomena. Bližnji ali veliki plan pa je največkrat osredotočen prav na obraz (oči) ali predmet, ki igra glavno vlogo v sceni, ob spretni uporabi tega plana se namreč gledalec z nastopajočim najmočneje identificira. Detajl poskrbi za intenzivno gledalčevo osredotočenost na izbrano podrobnost, ki bo v nadaljevanju sprožila dogajanje ali odigrala ključno vlogo.

✓ SNEMALNI KOTI

Rakurz ali snemalni kot določa odnos kamere, posledično tudi gledalca, do snemalnega objekta. Nevtralni snemalni kot prikazuje dogajanje z višine oči in še ne prinaša tiste prave dramatičnosti.

Manipulacija, ki jo nudita zgornji in spodnji rakurz, pa je nekaj popolnoma drugega, saj vedno nastopa v funkciji gledalčeve identifikacije z izbranimi junaki (Repše, 2007). Če bi ptičjo perspektivo (kamera se nahaja višje od snemalnega objekta) primerjali s pripovedovalcem v zgodbi, bi ji ustrezal avktorialni ali vsevedni pripovedovalec, zaznamuje jo torej nekakšna večvredna pozicija, objekti so videti manjši, manj pomembni, nemočni, ujeti, podrejeni, včasih celo smešni, z njimi sočustvujemo, čeprav jim ne moremo pomagati. Njeno nasprotje je žabja perspektiva ali spodnji rakurz, ki poveča pomen objekta, zaradi česar lahko slednji deluje močnejši, nadrejen, oblasten, mestoma celo zlovesče grozljiv, s čimer se prav tako lahko poistovetimo.

✓ PROSTOR IN KOMPOZICIJA

Kadar govorimo o klasični kompoziciji, imamo v mislih ravnotežje, simetrijo ter upoštevanje pravila zlatega reza, včasih pa se režiser odloči specifičen učinek doseči prav s kršenjem pravil klasične kompozicije, kar gledalci zaznamo kot moteče in neprijetno, včasih pa tudi nepozabno. Osrednje dogajanje je običajno postavljeno v sredino in upošteva pravilo tretjin.

Tudi postavitve nastopajočih v prostoru ni zanemarljiva – pomembno je namreč, kaj nam je želel režiser sporočiti, ko je določene like obrnil neposredno proti kameri/gledalcu in kaj je želel prikriti z obratom drugih likov proč od kamere.

✓ BARVE

V nas lahko izzovejo posebna čustvena razpoloženja (npr. rdeča ali oranžna barva prinašata živ(ahn)ost, modra ali zelena pa delujeta pomirjujoče), osnovna delitev na hladne (modra, zelena, vijolična) in tople (rumena, oranžna, rdeča) barve je skladna z razpoloženjem, ki ga implicirajo.

✓ OSVETLITEV

Bolj kot je osvetlitev kontrastna, več senc meče in bolj zlovešče deluje (zlasti objekt, ki je osvetljen od spodaj). Ob nekontrastni osvetlitvi ostrine ni več, vsi robovi so nenadoma mehki (objekt postane (pre)lep, srečen in brezskrben). Omeniti velja še priljubljeno tehniko *chiaroscuro*, ki se je uveljavila predvsem v kriminalkah, filmih noir, grozljivkah ipd., kjer temačen posnetek osvetljuje en sam, močan vir svetlobe. S premišljeno izbiro barv in načinom osvetlitve lahko režiser spretno ustvarja želeno razpoloženje v gledalcu, oba prijema pa pripomoreta tudi h karakterizaciji likov in siceršnji simboliki filma (Repše, 2007).

✓ MONTAŽA

V procesu računalniške montaže filmski ustvarjalci povezujejo posamezne posnetke v krajše scene, nato v daljše sekvence ali odlomke (Gianetti, 2008), kar slej ko prej rezultira v gladko sestavljenem in tematsko povezanem filmskem izdelku. Splošno znano je, da so pred nastopom tovrstne montaže in obdelave posnetega gradiva, filmski trak dobesečno razrezali in ga zlepili skupaj v določenem zaporedju.

Obstaja več različnih rezov – posebnost, ki je največkrat uporabljena za prikaz dialoga, pa je t. i. kader – protikader. Montaža pozna dve variaciji: asociativno, ki v gledalcu vzbuja načrtovano asociacijo, in vzporedno montažo, slednja prikazuje dve zgodbi, odvijajoči se hkrati, a na različnih lokacijah, kar stopnjuje dramatičnost, suspenz ali ironijo. Še močnejši učinek režiser doseže z dvojno ekspozicijo (kadar gledamo glavni lik in hkrati z njim). S prehodom, imenovanim iris, aludiramo na nemi film (slika izginja v vedno manjšem krogu – kot zapiranje zaklopke na kameri). Z uporabo preliva, zatemnitve ali odtemnitve pa režiser sugerira spremembo časa ali/in kraja dogajanja.

✓ GIBANJE KAMERE

Film je govorica gibljivih podob, zato je ločevanje med statično, ko kamera med snemanjem miruje, in dinamično kamero, ki snema med premikanjem, bistveno. Med načine premikanja kamere sodijo posnetki z žerjava ali zraka, nagibi oziroma zasuki kamere v različne smeri, približevanje/oddaljevanje, posnetki z ročno kamero, zračni posnetki, travelling ali vožnja kamere in zumiranje. Med mehansko popačenimi gibanji sta najbolj znana antipoda: počasni in pospešeni posnetek, poleg njiju pa gre omeniti še zamrznjen posnetek.

✓ ZVOK

Prinaša sekundarne informacije iz okolja in pripomore k večji prepričljivosti nastopajočih likov, gledalec prav zaradi zvoka film doživlja intenzivneje (Repše, 2007). Če natančneje pomislimo, se zavemo, da so bili celo nemi filmi podprti z glasbo. Zvok nas lahko dosega v prečiščeni ali v kompleksnejši verziji, oplemeniten je lahko z govorom ali dialogom, zvočnimi učinki ali avtentičnimi glasovi. Filmska glasba se praviloma ujema s simbolnim pomenom filmskega trenutka, priklicuje razpoloženje v gledalcu in vodi njegovo dožemanje filma. Jezik kot označevalec družbenega stanu je tudi nezanemarljiv element filmskega zvoka, posledično pa tudi narekovelec vsebine. Neredko se uporablja glas čez sliko, t. i. voice-over, s katerim filmski ustvarjalec stopnjuje napetost. Še bolj kot glasba in jezik pa je v filmu pomenljiva tišina.

2.1.3.2.2 Zgodba

»Za kaj se gre v filmu?«/»Ti je bil film všeč?«/»O čem govori?« so najpogostejša vprašanja, s katerimi smo zasuti po ogledu filma in referirajo na njegovo vsebino oziroma zgodbo, le-ta je namreč mnogim ljudem povod za ogled filma. Poleg privlačne zgodbe jeziček na tehtnici potencialnega gledalca večkrat premakne še igralska zasedba ali filmski žanr.

Zgodbe popularnih ali t. i. mainstreamovskih filmov sledijo tradicionalnemu filmskemu pripovednemu modelu. Slednji se napaja pri dramskem trikotniku (zasnova – zaplet – vrh – razplet – razsnova), ki ga zasledimo v literaturi, oplemeniten pa je z junakovo potjo, kot jo je opisal Joseph Campbell (faza odhoda (klic junaka v pustolovščino) – faza začetka (izolacija, ločenost od vsega znanega, iniciacija) – faza povratka (neodvisnost)).

Dramaturška zasnova filma je zgrajena in poimenovana takole:

✓ ekspozicija (uvod)

Tu so predstavljeni dogajalni prostor, čas in glavne osebe (njihov način življenja, s čim se ukvarjajo, družbeni položaj in značaj). Namen ekspozicije je vzpostavitev vzdušja in zbujanje pričakovanj/vprašanj v gledalcu samem. Uvod se konča s sprožilnim momentom, tj. ko se glavni lik spopade s prvim problemom.

✓ razvoj dogodkov (osrednji del)

V najdaljšem delu filma smo priča zapletom pri reševanju konflikta/problema, razširitvi v stransko zgodbo, povečevanju števila nastopajočih oseb in stopnjevanju napetosti. Osrednji del se zaključí z junakovo odločitvijo oz. najtežjo preizkušnjo.

- ✓ rešitev problema (zaključek/razplet)

Vrhunec filma predstavlja junakova razrešitev problema in njegova vrnitev v običajni svet, gledalec v zaključku praviloma dobi odgovore na vprašanja, ki so se mu porajala med ekspozicijo (Repše, 2007).

Zasnova umetniškega ali avtorskega filma se praviloma odmika od zgoraj opisane, saj raziskuje nove poti, prijeme/pristope in je prav zaradi svoje nepredvidljivosti vznemirljivejša, filmska izkušnja pa posledično intenzivnejša.

2.1.3.2.3 Filmski žanri

Podobno kot v književnosti, kjer ločimo tri osnovne literarne vrste oz. zvrsti (proza, poezijo in dramatiko) s pripadajočimi jim značilnostmi pisanja, tudi filmski žargon priznava glavnim filmskim žanrom oz. zvrstem (animirani, igrani, dokumentarni) specifične lastnosti, kot so: raba tipiziranih likov, značilnega prizorišča, svojske glasbe/zvoka, opreme na sceni, zapleta in vizualij. V poplavi novejših hibridov, ki združujejo več osnovnih žanrov, se na primarne žanre včasih kar pozabi, ti so: pustolovski, detektivka, kriminalka, otroški in mladinski, akcijski, animirani, gangsterski, vestern, grozljivka, komedija, muzikal, film noir, roadmovie, melodrama itd. Za vsak žanr pa je značilno tudi ponujanje, včasih že kar vsiljevanje, določene ideologije.

2.1.4 Izbirni predmet *Filmska vzgoja na OŠ Elvire Vatovec Prade*

Na Osnovni šoli Elvire Vatovec Prade smo si mnogo let ob nezanimarljivi podpori vodstva šole in zainteresiranih staršev prizadevali za uvedbo in vsakršno spodbujanje kulturne vzgoje v različnih oblikah. Filmsko udejstvovanje mladih se je pod našim mentorstvom tako začelo v šolskem letu 2011/2012, in sicer z izbirnim predmetom Življenje, upodobljeno v umetnosti, ki je bil ponujen v učnih načrtih tistega časa. V konsenzu z ravnateljico je bila nazivu izbirnega predmeta dodana oznaka *film* (IP – Življenje, upodobljeno v umetnosti – *film*), kar je pripomoglo, da sem že v prvih dveh letih dobila presenetljivo množičen obisk zainteresirane mladeži.

Učni načrt izhodiščnega izbirnega predmeta se seveda ni osredotočal zgolj na filmsko vzgojo ali umetnost, ampak so tvorci skušali vanj strniti udejstvovanje najpomembnejših umetnikov slovenskega, evropskega ter svetovnega kulturnega prostora. Piska vrstic, katerim sledite, je bila tako prepuščena lastni interpretaciji, samostojni selekciji in precejšnji improvizaciji pri

stopanju po relativno neznanem terenu, ki ga najstniki s svojo navidezno oholo in vsevedno držo delajo še bolj nedostopnega.

Sledenje začrtani maksimi, '*Samo ne izgubi jih!*', je bilo vse prej kakor enostavno. Vodilo me je sicer pri izbiri filmskih vsebin, njihovi interpretaciji, pripravi na debato in poustvarjalnem delu po ogledu filma, a to se je izkazalo za še najlažji del. Povsem jasno sem se namreč že od začetka šolskega leta zavedala tega, da bo brez teoretične podstatii praksa ogledov filmov v šoli podobna domestikálni konzumaciji sedme umetnosti, čemur sem se resnično želela izogniti, zato sem se odločila učenke in učence na ogledre krepko pripraviti. Njihov neinteres in odpor do filmske teorije pa sta bila tako hipna, intenzivna in nedvoumna, da bosta za vedno ostala zapisana v mojem (pedagoškem) spominu. Na uvodno kalvarijo, ki je nehote dolgovala svoj razcvet zgodovini filmske teorije, sem bila, verjeli ali ne, vse prej kot pripravljena. Po uvodnih nerodnih korakih in po iskrenem pogovoru z udeleženci izbirnega predmeta je postalo jasno, da je letvica te prve generacije 'filmárjev' postavljena izredno visoko. Odločitev, da jim grem pri tem predmetu naproti jaz in ne obratno, je bila zame nova, drzna in tvegana, a se je izkazala za pravilno; delo je steklo, kot je bilo predvideno, učenci pa so bili za delo visoko motivirani in izredno odzivni. Bergala ta trenutek učiteljeve ranljivosti čudovito povzame z naslednjimi besedami (2017, str. 48):

Ko odrasli prostovoljno prevzamejo tveganje, da postanejo »posredniki« – zaradi prepričanja ali osebne ljubezni do umetnosti –, se spremeni tudi njihov simbolični položaj. Za trenutek prenehajo igrati vlogo učitelja ter začnejo govoriti in ustvarjati stik z učenci na način, ki predstavlja drug, bolj ranljiv del njihove osebnosti, kjer igrajo pomembno vlogo njihovi osebni okusi, pa tudi osebni odnos do tega ali onega umetniškega dela, kjer »jaz«, ki lahko usodno zaznamuje vlogo učitelja, postane skorajda nujen za uspešno iniciacijo. To je razlika med načinom, ki ga od učitelja določenega predmeta z vso pravico pričakuje institucija, in tem, da isti učitelj kot svoje mesto najde »drugost« in ustvari drugačen odnos s svojimi učenci. Ko izstopi iz okvirjev svoje vzgoje, četudi je ta umetniška, postane »posrednik«, iniciator na področju umetnosti, ki jo je izbral po svoji volji, saj se ga osebno dotika.

Po opuščnem teoretičnem delu so sledili ogledi devetih filmov: *The Cove* (2009), *Se7en* (1995), *Sleepers* (1996), *Million Dollar Baby* (2004), *Point Break* (1991), *The Hurt Locker* (2008), *A Few Good Men* (1992), *Food Inc.* (2008) in *Cinema Komunisto* (2010).

Z izjemo bledih namigov, ki so se sicer nanašali na tematsko problematiko prihajajoče filmske zgodbe, in odprtih vprašanj na njihovo večno vprašanje: »Kaj bomo gledali naslednjič?« so učenci in učenke ostajali brez konkretnih odgovorov, zato so prihajali na te ure zainteresirani, radovedni in zagreti. Njihova vprašanja v resnici niso pričakovala odgovorov, učenci so bili bolj lačni rebusov, ugank, enigem in posrednih namigov, katere bi lahko premlevali ves teden – in le kdo smo mi, da jim pri tej drobni kaprici ne bi ugodili? Legendarni Bergala modro strne (2017, str. 92):

Filmska vzgoja najpogosteje trči ob vprašanje, na kakšen način naj svoj predmet podaja. Ko smo soočeni s tako zapletenim, živahnim in samovoljnim predmetom, je pomembno vzpostaviti pravi odnos, namesto da bi se naslonili na udobno gotovost, ki nam jo ponuja znanje. Vedno je bolje imeti učitelja, ki ve malo, a k filmu pristopa na odprt način in spoštuje njegovo pravo naravo, kot pa pedagoga, ki se oklepa strogo zasidranega znanja in začne uro s podajanjem definicij o premikanju kamere in različnih tipih snemanja.

Ure namenjene ogledu filmov so potekale po ustaljenem vzorcu. Začenjali smo jih s kratkim uvodom v film, pretresom dobljenih namigov in njihovimi pričakovanji. Sledil je ogled filma – zbrano, v tišini in brez priboljškov. Po filmu pa izražanje mnenja, kritičen pretres pohval ali kritik v obliki strpne debate ter odprta vprašanja, ki vabijo k argumentaciji lastnega mnenja. Pogovoru je običajno sledilo poustvarjalno delo v obliki likovnega, filmskega ali literarnega snovanja. Izdelki so bili pregledani, lektorirani in tudi razstavljeni v večnamenskem prostoru šole.

V naslednjem šolskem letu se je zgornjemu naboru pridružil še mladinski film *Kauwboy* (2012), proces dela je bil vsled manj zahtevne generacije zapeljan v predvidene tirnice, manko kreativnosti učencev pa je v tem letu poskrbel za ožanje filmskega nabora. Sledilo je obdobje šestih tihih let, ko smo bili priča tektonskim premikom na ravni izobraževanja prosvetnih delavcev za delo s filmskimi vsebinami, kar je bilo ljubko spremljati, saj so obravnavane vsebine potrjevale ustreznost naših avtonomnih raziskovanj izpred nekaj let in tako je filmska umetnost ponovno zašla v šolski prostor, podprta z učnim načrtom, strokovno literaturo in suvereno opremljenim kadrom.

Učenčevo poznavanje najnovejše informacijske tehnologije prednjači pred znanjem marsikaterega pedagoga, učitelja ali profesorja, kar je dragoceno, a le če znamo sestopiti s piedestala pozicije vse-znanja oziroma moči in se česa od njih naučiti (Grozdanović, 2019). Zaključek z Bergalajem (2017, str. 158-159) se zdi neizbežen:

Ko nekdo vzame kamero in jo za minuto nepremično uperi v resničnost, pri čemer je izredno pozoren na vse, kar se bo zgodilo, in zadržuje dih, soočen s svetim in neizprosno dejstvom, da kamera zajame vso krhkost trenutka, in z usodnim občutkom, da je ta minuta edinstvena in ne bo nikoli več poustvarjena, takrat se film za to osebo znova rodi, kot na dan, ko so prižgali prvo kamero.

2.2 KRITIČNO MIŠLJENJE

O kritičnem razmišljanju so modrovali že stari Grki, njegov pomen postaja z napredkom tehnologije čedalje bolj pomemben, v kontekstu mladih pa že skorajda usoden. Vse definicije kritičnega razmišljanja se sukajo okoli mišljenja, ki naj bo racionalno, reflektivno, odgovorno, samokorigirajoče in občutljivo za kontekst (Rupnik Vec, Kompare, 2006). V času splošnega upada bralnega razumevanja velja izpostaviti prav občutljivost za kontekst oz. za upoštevanje izjemnih okoliščin, v katerih se stvari odvijajo in zavedanje o tem, da določenih pomenov ni mogoče prenašati iz enega v drug kontekst, ne da bi pri tem le-ti utrpeli posledice. Pri branju,

pisanju in govorjenju so to večpomenke, preneseni pomeni in medbesedilne navezave, pri filmu pa razbiranje podpomenov specifične situacije, v kateri so se znašli filmski protagonisti, poznavanje razlogov, ki so privedli do tega in prepoznavanje pa tudi razumevanje navedenih zunanjih referenc.

Nabori veščin kritičnega mišljenja variirajo od avtorja do avtorja, Rupnik Vec in Kompare (2006) pa izpostavljata kot najpomembnejše sledeče: veččino odkrivanja in reševanja miselnih problemov; veččino postavljanja kritičnih vprašanj; jasno in natančno izražanje ter veččino razjasnjevanja nejasnosti v komunikaciji; veččino odločanja; veččino prepoznavanja in analize argumentov; veččino prepoznavanja zmot v argumentaciji in veččino metakognicije.

A veččine same po sebi niso dovolj, če želimo pridobiti kritične mislece, morajo le-ti imeti tudi osebnostno-motivacijske dispozicije za kritično mišljenje oz. naravnost, da mislijo kritično, večkrat se namreč ne zatakne pri ratiu, ampak pri njegovi neuporabi. Z razvijanjem teh veščin učence učimo reševanja miselnih problemov, učimo jih postavljanja kritičnih vprašanj, suverenega odločanja, utemeljevanja svojih stališč na osnovi racionalnih razlogov, jasnega in nedvoumnega izražanja ter argumentacije (González-González, 2013).

Take posameznike bodo odlikovali raziskovalni duh, nepristranskost, intelektualna odločnost, natančnost, preudarnost, široko znanje, vztrajnost, zaupanje v razum, pa tudi dvom, skromnost in nepristranskost (Kompare, 2007). Med njimi bomo še vedno z lahkoto prepoznali in ločili šibke od močnih mislecev, slednje namreč, poleg zmožnosti argumentacije lastnega stališča, odlikuje sposobnost priznavanja napak v lastni argumentaciji.

Kritičnega mišljenja ne gre enačiti s kritiziranjem oz. negativno kritiko za vsako ceno, katere namen je zavrnitev vsega brez razumnih argumentov. Bistvo kritičnega mišljenja je utemeljevanje trditev z razumnimi razlogi, preiščeno vrednotenje ob upoštevanju predpostavke lastnih zmot in iskanju argumentov za oz. proti. Namen tovrstnega mišljenja ni triumf posameznikovega stališča, ampak soočenje zbranih argumentov in sprejem stališča, ki je utemeljeno z boljšimi razlogi.

Tovrstno mišljenje posamezniku omogoča kvalitetnejše odločanje, analiziranje, tehtanje in vrednotenje dostopnih informacij, suveren spopad z dilemami in zmotami ter konstruktivno reševanje problemov.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 FILMU NAPROTI ...

Kolikor se film, kot najmlajša izmed sedmih umetnosti, na področju slike resda bliža likovni umetnosti, jo tudi pošteno prehiteva, saj lahko vključi v svoj domet še literaturo, glasbo, ples, arhitekturo, (gledališko) igro in kiparstvo.

Literatura (črtica, novela, roman) je nemalokrat navdih za nastanek filma, iz nje lahko scenarist črpa detajle ali dialoge za nastajajoči scenarij, režiserju pa izhodiščno besedilo večkrat služi za mizansceno. Tudi v filmih, ki ne temeljijo na ekranizaciji literarnih del, zasledimo citate, ki služijo kot uvertura v film ali predstavljajo moto filma, medbesedilne navedke pa pozorni gledalci večkrat zasledijo celo v dialogih filmskih likov oz. oseb, kar pripomore h konstantni aktualizaciji in neminljivosti književnih del.

S pomočjo slike in glasbe tvorci filmskega izdelka ustvarjajo ustrezno razpoloženje v gledalcu, z glasbo napovedujejo bližajoče se dogajanje: preobrat, zaplet ali razplet; glasba vpliva na naše čute – lahko jih uspava ali izostri, kar avtorji filmov s pridom izkoriščajo (pomislite samo na razliko med glasbeno kuliso v kriminalki, komediji ali grozljivki). O moči glasbe v povezavi s filmom pričata tudi specifični filmskega žanra, in sicer: glasbeni film in muzikal/musical – nenazadnje prvi zvočni film, *Pevec jazza* (*The Jazz Singer*, 1927), sodi prav mednju.

Plesno področje nudi filmski umetnosti dobro odskočno desko za študij gibanja po prostoru, kreiranja koreografije ter preučevanje učinkov hitrega (eksplozivnega) ali počasnega (drsečega) premikanja. Ples je navdihnil marsikatero filmsko pogruntavščino – kako skočiti še višje, hitreje, elegantneje? – s pomočjo nevidnih vrvi, ki igralce povzdignejo visoko v zrak in s tem ustvarijo učinek lebdenja človeka nad prostorom. Občutek ob opazovanju tovrstnih filmskih scen je podoben tistemu, ki nas preveva ob opazovanju klasičnega baleta (biti priča eterični popolnosti, bodisi *pas de deux* bodisi vrtenju neskončnih *fouettéjev*). Dejstvo, da klasični plesni filmi (*Dirty Dancing*, *Footloose*, *Flashdance*) še dandanes sodijo v sam vrh najbolj priljubljenih filmov vseh časov, zato ne preseneča.

Reference v zvezi z arhitekturo in kiparstvom se praviloma pojavijo znotraj vsakega filma – bodisi v obliki dogajanja v bližini monumentalne stavbe/kipa bodisi skozi sliko/fotografijo letega, kar v filmskem liku zbudi določene reminiscence in pomakne dogajanje naprej. Kiparski in arhitekturni dosežki so človeštvu v ponos, opominjajo nas, kaj vse smo zmožni ustvariti v teku zgodovine s predanostjo in znanjem, narodi se tudi z njihovo pomočjo vpisujejo na zemljevid sveta – kamera jih zato obožuje.

Igra je osnova kateregakoli igranega filma in nanjo se mora vsak igralec ali več igralcev temeljito pripraviti – njihovo delovanje mora biti medsebojno usklajeno, igrati pa morajo tudi v skladu z dodeljeno vlogo, pri čemer je igralčeva prezentacija lika bistvena (kako je igralec videti, kako igra), slednja namreč močno vpliva na gledalčevo recepcijo lika ter širše filma.

Načini igranja, t. i. metode, so se skozi zgodovino spreminjale, a vendarle lahko vsem določimo skupni imenovalac, to je karseda naturalistična (sproščena) igra pred neizprosnim očesom kamere.

Filmske slike pa so tiste, ki nas skozi ves film napeljujejo k ideji, katero so zasledovali tudi filmski ustvarjalci in se skriva v ozadju vsake še tako neznatne filmske miniature. Otroški interes za slike, fotografije in kakršnekoli premikajoče se podobe je neizpodbiten. Zaradi nezmožnosti abstraktnega mišljenja se otroci zanašajo na like in slike, s katerimi si pomagajo pri razumevanju oz. organizaciji zunanjega sveta. Če intenzivnemu zanimanju za premikajoče se sličice dodamo še ščepec otroške radovednosti, dobimo recept za vseživljenjsko navezanost na filme oz. filmske vsebine, zato je priprava na ustrezno sprejemanje le-teh nujna. Prepričanje, da otroci ne potrebujejo filmske vzgoje in s tem učenja filmskega jezika, ker s filmi tako ali tako rastejo, je zgrešeno in škodljivo. Nujno je, da tudi majhni otroci film razumejo in se zavedajo njegovega učinka nanje.

Priprava otrok na sprejem medijskih vsebin mora zato izhajati tako iz primarnega, družinskega, kot tudi iz sekundarnega, šolskega okolja, v katerem odrašča in se razvija posameznik/učenec. S filmom – medijem so otroci 'okuženi' še pred nastopom osnovne šole, včasih celo vrtca, saj so izkušnjo z njim doživeli v domačem/družinskem okolju, velikokrat na povsem neustrezen način, zato so na sprejemanje filma kot umetnosti povsem nepripravljeni kljub morebitni siceršnji zrelosti (v smislu dovoljšnje starosti).

3.2 'GOSPA' MOTIVACIJA

Pedagogika na različnih področjih svojega delovanja z zaskrbljenostjo motri skokovito usihanje recepcijske zmožnosti današnjih otrok in mladine. Eksplozivnost, potrebna za učinkovito odigrano računalniško seanso, ki rezultira v neuspešnem/neprijetnem medčloveškem stiku in ni o njej pri športnih aktivnostih ne duha ne sluha; živčno 'skrolanje' po zaslonu in divje preskakovanje postranskih vsebin, običajno reklam, ob čedalje večjem tremorju prstov, ki drsijo po ekranu; neenakomerno dihanje (pihanje?), tapkanje s stopalom ob pod, zavijanje z očmi in nebrzdano 'c-janje' ob prejetem neugodnem sporočilu ali priklicevanju odsotnega – vse to so pokazatelji odsotnosti potrpljenja oz. koncentracije, ki je za sprejemanje umetnosti krvavo potrebna. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z različnimi oblikami zasvojenosti, bi v zgornjih simptomih gotovo prepoznali rane začetke nekemične oz. digitalne odvisnosti.

V prvi fazi je torej nujno motivirati mlade za zgodbo, ki sledi, bodisi s kakim vsebinsko zanimivim detajlom iz filma ali procesa nastajanja filma, bodisi s filmskim fragmentom, ki ga lahko projiciramo, bodisi s provokativnim vprašanjem, ki se navezuje na glavno temo filma. Ko je predstavljeni segment izčrpan, lahko zgodbo, ki bo sledila na filmskem platnu, kratko orišemo (ne obnovimo!) ali jih povabimo, da o njeni vsebini ugibajo na podlagi filmskega plakata, ki jim ga pokažemo. Naš namen je učence intrigrirati z zgodbo, ki jih še čaka, samo na tak način bomo dosegli njihovo umirjenost, sprožili koncentracijo in izzvali fokus, da se obrne

proti nečemu izven njih samih. Tako jih pridobimo. Tarnanje, vpitje, latentne ali konkretne grožnje z ocenami in moledovanje, z namenom pridobivanja ali prepričevanja mladih, v bližini umetnosti nimajo česa iskati.

Drugo fazo zaznamuje tišina ob ogledu filma, ki jo tudi napovemo. Učenci so že od doma namreč 'naučeni' filme (pol)glasno komentirati, ob njih oddajati razne medmete, se smejati na ves glas, ploskati, topotati z nogami vsled lastnega navdušenja nad odločitvami filmskih junakov, izmenjati mnenje z najbližjim sosedom – zato se zdi učiteljeva 'prilika' o mirnem, osredotočenem ogledu filma pred projekcijo le-tega nujna. Nekateri učenci za to prvič slišijo, torej je še toliko bolj nujno, da jih seznanimo s splošnim bontonom oz. oliko v različnih kulturnih ustanovah, katere bodo šele obiskali, s tem pa vanje že zasejemo idejo ali vizijo o nadaljnjem udejstvovanju v naročju kulture. Ne sme nas zavesti ali odvrniti njihovo uporno oz. nonšalantno odmahovanje z dlanjo, češ 'tega pa res ne bom nikoli počel/doživel' – s tem, ko jih seznanimo s kodeksom vedenja v teh ustanovah, namreč odpiramo vrata kulturi v njihovem srcu, ne pa egu.

Tretja faza je običajno najbolj 'mavrična', saj lahko prinese solze, smeh in vse vmes. Pedagog mora biti v tej fazi pripravljen na vse – na zavrnitev, odklonilno vedenje, ekstatične reakcije navdušencev, indiferenco, hiperkritičnost, medlost – čisto vsaka reakcija pa je upravičena in si zasluži posluš ter individualen pristop. Slednje zna biti kar težko, a če imamo ustrezno pripravo že pred filmom (ko govori, govori eden, ostali ga poslušamo; napovemo se z dvigom rok; misel si lahko zapišemo, da je ne izgubimo/pozabimo), bo tudi obravnava po njem stekla gladko, saj imajo učenci (na osnovi predhodne izkušnje) zagotovilo, da bodo prišli na vrsto oziroma do besede. Tudi to je namreč kultura. Kultura komunikacije.

Po izmenjavi mnenj, zaupanih zadreg, izpričanih negotovosti, odpravi oziroma razlagi nerazumevanja pri nekaterih, se šele lahko podamo na pot debate in podrobnejšega preučevanja filmskih izraznih sredstev. Zapomniti si velja, da na ravni filma mlade vedno nagovarja najprej zgodba, filmska izrazna sredstva ter režiserjeve poteze/rešitve pa so sekundarnega pomena.

Film je izjemno kompleksno izrazno sredstvo, katerega sestavljajo številne vizualne, zvočne in narativne komponente. Po ogledu filma kot celote in pogovoru po njem, kar vključuje pogovor o zgodbi, zgradbi, likih, odnosih med njimi in sporočilu, se šele lahko lotimo filmskega jezika. Pri tem ostaja naš fokus uperjen v elemente, ki jih uporablja tvorec filmskega dela, v to, kako je izbira filmske govorice povezana s filmsko zgodbo in kakšen učinek ima na gledalce. Ko je film ustvarjen, je namreč ustvarjen v jeziku, ki ne sloni zgolj na besedah; pri filmskem jeziku gre namreč za način, kako ta jezik zakodira našo zaznavo in razumevanje sveta.

Glede na tematiko, ki jo film obravnava in način, na katerega hoče avtor to tematiko (in zgodbo) predstaviti, je nadvse pomembno, kako je film posnet (kakšne so barve/kakšna je svetloba/kako so uokvirjeni kadri), pomembno je, kakšna je zvočna kulisa (kakšno je razmerje med dialogom/šumi (atmosferskimi zvoki)/dodanimi zvoki in glasbo), najpomembnejše pa je,

kako sta posneta slika in zvok postavljena/sestavljena skupaj – tako v posameznih prizorih pa tudi tekom celotnega filma. S številnimi izraznimi sredstvi in tehničnimi komponentami se tako ustvarita atmosfera in ritem filma, ki na svojevrsten način predstavitata tematiko in zgodbo. S takšnim pristopom senzibiliziramo pogled mladih in jih urimo v opažanju podrobnosti, katere bi sicer najbrž spregledali, predvsem pa se ob tem zavejo, kako zelo preiščeno delo se skriva za vsakim filmskim izdelkom.

Tovrstno plemenitenje – gledalec tako postane tudi soustvarjalec filmske zgodbe, oblikovalec lastnih miselnih procesov in tisti, ki sooblikuje stanje kolektivnega duha – je možno le, kadar še mlade, napol izoblikovane gledalce vzgajamo in spodbujamo z najboljšim, kar ima ponuditi filmska industrija in je njihovi starosti primerno.

Filmska vzgoja omogoča učenje skozi doživljanje, vzpostavlja medpredmetne povezave in spodbuja kritično mišljenje – učenje skozi film pa postaja življenjsko in celostno. Le v klimi, ki temelji na medsebojnem spoštovanju in omogočanju medosebnega prostora, pa lahko otrok napreduje, se razvija in pomika ... umetnosti naproti.

3.3 NAČRT IN IZVEDBA RAZISKAVE

V načrt in izvedbo raziskave so bili predvideni in kasneje tudi vključeni učenci in učenke 8. razreda matične in podružnične šole (OŠ Elvire Vatovec Prade – MŠ, OŠ Elvire Vatovec Prade – Podružnica Sveti Anton – PŠ), ki so v šolskem letu 2023/2024 obiskovali izbirni predmet *Filmska vzgoja* pod avtoričinim mentorstvom.

Zaključena skupina teh osmošolcev je bila izbrana zato, ker so se izkazali za pozorne, zbrane in intuitivne gledalce, kateri so z lahkoto prepoznavali skrita sporočila režiserja, čigar film so gledali. Svoja mnenja so znali staviti in preplesti na osnovi že vidnih filmov, na odločitvah filmskih protagonistov, izbranih potezah režiserja in lastni izkušnji, večkrat pa tudi na osnovi identifikacije s filmskim likom.

Načrt je bil pridobiti njihova mnenja, ki so jih tudi sicer radodarno delili med sabo pred in po ogledu izbranih filmov, ob tem pa medsebojno in po hipnem navdihu radi padali v debato in skupaj grizli do same srži filma. Dozdevalo se nam je, da bi omenjena 'ekipa' utegnila premoči potencial, ki bi ga bilo vredno ubesediti in ovekovečiti v obliki trajnejšega zapisa.

Raziskavo smo zastavili tako, da smo učencem individualno ali v manjših skupinah zastavljali vprašanja odprtega tipa, njihove starše pa smo pred tem seznanili z namenom, načinom in tematiko intervjuja, v katerega bodo njihovi otroci vključeni. Poskrbeli smo za varno učno okolje in ustrezen termin, ki ni sovpadal z njihovimi siceršnjimi obveznostmi. Prejete odgovore smo snemali, učence (in starše) s tem predhodno seznanili ter jim zagotovili, da posnetki ne bodo nikjer objavljeni, saj so zgolj osnova za transkripcijo in kasnejšo analizo.

3.4 RAZISKOVALNI PROBLEM IN CILJI RAZISKAVE

Namen pričujoče raziskovalne naloge je bil proučiti vpliv kakovostnih filmskih vsebin, ob pravilni uporabi filma kot vzgojno-izobraževalnega sredstva, na kritično razmišljanje mladih. Cilj empiričnega dela je bil potrditi ali ovreči v izhodišču postavljeno raziskovalno vprašanje: Ali stik s kakovostnimi filmskimi vsebinami vpliva na kritično mišljenje mladih?

Navezujoče se hipoteze pa so bile:

- Med kritičnim mišljenjem mladih in tehtno odbranimi filmskimi vsebinami obstaja povezava.
- Kritično/Angažirano sprejemanje filmskih vsebin formira ali krepi kritično mišljenje mladih.
- Med starostjo učencev in ostrino njihove kritičnosti obstaja povezava.

3.5 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Čeprav smo imeli možnost pridobivanja podatkov s pomočjo kvantitativnih tehnik (anketa, intervju, preizkusi znanja ...), smo se prav na osnovi izbrane skupine odločili za kvalitativno metodo nestandardiziranega intervjuja in nestrukturirano opazovanje. Prav slednje nas je napeljalo na misel o izpeljavi intervjujev, ki bi lahko obogatili zastavljeno raziskovalno nalogo.

Vsaka ura v razredu namreč nudi neomejeno število možnosti za opazovanje in vsakodnevno učenje v obeh smereh (učenci – učitelj, učitelj – učenci) in kakor so ure slovenščine (izhodiščni predmet avtoričinega poučevanja) relativno trdno zamejene z učnim načrtom, je pri urah filmske vzgoje to povsem drugače. Učni načrt IP Filmska vzgoja spodbuja dvosmerno učenje – ne o filmu, pač pa s filmom – kar seveda ne vključuje zgolj učencev, pač pa tudi učitelja. Prav zanj se zdi nujno, da ostaja dovtopen, radoveden, odprt, neukalupljen in srčen za učenje s filmom, saj s tem daje zgled mlajšim, ki postajajo bolj senzibilni, dojemljivi za drug(a)čn) mnenja, empatični, pogumni in si drznejšo izstopati iz okvirjev.

Metoda nestandardiziranega intervjuja omogoča sprotno oblikovanje vprašanj odprtega tipa, z namenom 'odpiranja' intervjuvanca, kljub temu pa smo k vsem opravljenim intervjujem pristopali z naborom vsaj treh vprašanj, ki smo jih postavili čisto vsem intervjuvancem.

Na osnovi teh polstrukturiranih intervjujev sta sledili sinteza in analiza transkribiranega gradiva, saj smo odgovore med urejanjem gradiva podrobno proučili. Mestoma je uporabljena tudi komparativna metoda, s pomočjo katere smo določene odgovore med seboj primerjali bodisi na osnovi njihovega protislovja bodisi na osnovi nepričakovane podobnosti. Pregledu in analizi gradiva ter proučenih vzorcev, sledijo ugotovitve, na osnovi katerih potrdimo oz. ovržemo izhodiščne hipoteze in se opredelimo glede postavljenega raziskovalnega vprašanja.

3.6 RAZISKOVALNI VZOREC

V raziskovalno nalogo je bilo vključenih 15 osmošolcev, udeležencev izbirnega predmeta Filmska vzgoja v šolskem letu 2023/2024. V zaključeni skupini je bilo šest učencev in devet učenk, intervjuji so bili opravljeni marca leta 2024. Učenci so bili za pogovor motivirani in sproščeni, tudi tisti, ki so bili sprva zadržani, so se tekom pogovora sprostil in osrčili.

Z učenci sem se poznala kot mentorica IP, katerega so v minuli polovici šolskega leta obiskovali. Raziskovalni vzorec tako sestavlja 15 mladih, ki so bili po opravljenem izbirnem predmetu voljni deliti svoje mnenje in pogled na filmsko umetnost, njeno moč in izraznost. Z vsakim učencem/učenko sem se pogovarjala približno eno šolsko uro. Po končanem pogovoru je sledila zahvala za sodelovanje in kramljanje o samem poteku pogovora, njihovi odzivnosti ter o njihovih morebitnih neslutelih ugotovitvah ob tematiki, ki je bila vzeta pod drobnogled.

3.7 ANALIZA INTERVJUJEV

Vprašanja, ki so skupna vsem intervjujem, so:

- Ali je pogovor pred in po filmu pomemben? Zakaj?
- Ali je pomembno kako, kdaj in kje gledamo filme?
- Ali pravi pristop k filmskim vsebinam (priprava na film in pogovor/debata po njem) spodbuja razvoj kritičnega mišljenja mladih? Ali lahko kvaliteten pogovor doprinese k temu, da so sčasoma sposobni povedati, zakaj jim je nekaj všeč oziroma jim ni?
- Se ti zdi pomembno gledati filme v šoli? Zakaj?

Ob njih pa se pogosto pojavljajo še:

- ❖ Kakšen film je *dober* film?
- ❖ Ali obstajajo filmi, ki apelirajo na naše speče vrednote in nas na nek način prebujajo?
- ❖ Ali lahko prisotnost določenega učitelja vpliva na to, kako bodo učenci gledali film?
- ❖ Ali razlikuješ med kritiziranjem in kritičnim mišljenjem? Pojasni.
- ❖ Katere tematike bi izbrala kot nujne za ogled v času osnovnošolskega izobraževanja?
- ❖ Se ti zdi pomembnejša tematika ali vrsta filma?
- ❖ Kako, na kakšen način bi vključila film v OŠ?
- ❖ S kom je dobro, da učenci razpravljajo o ogledanem filmu?
- ❖ Kateri se ti zdi najpomembnejši dejavnik pri ogledu filmov?
- ❖ Ali nas filmi lahko podučijo, kako ravnati, da bomo ravnali prav?
- ❖ Kaj je tisto, kar te prepriča v ogled filma?
- ❖ Se ti zdi koristno, da pride zunanji izvajalec na šolo in izpelje pogovor (p)o filmu ali je bolje, če to stori učitelj?
- ❖ Ali meniš, da imajo mladi dovolj koncentracije, ki jo zahteva igrani ali dokumentarni ali animirani film?

3.7.1 ANALIZA GLAVNIH VPRAŠANJ

3.7.1.1 Ali je pogovor pred in po filmu pomemben? Zakaj?

Nekaterim intervjuvancem se zdi pogovor pred ogledom filma v šoli nujen, saj se na takšen način lažje pripravijo na vsebine, katerim bodo priča; zlasti če gre za kompleksen film, katerega odlikujeta hiter tempo ali razvejan scenarij, saj se v nasprotnem primeru lahko v njem povsem izgubijo. Nekaterim se zdi pomemben celo pogovor med filmom, tako da se film na določeni točki zaustavi in se lahko o njem pogovorijo, če je v njem na primer kakšna 'huda scena' ali če česa niso razumeli. Drugim se zdi pogovor pred ogledom filma odveč in stavijo na pogovor po njem. Izpostavijo celo, da nekateri filmi resnično ne potrebujejo predpriprave, mlade gledalce pa tovrstni pogovor pred ogledom lahko odvrne (pahne v 'dolgčas', kot to stanje imenujejo sami), sploh če mentorju uide kakšna beseda preveč o tem, kar jih čaka in jim tako (nehote) pokvari filmsko doživetje.

Mnogim intervjuvancem se zdi zelo pomembno spregovoriti po ogledu filma in izraziti svoje mnenje, saj ima vsak drugačno mnenje o različnih stvareh. Enemu bo na primer film zelo všeč, drugemu pa ne – na tak način lahko izmenjata mnenji o tem, kaj jima je/ni všeč in zakaj. Dragoceno se jim zdi predvsem to, da smejo svoje mnenje predstaviti v okviru izkušnje, ki za bežen trenutek združuje mnoge. V takem procesu učenci namreč zaznavajo osnove (iz)gradnje lastnega mnenja, kar vodi v to, da se otroci ne bojijo povedati svojega mnenja, ko to morajo storiti; da niso tiho, ampak povejo, če jim je nekaj všeč ali ne, kar je pomembno za družbo in medvrstniške odnose, saj se podobna reč ponovi kasneje v službi – do tedaj pa moraš že biti več spregovoriti, kaj ti ustreza in kaj ne, poudarjajo.

Slišati mnenje drugih je nujno tudi zato, ker si lahko sam v filmu kaj preslišal ali spregledal, izpostavljajo. Bolj kot je mnenje tehtno, boljše je. Če je recimo s strani sošolca omenjena kakšna malenkost, katero so sami spregledali, lahko to popolnoma spremeni njihovo celotno percepcijo filma in vpliva/spremeni (na) njihovo mnenje. Od drugih gledalcev pričakujejo, da bodo natančnejši in pozornejši gledalci, kot so oni sami, kar Drugemu v hipu zagotovi močno vrednost in ozir.

Eni izmed intervjuvank se je zdelo izredno pomembno deliti svoja pričakovanja z drugimi, slišati druge – v primeru kakšne skrivnosti na filmskem platnu, nepričakovanega zapleta, nepredvidene situacije, kako so drugi mislili, da se bo to razvilo ali kdo je bil recimo morilec, koga so osumili ostali, kako so si razlagali razplet filma ...

Druga izlušči, da je po filmih, kjer je odprtih več zgodb, pogovor nujen, da vidimo, kako si drugi predstavljajo to dogajanje – eni se namreč bolj navežejo na eno zgodbo/osebo, drugi na drugo in je v pogovoru po filmu zanimivo pretresati različne poglede nanje. Doda, da je podobno v akcijskih filmih, saj je pretres zlikovčevega ravnanja z več zornih kotov lahko zanimiv in koristen obenem.

V pogovoru po filmu prepoznavajo dodano vrednost, saj jih lahko spodbudi, da širše pogledajo na neko stvar in bolj kritično razmišljajo o njej – na tak način o filmu dlje razmišljajo in si ga tudi bolj zapomnijo. Pogovor je, pravijo, nujen tudi za nekoga, ki ne spremlja tako dobro stvari, ki se lahko hitro zmoti v presoji ali pa za nekoga, ki ni več ogleda filmov ali branja knjig in se lahko s pomočjo tovrstnega ogleda filma in pogovora po njem malce razvije v tej smeri.

Mnogi intervjuvanci poudarjajo pomen izrekanja mnenja po ogledu filma, saj je to eden izmed načinov, da se prihodnjič dokopljejo do filma, ki bo bolj po okusu vseh zbranih. Dobro se jim zdi tudi to, da se razčistijo nekatere stvari po ogledu, da ne bi kdo česa narobe razumel, ker so lahko določeni filmi težki in jih zajeta starostna skupina ne dojame. Pomembno je, da učenci navedejo razlog, zaradi katerega jim film ni bil všeč, pomembno je govoriti, poudarjajo pa tudi, da nihče ne bi smel ostati neslišan.

Deški del intervjuvancev pragmatično zaključuje, da pogovor po filmu niti ni pomemben, a je po določenih filmih nujen – če ti je bil film všeč, o njem izraziš svoje mnenje, sicer molčiš.

Če si film ogledajo doma, pa pogovora pred filmom običajno ni. Družina si ogleda, kaj ponuja televizija na določen dan in nato skupaj izberejo nekaj, kar je primerno za vse. Intervjuvancem se pogovor pred ogledom filma doma ne zdi nujen, kaj šele obvezen, priznavajo pa tudi, da pretirano pogost ni.

Filme doma večinoma spremljajo v tišini, če že kakšno stvar opazijo, o njej potihoma povejo drugemu. Ena izmed intervjuvank je izpostavila potek ogleda filma v domačem okolju, ki se običajno zaključi z navedbo znanih igralcev/igralk, njihovih morebitnih vlog v podobnih filmih ali navedbo filmov s sorodno tematiko, ob tem pa poudarila, da jih pogovor nikoli ne pelje podrobneje v sam film, njegovo strukturo ali režijo.

Druga zgodba pa nastopi po ogledu filma ...

V tem primeru v domačem okolju običajno nastopita dva scenarija: ali se po filmu člani družine pogovarjajo o videnem takoj po ogledu filma ali pa se videne tematike dotaknejo bežno in mimogrede v medsebojnih pogovorih v dneh, ki ogledu filma sledijo. V takih primerih se običajno povprašajo, kakšen jim je bil film, kaj jim je bilo najbolj smešno ali žalostno v filmu ter kateri prizor jim je bil v filmu najljubši in ga nato pokomentirajo.

Eden izmed intervjuvancev zaključuje, da se ima vedno navado po filmu pogovoriti, ne glede na to, ali mu je bil film dober ali slab – to običajno stori z očetom. Včasih pripomni kaj že med samim ogledom filma in ponavadi, če je film slab, ga skritizira prav do kosti. Njegova kritika ponavadi pikira na zgodbo, na dobro ali slabo igro igralcev/igralk, scenarij pa tudi na samo snemanje – saj ga slednje zanima in veseli, z njim se tudi ljubiteljsko ukvarja.

3.7.1.2 Ali je pomembno kako, kdaj in kje gledamo filme?

Intervjuvancem so kraj, čas in način ogleda filmov zelo pomembni.

Filme najraje gledajo v kinu, čeprav priznavajo, da je doma bolj udobno, varno in praktično. Razlog za izbor kinodvorane je predvsem nek 'drugačen' občutek, ki jih spremlja ob ogledu, saj je vse temno in večje – navajajo, da to pušča boljši občutek, domala vtis nekakšne senzacionalnosti, v njih samih.

Ogled filma doma pa jim je dragocen, saj omogoča ustavljanje filma, kar je neprecenljivo, če želijo razumeti del filmske zgodbe, ki se je pred njimi odvrtel prehitro ali zaustaviti film, da pojedjo obrok (npr. večerjo) ob določeni uri. Izpostavili so tudi glasnost, ki si jo lahko doma pričarajo (zvočniki ali hišni kino) in relativno tišino okolice (omikanost družinskih članov ob ogledu filma).

Ogled filma v kinodvorani namreč ne pomeni nujno prijetne izkušnje za obiskovalce kina, zatrjujejo intervjuvanci – zlasti v velikih kinih je splošna kultura 'na psu' – intervjuvanke so izpostavile brcanje v stole, glasno pogovarjanje, komentiranje, pljuvanje – kar priskuti ogled še tako dobro razpoloženemu obiskovalcu bodisi odraslemu bodisi otroku. Celo veliko belo platno, ki v kinodvorani naredi doživetje res posebno, ne odtehta domačega ogleda filma, kateri je večkrat pospremljen tudi s toplo, okusno in doma pripravljeno hrano.

Ogled filma z družino je obredno dejanje, ki tudi doma poteka v tišini in relativni zbranosti. Včasih imajo intervjuvanci navado pripraviti domačo pokovko, ni pa to imperativ za ogled filma. V veliki večini intervjujev je opazna povezava med filmom in prehranjevanjem, udobjem ter sproščenostjo, velika večina intervjuvancev si ogleda filma brez kakšnega (ne)škodljivega prigrizka sploh ne predstavlja več.

Čas ogleda niti ni bistven, se pa vsi intervjuvanci strinjajo, da temačnost pripomore k izgraditvi določenega razpoloženja, v katerem sprejemajo film, zato se tudi doma potrudijo, da ustvarijo karseda prijeten ambient, v katerem nato poteka ogled filma.

Mnogi priznavajo, da ima vsak nek svoj način, kako gledati filme, in da ta način variira glede na lokacijo – v kinodvorani je ena pesem, doma druga, v šoli spet tretja – ena izmed intervjuvank je ob tem celo poudarila, kako je zaradi načina, uporabljenega pri IP Filmska vzgoja v šoli, pozorna na stvari, na katere doslej ni bilo in jih upošteva tudi pri domačem ogledu filma.

Nekaterim intervjuvancem je tišina zelo pomembna in ob ogledu filma zahtevajo popoln mir, moti jih že, če kdo samo šumi z ovitki bonbonov, cmoka, grizlja pokovko ali uživa tekočino ob ogledu filma. Priznavajo pa, da obstajata dva različna motilca: tisti, ki komentirajo o filmu med samim filmom, in tisti, ki le napol spremljajo film in govorijo o nekih povsem tretjih stvareh.

Polovica intervjuvanih je tako relativno tolerantna do prehrabnih navad ostalih obiskovalcev kina in ne dovolijo, da bi jih razvade drugih odvrnile od njihovega lastnega filmskega užitka; preostala polovica pa je izrazito zahtevna, disciplinirana in kritična, ti ne prenesejo niti najmanjšega šuma, ki bi od daleč spominjal na prehranjevanje; celo 'športna'

aka nenujna uporaba mobilnih telefonov med ogledom filma je bila izpostavljena in, jasno, obsojena kot neprimerna/neokusna.

Bolj kot sam kraj ogleda pri filmu prevaga dobra in nemoteča družba, se strinjajo mnogi intervjuvanci. Udoben kotiček je za kakovosten ogled filma dobrodošel in prijeten, še bolj pa je pomembna družba ljub(ljen)e osebe. Z izjemo enega intervjuvanca, ki je poudaril, da bi se raje odločil za film v kinodvorani kakor doma, so vsi ostali navijali za ogled filma v udobju doma. Posameznika je v tovrstno odločitev napeljala izkušnja, ki jo večkrat doživi doma, kjer ne more izbrati filma po svojem okusu in je okolje za sprejemanje filmskih vsebin velikokrat preglasno, kar je zanj moteče.

Ob prehodu na vprašalnico *kako* so vprašani priznali pomembnost priprave na film, a le do določene mere. Pomembno jim je recimo, da si pogledajo ali izvejo vse, kar jih v zvezi s filmom zanima: kdaj je nastal, kdo nastopa v njem, kakšne scene vsebuje, opis zgodbe, izjave režiserja ali nastopajočih, napovednik, plakat ... to najraje storijo sami, saj jim nekdo 'tretji' lahko pove/izda več, kot bi si želeli.

Strinjajo se, da je bolj sproščujoče, če se po filmu pogovarjajo in komentirajo samo mladi, v takem primeru si gotovo več povejo kot pred učiteljem, a mnogim se zdi prav, da je včasih zraven tudi učitelj. Intervjuvanke rade po filmu ostajajo 'v filmu', to običajno storijo tako, da film že med projekcijo komentirajo, povejo si, kaj si mislijo o njem in po njem pobrskaajo za igralci in/ali igralkami, zatem pa rade iščejo in gledajo filme, ki so podobni ogledanemu.

Mnogim se zdi dobro po ogledu filma razpravljati s sošolko ali s prijatelji, najbolje se jim zdi z učiteljem, s starši pa sploh ne. Izpostavijo, da starši ne bi razumeli njihovega stališča ali pa se strinjali z njim, sošolci/sošolke pa; poleg tega se s prijatelji vedno dotaknejo tudi tistih najstniško 'občutljivih' tem: ali je bil film res zanimiv, ali je bil vreden ogleda, njihovega časa, denarja ... Učitelja v tem kontekstu vidijo kot nevtralno osebo, ki se ne postavlja na nobeno stran, ampak objektivno moderira pogovor gledalcev in se zato počutijo varne izrekati ter utemeljevati svoje mnenje.

Vprašani priznavajo, da filme, ki so jim všeč, radi gledajo večkrat. In vsakič, ko jih gledajo z nekim novim vedenjem, jih lahko vidijo čisto drugače, kot so jih, ko so jih gledali prvič.

Pogovor je nanese tudi na epizode, ki bi bile zaradi svoje kračine primerne za ogled v eni šolski uri, a ugotovili so, da za debato po ogledu epizode nekako zmanjka časa. Čeprav lahko epizode povezujejo s prejšnjimi in si s tem nekako olajšajo razumevanje, so se strinjali, da je za šolski ogled in debato bolje predvideti celovečerni film, preprosto zato, ker imajo več za (si) povedati (p)o njem, saj odpre več različnih tem, kot bi to uspelo eni epizodi.

Najprimernejši čas za ogled filma v šolskih prostorih je, pravijo, na delovno soboto – niti ni bistveno ali je to dopoldne ali popoldne, pomembno je preprosto to, da je en velik del dneva namenjen temu.

3.7.1.3 Ali pravi pristop k filmskim vsebinam (priprava na film in pogovor/debata po njem) spodbuja razvoj kritičnega mišljenja mladih? Ali lahko kvaliteten pogovor doprinese k temu, da so sčasoma sposobni povedati, zakaj jim je nekaj všeč oziroma jim ni?

Vprašani so složni, da če bi se mladi pogovarjali sami med sabo, to gotovo ne bi obrodilo konstruktivnih kritik, ker je v njihovih vrstah prisotne veliko nestrpnosti, slednja je namreč zasejana že v sam (po)govor mladih; če pa bi to počeli v okviru šole in bi bile učiteljice prisotne, verjamejo, da bi počasi do tega lahko celo prišli.

V svojih odgovorih mnogi navajajo t. i. pritisk družbe. Ta nastopi tedaj, ko tisti 'ta popularni otroci' rečejo, da jim je nekaj všeč, in se vprašani znajdejo pod pritiskom, da na koncu rečejo, da jim je nekaj všeč, čeprav jim to v resnici ni. Otroci pa opažajo, da je tudi za odrasle značilno, da klonijo pod pritiskom družbe, sami pa potem temu sledijo, ker mislijo, da je tako prav, da je treba star(ej)še ubogati, jim slediti ter posnemati njihov zgled.

V tem kontekstu je padla tudi obtožba čez odrasle (ne samo starše!), ki velikokrat ne poslušajo otrok oz. niso dovzetni za njihovo mnenje. Mladi dandanes ne znajo utemeljiti svojega mnenja – kar velikokrat izhaja od doma, kjer želijo otroci povedati svoje mnenje o nečem, a jih starši kar prekinejo in povejo, da njegovo mnenje ni pomembno, samo starševski nasveti in besede nekaj štejejo. Otrok se po takem 'tretmaju' ne zna naučiti povedati, zakaj mu nekaj ni všeč, tega ne zna razložiti, kasneje to pelje v probleme v šoli, službi ... Izpostavljajo, da so večkrat v zadregi tudi pri pisnih preizkusih, ko naletijo na navodilo, naj nekaj utemeljijo in priznavajo, da tega ne znajo.

Od tod izhaja zadržanost današnje mladine do izrekanja lastnega mnenja – hromí pa jih tudi strah, saj ne vejo, če bo to, kar bodo rekli, prav ali narobe in ali bo njihovo mnenje všeč drugim – strah jih je namreč, da bi jih potem drugi zaničevali, zato stalno pazijo, kaj izrekajo, skrbijo, da bo izrečeno večini všeč ali da jim ne uide kaj 'preveč'. Izrekanje lastnih sodb največkrat kloni pred strahom, da bi koga užalili, razjezili in se le-ta ne bi obrnil proti njim.

Drugi dopolnjujejo, da so mogoče poleg staršev in ostalih odraslih krivi tudi sovrstniki. Če se namreč nahajaš v zdravi družbi, ki te pri izreki in utemeljevanju svojega mnenja spodbuja, je vsekakor drugače, kot če se nahajaš v nezdravi družbi, kjer funkcioniraš kot lastna senca ali zgolj neka lutka v skupini, v kateri tovrstna izreka ni zaželena ali celo dovoljena.

Ena izmed intervjuvank je poudarila, da so današnji mladi velikokrat v stiski in ne pričakujejo, da jih bo kdo tako globoko spraševal o tem, ko pa se to zgodi, zablokirajo. Sama meni, da se je to zgodilo, ker so se v nekem trenutku bali izreči svoje mnenje in so ga sčasoma začeli zadrževati zase. Tudi če bi se izmotali iz lastne stiske, bi jim bil tak način govora čuden in tuj.

Z vprašalnico *Zakaj* običajno nastopajo učitelji in starši, ne pa sovrstniki; tisti mladi, katerih vprašanja se začenjajo z njo, pa veljajo za 'piflarje' ali čudake. Poudarja, da mladi med sabo te vprašalnice preprosto ne uporabljajo.

Med pogovorom so razkrili tudi izpraznjenost najstniškega tezavra ali t. i. 'bazena besed', ki se pri mladih počasi polni, a če polnjenja ne spodbujajo z branjem, pogovarjanjem in utemeljevanjem, ostaja skromen in kot tak ne ponuja ustreznih besed, s katerimi bi lahko svoje mnenje zadovoljivo izrazili. Presenetljivo je, da so mladi pozorni na besede, ki se pojavljajo na družbenih omrežjih, pravijo, da je za le-te značilno konstantno ponavljanje.

Opozarjajo, da se je tehnologija že na vse možne načine približala mladim – npr. on-line knjige –, a mladi po njih še vedno ne posegajo, ker se jim preprosto ne da. V fizični obliki je knjige 'že itak' težko prenašati naokoli, po drugi strani pa je mladim veliko lažje skočiti na/v igrice kot odpreti bralnik, saj je bolj zanimiva, v njej se stalno nekaj premika, branje je statično, nezanimivo, povečini ga povezujejo s strmenjem v popisan, bel list papirja, čeprav se zavedajo, da bi v knjigah prav gotovo našli pozabljene/nikoli najdene besede, ki bi njihov osebni slovar oplemenitile.

Ne, mladi ne znajo utemeljevati svojega mnenja, nekateri so izpostavili kot krivko tudi nedavno karanteno, v času katere so se tudi sami zaprli vase in jim ni bilo treba izražati lastnega mnenja, niso se pogovarjali z ostalimi ljudmi, saj je bilo to odsvetovano iz zdravstvenih razlogov. Še sedaj mnogi nočejo povedati svojega mnenja, tudi če ga imajo in ga večina bližnjih želi slišati, oni tega ne bodo želeli (iz)povedati.

Priznavajo, da tudi v živo njihovi pogovori niso tako 'odprti', kot so po telefonih, kjer se pogovarjajo bolj 'prosto' ... Mnogi priznavajo, da se po telefonu celo lažje pogovarjajo kot v živo – tu jim namreč ni treba izražati svojega mnenja, ampak posredujejo v svet le nekaj besed.

Z domala šokantno lahkotnostjo suvereno priznavajo, da so tovrstni pogovori pomembni za razvoj njihovih socialnih veščin, a sklonjenih glav dodajajo, da je takšnih pogovorov v živo zelo malo, včasih se zgodijo na igrišču, večinoma pa se vršijo na omrežjih. Taki pogovori (po filmu na primer) se jim zdijo zelo dobri, a jih sami nikakor ne znajo začeti. Izpostavljajo, da je na družbenih omrežjih vse bolj 'bla bla bla', ker večina otrok te naprave dobi že v mladih letih, in potem postaja celotna družba 'blablaba', ko pa trčijo z Nekom v življenju, ostanejo brez besed, ker jih nimajo ali pa ne vejo, katere uporabiti. Zato se jim zdi vpeljava debate nujna, celo pri urah matematike, saj jim omogoča dragoceno urjenje veščin, katerih ostajajo sicer nevešči.

Dodajajo še, da je danes tudi način pogovarjanja poseben – mladi imajo kratke besede iz angleščine ali emotikone, ki jih uporabljajo za izražanje svojega 'mnenja' – po drugi strani zanašajo, da skoraj nihče več ne zna izraziti svojega mnenja na preprost način, vsi bi radi nekaj komplicirali ...

Eden izmed intervjuvancev okrivi prezgodnjo, neustrezno in pretirano uporabo mobilnih telefonov za manko tovrstnih veščin pri mladih. Opisuje 'injekcijo' dopamina, ki ga prinaša telefonček in obsedenost, v katero lahko raba le-tega vodi. Ne pretirava torej, ko spregovori o fizični bolečini mladih, ki/ko posežejo po knjigi, v kateri se nič ne premika; o izvotljeni domišljiji v njihovi glavi, ki se ob knjigi težko aktivira, saj je v telefon dovolj le ... (po)gledati in 'domišljija sama od sebe poskoči'. Okrivi tudi starše, ki bi lahko s svojim statusom in strogostjo dosegli,

da bi njihovi otroci jemali (in ne zgolj vzeli!) v roke knjige ali tovrstno ravnanje pogojevali z nečim, kar si njihovi otroci močno želijo. V svojem kritičnem zanosu 'udari' tudi čez učitelje in trenerje – prvi bi morali biti zgled branja (knjig, ne pa telefonskih zaslonov), spodbujati bi morali motivacijo mladih za branje (morda celo z ocenami), drugi pa bi se morali izražati kulturneje (brez psovka, preklinjanja) in zborneje (vdor narečja v knjižni jezik) ter poudarjati, da je šola na prvem mestu v mladostnikovem življenju.

V času opravljanja intervjujev je bila aktualna tudi 'afera Andrew Tate', zato sta se je dva intervjuvanca dotaknila – opazila sta namreč porast podobnega ravnanja znotraj svojega razreda, v katerem se je formirala manjša skupina učencev, ki so skušali druge (sošolce) pripraviti do tega, da bi postali takšni, kakršne si oni želijo oz. kakršne vidijo. To se je pobudnikom tovrstnega ravnanja zdelo normalno, intervjuvanca pa sta v tem prepoznala nedvoumno nemoč spreminjanja samih sebe in lakoto po spreminjanju drugih, z namenom prikrivanja šibkosti, ali boljše ničevosti, lastnega duha.

Večini intervjuvancev se zdi, da je čar pogovora po filmu ravno v tem, da ogledani film vsak razume po svoje in bi na tak način mnogi začeli avtomatsko razlagati svoje mnenje, ker vsak zase točno ve, kaj hoče povedati. Strinjajo se, da je vsekakor lažje povedati, kaj si misliš, kot o tem pisati.

Trdno so prepričani tudi v to, da ima vsak ima svoje mnenje o videnem in bo vsak znal povedati, kaj je videl. Morda svojega mnenja nekateri ne bodo želeli povedati, ker bodo mislili, da je napačno, ampak čisto vsak si ustvari svoje mnenje, ali mu je film dolgočasen ali mu je bil všeč ali je bilo v njem kaj narobe ... Tako kot ima vsak predstavo o nečem, tako ima tudi mnenje. Vsi znajo ovrednotiti dejanja, ki so jih videli na platnu, zaradi česar lahko včasih pride celo do nesporazuma, ker so ljudje tako zelo zagreti pri utemeljevanju. Nekateri pri tem vodi navdušenje, druge podhranjen ego, oboji pa hočejo dokazati, da je njihovo mnenje pravilno.

Med intervjuvanci velja prepričanje, da prav vsak mlad človek zna podati nekakšno najstniško oceno o videnem filmu. Strinjajo se, da mnogi iščejo samo napake v filmu, ampak, hitro sklenejo, na tak način v njem ne uživajo. Normalno se jim tudi zdi, da jih v tem obdobju nekaj hitro zmoti, še hitreje pa pritegne, z obžalovanjem pa ugotavljajo, da je v današnjem svetu več odčaranosti kakor očaranosti – zdi se jim, da je to zato, ker je iskanje napak oz. kritiziranje lažje.

Nekateri pa uživajo ob ogledu filma in napak ne iščejo, pritrjujejo, da v kolikor bi jih po ogledu filma čakala debata, bi si ob samem ogledu filma ustvarjali zapiske o videnem za lažjo aktivacijo v pogovoru 'post-filmum'.

Glede krepitve kritičnega razmišljanja pa so se vprašani opredelili takole ... Pri pouku vseh jezikov, s slovenščino na čelu, bi se moralo krepiti kritično mišljenje, pravijo, pa tudi pouk zgodovine bi to lahko omogočal zaradi obravnavanih tematik, grozot, ki so se nekoč zgodile in za katere ne smemo dopustiti, da se ponovijo. Filmi so zelo poučni, s svojimi liki in njihovimi dejanji te potisnejo v fazo razmišljanja, pomembna pa jim je tudi filmska glasba.

Po ogledu filmov se intervjuvancem zdi pomembnejše razvijati kritično razmišljanje kakor sočutje, čeprav priznavajo, da otroci njihovih let pravega sočutja ne premorejo. Izpostavljajo, da je razvijanje empatije težavno, saj so filmi večinoma napisani oz. posneti po literarni torej fiktivni predlogi, šele filmi, ki so posneti po resničnih zgodbah, jih potiskajo v razvoj sočutja.

Dodajajo tudi, da se sprejem filmov razlikuje od generacije do generacije. Do mlajših od sebe je bil eden izmed intervjuvancev izredno nepopustljiv, češ da so čudaški in nezreli, da ne razmišljajo in se ne preizprašujejo o svojem obstoju, preprosto so in ker niso pravilno vzgojeni, je to zanje čisto dovolj. Ko je bil pozvan, da diagnosticira krivca takšne generacije, je vprašani 's prstom' pokazal na starše.

Mnogi vprašani so složni, da so za razvoj kritičnega razmišljanja najstnikov v prvi vrsti ključni starši, tudi stari starši ali starejši ljudje, a star(ej)še je težko vprašati za nasvet, mladi se namreč bojijo, da si bodo odrasli mislili, da so neumni, pa tudi lasten prevelik ego jih rad ovira. Ta ego povečini napihuje internet, pametni telefoni pa le pomagajo pri tem. Dodajajo, da bi bilo sicer pametno poslušati starejše, ki niso toliko »zasedeni« z mobilnimi napravami, ampak še vedno raje poslušajo nekoga, ki je njihovih let in razmišlja kot oni.

Sklenejo, da današnji mladi ne vejo več, kam iti, kam se obrniti, ne vejo, koga poslušati ... In potem vzamejo telefon v roke in poslušajo prvega, ki jim nekaj govori.

3.7.1.4 Se ti zdi pomembno gledati filme v šoli? Zakaj?

Intervjuvancem je zelo všeč, če si lahko pri pouku ogledajo kratke, poučne filme, ki so v zvezi s snovjo, saj si na tak način snov lažje zapomnijo. Menijo, da je tovrstno učenje bolj prisotno na razredni stopnji, kjer je precej učinkovito in to kasneje na predmetni stopnji (od 6. razreda dalje) pogrešajo, saj je ogled filmov nekaj, kar mladi radi počnejo.

Všeč jim je, da si grejo na zadnji šolski dan v mesecu decembru ogledat film v kinodvorano (kulturni dan za vse učence od 6. do 9. razreda v avtoričini domeni).

Nekateri menijo, da film med šolskim poukom ni potreben, pozdravljajo pa idejo, da bi se enkrat na teden zbrala oba oddelka nekega razreda in si v eni veliki učilnici ali telovadnici ogledala film, tako bi se učenci lažje sprostili po napornem tednu in bi po filmu z veseljem poklepetali, imeli izmenjavo mnenj, posredno socializacijo ... ker je šola stresna in bi bilo to zabavno ter koristno. Tu pa hitro nastopi težava pri izboru žanra, saj nimajo vsi enakega okusa glede filmov, zato ostaja opcija enkrat na teden ali v okviru IP, kot jo imajo sedaj, odlična.

Drugim se zdi prežetost mladih z elektroniko zelo intenzivna in menijo, da bi jim bilo koristneje gledati film, od katerega bi tudi nekaj odnesli. Super bi recimo bilo, pravijo, če bi imeli vsakih štirinajst dni pri vsakem predmetu ogled filma ali pa če bi se že na začetku šolskega leta zmenili, koliko filmov (tematsko povezanih z učnim predmetom) bodo gledali pri določenem predmetu in bi imeli tekom leta razporejene termine za omenjeno dejavnost.

Zlasti intervjuvankam se zdi vpeljava vsaj enega obveznega ogleda filma nujna, to pa zato, da čim več učencev vidi določeno vsebino (recimo v okviru pouka slovenščine, angleščine, italijanščine, zgodovine ali državljske vzgoje in etike), ogled filma pa je dobro uporabiti tudi med kakšno prosto uro, saj je to lahko le koristno.

Ena izmed njih se spominja spremembe svojega razmišljanja v 5. razredu po ogledu filma *Čudo*, njen pogled na dečka in razredno dinamiko se je vsled tega filma drastično preoblikoval. Priznava še, da se je tujih jezikov (angleščine, italijanščine) učila s pomočjo risanih filmov – sprva se tega sploh ni zavedala, šele kasneje jo je to spreletelo – na podlagi lastne izkušnje ugotavlja, da bi vse otroke lahko na tak način učili tujih jezikov.

Druga izpostavlja pomen filmov, ki se s svojo tematiko dotikajo tem samozavedanja, lastne vrednosti, samozavesti in dobrega počutja v lastni koži, to, poudarja, je po preživeli karanteni nujno, saj je ostalo mnogo otrok tako ali drugače (p)oškodovanih na račun sistemskih (ne)smislov.

Deški del vprašanih povedanemu pritegne in poudari, da so filmi dobri za dojetje sveta na drugačen način. Izpostavijo zlasti risanke in akcijske filme – med katerima je sicer velika razlika, a se lahko iz obeh tudi precej naučimo – recimo novih besed, učenja in odzivanja na domiselni način, pridobimo pa tudi ogromno informacij, kako deluje svet in kako se karseda uspešno znajti v njem (akcijski namreč včasih prikazujejo pokvarjenost sveta in preživitvene vzorce znotraj le-te).

3.7.2 ANALIZA OSTALIH VPRAŠANJ

- ❖ Kakšen film je *dober* film?

Moderen, poučen in tak, v katerem ni preveč nasilja, strnejo intervjuvanci. Dodajajo še, da so nekateri kriminalni filmi prav dobri, samo gledalec se mora zavedati, da je to film, ne pa resničnost.

- ❖ Ali obstajajo filmi, ki apelirajo na naše speče vrednote in nas na nek način prebujajo?

Intervjuvani izpostavijo primer filma, kot je *Veliki diktator*, v katerem vidijo dober primer za spodbujanje kritičnega razmišljanja – tako v smislu zgodovinske angažiranosti (Charlie Chaplin odigra dve diametralno nasprotni vlogi) kot v smislu prepoznavanja filmskega jezika ((tragi)komičnost, gibanje, kostumi, igra). Dodajo še, da če film sloni na realnem dogajanju, to njegovo vrednost samo (z)viša, ker je to resnica nekega časa in na tak način ne pride do nobene možnosti potvarjanja/spreminjanja zgodovine.

- ❖ Ali lahko prisotnost določenega učitelja vpliva na to, kako bodo učenci gledali film?

Velika večina vprašanih meni, da prisotnost določenega učitelja ne more bistveno vplivati na učenčev ogled filma, seveda lahko učitelj poskrbi, da se učenci med filmom vedejo, kot se zagre, a bistvene dodane vrednosti v premišljeno izbranem posamezniku ne vidijo. Priznavajo, da je pomembno, da ima učitelj, ki spremlja učence ob ogledu filma nekakšno moč oz. vpliv nanje, da jim je recimo razrednik – to poskrbi za ustrezno vedenje učencev, ne more pa ta vpliv segati na sam film, ki lahko učence pritegne ali pa ne.

Izpostavljajo pa, da nekateri učitelji med ogledom nadvse radi ustavljajo film in ga komentirajo oz. razlagajo, kar mnoge med vprašanimi zelo moti; z izjemo tistih, ki brez tovrstnega početja filma sploh ne bi razumeli, velikodušno dodajo, saj so nekateri filmi resnično težki in jih ne razume vsak. Prenekateri vprašani ob tem doda, da rad sam razbere iz filma, kdo ali kakšne so osebe, ki nastopajo in da mu približnost razumevanja dogajanja na platnu ni moteča; predlaga celo, da bi učitelji, v kolikor je to neka zunanja nuja, ustavili film na polovici za kratek čas in tedaj preverili razumevanje videnega pri vsakem posamezniku.

Zaključujejo pa, da je 'suma sumarum' najbolje, da učitelji filma sploh ne ustavljajo, saj se s tem njegov konec oddaljuje proti naslednji šolski uri (če je recimo predviden ogled filma med določeno šolsko uro), kar je večkrat mučno, saj se lahko film konča na najbolj zanimivem delu in te dr(a)ži v negotovosti do naslednje šolske ure.

Na drugi strani deklinški del intervjuvank poudarja, da utegne biti učiteljeva 'intervencija' v smislu ustavljanja filma na trenutke koristna, saj jim lahko odpre oči, da so pozorni na nekaj, česar sami sicer sploh ne bi opazili; že bežna učiteljeva opazka namreč lahko tudi (ne)posredno vpliva na mnenje učenk in učencev pred/med ali po ogledu filma.

Vsi intervjuvani pa se strinjajo, da jih učiteljevo mnenje lahko prepriča v ogled filma in da prisotnost kateregakoli učitelja vpliva na njihovo vedenje ob ogledu filma. Poudarijo tudi to, da je pomembno, kateri film si ogledajo in da toplo priporočajo, da se vsak učitelj pred izborom posvetuje z njimi oziroma najprej pridobi njihovo mnenje, saj mu tako lahko olajšajo izbor – v filmu bodo vsi uživali in po njem aktivneje sodelovali v konstruktivni debati. Serviranje nečesa, kar je predvideno ali zgolj primerno njihovi starostni stopnji, običajno ne obrodi zelenih sadov.

Pomembno se jim zdi tudi to, na kakšen način učitelj pove, kaj se dogaja v filmu. Če že samemu učitelju film ni všeč in ga morajo učenci gledati 'zaradi reda' ter jim to še pove, potem bodo tudi oni, pa čeprav jim bo film mogoče celo všeč, rekli, da ni tako zelo dober.

Učiteljevo mnenje je nujno, saj le na osnovi tega zgleda lahko učenci tvorijo in povejo svoje mnenje, povejo vprašani. Z izražanjem lastnega mnenja pa lahko učitelj pridobi koristne informacije, kaj je učencem všeč in kaj ne.

Nekateri učitelji so ob tem bolj zadržani kot drugi, ki so relativno odprti ... in tudi to se zdi vprašanim dobro, saj se oni sami že v kali učijo, da je popolnoma v redu biti drugačen, razlikovati se od ostalih, bodisi v smislu izstopanja in jasnega utemeljevanja svojega mnenja

bodisi v smislu odpiranja vprašanj in opazovanja reakcij udeleženi ob/po ogledu ter približevanja lastnih stališč slišnemu.

❖ Ali razlikuješ med kritiziranjem in kritičnim mišljenjem? Pojasni.

Vprašani povedo, da če se izrečejo o določenem liku (da jim ni všeč, da je njegova vloga nepomembna, da je igralec slabo odigral vlogo), da je zanje to že kritika. Tudi izjava: *Film ni dober*, se jim zdi neka vrsta kritike. Izkaže se, da intervjuvani ne znajo razlikovati med obojim, razlika jih niti ne zanima, priznavajo, saj je lažje kar nekaj reči in potem iti naprej. To pa zato, ker se hitro naveličajo stvari in jim postane dolgčas.

Večkrat stvari, ki so intervjuvancem všeč, njihovim znancem ali prijateljem niso in se potem počutijo slabo v lastni koži, ker drugim to ni všeč, njim pa je še vedno in slej ko prej to zavržejo, ker nočejo izpasti čudni. Pravijo, da bi to zadrego lahko odpravili starši ali pa učitelji, čeprav prej starši, ker jih v vsej njihovi čudaškosti vedno podpirajo pa tudi več časa preživijo z njimi.

Vzporedno z odkrivanjem in definiranjem razlik med kritiko in kritičnim mišljenjem smo prišli še do dveh pojmov, in sicer do *obsojanja* in *sovražnega govora*. Tudi pojav obsojanja so namreč vprašani vključili med kritiziranje; njihov asociativni niz pa je bil sledeč: izhajajoč iz angleškega glagola 'to judge' (obsoditi) so se z miselnim prevodom prebili do pojma 'dodelitev ocene', kar pa počnemo ko nekaj/nekoga ocenjujemo, vrednotimo ali po njihovo kritiziramo. Glede sovražnega govora pa takole – menijo, da je kritika hujša kot sovražni govor – sovražni govor je zanje, ko ti nekdo reče, da nečesa ne delaš v redu, četudi sam veš, da delaš v redu; kritika pa je izrečena z namenom izboljšanja tvojega dela in se jim zdi s tega stališča težja. Zaključujejo, da je kritika včasih dobra, da se ne ponovi napake, ki jo je nekdo zaznal ali izpostavil.

Običajno najstniško kritiziranje filma eden izmed intervjuvancev strne takole: če po ogledu film zbranim ni bil všeč, povejo, da je bil slab, ne povejo pa, kaj bi v njem spremenili in njihovo vrednotenje se s tem zaključí. To se mu zdi tipično najstniško. Sam tudi v omenjenem trenutku ni pomislil na to, se je pa vrnil k filmu, ko je bil sam in takrat se je domislil, da bi bilo lahko nadaljevanje filma dobra rešitev oz. bi ta manever nudil boljši konec.

❖ Katere tematike bi izbral kot nujne za ogled v času osnovnošolskega izobraževanja?

Tematike, ki so priplavale na površje, so bile naslednje:

- filmi, ki problematizirajo vsakršno obliko nasilja, še najraje bullyinga;
- filmi, ki nas (na)učijo sprejemati drugačnost ali nam prikazujejo drugačne življenjske razmere oziroma standarde drugod po svetu;
- filmi z vsebinami, ki spodbujajo empatijo, saj se gledalci tako lahko malce zamislijo o danostih, ki jih imajo v svetu, v katerem živijo;

- misteriozne drame, kriminalke ali trilerje, ki nas potiskajo v intenzivno miselno aktivnost in razvozlanje takšnih ali drugačnih zločinov, prepoznavanje krivic ipd.

Intervjuvanke še posebej izpostavljajo filme s tematiko duševnega zdravja, ker je ta tema zelo pogosta, še posebej po karanteni ... Dodajajo tudi filme na temo odraščanja in družine, da bi najstniki lahko videli in vedeli, kako ravnati v družini, če/ko nastopi nek problem, da bi znali to takrat povedati ali rešiti. Tematika družine je nasploh pomembna, ker je mladim blizu in se z dogajanjem na filmskem platnu lažje poistovetijo, pravijo. Status družine je pomembnejši od statusa prijateljstva; znotraj družine (kot osnovne družbene celice) pa se rado skriva več problemov, kot se zdi na prvi pogled in dejstvo, da mladi vidijo razplete oz. rešitve podobnih problemov na filmskem platnu, pomeni, da so opremljeni z vedenjem, da je vsakršen problem rešljiv.

Omenjene tematike se lahko nahajajo tako v igranih kot v animiranih filmih, čeprav vprašani priznavajo, da so igrani filmi vendarle boljši, saj se lahko z enim izmed nastopajočih likov poistovetijo, zanj navijajo, z njim mislijo, raziskujejo, odkrivajo – na kratko: (so)čutijo.

Kot zanimivost izpostavljajo še eno izmed prednosti grozljivk, saj te le-te lahko naučijo samoobrambe ali splošne previdnosti v kočljivih situacijah, čeravno se zavedajo občutljivosti nekaterih gledalcev. Zaključujejo, da so tudi komedije dobrodošle za ogled, če le niso preveč čudaške, trapaste ali nerodno zastavljene.

Ko so intervjuvanci povabljeni, da izberejo med pozitivnim/optimističnim/vedrim ali negativnim/odprtim/pesimističnim/nejasnim koncem filma, je odločitev enostavna in enoglasna: vsi so za pozitiven konec, vsi navijajo za junakovo preživetje.

❖ Se ti zdi pomembnejša tematika ali vrsta filma?

Mnogi vprašani so soglasno potrdili, da jim je tematika pomembnejša od vrste filma oz. filmske zvrsti, saj si bodo ogledali celo dokumentarec, po katerem sicer ne bi nikoli posegli, če jih bo le tematika dovolj pritegnila.

Na učiteljevem mestu ne bi otrokom nikoli dali v ogled grozljivk ali pretirano zahtevnih dokumentarcev, saj lahko vsled grozljivke otroci razvijejo travme, od zahtevnega dokumentarca, ki ga ne razumejo, pa tudi nimajo popolnoma ničesar. V takem primeru je že boljše izbrati drug film; če pa je obvezen, nam osmošolci svetujejo, naj ga naredimo bolj zanimivega – mogoče tako, da povemo neko zanimivo dejstvo o filmu, na primer, da je posnet po resničnih dogodkih ali kaj podobnega.

Za potrebe splošne priljubljenosti bi se najpogosteje odločali med dvema zvrstema, in sicer med kriminalko ali družinsko dramo. Vprašani se zavedajo, da je to dvoje med mladimi najbolj popularno. Dodajajo, da če želiš dandanes biti popularen, moraš ravnati ali razmišljati nasilno, ker to mnogi vidijo v filmih in mislijo, da se lahko tako obnašajo tudi v svojem vsakdanu.

Priznavajo pa tudi, da otroke k tovrstnemu vedenju prav gotovo bolj napeljujejo igrice in agresivni videi kot filmi, a rezultat je vendarle isti.

To bi lahko popravili starši s preprečitvijo ogleda neprimerne filma ali odvzemom naprav, na katerih njihovi otroci igrajo videoigrice pa tudi s postavljanjem omejitev glede druženja z družbo, ki tako razmišlja in ravna. Intervjuvanci svetujejo, naj mlajše otroke starši zaposlijo s športom, pogostejšim skupnim druženjem, imajo naj večji nadzor nad svojimi otroki – lahko skupaj kuhajo, športajo, igrajo družabne igre ... tudi skupni ogled filmov sodi semle, a morajo biti filmi zanimivi.

En intervjuvanec prizna, da je zanj vrsta filma zelo pomembna, vsekakor bi zase in za ostale najstnike izbral igrani film, morda dramo s tematiko drog, za mlajše pa animiranega. Dodaja, da mora biti film kombinacija patosa in humorja, da pritegne.

❖ Kako, na kakšen način bi vključil film v OŠ?

Nekateri intervjuvanci bi si želeli, da bi bil film uveden kot redni predmet, podobno kot so geografija, matematika ali slovenščina, saj se jim zdi, da bi se pri tem predmetu otroci bolj sprostiti in bi jim bilo po njem lažje nadaljevati z rednim poukom, kot če ostaja samo enkrat na teden na urniku v obliki izbirnega predmeta. Filmi se jim zdijo tudi sicer zelo koristni, saj so nekateri izmed njih poučni, tako bi lahko pri drugih predmetih, npr. pri zgodovini, uporabljali drugačne filme, da bi jim predstavili zgodovino oz. kaj se je v preteklosti dogajalo.

Glavni namen uvedbe filma v šolski prostor se jim zdi predvsem ta, da se sprostito in gledajo nekaj, kar jim je všeč ali zanimivo. Pomemben jim je tudi občutek, ki ga prinaša sam film, ker v njem preprosto zgolj uživajo, ta občutek pa je veliko boljši, kot poslušanje nekoga, ki govori ali bolje 'naklada'.

Tudi duhamorno pisanje v zvezke se jim ne zdi najboljša verzija pouka, menijo, da bi vključitev poučnih filmčkov razbremenila marsikaterega učenca, dodajajo pa, da po vsej verjetnosti tudi učitelja. S pomočjo gibljivih slik si nekateri učenci več zapomnijo, v glavi jim ostanejo pomembna dejstva v obliki slik – film doživljajo kot pomagalo in zabavo obenem.

Všeč jim je, ko grejo s šolo v kino v mesecu decembru, priznavajo pa, da bi to lahko storili večkrat ali pa šli z izbirnim predmetom Filmska vzgoja v kino ogledat tudi takšne filme, ki so 'in'.

❖ S kom je dobro, da učenci razpravljajo o ogledanem filmu?

Vprašani se opredelijo, da je dobro, da se pogovarjajo sami med sabo – tako si namreč največ povejo. Dobro pa se jim zdi, da pretresejo ogled filma še z učiteljem, saj so mogoče kaj pomembnega spregledali. Vsekakor, se strinjajo, se je dobro pogovarjati o filmu s tistim, s katerim si film gledal.

Nekateri priznavajo, da še vedno najraje gledajo filme s starši, z njimi se jim ogled zdi tudi najbolj koristen, saj jih lahko brez sramu vprašajo, če česa niso razumeli, kaj določena stvar pomeni ipd. V isti sapi dodajajo, da je res, da se kritično razmišljanje razvija bolj v debati s sošolci kakor s starši, ker so mladi veliko bolj kritični do videnega.

❖ Kateri se ti zdi najpomembnejši dejavnik pri ogledu filmov?

Izpostavili so, da je pomembno biti na film vnaprej vsaj malce pripravljen, ker mogoče ti film ne bo všeč ali te ne bo zanimal. Pomembno je tudi vedeti, kaj bodo gledali, da ne bi pričakovali preveč od filma. Tu se je pojavil tudi pomen grafike, ki najmočneje pritegne mlajše občinstvo pa tudi starejše ali tiste, ki jih to zanima in se s tem ljubiteljsko ukvarjajo.

❖ Ali nas filmi lahko podučijo, kako ravnati, da bomo ravnali prav?

Intervjuvanci odgovarjajo, da tudi, to je namreč v risankah skrito sporočilo – kako ravnati prav; kako ravnati, da te ne bo strah; kako ravnati, če te sošolci izločijo; koga prositi za pomoč; h komu se zateči; komu zaupati ... Filmi v tem segmentu nudijo eno tako oporo oziroma suport.

❖ Ali meniš, da imajo mladi dovolj koncentracije, ki jo od njih zahteva kakršenkoli film?

Intervjuvanci se najprej dotaknejo kračine filma, čeprav se med pogovorom izkaže, da imajo v mislih predvsem kratke-zanimive-smešne tik-tok videe. Pravijo, da če je film krajši, si lažje zapomnijo njegovo bistvo, sedaj je to postalo moderno in se je prikupilo ljudem, čeprav se jim dozdeva, da dolžina sama po sebi ne igra neke bistvene vloge.

Ta fenomen nadalje pojasnjujejo ... Če je film krajši in je njegova tema zanimiva, nimajo občutka, da so izgubili/zapravili veliko časa, ker je v njem res povzeto samo bistvo. S pomočjo drsnosti so ti filmčki tudi hitro na razpolago in vedno blizu, samo podrsaš aka 'skrolaš' navzdol do naslednjega, ki bi te lahko pritegnil. Takšni filmi, zagotavljajo, so primerni za koncentracijo mlajših, sami pa se dojemajo kot tisti, ki so še zmožni pogledati film povprečne dolžine (beri: s časom trajanja od 1h 30min do 2h), čeprav ne čisto vsi. Nekateri intervjuvani pa priznavajo, da je povprečna dolžina filma zanje že kar trd oreh, da koncentracije zanj preprosto nimajo (dovolj).

Nivo koncentracije, ki zahteva poldrugo uro zbranosti, je zelo slab oziroma nizek. Ena izmed intervjuvank to trditev ponazori z dogodki, ki so se pripetili na praznovanju njenega rojstnega dne ... Med ogledom poldrugo uro dolgega filma so nekatere izmed njenih sošolk morale kar štirikrat obiskati 'toaletne prostore', kar v praksi pomeni 'obisk telefona'. Povzela je tudi pričevanja ostalih, ki so se pohvalili, da če/ko so sami v kinodvorani, običajno plešejo na odru pred platnom, se obmetavajo s pokovko in jih ne briga za uživanje v ogledu filma oziroma tega ne znajo; če se jim namreč film že na začetku ne zdi zanimiv, potem jim ni mar, ali se med njim pogovarjajo ali začnejo delati kaos. Znova stopi v ospredje kakovost filma, katerega morajo odlikovati močni prizori, divji ritem ali tehten scenarij – dialogi med protagonisti naj bodo ali

zanimivi ali smešni ali pa usodni – te tri značilnosti namreč mlade pritegnejo, za konec poudarja.

Zanimiva se zdi tudi njihova percepcija kratkega ali dolgega filma. Kot prednost daljših filmov navajajo tehtnost ali pomembnost zgodbe, krajši filmi pa med njimi veljajo za neumne, saj jih dojemajo kot nekaj, kar je namenjeno njihovi zabavi. Če se pač hočeš v nekaj poglobiti, ne boš gledal kratkih filmčkov, gledal boš film, morda celo dokumentarec. Tudi če se hočeš družiti z nekom, za skupni ogled ne boš izbral kratkega filmčka.

Tudi deški del intervjuvancev dodaja, da je marsikaj odvisno od filma – če je dolgočasen, bo vsakemu postalo dolgčas in se bo zamotil s čim drugim. So pa serije krajše in lažje jih pogledajo v eni uri ali v nekem krajšem časovnem obdobju. Poleg teh izpostavljajo še TikTok in YT, ki imata krajše videe in tako se koncentracija otrok tanjša/krajša, saj so ti videi zanimivi, v njih se ogromno dogaja, neslutena posledica, ki jo prinašajo, pa je, da sčasoma nisi več pripravljen na daljše filme, za katere vemo, da se v njih ne zgodi nov dogodek vsakih pet sekund. Tako tudi sami iz generacije v generacijo opazujejo čedalje večji upad koncentracije.

Rešitev za upočasnitev tega procesa vprašani vidijo v spodbujanju k ogledu filmov in branju knjig, saj oboje zahteva več koncentracije, k temu radodarno pridajo še starševsko krajšanje 'on-line časa' za otroke ter zložno razvijanje njihove kondicijske filmske kilometrine že od malih nog. Pravijo, da ko je otrok zmožen brati, bi mu dali krajšo knjigo, primerno njegovi starosti, ko bi to predelal, bi nadaljevali z daljšo, podoben proces se jim zdi smiseln tudi na področju filma. Modrujejo, da na razvoj otrokovih možganov vplivajo najprej straši, kasneje pa tudi učitelji – zato bi morali prav starši začeti ponujati v branje več knjig, paziti pa bi morali tudi na (prekomerno) aktivnost otrok na internetu.

Ob tem odpre dekliški del intervjuvank večno, a še vedno perečo problematiko: izbor filma. V kolikor je to prepuščeno samim učencem, je verjetnost dogovora blizu ničli – bolj kot se vzpenjamo po razredih osnovne šole, težje namreč postaja – saj bi fantje vedno radi gledali akcije ali grozljivke in znajo biti glasnejši, dekleta pa navijajo za drame ali komedije, srečajo pa se morda pri kriminalkah, če so le dekleta dovolj vztrajna. V kolikor ne dosežejo konsenza, in običajno ga ne, preti dolgčas eni oziroma drugi polovici razreda.

❖ Kaj je tisto, kar te prepriča v ogled filma? Po katerem ključu izbiraš filme za ogled?

Intervjuvanci si običajno pogledajo naslov in/ali napovednik filma – če pa jih naslov ne prepriča povsem, si preberejo še podroben opis filma in pogledajo napovednik.

Mnoge prepriča že plakat za film, najbolj dragoceno ali usodno pa je mnenje sovrstnikov – če namreč vprašani delijo podoben okus za filme ali so večkrat sorodnega mnenja s tistimi, ki jim ogled filma nasvetujejo, si ga bodo po vsej verjetnosti ogledali.

Eden izmed intervjuvancev je priznal, da sam običajno opravi celo analizo pred ogledom filma; zanimajo ga opis, napovednik, tema, naslovnica/plakat – če ga to pritegne, si ga ogleda. Iz

svoje raziskave običajno izpusti brskanje za raznimi nagradami, ki jih film je/ni prejel, saj prejeta nagrada zanj še ne predstavlja zadostnega razloga za ogled.

- ❖ Se ti zdi koristno, da pride zunanji izvajalec na šolo in izpelje pogovor (p) o filmu ali je bolje, če to stori učitelj?

Nekateri intervjuvanci pravijo, da če zunanji izvajalec ve, kaj dela in to dela dobro, je čisto vseeno, kdo opravi pripravo na film ali pogovor po njem.

Ostali pa so brez zadržka izbrali učitelja, saj ga bolje poznajo in so nanj bolj navezani kot na zunanjega izvajalca. Pred zunajjim izvajalcem se tudi težje odprejo oziroma priznavajo, da so bolj zadržani kakor pred učiteljem, ki ga vendarle večkrat srečujejo na šolskih hodnikih, se z njim pogovarjajo, jim ni tako tuj.

Nekateri pa so izpostavili tudi siceršnje poznanstvo, ki pikira na učitelja, ker on učence že pozna in ve, kdaj se učenci hecajo in kdaj mislijo resno. Dodali so še, da bi se tudi v primeru prihoda novega učenca, razred zaprl in bil bolj oprezen, saj bi se vsi udeleženci zavedali, da prišleka še ne poznajo, on pa ne razume njihovega humorja in hecov – tudi ogled in pogovor po filmu bi bila čisto drugačna.

3. 8 ANALIZA RAZISKOVALNEGA VPRAŠANJA IN SPREMLJAJOČIH HIPOTEZ

Cilj empiričnega dela je bil potrditi ali ovreči v izhodišču postavljeno raziskovalno vprašanje: Ali stik s kakovostnimi filmskimi vsebinami vpliva na kritično mišljenje mladih?

Navezujoče se hipoteze pa so bile:

- Med kritičnim mišljenjem mladih in tehtno odbranimi filmskimi vsebinami obstaja povezava.
- Kritično/Angažirano sprejemanje filmskih vsebin formira ali krepi kritično mišljenje mladih.
- Med starostjo učencev in ostrino njihove kritičnosti obstaja povezava.

Navedenemu smo se s pomočjo raziskave tudi približali.

Če začnemo pri hipotezah, lahko prvo deloma potrdimo, saj se mladi zelo dobro zavedajo, kaj si želijo gledati in česa ne. Njihova kritičnost, ostrina in nepopustljivost so tu nesporne. Učitelje so pripravljene sprejemati, podučiti o svojem filmskem okusu in jih na tem področju celo voditi, kar je dragoceno, saj kaže na njihovo veliko zaupanje v prosvetne delavce. Pojasnjevanja svojih mnenj in odločitev so večji ter se tega ne branijo, v kolikor jih pri tem kdo ne prekine ali blokira oziroma jih tovrstno ravnanje pripelje do tistega, kar si sami želijo, znajo biti v tem početju vehementno podjetni.

Svoje filmske preference in siceršnje filmsko polje, po katerem se največkrat 'gibajo', poznajo, a so dovezetni tudi za nove izzive, saj jih na splošno ogledi filmov ne puščajo indiferentnih, ampak jih napolnjujejo z novimi izkušnjami, zmagami, z vsem tistim instrumentarijem, ki ga lahko nudi le film – edini pogoj, od katerega ne odstopajo, je kakovost filma. Njihova determiniranost z mnenjem okolice je ganljiv prikaz tistega večnega vračanja enakega, ki je dobro znano vsakemu odraslemu človeku kot neizbežna faza prehoda v mladost; strah pred nesprejetostjo in občutenje pritiska družbe pa dve konstanti, ki kreirata, še večkrat pa otežkočata, obdobje najstništva.

Izkaže pa se, da postavljena hipoteza ni bila dovolj spretno zastavljena; sami smo namreč predvidevali, da tehtno odbrane filmske vsebine vplivajo na krepitev ali celo porast kritičnega mišljenja mladih, kar (za začetek) rezultira v globokem pogovoru po filmu; učenci pa so v zvezi s pojmom *kritično mišljenje* slišali le njegov prvi del: *kritično* in ga povezali s kritičnostjo, katere pa imajo za izvoz, kot se za obdobje najstništva tudi spodobi. Tako je bilo treba čisto vsakemu intervjuvancu pojasniti razliko med enim in drugim, a izkazalo se je, da jih to ne zanima zares, saj kritični vendarle znajo biti, ko je to v njihovem interesu, razmišljati pa tudi znajo s svojo glavo in jih izreka svojega mnenja ni strah (vsaj za potrebe tekočega intervjuja).

Zaskrbljujoče se nam zdi, da ne ločujejo med kritiko, kritičnim mišljenjem, obsojanjem in sovražnim govorom – z izjemo enega intervjuvanca se ostalim niti približno ne svita, da mešajo različne konotacije teh pojmov med sabo – zaradi tega se nam je zdelo nujno pojasniti jim (vsaj v grobem tekom intervjuja) vsakega izmed naštetih pojmov. Po pojasnilu se je mnenje nekaterih nenadoma spremenilo/obrnilo, saj so svojo zмотo dojeli, drugi pa so ob naši razlagi zgolj odmahnil z dlanjo, češ da to res ni pomembno, in nadaljevali s svojo repliko. Barvitost njihovih reakcij je presenetljiva, a v isti sapi zastrašujoča, saj nakazuje na počasno izgubo senzibilnosti za (pod)pomene različnih besed.

Glede na nepričakovan in zanimiv zaplet na besedni ravni lahko zapišemo, da je današnja mladež ob učiteljevem vodenju sposobna kritiziranja videnega oz. kritičnega opredeljevanja do ogledanega filma, a le pri nekaterih to zaide na področje konkretnega kritičnega mišljenja (spopadanje z dilemami ali zmotami, sprejem zavestnih odločitev, poskus reševanja tujih problemov), pri drugih pa ne, kar je na nek način logično, saj so nekateri tovrstnega razmišljanja vajeni že od doma, drugi pa nanj naletijo šele v šolskem okolju in se mu v svojem tempu prilagajajo.

Čeprav so vsi vprašani bolj ali manj sposobni kritičnega razmišljanja (p)o filmu, ostaja vprašanje, ali so sposobni to početi samostojno oz. brez zunanje spodbude, odprto. Enkrat, ko učiteljeva prisotnost umanjka, njihovi komunikaciji namreč grozi, da je znova zreducirana na raven 'puhlelega telefončkastega blabla-ja'.

Ob prvi hipotezi se izkristalizirata pomen in vloga učiteljeve prezence – če namreč preišljeno odbira filmske vsebine in učence pred in po ogledu potiska v razmišljanje o napovedanem oz. videnem, obstaja velika verjetnost, da bodo mladi doživeli komunikacijske vzvode ponotranjili

in tako opremljeni stopali v interakcije z drugimi pred/po ogledu filmov tudi v svoji prihodnosti. Kar vodi v komunikacijo, za katero priznavajo, da je primanjkuje, kar vodi v takšen ali drugačen odnos, kar vodi v boljšo oz. bolj povezano družbo prihodnosti.

Drugo hipotezo lahko v celoti potrdimo, saj kritičen sprejem filmskih vsebin formira/krepi kritično mišljenje mladih, kar se je večkrat izkazalo v praksi, posredno pa je bilo potrjeno tudi skozi več intervjujev. Učenci izpovejo, da jim kritičnosti ne manjka, svoje mnenje so v varnem okolju pripravljene deliti, podpreti in argumentirano zagovarjati, če so le k temu pozvani, ali še bolje: povabljeni – na tak način njihova kritična misel poleti v svet, priznavajo pa, da jo je sprva težko oblikovati, a s pomočjo učiteljevega zgleda ali korajže bližnjih v skupini postaja to vedno lažje.

Mladi imajo o vsem, kar se dogaja okoli njih, mnenje – bodisi o najnovejšem modelu pametnega telefona bodisi o najdražjem paru superg – bodisi o vsebinah pri pouku biologije bodisi o odzivih svojih staršev – bodisi o izidu volitev na drugem koncu sveta bodisi o sošolkinih novih trepalnicah ... Njihov interes je brezmejen, njihova pozornost izostrena, njihov okus širok, njihov jezik pa – pogosto strupen, največkrat prikrivajoč lastni izkušenjski minimum, katerega se boleče zavedajo in želijo čimprej napolniti. Film je odličen vir pridobivanja informacij in zapolnjevanja praznin, zato je toliko bolj pomembno, da ga izkoristimo v vsem njegovem sijaju.

Mladim s pomočjo filma posredujmo nenavadne, intrigantne zgodbe, ki jih bodo popeljale na drugi konec sveta, a obenem pričarale občutek, da se lahko vsak čas zgodijo tudi tukaj in zdaj. Poskrbimo, da bodo filmi prinesli izkušnjo, ki je še ne poznajo, a jo še predobro slutijo in se jim že odstira na obzorju, proti kateremu jadrajo.

Njihove misli so obložene, omogočimo jim, da jih tu pa tam podelijo z nami, poskrbimo, da včasih kak del odvržejo k nam brez slabe vesti in se o tem pogovarjajmo. Čeprav nas včasih pričakajo naveličani, nevoljni in brez razloga nataktnjeni, tega ne gre jemati osebno, saj je njihov prezir resda uperjen v svet, a mimo nas, mi smo nenazadnje tisti, ki prinašajo film. Ravno s pomočjo filma in priprave nanj ter pogovora po njem dajemo mladim tisto, kar najbolj potrebujejo – sproščujoč odklop, zanimiv izlet in vadbo komunikacijskih spretnosti. V filmu vidijo izobraževalno in poučno sredstvo; pogovor, ki ogled filma spremlja, pa na neki nezavedni ravni doživljajo kot naložbo v lastno prihodnost.

S pogovorom (pripovedovanjem, opisovanjem, razlaganjem, utemeljevanjem, naštevanjem, vzporejanjem, izbiranjem, nadgradnjo) bogatijo svoj osebni inventar, a se tega le medlo zavedajo, na osnovnošolski ravni vejo le to, da jim ti pogovori utegnejo koristiti in da jim ob njih ni preveč težko. Zato se zdi to v tej fazi nujno spodbujati in krepiti, saj gre vendarle samo za pogovor o videnem in pretres različnih mnenj, kar posledično prinese še več različnih mnenj, a mladih to ne moti. Hecno je opazovati njihovo dožemanje časa, ko se debata razplamti, ko prihaja do kresanja mnenj, takrat se nikomur nikamor več ne mudi, nihče nikogar ne čaka – zdi se, da čas za hip obstane, mladi pa dovolijo, da smo zraven.

V kolikor mladino do neke mere vodimo ob ogledu filma (moderiran pogovor pred in po njem), to vpliva na njihov kritični sprejem oz. ogled filma, sčasoma pa se modificira v rast in krepitev kritičnega mišljenja; na podlagi praktičnih izkušenj z gotovostjo trdimo, da je te rasti ob primernem vodstvu sposoben čisto vsak odraščajoč posameznik.

Je pa res, da jih moramo postavljanja vprašanj (na)učiti, zato nikar ne skoparimo na račun varnih aka zaprtih vprašanj, ki predvidevajo odgovore v obliki enozložnic (Ti je bil všeč film?, Ali si se poistovetil s katerim izmed likov?, Bi ga priporočal prijateljem?, Bi si ga ogledal še enkrat?), posezimo raje po odprtih vprašanjih, ki lahko debato/pogovor popeljejo onstran varnih okopov, katere smo predvideli ali bolje si jih postavili ... tvegajmo zaiti v razburljive in nepredvidljive okoliščine, ki niso niti blizu našemu izhodiščnemu področju/predmetu poučevanja ali interesom/hobijem, ki nas izpolnjujejo onstran službe. Morda se še mi česa naučimo. Ne izogibajmo se vprašanjem, ki so tvegana, neposredna ali veljajo za provokativna – Kako bi ravnal ti na mestu glavnega junaka?, Kaj te je razjezilo v filmu ali junakovem ravnanju?, Brez česa si tega filma ne predstavljaš oziroma kaj je bilo zate tisto, kar je bilo v tem filmu najpomembnejše?, Ali bi ti film sestavil/posnel drugače – kako?, Kaj ti je bilo všeč pri zgodbi?, Kateri prijem se ti je na ravni filmskega jezika zdel prepričljiv?, Katero stvar bi posnema?, Čemu bi se izognil tudi sam?, Z eno besedo povzemi sporočilo filma! – to so vprašanja, s katerimi odstiramo nove horizonte, posledično pa odpiramo občutljivost gledalcev prihodnosti, ki ta vprašanja ponotranjijo in si jih kasneje postavljajo tudi sami.

Tretja hipoteza je težko dokazljiva, glede na ubran pristop, a bi jo na podlagi dolgoletnih izkušenj vseeno potrdili. V dvajsetih letih poučevanja zadnje/tretje triade oz. vzgojno-izobraževalnega obdobja se je nabralo za celo morje opazanj, a se ta na tem mestu ne zdijo relevantna, saj ne rezultirajo iz pridobljenih intervjujev ...

Osmošolci so daleč najbolj komunikativni, neizprosni in ostri v izreki svojega mnenja, spodbude ali kritike. Če so sedmošolci še v nekakšni fazi sestavljanja (fizična rast, sprejetost v družbi/razredu, iskanje svojega mesta pod soncem), devetošolci pa z enim očesom že zagledani v izbrano srednjo šolo, z drugim pa v fazi poslavljanja od osnovne šole in vsega, kar že dobro poznajo, so osmošolci tisto tkivo, ki nudi največ izzivov, a tudi informacij in neposrednosti brez filtra.

Obremenjeni z dvema novima predmetoma, ki ju narekuje osnovnošolski predmetnik, ujeti v neki vmesni fazi, ki zahteva od njih veliko, a še ne nakazuje nekega prehoda ali rešitve, predstavljajo tisto skupino, ki se počuti na nek način najbolj utesnjeno, kar rezultira v nenehnem iskanju, večkrat celo ustvarjanju konfliktov, neizprosni realnosti na verbalni ravni in navidezni brezčutnosti. V pogovorih z njimi večkrat dobimo občutek, kot da so v nekakšni poziciji, v kateri nimajo česa izgubiti in prosto trosijo svojo kritičnost, nejevoljo ali evforičnost, ciljna publika pa jim pri tem sploh ni pomembna oz. jim ne predstavlja nikakršne ovire, zdi se, da jim je važno le to, da so slišani oziroma sprejeti.

Takim posameznikom je zelo težko priti blizu ali celo naproti, zato se nam tu film ponuja kot idealen medij, s pomočjo katerega se jim lahko približamo, saj ga mladi obožujejo, ker lahko preko njega mislijo svet. Prav na osnovi priprave in ogleda filmov pa lahko od njih dobimo dragocene povratne informacije, ki jih zgolj navidez neradi delijo, na osnovi le-teh pa jih nadalje odpiramo, da ostajajo dovzetni za svet, ki jih v resnici ne potiska nikamor in se jim ne maščuje na kakršenkoli način, razumeti morajo samo to, da so v fazi, imenovani 'osmi razred'.

Ko osmošolci v nas prepoznajo varni pristan, kjer lahko nastopijo brez filtra ali brez strahu pred obsojanjem, se na nas usuje plaz njihovih občutij, kritik, ocen, samohvale, dvomov, prepričanj, dilem in strahov – če znamo to z občutkom sortirati in jih ob tem nevsiljivo podučiti, kaj sodi kam, je zmaga obojestranska. Oni jo občutijo kot triumf svojega mnenja v zunanjem svetu, ki jih celo sliši, mi pa kot svojevrsten pedagoški presežek, saj se nam zdi, da smo ujeli tiste, ki so se že skorajda povsem odvrnili od šolskega sistema. Pogovor je vezivo, ki ga mladi nujno potrebujejo, še posebej, če pomislimo na doživeto in preživeto karanteno, ko je bila komunikacija tako grobo preprečevana, pogojevana in omejevana za vsako ceno.

Vse prerado pa se dogaja, da do pogovorov v šolskem okolju čedalje pogosteje prihaja vsled nastalih konfliktov, kot da bi bili konflikti edino področje današnje komunikacije, zato je še toliko bolj dragoceno, da mlade učimo, da lahko pogovor(e) prožijo tudi kvalitetni filmi in da imajo tudi sami ob tem ogromno povedati, da njihovo mnenje šteje, saj je lahko vsaka že najneznatnejša misel gibalo boljšega sveta.

Tudi na samo raziskovalno vprašanje *Ali stik s kakovostnimi filmskimi vsebinami vpliva na kritično mišljenje mladih?* lahko na osnovi podprtih hipotez odgovorimo pritrdilno. Stik mladih s kakovostnimi filmskimi vsebinami vpliva na njihovo kritično mišljenje – če filmske vsebine ne premorejo kakovosti in prinašajo le prežvečene, izpraznjene in površinske teme ali se le-teh lotevajo na opisan način, se kritično mišljenje mladih ne bo moglo razvijati, kakor bi si želeli. Če želimo doseči poskok ali razcvet kritičnega mišljenja, je naša naloga, da potiskamo letvico čedalje više, poskrbeti moramo, da stopnjujemo nivo zahtevnosti vprašanj, predvsem pa da mlade 'mrcvarimo' z vprašalnico *Zakaj*.

Eno je predvajati mladini Spiderman-a, ker je »to ful kul film, učit'lca« in pustiti, da se videno usede vanje na nek svojstven način, po projekciji pa pospraviti stvari in odbrzeti domov; nekaj povsem drugega pa je, pripraviti jih na ogled omenjenega filma s pogovorom pred in po njem, voditi njihovo misel, kamor sama najbrž ne bi zašla, ker tega še ne zmore, jih postavljati pred spregledana dejstva, jim kazati stereotipe, bodisi na ravni vsebine bodisi na ravni filmskega jezika, katere je režiser nameraval 'in cognito' zakamuflirati v privlačen filmski izdelek, jih včasih zboosti s provokativnimi vprašanji, predvsem pa ... si vzeti čas zanje.

Sreč(ev)anja ob filmih, filmski tabori, filmski večeri, ustvarjalni filmski vikendi in obiski festivalov so tiste oblike druženja, ki ustvarjajo in nudijo čas za pogovor – vsi prosvetni delavci se namreč dobro zavedamo, da tovrstna medvrstniška reč funkcionira veliko bolje kot

kakršnokoli poučevanje. Mladi, ki poslušajo, slišijo in reagirajo na mnenje/oceno mladih, medvrstniško učenje, mentoriranje starejših mlajšim – so tiste oblike medvrstniškega učenja, ki prinašajo najboljše rezultate. Več vprašanj kot film odpira, bolj si ga bodo zapomnili, bolj kot se bodo med njimi kresale iskricе dokazovanja svojega prav, bolj se jih bo celoten dogodek dotaknil, hudo žolčne debate se bodo čvrsteje zasidrale v njihovi podzavesti in tako bodo mladi imeli odlične nastavke, da tovrstne izkušnje postanejo osnovni gradniki njihovega kritičnega sprejemanja filmov v prihodnosti.

Z ogledom daljših filmov, pomnjenjem in kasnejšo navedbo določenih scen ali nizanjem filmskih referenc se krepi koncentracija mladih; na osnovi junakovega reševanja problemov na platnu se tudi sami konstruktivneje lotevajo reševanja problemov v vsakdanjem življenju; spopadajo se z lastnimi dilemami, zmotami in dvomi, vedoč, da tovrstno početje ni čudaško ali napačno in ne predstavlja konca sveta, ampak je samo del sveta; sprejemajo zavestne odločitve s posledicami vred, saj vedo (tudi s pomočjo filmov), da ni enega brez drugega; svoje težave se trudijo reševati konstruktivno, saj vedo (tudi vsled filmske izkušnje), da je iskanje krivca brezplodno in še ne prinaša rešitve problema – vse naštetu pa sodi v okvir kritičnega razmišljanja, ki ga lahko kakovosten film proži s pomočjo tehtnega pogovora pred ali po njem.

4 ZAKLJUČEK

Medsebojno plemenitenje je med filmom in gledalcem neizpodbitno; film nam omogoča (s)prehod v drug(a) svet in lahko poskrbi za hipni eskapizem, ki je za vsakega posameznika na trenutke nujen, po drugi strani pa omogoča gledalec filmu večno življenje, saj ga lahko navaja v obliki reference na različnih področjih lastnega udejstvovanja.

Ta intenzivni preplet se začne že v rani dobi, kjer so otroški spomini najmočnejših čustev lahko vezani prav na film, v kolikor naletimo na takšnega, ki v nas tovrstna čustva zgodaj predrami, sicer nas dramilo v obliki filma gotovo čaka v nadaljevanju življenja, tisti pravi, ki nas na nek način prebudi, prej ali slej vedno pride. Težko je ubesediti čarobnost tistega filma, ki nas je 'premaknil' – pri vsakem posamezniku bi v primeru takšnega iskanja našli drug naslov, vsem pa bi bila skupna očaranost nad izbranim filmom in težavnost pri ubeseditvi njegovega bistva – morda nam je tu lahko v pomoč krilatica, da *film opraska tam, kjer nisi zaceljen sam*.

Prav zaradi te izmuzljive moči, ki jo film ima, moramo biti tisti, ki se podajamo v šolski prostor z njim, zelo previdni, v otrocih namreč tako ali drugače puščamo sledi, te sledi pa so lahko tudi brazgotine, česar si nikakor ne želimo. Učitelj s filmom je kot svetilnik, ki s potrpežljivim, občutenim, premišljenim in počasnim osvetljevanjem vnaprej pripravljenega filmskega izbora odstira meglo povprečnosti, v katero bi sicer ostali zaviti mladi gledalci. Osrednja dejavnost izbirnega predmeta Filmska vzgoja naj bo ogled filma s pogovorom, ki sledi takoj po ogledu filma (in ne s tedenskim časovnim zamikom). Ogled filma naj poteka v tišini in relativni zbranosti, pogovor (p)o filmu pa v skupini, ker to omogoča skupinsko interpretacijo, mladi pri tem izhajajo iz lastnih izkušenj in znanj, v skupini pa se tudi počutijo bolj varne.

Filme izbirajmo sami, poudarek naj bo na filmski raznovrstnosti in reprezentativnosti. Filmska vzgoja prvenstveno razvija sposobnost gledanja, nato navade opredeljevanja in nazadnje še sposobnost ocenjevanja filma.

Brez ustrezne medijske vzgoje, katere cilj je oblikovanje medijsko pismene osebe, se težko približamo definiciji kritičnega razmišljanja. Medijska pismenost namreč omogoča ljudem iskanje in razumevanje dnevnega pretoka informacij, kritičnega vrednotenja le-teh in komunikacije v različnih kontekstih. Ključna pa je tudi zato, ker se je medijsko pismena oseba sposobna upreti manipulaciji, ideološkim praksam, stereotipom in vrednotam, ki jih mediji posredno lansirajo, ter zna uporabljati ponujene medijske vsebine na konstruktiven način. Le tako lahko namreč govorimo o informirani družbi prihodnosti in za vzgojo točno takšnih gledalcev si nenazadnje skozi različne oblike filmske vzgoje znotraj šolskega prostora tudi prizadevamo. Posameznik, ki je slišan in čigar mnenje nekaj šteje, bo imel občutek celostne sprejetosti, vsled tega pa bo tudi močnejše motiviran za iskanje nadaljnjih argumentov, kritični premislek o videnem ter pretehtano oz. premišljeno umestitev doživetega in/ali slišane v svoj osebni mikrokozmos.

Ali te premišljeno izbran film lahko pripravi do tega, da svoje mnenje argumentirano zagovarjaš v debati, ki sledi ogledu filma?, Ali lahko slišiš filmsko glasbo in razumeš, kako ta vpliva na tvoje doživljanje videnega?, Ali imaš občutek, da si še zmožen poistovetenja z enim izmed filmskih likov?, Ali lahko filmska zgodba v tebi predrami spečo empatijo oz. te kako drugače angažira? – so le nekatera izmed vprašanj, ki jih velja zastaviti predramljenemu mlademu filmskemu občinstvu.

Odzvali se bodo intenzivno in izčrpno. Izvedeli boste, da jim je pogovor o/po/ob ogledu filma izredno pomemben; spoznali boste, kako zelo raznoliko in zahtevno občinstvo utegnejo biti; presenečeni boste nad ostrino njihove kritike, ki je velikokrat uprta tudi v medlost odraslih; ugotovili boste, da premorejo precejšnjo introspekcijo, s pomočjo katere zaznavajo izmučenost oz. pomanjkljivo opremljenost lastnega tezavra; predvsem pa boste zaznali njihovo lakoto po pogovoru, medsebojni komunikaciji in izmenjavi mnenj, če do tega pripelje film, pa toliko bolje.

Ob tem velja vnovič poudariti tisto, kar je mladim najpomembnejše: film mora biti dober, resničen, moderen in poučen, ob ogledu filma mora biti prisoten učitelj, kateremu je film všeč in ve, kaj počne, izbrani film naj preigrava tematike, ki so za mlade pomembne (družina, prijateljstvo, duševno zdravje, odraščanje), priprava na film in pogovor po njem sta 'must', ki ne sme biti izpuščen, a tudi ne prignan do skrajnosti (mladim filma ne smemo že vnaprej pokvariti s prepodrobnim razkrivanjem zgodbe, med samim ogledom pa filma ne ustavljajmo ter na dolgo in široko komentirajmo). Ogledu filma naj sledita pogovor ali debata, kjer naj se učitelj omeji na vlogo moderatorja pogovora, ne pa da v njej nastopa kot glavna zvezda, vodijo naj ga te poslednje skromne besede: »Vlivati upanje in optimizem v tem svetu ni enostavno, je pa odgovorno.«

5 VIRI IN LITERATURA

1. Bergala, A. (2017). *Vzgoja za film: razprava o poučevanju filma v šolah in drugih okoljih*. Ljubljana: Društvo za širjenje filmske kulture Kino!.
2. Borčič, M. (2007). *Filmska vzgoja na Slovenskem: spominjanja in pričevanja 1955-1980*. Ljubljana: UMCo.
3. Borčič, M. (2014). *Odstiranje pogleda: spomini, izkušnje, spoznanja*. Ljubljana: Javni zavod Kinodvor.
4. Cook, P. (2007). *Knjiga o filmu*. Ljubljana: UMCo.
5. Gianetti, L. (2008). *Razumeti film*. Ljubljana: Umco: Slovenska kinoteka.
6. González-González, I., et al. (2013). *Using films to develop the critical thinking competence of the students at the Open University of Catalonia (UOC): Testing an audiovisual case methodology in a distance e-learning environment*. Computers in Human Behavior. Pridobljeno 6. 01. 2025 na: <https://sci-hub.st/https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.09.013>
7. Gradišnik, B. (2006). *Poglej si z novimi očmi! 1: Vodnik za poučevanje tri- do enajstletnih otrok o filmu in televiziji, namenjen vzgojiteljem, učiteljem in staršem*. Ljubljana: UMCo.
8. Grozdanović, A. (2019). *Film kao motivacija za čitanje i kao sredstvo u nastavi filma*. Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama, Vol. 3, No. 3. Pridobljeno 22. 12. 2024 na: <https://hrcak.srce.hr/file/350531>
9. Kompare, A. (2007). *O kritičnem mišljenju: kaj je in zakaj je pomembno*. Vzgoja in izobraževanje, let. 38, št. 3, str. 3–10.
10. Kotnik, J. (2018). *Monitor. Vpliv filma na dojetanje posameznika, XX/2*, str.71-93.
11. Potočkar, M. in Tavčar Krajnc, M. (2011). *Sociologija*. Ljubljana: DZS.
12. Repše, H., Urbič, T., Peštaj, M., Slatinšek, P., Starič, M. in Moškrič, Ž. (2007). *Animirani film in otroški program slon 2007*. Ljubljana: Društvo za oživljanje zgodbe 2 koluta. Mednarodni filmski festival animiranega filma Animateka.
13. Rugelj, S. (2009). *Gledalec/Bralec*. Ljubljana: UMCo.
14. Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana: ZRSŠ.
15. Turković, H. (2021). *Suvremene teme. Što sve je film?, god. 12, br.1*. Akademija dramskih umetnosti, Zagreb. Pridobljeno 02. 8. 2024 na: [file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/ST_12_2021_S%CC%8Cto%20je%20sve%20film%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/ST_12_2021_S%CC%8Cto%20je%20sve%20film%20(1).pdf)
16. Šimenc, S. (1994). *Vrednotenje filma*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
17. Šprah, A., Ostan, N., Slatinšek, P., Stergel, J., Ostrouška, I. (2018). *Učni načrt: program osnovna šola: izbirni predmet: Filmska vzgoja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 30. 8. 2024 na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni-lahko-krajsi/Filmska_vzgoja_izbirni.pdf
18. Štrajn, D. (2017). *Vzgoja za film. Razprava o učenju filma v šolah in drugih okoljih*. Ljubljana: Društvo za širjenje filmske kulture KINO! in Membrana. Pridobljeno 30. 12. 2024 na:

<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-UCZXI2TB/4cde49d5-1ca2-4dc9-bbeb-b89db1a71964/PDF>

19. Vrbnjak, N. N. (2015). *Vzgoja za medije na razredni stopnji* (magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Maribor.
20. Zorman, B. (2022). *Vključevanje filmske vzgoje v vzgojno-izobraževalne ustanove*. Univerza na Primorskem, Koper. Pridobljeno 10. 9. 2024 na :
https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/96703896/978-961-293-139-1-libre.pdf?1672684146=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DVkljucevanje_filmske_vzgoje_v_vzgojno_iz.pdf&Expires=1727442508&Signature=SsSnW8nbNdOrYw7BzDOKA55KeEA4wGrxuVmf2eub7vSug-Ck0grBYK4Lbkkzuj1JPDDu3smqOLLbaKq68mWT3k1ps3dfxm5W87v9c87~E5lpxZi1yW27KcxCLSga5qQcMavEuOk-Yig~Rr92kurkBf4Q8BD46bx70HEI2pChVUUDpodl9UWqtW6ERuiORRMhTmG3NpltHnG2H~VAXgzZf302II-Tjsn6Vi7xwGHHY9MeS44TQG3KemSuMtrDTXi0Ska6UHWKhhKDFSTOAmn-Jdh1Me~EPjXzd7VHaRZNMxGoxGU27SdunEGrIXK2B5aGZVsj4wnRPAQoQu-PQg &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Nasilje nad predšolskimi otroki

Raziskovalna naloga

Ormož, marec 2025

Marjetka Grof

KAZALO

KAZALO GRAFI	4
POVZETEK	5
ABSTRACT	5
1 UVOD	6
1.1 Oprelitev raziskovalnega področja	6
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge	7
1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu.....	8
1.4 Raziskovalna metoda.....	9
1.5 Izvirni prispevek k praksi	10
2 NASILJE IN VRSTE NASILJA.....	12
2.1 Psihično ali duševno nasilje	12
2.2 Fizično ali telesno nasilje	13
2.3 Munchausnov sindrom.....	14
2.4 Spolno nasilje	14
2.5 Ekonomsko nasilje	15
2.6 Zanemarjanje.....	15
2.7 Posledice nasilja	16
3 STORILCI NASILJA.....	17
3.1 Vrste storilcev	17
4 ZAKONODAJA, KI UREJA PREPREČEVANJE NASILJA NAD OTROKI.....	18
4.1 Ustava Republike Slovenije.....	18
4.2 Kazenski zakonik	18
4.3 Konvencija o otrokovih pravicah	18
4.4 Zakon o preprečevanju nasilja v družini	19
4.5 Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode	19
4.6 Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini	20
5 PREPOZNAVANJE NASILJA NAD OTROKOM S STRANI VZGOJITELJA IN VRTCA.....	21
6 RAVNANJE VZGOJITELJA OB ZAZNANEM NASILJU	22
6.1 Najpogostejše napake pri pedagoškem delu v povezavi z nasiljem	22

7	POMOČ PREDŠOLSKEMU OTROKU PO ZAZNANEM NASILJU	24
8	EMPIRIČNI DEL.....	25
8.1	Raziskovalna vprašanja	25
8.2	Metodologija	25
8.3	Analiza demografije.....	26
8.4	Analiza rezultatov	27
8.5	Razprava	49
9	ZAKLJUČEK.....	52
	PRILOGA: ANKETNI VPRAŠALNIK.....	58
	VIRI IN LITERATURA	55

KAZALO GRAFI

Graf 1:	Poznavanje vrst nasilja in njihovih posledic na otroku	32
Graf 2:	Ali ste v svojem poklicnem okolju (vrtec) kdaj opazili znake nasilja nad otrokom, ki bi lahko bili posledica nasilja s strani staršev ali drugih družinskih članov?	34
Graf 3:	Ali ste kdaj opazili znake nasilja na otrokom, ki bi lahko bili posledica nasilja s strani drugih odraslih (npr. drugih vzgojiteljev, članov širše skupnosti)?	35
Graf 4:	Kako pogosto ste pri svojem delu opazili naslednje vrste nasilja nad otrokom?	37
Graf 5:	Kako pogosto ste pri otrokih zaznali naslednje znake, ki bi lahko nakazovali na nasilje?	39
Graf 6:	Poznavanje zakonodaje in postopka ob zaznanem nasilju	43
Graf 7:	Ali ste seznanjeni z zakonodajo v sloveniji, ki preprečuje nasilje nad otroki (npr. Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za VIZ, zakon o preprečevanju nasilja v družini)?.....	44
Graf 8:	Ali ste kdaj prijavili nasilje nad otrokom, ki ste ga zaznali na delovnem mestu?	45
Graf 9:	Ali ste kdaj aktivno sodelovali v postopku reševanja nasilja nad otrokom z drugimi zavodi (npr. CSD, policija)?.....	46
Graf 10:	Ali menite, da so postopki za prijavo nasilja nad otroki dovolj jasni in enostavni za izvajanje v praksi?.....	47
Graf 11:	Ali menite, da bi morali imeti vzgojitelji več izobraževanj in usposabljanj na področju prepoznavanja in obvladovanja nasilja nad otroki?	48

POVZETEK

Z zlorabljenim otrokom se je prav gotovo srečal že skoraj vsak vzgojitelj ali strokovni delavec, pomembno pa si je zastaviti vprašanje, ali je takrat znal pravilno reagirati in nuditi pomoč takšnemu otroku. Čeprav o tej tematiki že veliko vemo, je pa vseeno ključnega pomena znanje obnavljati, da v primeru ko se soočimo z nasiljem nad otrokom situacije dodatno ne poslabšujemo.

V raziskovalni nalogi smo se najprej osredotočili na samo definicijo nasilja in potem opisali različne vrste nasilje. Tukaj smo pri vsaki obliki nasilja navedli še nekaj ključnih dejavnikov s katerimi si vzgojitelji v vrtcih lahko pomagajo pri prepoznavanju zlorabljenega otroka. Vzgojitelj ali strokovni delavec v vrtcu je pravno odgovoren za prijavo nasilja, če le to zazna pri otroku, zato smo opredelili tudi zakonodajo, ki pomaga pri preprečevanju nasilja nad otroki v Republiki Sloveniji. Vsak delavec v varstveno-izobraževalnem zavodu je dolžen poznati svoje dolžnosti ko pride do nasilja nad otrokom. Tako smo opisali tudi potek kako naj se vzgojitelj obnaša in reagira kadar je postavljen v takšno situacijo. Na koncu smo navedli še nekaj smernic za pomoč otrokom, ki so doživeli kakršno koli obliko nasilja.

Ključne besede: nasilje, predšolski otrok, zaznavanje nasilja

ABSTRACT

Certainly almost every educator or professional worker has met an abused child while on duty, but it is important to if they knew how to react correctly and if they offered help to a child. Although we already know a lot about this topic, it is still crucial to renew our knowledge so that when we are faced with violence against a child, we do not further worsen the situation.

In the research paper, we first focused on the definition of violence itself and then described different types of violence. Here, for each form of violence, we have listed a few key factors that kindergarten teachers can use to help identify an abused child. An educator or professional worker in a kindergarten is legally responsible for reporting violence if he detects it in a child, which is why we have also defined legislation that helps prevent violence against children in the Republic of Slovenia. Every worker in a care and education institution is obliged to know his duties when violence against a child occurs. That's why we also described the course of how the educator should behave and react when he is placed in such a situation. At the end of the thesis we listed some guidelines for helping children who have experienced any form of violence.

Keywords: violence, preschool child, perception of violence

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Merjenje globine nasilja nad otroki je zapleteno že zaradi dejstva, ker se nasilje lahko pojavlja v različnih oblikah, kot na primer fizično, čustveno, spolno, zanemarjanje itn. Drugi faktor predstavlja okolje. Nasilje je lahko prisotno doma, v varstvenih zavodih, šolah, preko interneta ... Kot tretji faktor pa je potrebno izpostaviti storilce oziroma izvajalce nasilja. To so lahko starši, skrbniki, vrstniki, sorodniki, tujci in tako naprej. Unicef je v letu 2017 podal izjavo, da so približno trije od štirih otrok, med 2. in 4. letom starosti, deležni vzgoje z nasiljem kar predstavlja približno 300 milijonov otrok po celem svetu. V Sloveniji sicer imamo zakonodajo, ki ureja področje vzgoje s telesnim kaznovanjem, vendar približno 10% otrok po svetu pred tem ni zakonsko zaščiteneh (Unicef, 2024).

V današnjem svetu se še vedno, vse več soočamo z nasiljem. Slovenska policija je v času korona krize zabeležila porast kaznivih dejanj zoper zakonsko zvezo, družino in otroke za 12,9 % več kot v letu 2019. Kar potrjuje trditve Unicefa, da je zapiranje socialno-varstvenih ustanov, zavodov in šol povečalo nasilje nad otroki. Zato se je potrebno zavedati, da ima ustanova kot je na primer vrtec pomembno vlogo pri prepoznavanju in preprečevanju nasilja nad otroki (Društvo DNK, 2024; Unicef, 2022).

Raziskave na področju nasilja nad predšolskimi otroki so že dolgo v fokusu raziskovalcev in strokovnjakov za otrokov razvoj. Nasilje nad otroki, še posebej v predšolskem obdobju, lahko pusti dolgoročne posledice na otrokovem telesnem in čustvenem zdravju. Ena od ključnih nalog vzgojiteljev v predšolskih ustanovah je, da prepoznajo znake nasilja in ustrezno reagirajo. Raziskave so pokazale, da so vzgojitelji pogosto na prvi liniji obrambe pred nasiljem in imajo pomembno vlogo pri zaznavanju zgodnjih znakov zlorabe. Vendar pa lahko njihove sposobnosti zaznavanja nasilja variirajo glede na izobrazbo, izkušnje in podporo, ki jo prejmejo (Bromfield in drugi, 2012).

Ena od raziskav na tem področju je pokazala, da so vzgojitelji pogosto prepoznali telesne in čustvene znake zlorabe, vendar so imeli težave pri prepoznavanju subtilnih oblik nasilja, kot so čustveno zlorabljanje ali zanemarjanje. Dodatno je bilo ugotovljeno, da so vzgojitelji v nekaterih primerih negotovi glede tega, kako naj se odzovejo na zaznano nasilje. Raziskave so prav tako izpostavile, da mnogi vzgojitelji nimajo dovolj specifičnih usposabljanj za obravnavanje nasilja, kar omejuje njihovo sposobnost, da se pravočasno odzovejo na primere nasilja (Horton in drugi 2003; Elliott, 2009).

Poleg tega so študije, kot so tiste, ki so jih izvedli Schaffner in Burbach (2010), pokazale, da imajo vzgojitelji različna mnenja o tem, kako prepoznati znake nasilja. Nekateri so menili, da je pomembno upoštevati kulturne in socialne kontekste, v katerih živijo otroci, saj lahko to vpliva na prepoznavanje nasilja. Vendar pa so druge raziskave pokazale, da pomanjkanje jasnih

smernic in podpore na institucionalni ravni vpliva na zmožnost vzgojiteljev, da v celoti izkoristijo svoje možnosti za zaščito otrok (Horton in drugi, 2003).

Zato so raziskovalci, kot so Wassell, Peer, in Hunt (2004), poudarili potrebo po večjih usposabljanjih za vzgojitelje, da bi okrepili njihove sposobnosti pri prepoznavanju nasilja in usmerjanju otrok k potrebni pomoči.

Zaradi vsega tega je izjemno pomembno, da se izobraževanje in usposabljanje za prepoznavanje nasilja nad otroki izboljša, zlasti v predšolskih ustanovah. Ko vzgojitelji prepoznajo in reagirajo na zgodnje znake nasilja, lahko resnično vplivajo na otrokov dolgoročni razvoj in dobrobit. V prihodnje bi bilo smiselno izvajati dodatne raziskave, ki bi se osredotočile na razvoj specifičnih smernic in usposabljanj za strokovne delavce, ki delajo z otroki v predšolskem obdobju.

V naši raziskavi se bomo osredotočili predvsem na nasilje, ki je izvajano nad predšolskimi otroki, ter to povezali z vsakdanjim delom vzgojiteljev. Predšolski otrok je lahko otrok od 11. meseca starosti do obveznega vstopa v osnovno šolo. Vsak otrok med tem letom pa ni nujno predšolski otrok, saj je vpis v vrtec (javni ali zasebni) v Republiki Sloveniji izbiran – odločitev starša (Gov.Si, 2024).

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je celovito raziskati problematiko nasilja, s posebnim poudarkom na predšolskih otrocih, in ugotoviti, katere vrste nasilja so najpogosteje prisotne ter kako pomembno vlogo imajo vzgojitelji pri zaznavanju in nudenju pomoči žrtvam. Raziskava se osredotoča na različne vidike nasilja, tako z vidika teorije kot tudi praktičnih pristopov za zaščito otrok. Pri raziskovanju smo postavili naslednje teze, ki bodo vodile celoten raziskovalni proces:

- **Opredelitev nasilja:** V tej tezi bomo podrobno opredelili, kaj pomeni nasilje, kakšne so njegove oblike in kako vpliva na posameznike, zlasti otroke. Opredelili bomo fizično, psihološko, čustveno in zanemarjanje kot najpogostejše oblike nasilja, s katerimi se srečujejo predšolski otroci.
- **Razčlenitev vrst nasilja in storilcev:** Poglobljeno bomo analizirali različne vrste nasilja, ki lahko ogrožajo otroke v predšolskem obdobju. Poleg tega bomo raziskali, kdo so najpogostejši storilci nasilja, tako znotraj družinskega okolja kot tudi zunaj njega, vključno z vrstniki, vzgojitelji ali drugimi odraslimi.
- **Postavitev okvirja slovenske zakonodaje s področja preprečevanja nasilja nad otroki:** V tej tezi bomo predstavili ključne zakonodajne ukrepe, ki jih Slovenija sprejema v boju proti nasilju nad otroki. Osredotočili se bomo na zakonodajo, ki ureja zaščito otrok in preprečevanje nasilja v predšolskih ustanovah, ter preučili, kako se ti ukrepi izvajajo v praksi.

- Opredelitev vloge vzgojiteljev in vrtca v primeru zaznanega nasilja: Poseben poudarek bomo dali vlogi vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vrtcih pri prepoznavanju nasilja. Raziskali bomo, kako vzgojitelji prepoznajo znake nasilja pri otrocih in kakšne so njihove odgovornosti pri ukrepanju ter obveščanju pristojnih služb.
- Opredelitev rešitev za pomoč otroku, ki je žrtev nasilja: V zadnji tezi bomo raziskali različne možnosti pomoči otrokom, ki so bili žrtve nasilja. Osredotočili se bomo na terapevtske pristope, svetovanje za otroke in njihove družine, ter podporo izobraževalnih institucij, da bi otrokom omogočili čim boljše rehabilitacijo in zaščito pred nadaljnjim nasiljem.

S celovito analizo teh tez želimo pridobiti globlje razumevanje problematike nasilja nad predšolskimi otroki in prispevati k iskanju učinkovitih rešitev za izboljšanje zaščite in podpore otrokom, ki so žrtve nasilja.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Vprašanja, ki smo si jih postavljali pri raziskovalnem delu, so temeljila na različnih vrstah nasilja, ki je izvajano nad predšolskimi otroki, torej otroki, starimi med 1 in 6 let. Osredotočili smo se na ugotavljanje, katera vrsta nasilja je največkrat prisotna v življenju teh otrok in kakšne so posledice tega nasilja tako na kratki kot dolgi rok. Želeli smo pridobiti odgovore tudi na vprašanje, katero vrsto nasilja je za vzgojitelje najtežje prepoznati ter s katerimi vrstami nasilja se vzgojitelji pri svojem delu največkrat srečujejo. Prepoznavanje nasilja v predšolskem obdobju namreč zahteva veliko strokovnega znanja, občutljivosti in sposobnosti opazovanja, saj otroci pogosto ne morejo ali nočejo neposredno spregovoriti o svojih izkušnjah.

Največja omejitev pri našem raziskovalnem delu je dejstvo, da se vsak otrok na nasilje odziva na svoj način, kar pomeni, da ni enotnega vzorca, po katerem bi lahko natančno prepoznali nasilje. Vsak otrok ima svoje čustvene, kognitivne in fizične odzive, ki se lahko močno razlikujejo glede na stopnjo njegovega razvoja, preteklo izkušnje in specifične okoliščine. Zaradi tega je izjemno težko podati točne smernice za zaznavanje nasilja in za posledično nudenje ustrezne pomoči otroku, ki je žrtev zlorabe. Ta raznolikost odzivov je še posebej izzivalna za strokovnjake, saj morajo upoštevati številne dejavnike pri presoji, ali otrok doživlja nasilje.

Poleg tega so omejitve raziskave povezane tudi z različnimi karakterji in stopnjo empatičnosti med vzgojitelji. Vsak vzgojitelj se namreč odziva na različne situacije in težave na svoj način, kar lahko pomeni, da se določene oblike nasilja prepoznajo z večjo ali manjšo natančnostjo. To pomeni, da lahko obstajajo velike razlike v tem, kako posamezni vzgojitelji zaznavajo in interpretirajo znake nasilja, kar dodatno zaplete postopek identifikacije in ustreznega ukrepanja. Razumevanje teh razlik je ključnega pomena za usposabljanje in podporo vzgojiteljem pri razvijanju občutljivosti in znanja za prepoznavanje različnih oblik nasilja.

Naša raziskava je temeljila predvsem na že obstoječi literaturi, kar pomeni, da so nekateri podatki in spoznanja morda že zastareli ali pa niso povsem v skladu z aktualnimi raziskavami na tem področju. Zaradi tega je bilo nujno, da pri interpretaciji rezultatov upoštevamo tudi možne spremembe v družbenih, kulturnih in zakonodajnih dejavnikih, ki lahko vplivajo na pojavnost in prepoznavanje nasilja nad predšolskimi otroki.

Pri izvajanju empiričnega dela pa smo se soočili z omejitvijo glede pripravljenosti vzgojiteljev za sodelovanje pri anketnem vprašalniku. Nekateri vzgojitelji so zaradi različnih razlogov, kot so pomanjkanje časa ali morebitna zadržanost do deljenja občutljivih informacij, zavrnilo sodelovanje. Tako je bil vzorec anketiranih omejen in premajhen, da bi lahko odgovore posploševali na celotno populacijo vzgojiteljev v Sloveniji. To predstavlja dodatno omejitev naše raziskave, saj bi večje število anketiranih omogočilo natančnejšo in širšo sliko o tem, kako se vzgojitelji soočajo s prepoznavanjem in ukrepanjem v primerih nasilja nad otroki.

1.4 Raziskovalna metoda

Pri pisanju raziskovalne naloge smo uporabili deskriptivno metodo, ki nam je omogočila podrobno in sistematično predstavljanje različnih vidikov raziskovanega področja. Z uporabo deskriptivnega pristopa smo se osredotočili na opredelitev ključnih pojmov, analizo obstoječe literature ter na raziskovanje vzorcev in trendov v kontekstu nasilja nad predšolskimi otroki. Poudarek je bil na opisovanju in razčlenjevanju posameznih vidikov, kot so vrste nasilja, njihov vpliv na otroke in način prepoznavanja nasilja, kar nam je omogočilo jasno in strukturirano predstavitev ugotovitev.

Za bolj poglobljeno razumevanje problematike smo uporabili kvalitativni pristop pri analizi domače in tuje literature. Najprej smo iz že obstoječe literature opredelili pojem nasilja ter razčlenili različne vrste nasilja, ki se pojavljajo v predšolskih letih, vključno s fizičnim, čustvenim, spolnim nasiljem ter zanemarjanjem. Poudarek smo dali tudi razumevanju povzročiteljev nasilja.

Za boljše razumevanje in prepoznavanje nasilja nad otroki smo v nalogi vključili tudi pregled zakonodaje v Republiki Sloveniji, ki ureja preprečevanje tovrstnih dejanj. Preučili smo relevantne zakone, predpise in smernice, ki so v veljavi na področju zaščite otrok pred nasiljem, ter osvetlili vlogo države in pristojnih institucij pri zaščiti otrok. To je ključnega pomena za ustrezno zaščito in pomoč otrokom, ki so žrtve nasilja, saj zakonodaja določa jasne smernice in postopke za ukrepanje v takih primerih.

Poleg tega smo se osredotočili na vlogo vzgojiteljev in institucij, kot so vrtci, pri zaznavanju nasilja in samem odzivu na le-to. Raziskali smo, kako pomembno je, da vzgojitelji prepoznajo zgodnje znake nasilja ter se ustrezno odzovejo, saj imajo ključno vlogo pri zaščiti otrok pred nadaljnjim nasiljem. V tem delu smo se dotaknili tako teoretičnih kot praktičnih vidikov, ki

vključujejo izobraževanje vzgojiteljev in pomembnost njihovega znanja pri prepoznavanju različnih oblik nasilja.

V empiričnem delu raziskovalne naloge smo uporabili sistematično metodo zbiranja podatkov z anketo. Anketni vprašalnik je bil zasnovan kot merski instrument za zbiranje kvantitativnih podatkov o tem, kako vzgojitelji zaznavajo nasilje nad otroki, katere vrste nasilja so po njihovem mnenju najpogostejše in kako se odzivajo na te primere. Podatke smo nato analizirali s pomočjo statističnih metod in jih grafično predstavili v obliki stolpčnih in tortnih grafov, kar nam je omogočilo jasen vpogled v ugotovitve raziskave. Grafi so omogočili vizualno predstavitev ključnih podatkov, kar pripomore k boljši interpretaciji rezultatov in njihovemu enostavnemu razumevanju.

Z uporabo te metode smo želeli dobiti konkretne, empirične podatke, ki podpirajo teoretične ugotovitve iz literature, in pridobiti vpogled v vsakodnevne izzive, s katerimi se vzgojitelji soočajo pri prepoznavanju in obvladovanju nasilja v predšolskem obdobju.

1.5 Izvirni prispevek k praksi

Z raziskovalno nalogo želimo spodbuditi globlje razumevanje nasilja nad predšolskimi otroki in izpostaviti izjemno pomembno vlogo vzgojiteljev pri zaznavanju in obvladovanju tovrstnih primerov. Vzgojitelj ima namreč ključno vlogo v življenju predšolskega otroka, saj je pogosto ob njem največ časa, poleg staršev. V tem obdobju so vzgojitelji tisti, ki otrokom ne nudijo le izobraževalnega in razvojnega okolja, ampak so tudi med prvimi, ki lahko zaznajo morebitne znake nasilja ali zlorabe. Zaradi tesnega stika z otrokom in njegovega vsakodnevnega spremljanja je vzgojitelj v edinstvenem položaju, da zazna spremembe v otrokovi obnašanju, telesnem stanju ali čustvenem počutju, ki bi lahko kazale na izpostavljenost nasilju.

Zato je izjemno pomembno, da se vzgojitelji zavedajo svoje odgovornosti in vpliva, ki ga imajo na preprečevanje nasilja. S svojim znanjem in sposobnostjo opazovanja lahko pomembno prispevajo k zaščiti otrok in preprečijo, da bi se nasilje nad otrokom nadaljevalo. Vendar pa poleg samega prepoznavanja nasilja, še večjega pomena postane sposobnost hitrega in ustreznega odziva v situacijah, ko nasilje zaznajo. Vzgojitelji ne smejo le pasivno opazovati, temveč morajo znati ukrepati in otroku zagotoviti ustrezno pomoč ter ga usmeriti na poti do zaščite. Pomembno je, da vzgojitelji vedo, kako se odzvati, kako obvestiti pristojne institucije in kako podpreti otroka v njegovem procesu okrevanja. V ta namen so potrebni ustrezni izobraževalni programi, ki vzgojiteljem omogočajo pridobivanje znanj in veščin za prepoznavanje različnih vrst nasilja, kot tudi za učinkovito ukrepanje v primerih zlorabe.

Z raziskovalno nalogo želimo strniti ključne informacije o nasilju nad predšolskimi otroki in narediti krajši pregled najboljših praks, ki lahko služijo kot koristno orodje pri vsakdanjem delu vzgojiteljev in zaposlenih v vrtcih. Naša raziskava ne želi zgolj osvetliti teoretičnih vidikov

nasilja, temveč tudi zagotoviti konkretne napotke in smernice za vzgojitelje, ki se srečujejo s to problematiko v svojem poklicnem okolju. Tako bi raziskava lahko postala uporaben pripomoček pri oblikovanju izobraževalnih vsebin za vzgojitelje in pri usmerjanju njihovih reakcij v primerih zaznanega nasilja.

Poleg tega želimo ugotoviti tudi trenutno stanje v Sloveniji glede prepoznavanja nasilja nad predšolskimi otroki in stopnjo poznavanja te problematike med vzgojitelji. To bomo storili s pomočjo anketnega vprašalnika, ki bo omogočil zbiranje podatkov o tem, kako pogosto vzgojitelji prepoznajo nasilje, katera vprašanja jim povzročajo največ težav pri prepoznavanju nasilja in kako se odzivajo na situacije, v katerih se otrok znajde v nevarnosti. Z analizo odgovorov bomo pridobili dragocene informacije o trenutnem stanju zavedanja vzgojiteljev in o tem, kako bi bilo mogoče izboljšati pripravo in usposabljanje strokovnjakov za obvladovanje tovrstnih primerov. To bo omogočilo večjo učinkovitost pri zaščiti predšolskih otrok pred nasiljem in ustvarjanju varnejšega okolja za njihov razvoj.

2 NASILJE IN VRSTE NASILJA

V literaturi obstaja veliko definicij pojma nasilje. SSKJ navaja, da je nasilje dejaven odnos do nekoga značilen po uporabi sile in pritiska. Nasilje lahko definiramo tudi kot simptom ali raven izražanja agresivnih dejanj posameznikov. Lahko ga dojemamo kot zlorabo moči v različnih oblikah, kar je priučen in neustrezen vedenjski odgovor na občutek jeze ali strahu (SSKJ, n.d.; Munc, 2010).

Nasilje predstavlja odnos med dvema ali več osebami, kjer ena izmed oseb vpliva na drugo z uporabo moči. Za izvajanje nasilja nad otrokom je največkrat krivo nezadovoljstvo odraslega, kar je lahko posledica brezposelnosti, želja po boljšem življenju, nezadovoljstvo s partnerjem, neustrezna vzgoja in podobno. Nasilje nad otrokom je največkrat prekrito pred javnostjo in se izvaja zasebno. Posledice so lahko motnje v razvoju, prikrajšanost, telesne poškodbe, psihično oškodovanje otroka in celo smrt (Merčnik in Suban, 2009).

2.1 Psihično ali duševno nasilje

Najpogostejša in najbolj prekrita oblika izvajanja nasilja nad otrokom je psihična oziroma duševna. Le ta po navadi spremlja vse druge oblike nasilja, lahko pa se pojavi tudi v samostojni obliki, kot izločanje otroka, zavračanje ali nepravilno ravnanje z otrokom, neustrezno kritiziranje in poniževanje, teroriziranje, izolacija otroka (prostorska omejitve ali prepoved stikov), omalovaževanje ter zanemarjanje otrokovih čustvenih potreb. Pod psihično zlorabo otroka spada tudi izkoriščanje otrokovega dela v družini, kar pomeni, da odrasli postavi delovane in vedenjske zahteve, ki presegajo otrokove zmogljivosti (Zloković in Dečman Dobrnjič, 2007; Mikuš Kos 1997).

K psihičnemu nasilju pripisujemo posredno ali neposredno opazovanje nasilja in ločitev staršev. Posredna oblika opazovanja nasilja je v primeru če je otrok fizično prisoten pri nasilnem dogodku ali ga opazuje. Pri neposredni obliki pa otrok ni fizično prisoten v prostoru, ampak lahko sliši nasilje ali opazi posledice nasilja (polomljeno ali prevrnjeno pohištvo in podobno). Ko govorimo o ločitvi staršev kot obliki psihičnega nasilja je to zato, ker otrok ločitev povezuje z razpadom družine ter izgubo podpore enega izmed staršev (Kraljić, 2010).

Omeniti je potrebno tudi čustveno izsiljevanje, ki se nad otrokom največkrat izvaja s strani staršev. V večini primerov se starši posledic čustvenega izsiljevanja sploh ne zavedajo. Za boljše razumevanje lahko uporabimo primer: »Če boš pospravil svojo sobo, te bom imel rajši!« (Munc, 2010).

Posledica psihičnega, duševnega ali čustvenega nasilja se lahko pri otrocih kaže kot nevrotično vedenje, ter škodi kognitivnemu, čustvenemu ali telesnemu razvoju otroka. Takšen otrok je velikokrat (Bašič, 2011):

- kronično žalosten ali sumničav,
- pasiven ali zahteven,

- se počuti nepomemben,
- kaže močno prizadeto samospoštovanje,
- zaznati je možno oviranost miselnih procesov,
- nesocialen ali pretirano išče pozornost.

2.2 Fizično ali telesno nasilje

Fizično nasilje si vsak razlaga po svoje, sploh ker ko govorimo o nasilju največkrat pomislimo le na to. Dejstvo je, da je fizično nasilje najlažje prepoznati, saj ga je še posebej pri otroku težko prekriti in se kaže kot modrice na koži, odrgnine, opekline ... Kot fizično oziroma telesno nasilje se obravnava kakršni koli nameren telesni napad ali kontakt, s katerim se otroka poškoduje, se mu povzroči telesna bolečina, neugodje ali smrt. Pod fizično nasilje spada tudi telesno kaznovanje otrok kot vzgojni ukrep ter pretirano discipliniranje otrok z uporabo sile (Zloković in Dečman Dobrnjič, 2007; Vodušek, 2007).

Pod fizično ali telesno nasilje štejemo (Bezenšek Lalič, 2009):

- pretepanje z rokami, nogami ali predmeti,
- metanje ob tla ali stene,
- stresanje,
- stiskanje,
- povzročanje opeklin,
- praskanje,
- davljenje,
- vezanje,
- senzorno preobremenitev in
- preprečevanje spanja.

Mikuš Kos (1997) pa opozarja, da obstajajo tudi oblike telesnega kaznovanja, ki se ne kažejo navzven kot na primer prisilno klečanje, izpostavljanje otroka visokim in nizkim temperaturam ter siljenje otroka s hrano dokler ne izzovemo bruhanja.

Da je otrok žrtev fizičnega nasilja nam lahko pokažejo naslednji vedenjski vzorci (Bašič, 2011):

- odklanjanje športne aktivnosti otroka in nelagodje pri preoblačenju,
- zaostajanje v motoričnem razvoju,
- zaostajanje v govornem razvoju,
- strah pred odraslimi osebami,
- umikanje v zasebnosti in težave pri vzpostavitvi komunikacije z vrstniki,
- razdražljivost in pogost jok,
- napetost in stalna pripravljenost na boj,
- z agresijo izsiljuje,

- grdo ravna z živalmi in z igračami.

2.3 Munchausnov sindrom

Ko govorimo o fizičnem nasilju je potrebno omeniti še relativno slabo poznano obliko »bolezni« Munchausnov sindrom (v nadaljevanju MSPN). Po navadi za MSPN trpi eden izmed staršev otroka ali bližnji sorodnik. Gre za motnjo, ko je odrasla oseba prepričana, da je otrok bolan in mu pri tem povzroča bolezenske znake. Otrok je tako izpostavljen stimulaciji bolezni in njenemu zdravljenju (Domiter Pronter, 2014).

Za lažje prepoznavanje otroka, ki je lahko izpostavljen odrasli osebi, ki trpi za MSPN smo povzeli glavne okoliščine po A. Mikuš Kos (1997):

- trajni ali ponavljajoči se bolezenski znaki, za katere ne najdemo vzroka,
- velike razlike med anamnezo, kliničnimi izvidi in splošnim zdravstveni stanjem otroka,
- domnevna diagnoza je redko obolenje,
- simptomi se pojavljajo le v prisotnosti te osebe, če je otrok v bolnišnici oz. oseba ni prisotna pa izginejo,
- oseba je zelo skrbna in pozorna do otroka, in vztraja, da bi bila vedno prisotna,
- simptomi ne reagirajo na ustrezno terapijo,
- pogosto se je v družini zgodila nenadna smrt otroka,
- oseba je bila v preteklosti v času šolanja ali na delovnem mestu povezana z zdravstveno dejavnostjo ali pa je imela dolgotrajne bolezenske težave.

Čeprav je MSPN slabo poznan pojav se morajo zaposleni v vrtcu zavedati resnosti le tega, saj lahko ob ne reagiranju zunanje osebe resno oškoduje zdravje otroka ali celo vodi v smrt (Domiter Pronter, 2014).

2.4 Spolno nasilje

Spolno nasilje nad otrokom je dejanje odrasle osebe s katerim otroka prisili ali zavede v spolnost z namenom potežitve svoje lastne potrebe po kontroli in moči. Odrasla oseba s tem zlorabi svoj privilegiran položaj, ter tako vpliva na otroka. Pri spolnem nasilju nad otrokom so velikokrat prisotne tudi druge oblike nasilja – psihično in fizično (Društvo za nenasilno komunikacijo, 2024).

Spolni odnos je le ena izmed oblik spolnega nasilja nad otrokom, k temu štejemo tudi zapeljivo vedenje do otroka, namigovanje o spolnosti in podrobni opisi aktov, spremljanje pornografskih vsebin v prisotnosti otroka, namensko razkazovanje golega telesa, izpostavljanje otroka spolnih dejanj odraslih, intimno poljubljanje otroka, otipavanje genitalnih področij, prsi in trebuha, masturbacija pred otrokom, vtikanje različnih predmetov v otrokovo danko ali vagino, drgnjenje penisa, felacija ali kunilingus (siljenje v oralno zadovoljevanje) in podobno (Bašič, 2011).

Znaki na katere je potrebno biti pozoren, saj lahko kažejo morebitno spolno zlorabo otroka so naslednji (Miller, 2000; Bašič, 2011):

- genitalni ali rektalni problemi,
- upiranje previjanju,
- močenje postelje,
- nočne more s seksualno vsebino,
- nazadovanje v vedenju,
- znanje o spolnosti in nenavadne seksualne teme,
- igranje seksualnih prizorov in slačenje igrač,
- upiranje slačenju,
- zapiranje vase, nemir in strah pred določeno osebo,
- priznanje o zlorabi in
- nenavadni izostanki iz vrtca.

2.5 Ekonomsko nasilje

Ekonomsko nasilje nad otrokom je najmanj pogosto, saj otrok praviloma nima lastnega premoženja. Tukaj lahko izpostavimo, da se izvaja nasilje nad otrokom v primeru, če je le ta upravičen do prejemanja pokojnine po umrlem staršu, pa skrbnik le to porabi za zadovoljevanje svojih potreb in ne otrokovih; če je otrok upravičen do prejemanja preživnine po ločitvi staršev, pa se le to ne izvaja (to lahko dojemamo kot zanemarjanje otrok s strani ločenega starša); ter kadar govorimo o prisilnem beračenju otrok (Dolčič, 2015).

2.6 Zanemarjanje

Zanemarjanje otroka so dejanja, zaradi katerih je otrok prikrajšan za osnovne stvari, kot so prehrana, higiena, primerno zdravljenje, dom, oblačila, možnost varstva in izobraževanja. V tem primeru starš ali skrbnik otroka z njim ne ravna primerno, ter ne zadovoljuje otrokovih osnovnih potreb (Filipčič in Klemenčič, 2011).

Zanemarjanje otroka je tako lahko telesno, čustveno ali zdravstveno. O telesnem zanemarjanju govorimo kadar je otrok zapuščen, sam ali v neprimernem varstvu. Če živi v neprimernem, umazanem in hladnem prostoru, kadar je lačen, neprimerno oblečen ali mu ni nudena zadostna količina počitka. O telesnem zanemarjanju govorimo tudi kadar je otrok izpostavljen različnim nevarnostim (nezavarovani balkoni, stopnice ali sekundarno kajenje) ali kadar otrok ni zaščiten pred poškodbami ali je izpostavljen neodgovornemu vedenju starša oziroma skrbnika (vožnja pod vplivom substanc in alkohola). Pri čustvenem zanemarjanju gre za zatiranje otrokovih čustev ter ne posvečanje otrokovim potrebam. Sem štejemo odrekanje ljubezni, naklonjenosti in čustvene podpore. Otroku niso nudene osnovne potrebe kot so stik, navezanost in spodbujanje. Zdravstveno zanemarjanje je odrekanje ali prepozno iskanje zdravstvene oskrbe in pomoči bolnemu otroku (Mikuš Kos, 1997; Kristančič, 2002).

Vzgojiteljica si za prepoznavanje zanemarjenega otroka lahko pomaga z naslednjimi znaki (Bašič, 2011):

- neprimerna obleka otroka glede na vreme oziroma letni čas,
- neprimerna higiena otroka,
- otrok je lačen (se prenajeda, prosi za hrano),
- otrok je nezmožen poslušati in slediti navodilom,
- ima slabši besednjak in mu primanjkuje socialnih veščin,
- otrok je pasiven in težko vzdržuje pozornost,
- otrok je telesno slabo razvit glede na svojo starost,
- otrok ostaja v vrtcu tudi ko ima možnost drugega varstva,
- otrok ostaja v vrtcu tudi po opozorilu vzgojiteljice, da je zbolel.

2.7 Posledice nasilja

Obstajajo različni dejavniki, ki lahko vplivajo na posledice zlorabe otroka. Tukaj govorimo predvsem o intenzivnosti nasilja, časovnem obdobju v katerem je bilo nasilje prisotno, starosti otroka ter njegovi psihični odpornosti. Razumljivo je, da dalj časa kot je nasilje prisotno, večje so posledice na otroku, zato je pomembno, da je nasilje zaznano čimprej. Na stopnjo posledic zlorabe pa vpliva tudi odnos, ki ga otrok ima s povzročiteljem nasilja. Če je to njegov starš oziroma skrbnik, kako družina reagira na nasilje ter kako se odzovejo institucije po tem ko je podana prijava (Mikuš Kos, 1997).

Ugotovili smo torej, da nasilje na otroke lahko vpliva različno in da je odvisno od več dejavnikov. Našteli bomo najpogostejša vedenja, ki so lahko posledica nasilja nad predšolskim otrokom (Mikuš Kos, 1997):

- strah,
- kriki,
- razdražljivo vedenje,
- skrivanje,
- tresenje,
- jecljanje,
- motnje spanja,
- grizenje nohtov ali puljenje las,
- pobegi od doma,
- kognitivne motnje in
- posttravmatske stresne motnje.

Simptomi, ki nakazujejo na posttravmatske stresne motnje so izogibanje stvarim, ki otroka lahko spominjajo na nasilen dogodek, občutek odtujenosti, utesnjeno čustvovanje, izbruhi jeze

in agresija. Pri otroku, ki je žrtev nasilja, znake opazimo skozi igro, risanje ali s pogovorom. Te motnje praviloma trajajo več kot en mesec (Mlakar, 2010).

Raziskave so pokazale, da posledice nasilja v odrasli dobi vplivajo na otroka drugače, glede na spol. Dečki velikokrat ponotranjijo nasilje in so kasneje nasilni, sploh do svojih otrok in partnerjev. Deklice po drugi strani pa so večkrat nagnjene k osamitvi, občutku krivde in depresiji ter so tudi v odrasli dobi žrtve nasilja (npr. v partnerskih odnosih) (Mlakar, 2010).

3 STORILCI NASILJA

Za vzgojitelje v vrtcih ni pomembno samo prepoznavanje nasilja, velikega pomena je prepoznati tudi nasilneža, saj obstaja velika verjetnost, da je otrok, ki izvaja nasilje nad drugimi otroki tudi sam žrtev nasilja. Vloga vzgojiteljev je prepoznati otroka, ki ima vzorce nasilnega vedenja in ugotoviti kje se je otrok s takšnimi vzorci srečal in jih ponotranjil ter takšnemu otroku nuditi potrebno pomoč. Največkrat je rešitev preusmeritev pozornosti in pogovor o njegovem vedenju in čustvih (Habbe, 2000).

3.1 Vrste storilcev

Za povzročitelje oziroma storilce nasilja so značilne določene lastnosti. Eden izmed indikatorjev je, da ne kažejo čustev prizadetosti, ko povzročijo škodo, ne sprejemajo odgovornosti za svoja dejanja in velikokrat obtožijo žrtev za svoja dejanja. Storilci izkoristijo svojo fizično ali psihično prevlado nad žrtvijo in v večini primerov nasilje izvajajo za krepitev občutka svoje lastne moči. Nasilneži so po navadi bili tudi sami žrtve nasilja (Kristančič, 2002; Erzar, 2013).

Bučar-Ručman (2004) loči storilce na dve skupini. In sicer dominantni nasilneži in druge kategorije nasilnežev, kamor spadajo pasivni udeleženci nasilja in anksiozni nasilneži.

4 ZAKONODAJA, KI UREJA PREPREČEVANJE NASILJA NAD OTROKI

Da lahko vzgojitelji v vrtcih ob zaznanem nasilju pravilno in strokovno ukrepajo, morajo poznati zakonske podlage. Otroka pred nasiljem ščitijo Ustava Republike Slovenije, Kazenski zakonik, Konvencija o otrokovih pravicah, Zakon o preprečevanju nasilja v družini, Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode in Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini ter drugi, vendar bomo mi obravnavali samo zakonske podlage, ki so pomembne za delo strokovnih delavcev v vrtcih.

4.1 Ustava Republike Slovenije

Varstvo otrok pred nasiljem je v Sloveniji zaščiteno s temeljnim in najvišjim pravnim aktom – Ustavo Republike Slovenije. Država je s pravnimi normami dolžna zagotoviti posebno varstvo pred ekonomskim, socialnim, telesnim, duševnim in drugim izkoriščanjem ter zlorabo otrok. Če je ugotovljeno, da starši oz. zakoniti skrbniki ne izpolnjujejo pogojev v dobrobit otroka je država dolžna nuditi posebno varstvo tem otrokom (Ustava RS, 1991).

56. člen Ustave Republike Slovenije (1991) pravi: »Otroci uživajo posebno varstvo in skrb. Človekove pravice in temeljne svoboščine uživajo otroci v skladu s svojo starostjo in zrelostjo. Otrokom se zagotavlja posebno varstvo pred gospodarskim, socialnim, telesnim, duševnim ali drugim izkoriščanjem in zlorabljanjem. Takšno varstvo ureja zakon. Otroci in mladoletniki, za katere starši ne skrbijo, ki nimajo staršev ali so brez ustrezne družinske oskrbe, uživajo posebno varstvo države. Njihov položaj ureja zakon«.

4.2 Kazenski zakonik

V letu 2012 z uvedbo novega Kazenskega zakonika je kaznivo dejanje nasilja v družini postalo samostojno kaznivo dejanje. Uvrščeno pa je v poglavje kaznivih dejanj zoper zakonsko zvezo družino in otrokove v 191. členu (Kazenski zakonik, 2008).

V Kazenskem zakoniku najdemo opredelitve glede kaznivih dejanj, koga in kako se kaznuje v primeru nastalih dejanj. Za delavce v varstveno-izobraževalnih zavodih je pomemben člen, ki se nanaša na opustitev prijave suma na kaznivo dejanje. In sicer 281. člen, drugi odstavek, KZ-1 (2008) pravi: »Uradna oseba, ki zavestno opusti ovadbo kaznivega dejanja, za katero izve pri opravljanju svoje službe, če je zanj z zakonom predpisana kazen treh let ali več zapora, storilec pa se preganja po uradni dolžnosti, se kaznuje z zaporom do treh let«. To velja za ravnatelja kot uradno osebo, vsi ostali zaposleni pa ob opustitvi prijave odgovarjajo v okviru drugih prepisov, saj so z opustitvijo kršili delovne dolžnosti.

4.3 Konvencija o otrokovih pravicah

Konvencija o otrokovih pravicah je v Sloveniji začela veljati leta 1990. S podpisom konvencije se je Slovenija zavezala k spoštovanju zapisane pravice otrok brez kakršnega koli razlikovanja glede na raso, barvo kože, spol, jezik, veroizpoved, politično prepričanje, narodno, etično ali

družbeno poreklo, premoženje, invalidnost, rojstvo ali kakšen koli položaj otroka, otrokovih staršev ali skrbnikov. Glavni cilj konvencije je zagotoviti korist otroka, kar vključuje tudi njegovo varovanje pred kakršno koli obliko nasilja (Bašič, 2011).

19. člen Konvencije o otrokovih pravicah (1992), ki se navezuje na varovanje otroka pred nasiljem pravi: »Države pogodbenice bodo z vsemi ustreznimi zakonodajnimi, upravnimi, družbenimi in vzgojnimi ukrepi varovale otroka pred vsemi oblikami telesnega ali duševnega nasilja, poškodb ali zlorab, zanemarjanja ali malomarnega ravnanja, trpinčenja ali izkoriščanja, v številni spolne zlorabe, medtem ko je pod skrbništvom staršev, zakonitih skrbnikov ali katerekoli druge osebe, ki skrbi zanje«.

4.4 Zakon o preprečevanju nasilja v družini

Zakon o preprečevanju nasilja v družini (krajše ZPND) je bil pri nas sprejet leta 2008 in opredeljuje pravna pravila, ki se nanašajo na nasilje v družini, torej med družinskimi člani. To so lahko krvni sorodniki, posvojitelji, skrbniki, rejniki in osebe, ki živijo v skupnem gospodinjstvu.

Za strokovne delavce v vrtcih je najpomembnejše poznavanje 5. in 6. člena ZPND, saj se le ta navezujeta na dolžnost ravnanja in prijave, ko je nasilje nad otrokom opaženo (Filipčič in Klemenčič, 2011).

5. člen ZPND (2008) pravi: »Organi in Organizacije so dolžni izvesti vse postopke in ukrepe, ko so potrebni za zaščito žrtve glede na stopnjo njene ogroženosti in zaščito njenih koristi in pri tem zagotoviti spoštovanje integritete žrtve. Če je žrtev nasilja otrok, imajo koristi in pravice otroka prednost pred koristmi in pravicami drugih udeleženk oziroma udeležencev postopka«.

6. člen ZPND (2008) zavezuje zaposlene v vrtcih, da sum zlorabe otroka prijavijo: »Vsakdo, zlasti strokovni delavci oziroma delavke v zdravstvu ter osebje vzgojno-varstvenih in vzgojno-izobraževalnih zavodov, mora ne glede na določbe o varovanju poklicne skrivnosti takoj obvestiti center za socialno delo, policijo ali državno tožilstvo, kadar sumi, da je otrok žrtev nasilja.«

4.5 Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode

Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za VIZ, ki je vstopil v veljavo januarja 2010 pomaga strokovnim delavcem pri pravočasnem in ustreznem ukrepanju, ko so soočeni z otroki, ki so žrtve nasilja. Pravilnik opredeljuje naloge delavcev, ki jih je potrebno izvesti ob zaznavi kakršnega koli nasilja nad otrokom. Tako je omogočeno izvajanje enakih načinov obravnavanja in oblik pomoči v vseh vrtcih. V pravilniku najdemo tudi smernice, ki določajo načine sodelovanja med institucijami in njihove pristojnosti (Filipčič in Klemenčič, 2011).

V 6., 7. in 8. členu pravilnika je zapisan postopek nudenja pomoči otroki, ki je žrtev nasilnega dejanja. Svetovalni delavec VIZ-a je dožen sklicati interni tim, na katerem so prisotni svetovalni delavec (vodja internega tima), vzgojitelj (ki je zaznal nasilje) in drug strokovni delavec zavoda

(ki naredi zapisnik). Prisotnost ravnatelja je obvezna na prvem timu. Naloga internega tima je v prvi vrsti pomoč in podpora žrtvi, sodelovanje z drugimi organi in svetovanje otroku (Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode, 2009).

4.6 Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini

Za pravilno ravnanje vzgojiteljev o zaznanem nasilju nad otrokom je pomembno tudi poznavanje Pravilnika o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini, saj le ta navaja postopke komunikacije med organi, ki so prisotni pri obravnavi žrtve. Poleg tega določa tudi način dela multidisciplinarnih timov, naloge centra za socialno delo in izobraževanja strokovnih delavce. Če strokovni delavec v VIZ-u zazna nasilje je o tem dolžen takoj obvestiti CSD, policijo ali državno tožilstvo. V nadaljevanju mora CSD zaščititi žrtev, pridobiti potrebne informacije o dogodku od vzgojitelja in vzporedno sodelovati s policijo (Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini, 2009).

5 PREPOZNAVANJE NASILJA NAD OTROKOM S STRANI VZGOJITELJA IN VRTCA

Za preprečevanje nasilja nad otrokom niso odgovorne le državne ali strokovne institucije, kot bi zmotno lahko mislili. Vsak posameznik je dolžen prijaviti nasilje nad otrokom, če se z njim sreča. Kot smo že ugotovili iz zakonodaje, pa je strokovni delavec v vrtcu ob zaznanem nasilju le to dolžen prijaviti tudi po pravnih predpisih, zato je poznavanje le teh izredno velikega pomena (Filipičič, 2008).

Ker je strokovni delavec v vrtcu lahko postavljen pred dilemo kadar pride do zaznanega nasilja, smo pri vsaki obliki nasilja našli tudi nekaj najpogostejši znakov, ki so lahko pokazatelji zlorabe otroka. Najpogostejši razlogi, da otrok prekriva nasilje, ki se izvaja nad njim pa so grožnje storilca, dvom, da bo prišlo do spremembe tudi če o nasilju spregovori, strah in upanje, da se bo storilec spremenil. Zaradi teh razlogov je težko potrditi zlorabo in zato je pomembno, da se z otrokom skuša vzpostaviti komunikacijo in ga pripraviti do odprtega pogovora. V predšolskem obdobju otroci največ časa preživijo z vzgojitelji, zato je ključnega pomena, da jih le ti seznanijo z njihovimi pravicami in jih varujejo, saj le tako lahko otroci vedo kaj je prav in kaj narobe (Selič, 2010).

Dolžnosti strokovnega delavca v vzgojno-izobraževalnem zavodu so (Dečman in drugi, 2004):

- ščititi interese otrok in jih postaviti pred interese odraslih,
- otroku predstaviti nevarnosti,
- naučiti otroka, kako se zavarovati pred nevarnostmi,
- ščititi otroka pred dogodki, ki lahko privedejo do zlorabe in
- prepoznati ter poskusiti preprečiti dogodke, ki bi lahko vodili v zlorabo.

Če vzgojitelj v primeru da nasilje zazna ne stori ničesar, da bi ga ustavil ali preprečil pomeni, da ga podpira in se z njim strinja. Pomembno je, da se med otrokom in vzgojiteljem vzpostavi medsebojno zaupanje in da je vzgojitelj v primeru zaznave nasilja pripravljen odločno in hitro ukrepati (Lepičnik Vodopivec, 2012).

6 RAVNANJE VZGOJITELJA OB ZAZNANEM NASILJU

Kadar vzgojitelj opazi znake katere koli oblike nasilja je njegova naslednja naloga pogovor z otrokom. Otrok, ki je žrtev nasilja bo o tem redkokdaj prvi spregovoril, zato je pomembno, da vzgojitelj z otrokom vzpostavi zaupanje in začne pogovor, na podlagi katerega lahko potem potrdi ali ovrže sum nasilja nad otrokom. Pri pogovoru se opiramo na naslednje točke (Filipčič in Klemenčič, 2011):

- odzovemo se umirjeno in tako otroku omogočamo medsebojno zaupanje,
- ne obljubimo mu, da bomo o dogodku molčali in mu razložimo zakaj je potrebno o tem obvestiti tudi druge osebe,
- mu verjamemo in ne postavljamo dvomljivih vprašanj,
- izražamo zanimanje za njegovo situacijo,
- med pogovorom, če je potrebno, večkrat poudarimo, da za nastalo situacijo ni kriv sam,
- mu vlivamo pogum, da o situaciji jasno spregovori in ga pohvalimo,
- se izogibamo besed, ki bi situacijo lahko predstavljale kot nerešljivo (npr. to je obupno, grozljivo...),
- otroku ne obljubljam stvari, ki jih ne moremo realizirati,
- otroku razložimo zakaj in kako je potrebno ukrepati, ter mu razložimo naslednje korake,
- ne spodbujamo fizičnega maščevanja in mu damo vedeti, da je nasilje nesprejemljiv način reševanja konfliktov,
- situacije ne rešujemo sami, ampak o tem obvestimo vodjo enote in ravnatelja, ki potem obvesti center za socialno delo, policijo ali državno tožilstvo.

6.1 Najpogostejše napake pri pedagoškem delu v povezavi z nasiljem

Vzgojitelj mora biti pazljiv in korekten pri svojem delu, ko se sreča z nasiljem. Pomembno je, da s svojo komunikacijo ne povzroči dodatnih ne zaželenih situacij, s katerimi bi otroku lahko še dodatno škodoval (Ančič in drugi, 2015).

Pogoste napake ko pride do soočanja z otrokom, ki je žrtev nasilja (Ančič in drugi, 2015):

- ignoriranje ali minimaliziranje nasilja,
- prelaganje odgovornosti za nasilje na otroka,
- nasilje poskuša reševati vzgojitelj sam,
- soočanje otroka in povzročitelja nasilja,
- obdolževanje otroka, da si izmišljuje.

Vzgojitelj mora otroku dati vedeti, da je slišan, da v nastali situaciji ni sam in mu nuditi oporo. V nobenem primeru se nasilja ne sme obrniti na otroka z obtožbami kot je npr. »Sam si kriv, saj si ga jezil!«, otroku je potrebno dati vedeti, da je za nasilje vedno kriva oseba, ki ga je povzročila. Otroka ne soočamo z storilcem nasilja, saj tako lahko povzročimo dodatno napetost

in neugodje otroka. Po zaznavi nasilja najprej zaščitimo otroka, ki je žrtve nasilja in se potem soočamo z nasilnežem v smislu prepovedi uporabe nadaljnjega nasilja in odprave že nastale škode. Otroku, ki nam je zaupal, da je žrtev nasilja ne dajemo občutka, da mi ne verjamemo (Ančić in drugi, 2015).

7 POMOČ PREDŠOLSKEMU OTROKU PO ZAZNANEM NASILJU

Zlorabljenega otroka je potrebno umakniti iz nasilnih okoliščin, za kar so po navadi odgovorni centri za socialno delo ali policija, vloga vzgojitelja pa je predvsem nudenje opore in spodbujanje otroka k normalnemu razvoju, če je to mogoče. Otroku je potrebno dati vedeti, da verjamemo vanj in v njegove besede, da ga razumemo in da razumemo kaj se mu dogaja. Potrebno je aktivno poslušanje otrokovih besed in potreb, ter poznati posebnosti njegovega funkcioniranja in razumevanje njegovega doživljanja situacije (Filipčič in Klemenčič, 2010).

Zlorabljenemu otroku je potrebno nuditi pomoč tudi ko je nasilje že v postopku reševanja in je otrok o njem spregovoril. Potrebno je vzpostaviti odnos z ne zlorabljavajočimi starši oz. skrbniki otroka, ter preprečiti navezovanje otroka na nasilneža, zagotavljanje stabilnosti, kontinuitete, skupinska podpora, preprečevanje stigmatizacija otroka, podpora otroku, da razvija in ohranja odpornost, kar pomeni, da se prilagaja na določeno količino stresa (Zaviršek, 2016).

V hujših primerih in ko je otrok žrtev nasilja v družini, so potrebne bolj drastične oblike odstranitve otroka iz nasilnega okolja. Za vzgojitelje je pomembno poznavanje organizacij, ki v teh primerih nudijo umik na varno. Varna hiša ali zatočišče je ena izmed teh organizacij, ki nudijo varen prostor na tajni lokaciji kamor se lahko umaknejo ženske, starejše od 18 let z otroki (ali brez njih). V Sloveniji deluje 16 takšnih zatočišč, ki sprejemajo žrtve nasilja iz vse Slovenije, ne glede na kraj stalnega prebivališča. Varna hiša nudi primerno bivanje, svetovanje, strokovno in pravno pomoč. Bivanje v varni hiši je dovoljeno za največ 12 mesecev. Akutno ogrožene ženske in otroci se lahko za 24 ur, vsak dan, umaknejo v enega izmed kriznih centrov za ženske in otroke kjer se jih nudi strokovna pomoč in podpora pri urejanju življenjske situacije. Hiša zavetja Palčica pa je krizni center za otroke v predšolskem obdobju in je namenjena otrokom starim od 0 do 6 let. Tja so umaknjeni otroci za katera CSD ugotovi, da je zanje nujno, da se umaknejo iz ogrožajočega ali neprimerne okolja. Bivanje v Hiši zavetja Palčica je največ tri tedne, v tem času pa je CSD dožen otroku poiskati oziroma urediti trajno in varno obliko bivanja (Horvat in Matko, 2014).

8 EMPIRIČNI DEL

8.1 Raziskovalna vprašanja

V empiričnem delu bomo odgovarjali na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Katera vrsta nasilja je največkrat prisotna v življenju predšolskih otrok?
2. Kakšne so posledice nasilja na kratki in dolgi rok?
3. Katero vrsto nasilja je za vzgojitelje najtežje prepoznati?
4. S katerimi vrstami nasilja se vzgojitelji največkrat srečujejo pri svojem delu?

8.2 Metodologija

V empiričnem delu raziskovalne naloge smo izvedli anketo z uporabo 1KA orodja. Anketa z naslovom "Nasilje in predšolski otroci" je bila izvedena v slovenščini in obsega 15 vprašanj ter 73 spremenljivk, razdeljenih na 4 strani. Anketiranci so izpolnili skupno 247 enot, od katerih je bilo 70 ustreznih odgovorov.

Anketa je bila aktivna od 8. januarja 2025 do 5. februarja 2025. Povprečni čas izpolnjevanja ankete je bil 7 minut in 1 sekunda, medtem ko je bila predvidena dolžina 8 minut in 55 sekund. Prvi vnos je bil opravljen 8. januarja 2025 ob 18:46, zadnji vnos pa 2. februarja 2025 ob 10:52. Anketa je zaključena, kar pomeni, da je zbiranje odgovorov zdaj zaključeno.

Anketa je bila izvedena naključno. Naključni vzorec pri anketi je način izbire anketirancev, kjer imajo vsi posamezniki iz ciljne populacije enako verjetnost, da bodo vključeni v vzorec. To pomeni, da so odgovori anketirancev neodvisni od prejšnjih ali drugih odgovorov ter da je vzorec statistično reprezentativen za celotno populacijo.

Vsi odgovori v anketi so bili ne obvezni in dveh različnih tipov. Uporabili smo vprašanja zaprtega tipa z enim možnim odgovorom in Linhartovo lestvico. Vprašanja zaprtega tipa z enim možnim odgovorom so vprašanja v anketah, kjer je anketirancu ponujen seznam predvidenih odgovorov, vendar lahko izbere samo enega od njih. Prva vprašanja so običajno strukturirana tako, da anketiranec nima možnosti dodati lastnih odgovorov, temveč mora izbrati med predlaganimi opcijami. Pri teh vprašanjih je jasno določeno, da anketiranec izbere le en odgovor, kar omogoča enostavno analizo in kvantitativno obdelavo podatkov. Ta vrsta vprašanj je koristna, ko želimo pridobiti točne, specifične odgovore in poenostaviti zbiranje podatkov. Linhartova lestvica je ena od lestvic, ki se uporablja v anketah za merjenje različnih psiholoških lastnosti ali stališč, običajno povezanih z določenimi področji, kot so mnenja, stališča, vedenje ali čustva. Ta lestvica je pogosto uporabljena pri raziskavah, kjer je potrebno ugotoviti, kako močno se posamezniki strinjajo ali ne strinjajo z določenimi trditvami. Linhartova lestvica omogoča raziskovalcem, da pridobijo podatke o intenzivnosti stališč in mnenj anketiranih oseb,

saj omogoča širši spekter odgovorov kot zgolj "da" ali "ne." Ta vrsta lestvice je uporabna, kadar je pomembno meriti natančne in stopnjevane odgovore v anketah.

Anketa je imela 247 anketiranih enot, od katerih je bilo 70 ustreznih odgovorov, kar predstavlja 28% celotnega števila. Od teh 70 ustreznih odgovorov je 56 odgovorov popolnih, kar pomeni, da so anketiranci zaključili anketo v celoti, medtem ko je 14 odgovorov delno izpolnjenih. Poleg tega je bilo 2 praznih delno izpolnjenih odgovorov.

V kumulativnem statusu ankete je bilo 100% uporabnikov, ki so kliknili na nagovor ankete (247), kar pomeni, da so vsi anketiranci vsaj začeli z interakcijo z anketo. Nato je 44 % (108 uporabnikov) dejansko kliknilo na anketo in jo začelo izpolnjevati, vendar le 29 % (72 uporabnikov) je začelo odgovarjati na vprašanja. 28 % (70 uporabnikov) je anketo delno izpolnilo, medtem ko je 23 % (56 uporabnikov) anketo tudi v celoti končalo. To pomeni, da je znaten del anketirancev (77 %) nekako prekinil sodelovanje v procesu izpolnjevanja ankete, preden so jo zaključili.

V prekinjenih odgovorih je bilo skupno 191 prekinitev, kar predstavlja 77 % vseh anketiranih enot. Med temi prekinjenimi odgovori je 71 % (175 prekinitev) nastalo že pri uvodnem delu ankete, kar kaže, da so mnogi anketiranci opustili izpolnjevanje takoj na začetku. Le 6 % (16 prekinitev) je nastalo med samim izpolnjevanjem vprašalnika, kar pomeni, da so uporabniki začeli odgovarjati na vprašanja, a so nato prekinili. Neto število prekinitev v vprašalniku je torej 22 %, kar pomeni, da so uporabniki med izpolnjevanjem ankete občasno prekinili svoje odgovore.

Pri prehodu na posamezne strani ankete so rezultati naslednji:

- **Stran 1: 72 klikov**, kar kaže, da je večina uporabnikov začela izpolnjevati prvo stran ankete.
- **Stran 2: 63 klikov**, kar pomeni, da je manj uporabnikov prešlo na drugo stran.
- **Stran 3: 58 klikov**, nadaljnji upad uporabnikov, ki so prešli na tretjo stran.
- **Stran 4: 56 klikov**, kar je število uporabnikov, ki so zaključili anketo.

Ta analiza kaže, da anketa doživlja precejšnje število prekinitev, predvsem v uvodnem delu, kar bi lahko nakazovalo, da anketa ni bila dovolj privlačna ali da je bila prekinjena zaradi drugih dejavnikov, kot so dolžina ali vsebina ankete. Kljub temu je bil delež končanih anket (23%) precej dober, kar pomeni, da so nekateri udeleženci vseeno uspešno zaključili anketo.

8.3 Analiza demografije

Večina anketirancev, natančneje 79%, se je opredelila kot ženska (55 oseb), medtem ko je samo 1% (1 oseba) navedel, da je moški. Nihče ni izbral možnosti "Ne želim odgovoriti". Skupaj je

bilo 56 veljavnih odgovorov, kar predstavlja 80 % anketirancev. Povprečje vrednosti je 1.0, kar pomeni, da je prevladujoč odgovor "Ženska", saj je ta odgovor označen z vrednostjo 1. Standardni odklon znaša 0.1, kar kaže na zelo majhno variabilnost med odgovori.

Večina anketirancev spada v starostne skupine, starejše od 35 let. Največji delež anketirancev je v starostni skupini od 46 let naprej (26 %), sledijo pa ji osebe, stari od 36 do 45 let (24 %). Skupaj 38 % anketirancev je v starostni skupini od 25 do 35 let, medtem ko je 13 % anketirancev mlajših od 25 let. Povprečna starostna skupina je 2.8, kar nakazuje, da je večina udeležencev anket v srednjih letih (od 36 do 45 let). Standardni odklon znaša 1.1, kar pomeni, da obstaja določena razpršenost starosti med anketiranci, vendar niso opazne velike razlike v starostnih skupinah.

Večina anketirancev je zaposlena v urbanem okolju, saj je 51 % (36 oseb) izbralo to možnost, medtem ko 29 % (20 oseb) dela v ruralnem okolju. Skupaj 64 % anketirancev je zaposlenih v urbanem okolju, medtem ko je le 36 % v ruralnem okolju. Povprečna vrednost odgovora je 1.6, kar pomeni, da so rezultati nekoliko bolj naklonjeni urbanemu okolju, saj je urbano okolje označeno z vrednostjo 2. To nakazuje, da je večina udeležencev ankete iz urbanih območij, čeprav je prisoten tudi določeni delež anketirancev iz ruralnih območij. Standardni odklon znaša 0.5, kar kaže na relativno majhno variabilnost v odgovorih, saj so anketiranci večinoma izbrali eno od teh dveh okolij, z nekoliko večjim številom anketirancev iz urbanega okolja. Skupaj je bilo 56 veljavnih odgovorov, kar predstavlja 80% vseh anketirancev, kar pomeni, da je večina anketirancev, ki so odgovorili na vprašanje, bila zaposlena bodisi v urbanem bodisi v ruralnem okolju.

Iz odgovorov na vprašanje o dolžini zaposlitve je razvidno, da je večina anketirancev zaposlena več kot 5 let. Največji delež anketirancev, 46 % (32 oseb), je zaposlena več kot 10 let. To nakazuje, da je med udeleženci ankete precejšnja stabilnost v zaposlitvi. Naslednja večja skupina je tista, ki je zaposlena od 1 do 5 let, saj 19 % anketirancev (13 oseb) spada v to kategorijo. Sledijo jim tisti, ki so zaposleni od 6 do 10 let, katerih delež znaša 13 % (9 oseb). Le 3 % anketirancev (2 osebi) je zaposlene manj kot 1 leto, kar pomeni, da je v vzorcu precej malo novo zaposlenih. Povprečna vrednost odgovora je 3.3, kar pomeni, da je povprečni anketiran zaposlen že od 6 do 10 let, saj ta starostna skupina nosi vrednost 3. To še dodatno potrjuje prevlado daljših delovnih izkušenj med anketiranci. Standardni odklon znaša 0.9, kar pomeni, da obstaja zmerna variabilnost v odgovorih, saj je razpon med različnimi skupinami dolžine zaposlitve precej širok. Skupaj je bilo 56 veljavnih odgovorov, kar predstavlja 80 % vseh anketirancev. Ta razdelitev nakazuje, da so odgovori večinoma skoncentrirani med osebami, ki so zaposlena dalj časa, kar lahko pomeni, da je vzorec anketirancev sestavljen pretežno iz izkušenih delavcev.

8.4 Analiza rezultatov

S prvim vprašanjem v anketi (graf 1) smo ugotavljali poznavanje oblik nasilja med vzgojitelji.

- **Q1aa: Pod fizično nasilje štejemo prisilno klečanje otroka.**
Večina anketirancev (77 %) se zelo strinja s trditvijo, da prisilno klečanje otroka šteje kot fizično nasilje, kar nakazuje, da anketiranci dobro prepoznajo to dejanje kot obliko nasilja. Povprečje 1.4 in standardni odklon 0.98 nakazujeta, da so odgovori precej enotni, brez večjih odstopanj.
- **Q1ab: Pod fizično nasilje štejemo siljenje otroka s hrano.**
Pri tej trditvi se 54 % anketirancev zelo strinja, 32 % pa se z njo strinja, vendar nekoliko manj odločno. Povprečje 1.7 kaže, da večina prepozna siljenje otroka s hrano kot fizično nasilje, vendar z nekoliko večjo odprtostjo za razpravo v primerjavi s prejšnjo trditvijo. Standardni odklon 0.99 kaže na nekoliko večjo razpršenost mnenj.
- **Q1ac: Pod fizično nasilje štejemo preprečevanje spanja otroku.**
Pri tej trditvi je 52 % anketirancev izrazilo močno strinjanje, 33 % pa je nekoliko manj odločno podprlo to izjavo. Povprečje 1.8 nakazuje, da se večina še vedno strinja s tem, vendar so odgovori nekoliko bolj razpršeni, saj standardni odklon znaša 1.03.
- **Q1ad: Otrok, ki je žrtev fizičnega nasilja, lahko zaostaja v motoričnem razvoju.**
Večina anketirancev (46 %) se zelo strinja, 33 % pa se strinja v manjši meri. Povprečje 1.8 kaže, da anketiranci prepoznavajo povezavo med fizičnim nasiljem in zaostajanjem v motoričnem razvoju, vendar obstaja nekaj razpršenosti mnenj, kar nakazuje standardni odklon 1.02.
- **Q1ae: Otrok, ki je žrtev fizičnega nasilja, lahko zaostaja v govornem razvoju.**
Kar 61 % anketirancev se zelo strinja, da lahko otrok, ki je žrtev fizičnega nasilja, zaostaja v govornem razvoju. Povprečje 1.5 in standardni odklon 0.83 kažejo, da je ta trditev široko podprta, z majhno razpršenostjo odgovorov.
- **Q1af: Otrok, ki je žrtev fizičnega nasilja, je lahko agresiven.**
66 % anketirancev se zelo strinja s trditvijo, da fizično nasilje lahko privede do agresivnega vedenja pri otroku. Povprečje 1.5 in standardni odklon 0.84 kažejo, da je ta povezava med nasiljem in agresivnim vedenjem široko prepoznana, vendar z malo večjo razpršenostjo mnenj.
- **Q1ag: Otrok, ki je žrtev fizičnega nasilja, je lahko nagnjen k pogostemu joku.**
Pri tej trditvi se 50 % anketirancev zelo strinja, 37 % pa nekoliko manj odločno podpira izjavo. Povprečje 1.7 nakazuje, da se večina anketirancev strinja z njo, vendar z nekoliko večjo razpršenostjo, saj je standardni odklon 0.92.
- **Q1ah: Psihično nasilje je najbolj prekrita oblika nasilja.**
Psihično nasilje je zelo prepoznavno kot skrita oblika nasilja, saj 79 % anketirancev meni, da je to najbolj prekrita oblika nasilja. Povprečje 1.3 in standardni odklon 0.82 potrjujeta, da je večina anketirancev močno prepoznala to vrsto nasilja kot skrito, z majhno razpršenostjo mnenj.
- **Q1ai: Psihično nasilje je najtežje prepoznati.**

72 % anketirancev se zelo strinja, da je psihično nasilje najtežje prepoznati. Povprečje 1.4 in standardni odklon 0.79 nakazujeta na močno strinjanje s to trditvijo ter na majhno razpršenost odgovorov.

- **Q1aj: Pod psihično nasilje štejemo izolacijo otroka.**
60 % anketirancev meni, da izolacija otroka šteje kot psihično nasilje. Povprečje 1.6 pomeni, da se večina strinja z izjavo, vendar z nekoliko večjo razpršenostjo mnenj, saj standardni odklon znaša 0.92.
- **Q1ak: Pod psihično nasilje štejemo kritiziranje.**
51 % anketirancev se zelo strinja, da kritiziranje šteje kot psihično nasilje, medtem ko 40 % meni, da gre za manj resno obliko nasilja. Povprečje 1.7 kaže na nekoliko večjo razpršenost mnenj v primerjavi z drugimi trditvami, standardni odklon pa znaša 0.86.
- **Q1al: Pod psihično nasilje štejemo poniževanje.**
75 % anketirancev se zelo strinja, da poniževanje šteje kot psihično nasilje, kar kaže na široko prepoznavanje tega dejanja kot nasilja. Povprečje 1.3 in standardni odklon 0.77 nakazujeta na enotnost odgovorov, z malo razpršenostjo.
- **Q1am: Pod psihično nasilje štejemo izkoriščanje otrokovega dela v družini.**
Pri tej trditvi se le 35 % anketirancev zelo strinja, medtem ko 34 % meni, da gre za resnejšo obliko nasilja, vendar z večjo odprtostjo za razpravo. Povprečje 2.2 in standardni odklon 1.17 nakazujeta na precejšnjo razpršenost mnenj.
- **Q1an: Otrok, ki je žrtev psihičnega nasilja, je lahko kronično žalosten.**
49 % anketirancev se zelo strinja, da so otroci žrtve psihičnega nasilja pogosto kronično žalostni, medtem ko 40 % meni, da je to pogosto. Povprečje 1.7 in standardni odklon 0.82 nakazujeta, da večina anketirancev prepozna to posledico, vendar so mnenja še vedno nekoliko razpršena.
- **Q1ao: Otrok, ki je žrtev psihičnega nasilja, je lahko pasiven.**
Pri tej trditvi se 48 % anketirancev zelo strinja, medtem ko 51 % meni, da je to manj pogosto. Povprečje 1.6 in standardni odklon 0.66 nakazujeta, da je trditev široko podprta, vendar z nekoliko večjo razpršenostjo mnenj.
- **Q1ap: Otrok, ki je žrtev psihičnega nasilja, se lahko počuti nepomembnega.**
62 % anketirancev se zelo strinja s trditvijo, da otrok žrtev psihičnega nasilja čuti nepomembnost. Povprečje 1.5 in standardni odklon 0.80 nakazujeta, da se večina anketirancev strinja, z nizko razpršenostjo mnenj.
- **Q1aq: Pod spolno nasilje štejemo zapeljivo vedenje do otroka.**
56 % anketirancev se zelo strinja, da zapeljivo vedenje do otroka šteje kot spolno nasilje. 32 % se s tem strinja v manjšem obsegu, medtem ko je 9 % odgovorilo, da ne vedo. Povprečje 1.6 in standardni odklon 0.88 nakazujeta, da večina prepozna zapeljivo vedenje kot spolno nasilje, vendar so mnenja nekoliko bolj razpršena.
- **Q1ar: Pod spolno nasilje štejemo izpostavljanje otroka pornografskim vsebinam.**

84 % anketirancev se zelo strinja s trditvijo, da izpostavljanje otroka pornografskim vsebinam šteje kot spolno nasilje. Povprečje 1.3 in standardni odklon 0.74 kažeta na zelo široko soglasje o tem, da gre za spolno nasilje, z zelo nizko razpršenostjo odgovorov.

- **Q1as: Pod spolno nasilje štejemo namigovanje na spolnost pred otrokom.**

75 % anketirancev se zelo strinja, da namigovanje na spolnost pred otrokom šteje kot spolno nasilje. Povprečje 1.4 in standardni odklon 0.85 nakazujeta, da večina anketirancev prepozna to dejanje kot spolno nasilje, z rahlo večjo razpršenostjo mnenj.

- **Q1at: Otrok, ki je žrtev spolnega nasilja, ima lahko rektalne probleme.**

60 % anketirancev se zelo strinja s trditvijo, da otrok, ki je žrtev spolnega nasilja, lahko ima rektalne težave. Povprečje 1.6 in standardni odklon 0.93 nakazujeta, da je povezava med spolnim nasiljem in rektalnimi težavami prepoznana, vendar so mnenja nekoliko razpršena.

- **Q1au: Otrok, ki je žrtev spolnega nasilja, ima lahko genitalne probleme.**

59 % anketirancev se zelo strinja, da lahko otrok, ki je žrtev spolnega nasilja, razvije genitalne težave. Povprečje 1.6 in standardni odklon 0.90 nakazujeta, da večina anketirancev prepozna to kot posledico spolnega nasilja, vendar je mnenja nekoliko bolj razpršena.

- **Q1av: Otrok, ki je žrtev spolnega nasilja, lahko moči posteljo.**

63 % anketirancev se zelo strinja, da žrtev spolnega nasilja lahko postane mokra postelja. Povprečje 1.5 in standardni odklon 0.86 nakazujeta, da večina prepozna to kot posledico spolnega nasilja, vendar so mnenja še vedno nekoliko razpršena.

- **Q1aw: Otrok, ki je žrtev spolnega nasilja, se lahko upira previjanju.**

57 % anketirancev se zelo strinja, da žrtev spolnega nasilja lahko pokaže odpor do previjanja. Povprečje 1.6 in standardni odklon 0.93 kažejo, da večina prepozna to kot posledico spolnega nasilja, vendar so mnenja precej razpršena.

- **Q1ax: Zanemarjanje otroka je lahko čustveno ali telesno.**

87 % anketirancev se zelo strinja, da zanemarjanje otroka lahko vključuje tako čustveno kot telesno zanemarjanje. Povprečje 1.2 in standardni odklon 0.73 nakazujeta, da je to trditev široko podprta z zelo majhno razpršenostjo mnenj.

- **Q1ay: Pod zanemarjanje otroka štejemo tudi odrekanje zdravstvene pomoči bolnemu otroku.**

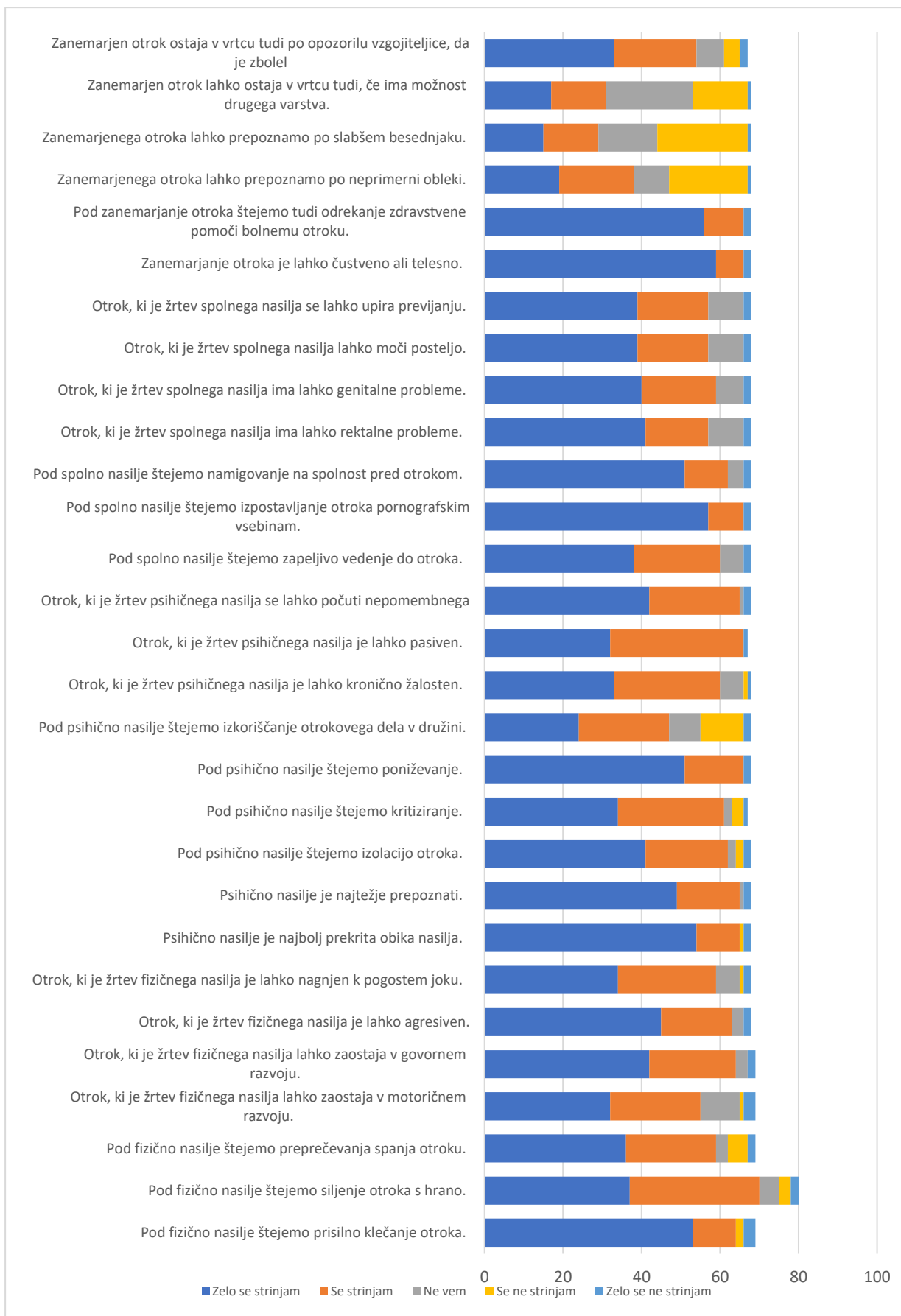
82 % anketirancev se zelo strinja, da odrekanje zdravstvene pomoči bolnemu otroku šteje kot zanemarjanje. Povprečje 1.3 in standardni odklon 0.75 kažejo na zelo široko podporo tej trditvi, z zelo majhno razpršenostjo mnenj.

- **Q1az: Zanemarnega otroka lahko prepoznamo po neprimerni obleki.**

28 % anketirancev meni, da zanemarnega otroka lahko prepoznamo po neprimerni obleki, 28 % jih ni prepričanih, 29 % pa meni, da to ni nujno. Povprečje 2.5 in standardni

odklon 1.23 nakazujeta, da so odgovori precej razpršeni, z večjo nejasnostjo glede prepoznavanja te oblike zanemarjanja.

- **Q1ba: Zanemarjenega otroka lahko prepoznamo po slabšem besednjaku.**
22 % anketirancev meni, da lahko zanemarjenega otroka prepoznamo po slabšem besednjaku, medtem ko 34 % meni, da to ni nujno. Povprečje 2.7 in standardni odklon 1.20 nakazujeta na precejšnjo razpršenost mnenj in negotovost pri prepoznavanju tega vidika zanemarjanja.
- **Q1bb: Zanemarjen otrok lahko ostaja v vrtcu tudi, če ima možnost drugega varstva.**
25 % anketirancev meni, da zanemarjen otrok lahko ostaja v vrtcu, če ima možnost drugega varstva, 21 % pa se s tem ne strinja. Povprečje 2.5 in standardni odklon 1.13 kažejo, da so odgovori razpršeni in ni enotnosti glede tega, ali je otrok, ki je žrtev zanemarjanja, res lahko v tem okolju.
- **Q1bc: Zanemarjen otrok ostaja v vrtcu tudi po opozorilu vzgojiteljice, da je zbolel.**
49 % anketirancev meni, da zanemarjeni otrok ostaja v vrtcu, tudi ko je opozorilo vzgojiteljice, da je zbolel, 31 % pa se s tem ne strinja. Povprečje 1.8 in standardni odklon 1.04 nakazujeta, da je ta trditev bolj sprejeta, vendar z večjo stopnjo razpršenosti mnenj.



Graf 1: Poznavanje vrst nasilja in njihovih posledic na otroku

Na podlagi analize trditev iz prvega vprašanja (graf1), ki se nanašajo na poznavanje vrst nasilja in njihovih posledic na otroka, so ključne ugotovitve naslednje:

- Visoko prepoznavanje fizičnega nasilja: Večina anketirancev prepozna fizično nasilje kot dejanje, ki vključuje prisilno klečanje, siljenje s hrano in preprečevanje spanja. Posledice fizičnega nasilja, kot so zaostajanje v govornem in motoričnem razvoju, so prav tako dobro prepoznavne, saj so odgovori večinoma v smeri "zelo se strinjam". Povprečna ocena za te trditve se giblje okoli 1.5, kar pomeni, da so odgovori večinoma zelo enotni, z nizko stopnjo razpršenosti mnenj (standardni odklon okoli 0.9).
- Psihično nasilje - prepoznano kot skrito in težko zaznavno: Psihično nasilje je prepoznano kot najbolj prekrita in najtežje prepoznana oblika nasilja. Večina anketirancev (79 % in 72 %) se strinja s trditvami, da je psihično nasilje težko zaznati, vendar so odgovori nekoliko bolj razpršeni, saj je povprečje teh trditev okoli 1.3-1.4, z večjo razpršenostjo v nekaterih primerih.
- Spolno nasilje in njegove posledice: Trditve, ki se nanašajo na spolno nasilje, so večinoma sprejete brez večjih nesoglasij, še posebej glede izpostavljanja otroka pornografskim vsebinam (84 % se zelo strinja) in namigovanju na spolnost pred otrokom (75 % se zelo strinja). Posledice spolnega nasilja, kot so rektalne ali genitalne težave, so prav tako prepoznane, vendar so odgovori nekoliko bolj razpršeni (povprečje okoli 1.6, standardni odklon okoli 0.9).
- Zanemarjanje otroka: Zanemarjanje je prepoznano kot resna oblika nasilja, še posebej ko gre za telesno in čustveno zanemarjanje (87 % anketirancev se zelo strinja s trditvijo o telesnem in čustvenem zanemarjanju). Vendar pa so nekateri vidiki zanemarjanja, kot so prepoznavanje neprimerne obleke ali slabega besednjaka, bolj razpršeni, kar kaže na to, da so anketiranci manj enotni pri prepoznavanju teh znakov zanemarjanja. Povprečna ocena za te trditve se giblje okoli 2.5-2.7, kar nakazuje večjo stopnjo nejasnosti pri ocenjevanju teh dejavnikov.
- Razpršenost mnenj pri nekaterih trditvah: Nekatere trditve, kot so prepoznavanje zanemarnenega otroka po obleki ali besednjaku, so imele precejšnjo stopnjo razpršenosti mnenj, saj so imeli anketiranci različna mnenja o tem, ali so ti dejavniki resnični kazalniki zanemarjanja. Povprečje teh trditev se je gibalo od 2.5 do 2.7, kar kaže na manj enotno prepoznavanje teh znakov.

V analizi odgovora na drugo vprašanje (graf2), ki se nanaša na to, ali so anketiranci v svojem poklicnem okolju (vrtcu) opazili znake nasilja nad otrokom, ki bi lahko izhajali iz nasilja s strani staršev ali drugih družinskih članov, so bile ugotovljene naslednje ključne točke:

- Večina anketirancev ni opazila znakov nasilja: 41 % anketirancev (29 oseb) je potrdilo, da so v svojem poklicnem okolju opazili znake nasilja nad otrokom, ki bi lahko bili posledica nasilja s strani staršev ali drugih družinskih članov. To pomeni, da je dokaj velik del vzgojiteljev in drugih strokovnjakov v vrtcih priznal, da so bili priča potencialnemu nasilju.
- Sprejemljiv delež tistih, ki niso opazili znakov nasilja: 36 % (25 oseb) anketirancev ni opazilo nobenih znakov nasilja nad otrokom, ki bi izhajali iz nasilja v družini. To kaže, da kljub pomembnemu številu tistih, ki so opazili znake nasilja, obstaja še vedno precejšen delež tistih, ki tega niso zaznali.
- Tisti, ki niso prepričani, so v manjšini: 11 % (8 oseb) anketirancev ni bilo prepričanih, ali so opazili znake nasilja, kar nakazuje, da je pri nekaterih anketirancih prisotna negotovost pri prepoznavanju znakov nasilja.
- Povprečje in standardni odklon: Povprečna vrednost odgovorov je 1.7, kar nakazuje, da je večina anketirancev v odgovorih usklajena v prepoznavanju nasilja (bližje odgovoru "Da"). Standardni odklon je 0.7, kar pomeni, da so odgovori relativno enotni, vendar še vedno obstajajo nekatere razlike, saj je del anketirancev odgovoril z "Ne" ali "Nisem prepričan".



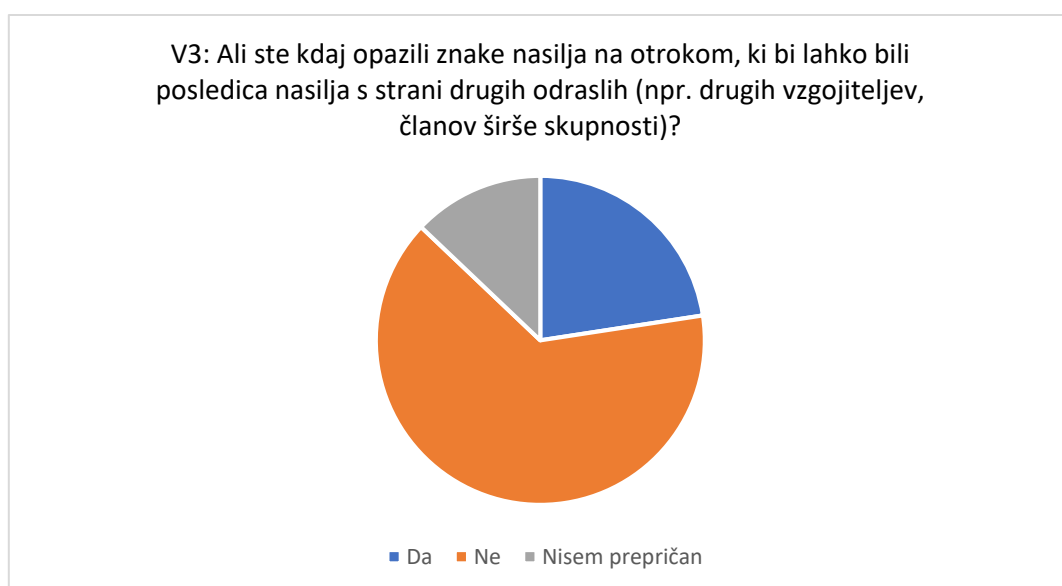
Graf 2: Ali ste v svojem poklicnem okolju (vrtec) kdaj opazili znake nasilja nad otrokom, ki bi lahko bili posledica nasilja s strani staršev ali drugih družinskih članov?

Večina anketirancev je potrdila, da je v svojem poklicnem okolju opazila znake nasilja, kar kaže na zaskrbljujoče stanje, vendar pa je še vedno precejšen delež tistih, ki tega niso zaznali. To

nakazuje potrebo po večji ozaveščenosti in usposabljanju strokovnjakov v vrtcih za prepoznavanje in obvladovanje nasilja v družinskem okolju.

Pri tretjem vprašanju (graf 3) smo ugotavljali podobno, ampak smo povpraševali po nasilju, ki bi lahko bilo povzročeno s strani drugih odraslih, kot na primer drugih vzgojiteljev, članov širše skupnosti, itn. Ugotovljene so bile naslednje ugotovitve:

- Večina anketirancev ni opazila znakov nasilja s strani drugih odraslih: 57 % anketirancev (40 oseb) je odgovorilo, da niso opazili znakov nasilja, ki bi bili posledica nasilja s strani drugih odraslih, kot so vzgojitelji ali člani širše skupnosti. To kaže na to, da večina anketirancev v svojem poklicnem okolju ni zaznala tovrstnih znakov nasilja.
- Manjši delež tistih, ki so opazili nasilje: 20 % anketirancev (14 oseb) je potrdilo, da so opazili znake nasilja nad otrokom, ki bi lahko izhajali iz nasilja s strani drugih odraslih. To nakazuje, da obstaja nekaj primerov, ko so anketiranci zaznali tovrstne znake, vendar so le ti manj pogosti v primerjavi z nasiljem s strani staršev ali drugih družinskih članov.
- Tisti, ki niso prepričani, so v manjšini: 11 % anketirancev (8 oseb) ni bilo prepričanih glede tega, ali so opazili znake nasilja s strani drugih odraslih. To kaže na določeno stopnjo negotovosti pri prepoznavanju nasilja v širši skupnosti ali s strani drugih vzgojiteljev.
- Povprečje in standardni odklon: Povprečna vrednost odgovorov je 1.9, kar pomeni, da so odgovori naklonjeni tistim, ki niso opazili nasilja, vendar ni povsem enotna. Standardni odklon je 0.6, kar kaže na to, da so odgovori razmeroma enotni, čeprav obstajajo nekatere razlike v mnenjih anketirancev.



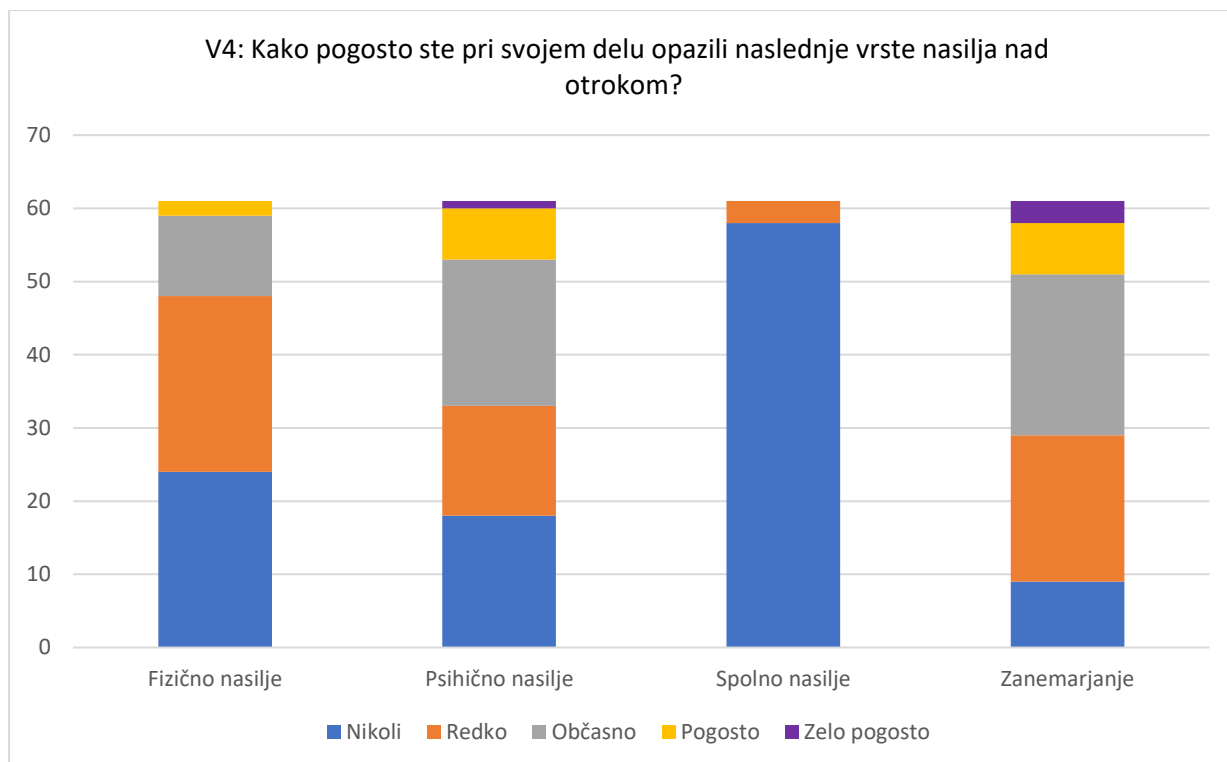
Graf 3: Ali ste kdaj opazili znake nasilja na otrokom, ki bi lahko bili posledica nasilja s strani drugih odraslih (npr. drugih vzgojiteljev, članov širše skupnosti)?

Povzetek ugotovitev za četrto vprašanje (graf 4) kaže, da je zanemarjanje otrok najbolj pogosto zaznavano nasilje v poklicnem okolju, saj je bilo opazovano občasno pri 36 % anketirancev, s tem pa tudi primeri, ko so ga opazili pogosto ali zelo pogosto (16 % skupaj). Povprečna stopnja zaznavanja zanemarjanja je 2.6, kar kaže na to, da je tovrstno nasilje bolj pogosto prisotno, čeprav variabilnost odgovorov ni zanemarljiva (standardni odklon 1.04).

Psihično nasilje je bilo prav tako precej pogosto zaznano, saj je bilo občasno opazovano pri 33 % anketirancev, še vedno pa se je pojavilo tudi v primerih, ko je bilo opazovano pogosto (11 %) ali zelo pogosto (2 %). Povprečna vrednost je 2.3, kar nakazuje na to, da psihično nasilje ni nekaj, kar bi bilo redko opazovano, vendar še vedno ni tako pogosto kot zanemarjanje. Standardni odklon 1.07 nakazuje precejšnjo razpršenost odgovorov.

Fizično nasilje je bilo redko zaznano, saj je bilo najpogosteje opazovano "nikoli" (39 %) ali "redko" (39 %). Le manjši delež anketirancev je poročal, da so opazili fizično nasilje "občasno" (18 %) ali "pogosto" (3 %). Povprečje je 1.9, kar nakazuje, da se fizično nasilje največkrat zaznava kot redko, občasno ali zelo redko, z manjšim standardnim odklonom (0.83), kar pomeni, da so odgovori precej konsistentni.

Spolno nasilje je bilo skoraj v celoti zaznano kot "nikoli" (95 %), le 5 % anketirancev je odgovorilo, da so tovrstno nasilje opazili "redko". Povprečje je 1.0, kar pomeni, da spolno nasilje praktično ni bilo opazovano v anketiranem vzorcu. Standardni odklon je zelo nizek (0.22), saj so bili odgovori skoraj povsem enotni.



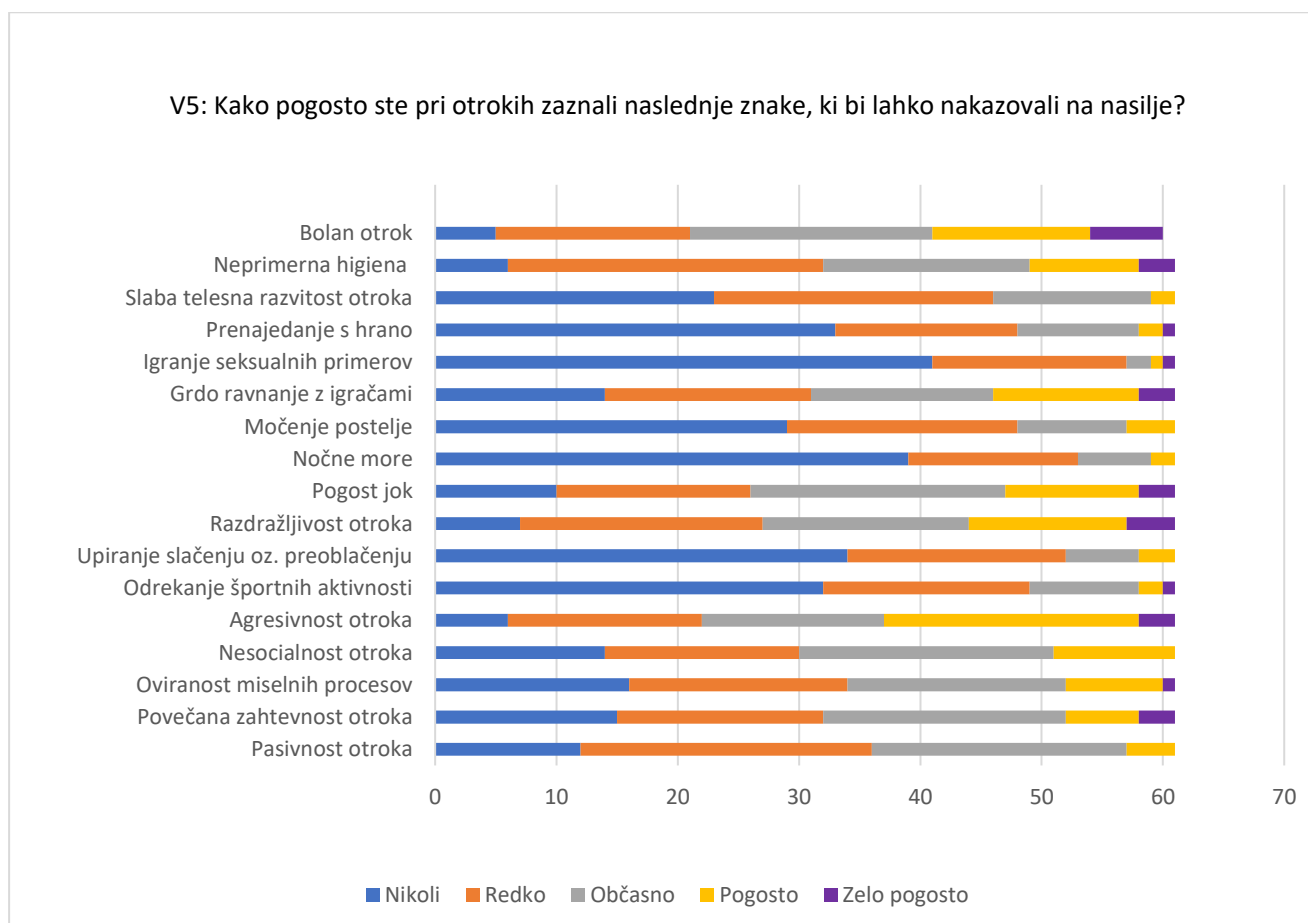
Graf 4: Kako pogosto ste pri svojem delu opazili naslednje vrste nasilja nad otrokom?

Analiza odgovorov na peto vprašanje (graf 5), ki se nanaša na zaznavanje znakov nasilja pri otrocih, razkriva različne frekvence in stopnje zaznavanja teh znakov med vzgojitelji. Za vsak znak nasilja so bili udeleženci vprašani, kako pogosto so opazili določene vedenjske ali fizične spremembe pri otrocih, ki bi lahko kazale na nasilje.

- Pasivnost otroka: Ta znak so opazili "občasno" ali "redko" pri večini anketirancev, saj je 39 % odgovorilo z "redko" in 34 % z "občasno". Povprečje za to vprašanje je bilo 2.3, kar pomeni, da je bil znak pasivnosti zaznan zmerno pogosto, s standardnim odklonom 0.86, kar kaže na raznolikost odgovorov.
- Povečana zahtevnost otroka: Večino anketirancev je opazilo to vedenje "občasno" (33 %) ali "redko" (28 %). Povprečje je bilo 2.4, kar nakazuje, da je ta znak zaznan nekoliko pogosteje kot pasivnost, vendar še vedno ni vsakodnevni pojav. Standardni odklon 1.12 pa kaže, da so odgovori bolj razpršeni.
- Oviranost miselnih procesov: Ta znak so opazili "občasno" ali "redko" pri večini (30 % "redko" in 30 % "občasno"), s povprečjem 2.3, kar kaže, da je bil zaznan v zmernem obsegu, vendar ne pogosto. Standardni odklon 1.06 kaže, da so odgovori nekoliko bolj zgoščeni okoli srednjih vrednosti.
- Nesocialnost otroka: Nesocialnost je bila zaznana "občasno" (34 %) ali "redko" (26 %) pri večini, s povprečjem 2.4. Znak je bil zaznan nekoliko pogosteje, vendar s precejšnjo variacijo v odgovorih (standardni odklon 1.03).

- Agresivnost otroka: Agresivnost je bila zaznana predvsem "pogosto" (34 %) in "občasno" (25 %), kar nakazuje, da je ta znak opazen pri številnih otrocih. Povprečje 3.0 je najvišje med vsemi vprašanji v tem sklopu, kar pomeni, da je agresivnost najpogosteje opazovana vrsta vedenja. Standardni odklon 1.10 pa kaže na nekoliko večjo raznolikost mnenj med anketiranci.
- Odrekanje športnih aktivnosti: Ta znak je bil zaznan "redko" (52 %) in "občasno" (28 %), s povprečjem 1.7, kar pomeni, da se to dogaja redkeje. Standardni odklon 0.95 kaže, da so odgovori precej konsistentni.
- Upiranje slačenju oz. preoblačenju: Upiranje je bilo zaznано predvsem "redko" (56 %) ali "občasno" (30 %), s povprečjem 1.6, kar nakazuje, da je to eden izmed manj pogosto zaznavnih znakov nasilja. Standardni odklon 0.86 pa kaže na večjo konsistenco v odgovorih.
- Razdražljivost otroka: Razdražljivost je bila zaznana "občasno" (28 %) in "pogosto" (21 %) z povprečjem 2.8, kar pomeni, da je ta znak opazen pri nekaterih otrocih v večjem obsegu, vendar ni vsakodnevni pojav. Standardni odklon 1.11 pomeni nekoliko večjo variabilnost v odgovorih.
- Pogost jok: Pogost jok je bil zaznan "občasno" (34 %) in "pogosto" (18 %) z povprečjem 2.7, kar nakazuje na zmerno pogosto pojavnost tega znaka. Standardni odklon 1.10 kaže na raznolikost odgovorov.
- Nočne more: Nočne more so bile zaznane "nikoli" (64 %) ali "redko" (23 %) pri večini, z zelo nizkim povprečjem 1.5, kar pomeni, da so anketiranci tega znaka opazili zelo redko. Standardni odklon 0.81 nakazuje na precejšnjo konsistenco v odgovorih.
- Močenje postelje: Močenje postelje je bilo zaznано "nikoli" (48 %) ali "redko" (31 %) z povprečjem 1.8. To pomeni, da je bil ta znak opazen predvsem v manjšem obsegu, vendar še vedno prisoten. Standardni odklon 0.93 nakazuje na razmeroma nizko variabilnost v odgovorih.
- Grdo ravnanje z igračami: To vedenje je bilo zaznано "občasno" (25 %) ali "redko" (28 %), z visokim povprečjem 2.6, kar kaže na to, da je bilo grdo ravnanje z igračami opazno nekoliko pogosteje, vendar še vedno ne zelo pogosto. Standardni odklon 1.19 pomeni, da so odgovori nekoliko bolj razpršeni.
- Igranje seksualnih primerov: Ta znak je bil zaznan predvsem "nikoli" (67 %) ali "redko" (26 %), s povprečjem 1.4, kar pomeni, da so anketiranci to opazili zelo redko. Standardni odklon 0.79 kaže na precejšnjo enotnost v odgovorih.

- Prenajedanje s hrano: Prenajedanje je bilo zaznano "redko" (54 %) ali "občasno" (25 %) z nizkim povprečjem 1.7. Standardni odklon 0.96 kaže na precejšnjo konsistenco v odgovorih.
- Slaba telesna razvitost otroka: Ta znak je bil zaznan predvsem "redko" (38 %) in "občasno" (38 %) z nizkim povprečjem 1.9. To nakazuje, da je ta znak zaznan v manjšem obsegu. Standardni odklon 0.85 pomeni, da so odgovori relativno usklajeni.
- Neprimerna higiena: Neprimerna higiena je bila zaznana predvsem "redko" (43 %) ali "občasno" (28 %) z višjim povprečjem 2.6. Standardni odklon 1.02 kaže, da so odgovori precej raznoliki.
- Bolan otrok: Bolezen otroka je bila zaznana "občasno" (33 %) in "pogosto" (22 %) z najvišjim povprečjem 3.0, kar pomeni, da je bil ta znak zelo pogosto opazen. Standardni odklon 1.11 pa kaže na precejšnjo raznolikost v odgovorih.



Graf 5: Kako pogosto ste pri otrokih zaznali naslednje znake, ki bi lahko nakazovali na nasilje?

Na podlagi analize podatkov iz grafa 5, ki se nanaša na pogostost zaznavanja znakov nasilja pri otrocih, lahko zaključimo, da so vzgojitelji najpogosteje opazili znake, ki nakazujejo na agresivnost, bolezen in razdražljivost pri otrocih. Ti znaki so bili zaznani relativno pogosto, kar je razvidno iz višjih povprečij (3.0 za agresivnost in bolezen ter 2.8 za razdražljivost). Znaki, kot so nočne more, igranje seksualnih primerov, in močenje postelje, so bili opazovani redkeje, kar je razvidno iz nizkih povprečij (1.4 in 1.5).

Tudi drugi znaki, kot so pasivnost, povečana zahtevnost, oviranost miselnih procesov, nesocialnost in prenajedanje s hrano, so bili zaznani zmerno pogosto, saj so povprečja teh odgovorov segala okoli 2.3 do 2.7. Graf 5 nakazuje, da so nekateri znaki, kot so telesna in psihična težava otrok, bolj pogosto zaznani od drugih, vendar nobeden od teh znakov ni bil prisoten pri vseh otrocih, saj so odgovori na vprašanja pokazali precejšnjo variabilnost.

Skupaj gledano lahko sklepamo, da vzgojitelji zaznavajo različne znake, ki bi lahko kazali na nasilje ali druge težave pri otrocih, vendar so nekateri znaki bolj izraziti in pogostejši od drugih. Pomembno je, da vzgojitelji in drugi strokovnjaki v otrokovem okolju natančno spremljajo te znake in ukrepajo, če sumijo na nasilje ali druge težave.

Šesto vprašanje (graf 6) se osredotoča na stopnjo spoznavanja udeležencev z različnimi trditvami glede ravnanja vzgojiteljev ob zaznavi nasilja nad otrokom in poznavanja zakonodaje. Analizirali bomo posamezne trditve glede na frekvence in odstotke, povprečje ter standardni odklon.

- **Q6a: Kadar vzgojitelj zazna nasilje nad otrokom je to dolžen takoj prijaviti.**
Z večino, 68 % udeležencev, se je izjavilo, da se z trditvijo popolnoma strinjajo, dodatnih 30 % se s trditvijo strinja. Skupaj 98 % udeležencev meni, da bi moral vzgojitelj prijaviti nasilje nad otrokom. Povprečje odgovorov je 1.4, kar pomeni, da večina udeležencev trdi, da je prijava nasilja nujna. Standardni odklon 0.68 kaže na to, da se odgovori večine udeležencev ne razlikujejo veliko.
- **Q6b: Če je žrtev nasilja otrok, imajo njegove pravice in koristi prednost pred drugimi udeleženci postopka.**
Tudi pri tej trditvi so odgovori pretežno pozitivni, saj se 66 % udeležencev popolnoma strinja, 25 % se strinja, 7 % ni prepričanih, preostali pa ne delijo tega mnenja. Povprečje odgovora je 1.5, kar kaže na močno podporo ideji, da so otrokov interes in pravice prednostni. Standardni odklon 0.79 kaže na nekoliko večjo porazdeljenost mnenj, a še vedno relativno enotno soglasje.
- **Q6c: Pravilnik o obravnavi nasilja za VIZ opredeljuje naloge delavcev, ki jih je potrebno izvesti ob zaznavi nasilja nad otrokom.**
Pri tej trditvi se 62 % udeležencev popolnoma strinja, 31 % se strinja, medtem ko je 5 % udeležencev neodločenih. Povprečje je 1.5, kar potrjuje, da večina udeležencev verjame v obstoj jasnih pravilnikov za obravnavo nasilja. Standardni odklon 0.77 pomeni, da so odgovori udeležencev precej enotni.

- **Q6d: Ob zaznavi nasilja je sprožen interni tim.**
Z 52 % udeležencev, ki se popolnoma strinjajo, in dodatnimi 32 %, ki se strinjajo, ta trditev kaže, da večina meni, da bi morali vzgojitelji sprožiti interni tim ob zaznavi nasilja. Povprečje odgovora je 1.7, kar nakazuje nekoliko manj enotnosti kot pri prejšnjih trditvah, saj obstaja manj soglasja. Standardni odklon 0.89 še dodatno potrjuje razliko v odgovorih.
- **Q6e: Naloga internega tima je pomoč in podpora žrtvi, sodelovanje z drugimi organi in svetovanje otroku.**
Z večino udeležencev (63 %) ki se popolnoma strinjajo, ter 29 % ki se strinjajo, to potrjuje, da se je večina strinjala s pomenom naloge internega tima. Povprečje 1.5 nakazuje močno podporo trditvi. Standardni odklon 0.79 kaže, da odgovori udeležencev niso bili zelo različni.
- **Q6f: Če vzgojitelj ob zaznanem nasilju ne stori ničesar, da bi ga ustavil ali preprečil, pomeni, da se z njim strinja oz. ga podpira.**
Večina (54 %) se popolnoma strinja s to trditvijo, medtem ko 23 % meni, da se z njo strinja. To kaže na močno podporo mnenju, da je pasivnost pri nasilju enaka podpiranju nasilja. Povprečje odgovora je 1.9, kar kaže na nekoliko večjo razliko v mnenjih, saj je standardni odklon 1.15.
- **Q6g: Dolžnost vzgojitelja je, da ščiti interese otrok, ter jih postavi pred interese odraslih.**
Ta trditev se večini udeležencev (68 %) zdi zelo pomembna, saj so se s trditvijo popolnoma strinjali, 29 % pa se je strinjalo. Povprečje odgovora 1.4 nakazuje skoraj popolno enotnost, medtem ko standardni odklon 0.71 nakazuje nizko variabilnost odgovorov.
- **Q6h: Dolžnost vzgojitelja je, da otroku predstavi nevarnosti in ga nauči, kako se pred njimi zavarovati.**
Tukaj je še vedno večina (46 %) udeležencev, ki se popolnoma strinja, vendar je 41 % udeležencev prepričanih, da je to naloga vzgojitelja. Povprečje odgovora 1.7 nakazuje večjo raznolikost mnenj. Standardni odklon 0.81 kaže na precejšnjo razliko v pogledih.
- **Q6i: Kadar z otrokom govorimo o možnem nasilju mu verjame.**
Z 45 % udeležencev, ki se popolnoma strinjajo, in 48 % udeležencev, ki se strinjajo, je večina prepričana, da je otroku treba verjeti, ko govori o nasilju. Povprečje 1.7 in standardni odklon 0.79 potrjujeta, da je večina udeležencev na tem področju enotna.
- **Q6j: Pri pogovoru z otrokom, ki je žrtev nasilja ne obljublamo stvari, ki jih ne moremo realizirati.**
Večina (73 %) se s to trditvijo popolnoma strinja, 25 % se strinja, s čimer so v veliki meri podprli mnenje o etičnosti in realnosti obljub v pogovoru z žrtvami.

Povprečje 1.3 kaže visoko stopnjo strinjanja, medtem ko standardni odklon 0.66 kaže na skoraj popolno enotnost.

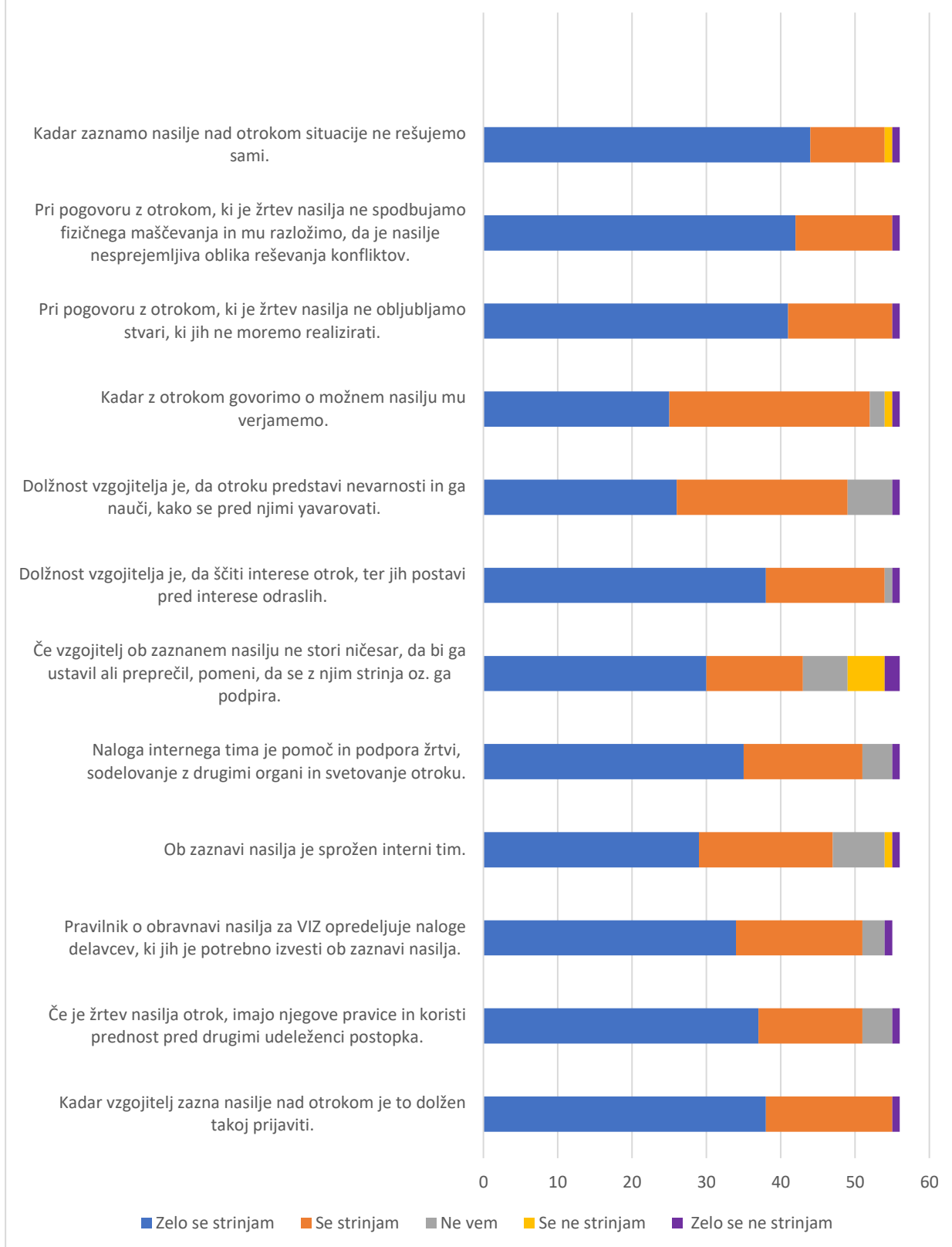
- **Q6k: Pri pogovoru z otrokom, ki je žrtev nasilja ne spodbujamo fizičnega maščevanja in mu razložimo, da je nasilje nesprejemljiva oblika reševanja konfliktov.**

Ta trditev je prejela široko podporo, saj se s trditvijo popolnoma strinja 75 % udeležencev, 23 % pa se strinja. Povprečje odgovora 1.3 nakazuje zelo enotno mnenje, standardni odklon 0.66 pa kaže na zelo majhno variacijo v odgovorih.

- **Q6l: Kadar zaznamo nasilje nad otrokom situacije ne rešujemo sami.** To je trditev, s katero se je 79 % udeležencev popolnoma strinjalo, dodatnih 18 % se je strinjalo, medtem ko le majhen odstotek ni delil mnenja. Povprečje odgovora 1.3 in standardni odklon 0.74 nakazujeta skoraj popolno enotnost v odgovoru.

Večina udeležencev trdi, da je ob zaznavi nasilja dolžnost vzgojiteljev, da nemudoma ukrepajo, prijavijo nasilje, ščitijo interese otrok ter podpirajo žrtve. Zelo visoko je tudi strinjanje z obveznostjo, da vzgojitelji otrokom pojasnijo nevarnosti in jim pomagajo, da se zaščitijo pred njimi. Prav tako se udeleženci strinjajo, da nasilje ni sprejemljivo in da se je treba izogniti spodbujanju fizičnega maščevanja. Na splošno je mnenje, da je za obravnavo nasilja nujno sodelovanje s specialisti, kar kaže na visoko stopnjo odgovornosti in etičnosti v delu vzgojiteljev.

V6: Poznavanje zakonodaje in postopka ob zaznanem nasilju



Graf 6: Poznavanje zakonodaje in postopka ob zaznanem nasilju

Iz rezultatov sedmega vprašanja (graf 7), ki se nanaša na stopnjo seznanjenosti anketirancev z zakonodajo v Sloveniji, ki preprečuje nasilje nad otroki, lahko ugotovimo naslednje:

- 36 % anketirancev (25 posameznikov) se je izjavilo, da so popolnoma seznanjeni z zakonodajo, ki preprečuje nasilje nad otroki, kar predstavlja 45 % veljavnih odgovorov.
- 41 % anketirancev (29 posameznikov) je odgovorilo, da so delno seznanjeni z zakonodajo, kar pomeni 52 % veljavnih odgovorov.
- Samo 3 % anketirancev (2 posameznika) je odgovorilo, da niso seznanjeni z zakonodajo, kar predstavlja 4 % veljavnih odgovorov.



Graf 7: Ali ste seznanjeni z zakonodajo v Sloveniji, ki preprečuje nasilje nad otroki (npr. Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za VIZ, zakon o preprečevanju nasilja v družini)?

Povprečje ocen je 1.6, kar nakazuje, da je večina anketirancev bodisi popolnoma bodisi delno seznanjena z zakonodajo. Standardni odklon je 0.6, kar kaže, da so odgovori relativno enotni in da ni velikih razlik v mnenjih udeležencev o tej temi.

Na splošno lahko zaključimo, da je večina anketirancev vsaj delno seznanjena z zakonodajo, ki preprečuje nasilje nad otroki, vendar je kljub temu še vedno prostor za izboljšanje ozaveščenosti in popolno seznanjenost z zakonodajo.

Na podlagi osmega vprašanja (graf 8), ki se nanaša na vprašanje, ali so anketiranci prijavili nasilje nad otrokom, ki so ga zaznali na delovnem mestu, so rezultati naslednji:

- 24 % anketirancev je odgovorilo, da so prijavili nasilje nad otrokom, ki so ga zaznali na delovnem mestu. To kaže, da manjši del vzgojiteljev oziroma zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih dejansko sproži postopek prijave, ko zaznajo nasilje.
- 56 % anketirancev je odgovorilo, da niso prijavili nasilja. To je večina anketirancev in nakazuje, da večina zaposlenih ni sprožila postopka prijave nasilja, kljub temu da so ga morda zaznali.
- Povprečna vrednost odgovora je 1.7, kar pomeni, da je večina anketirancev izbrala odgovor "Ne", vendar še vedno nekaj odstotkov jih je prijavilo zaznano nasilje.
- Standardni odklon je 0.5, kar nakazuje, da so odgovori precej koncentrirani okoli povprečja, kar pomeni, da ni bilo večjih odstopanj v odgovorih.



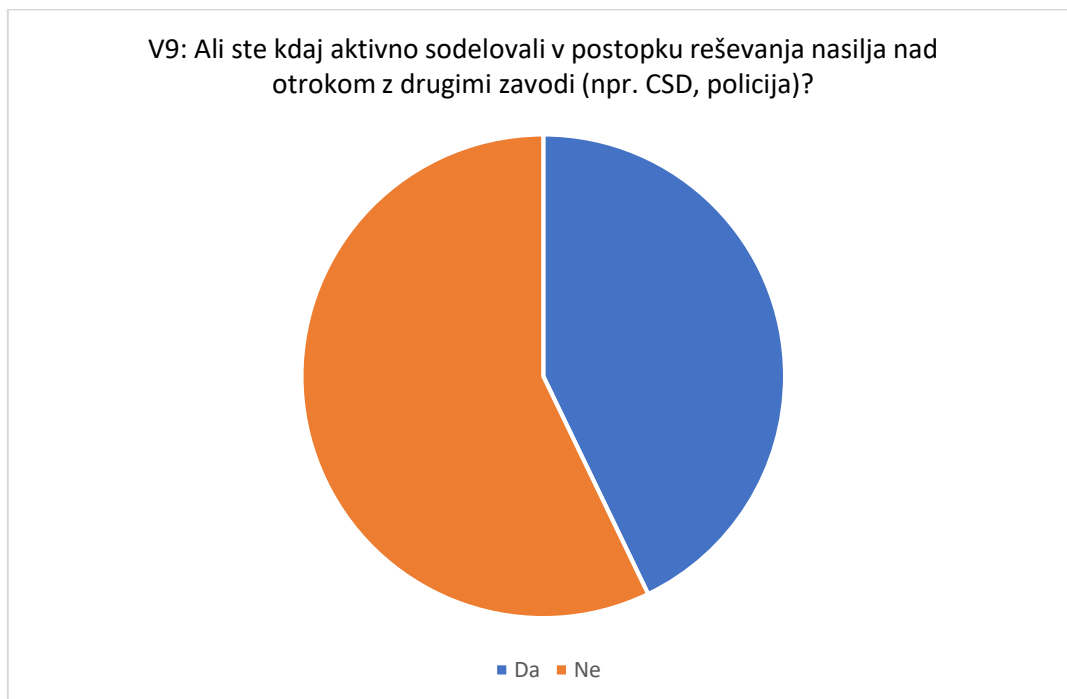
Graf 8: Ali ste kdaj prijavili nasilje nad otrokom, ki ste ga zaznali na delovnem mestu?

Razmeroma majhen delež zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih je prijavil nasilje nad otrokom, ki so ga zaznali na delovnem mestu. To lahko pomeni, da bodisi ni bilo zaznanega nasilja v tolikšni meri, bodisi da obstajajo ovire (kot so pomanjkanje zaupanja v postopek prijave ali strah pred posledicami) za prijavo nasilja.

Iz grafa 9 lahko izpeljemo nekaj ključnih ugotovitev glede sodelovanja vzgojiteljev in drugih zaposlenih v postopkih reševanja nasilja nad otrokom v sodelovanju z drugimi zavodi, kot so centri za socialno delo (CSD) ali policija. Le 34 % (24) respondentov je odgovorilo, da so aktivno sodelovali v postopku reševanja nasilja nad otrokom z drugimi institucijami. To pomeni, da je manjši del zaposlenih dejansko vključen v širše postopke zaščite otrok v primerih nasilja, kar kaže na možno obstoječo pripravljenost na sodelovanje z drugimi akterji v procesu zaščite otrok.

Po drugi strani pa 46 % (32) respondentov ni sodelovalo v teh postopkih, kar predstavlja precejšen delež. To lahko nakazuje na to, da bodisi niso zaznali primerov nasilja, bodisi niso bili neposredno vključeni v reševanje takih primerov z drugimi institucijami. Vzgojitelji in drugi zaposleni se lahko zaradi različnih razlogov (morda pomanjkanje usposabljanja, napotitev na druge akterje ali pomanjkanje primerov) odločijo, da ne sodelujejo neposredno v teh postopkih.

Povprečni odgovor 1.6 kaže, da so odgovori večine udeležencev relativno blizu spodnjemu delu lestvice (1 – da), vendar še vedno kažejo, da večina ni neposredno vključena v reševanje teh primerov, čeprav so pripravljeni sodelovati. Standardni odklon 0.5 potrjuje, da so odgovori precej enotni, kar pomeni, da večina udeležencev deli podobno izkušnjo v zvezi s tem vprašanjem.

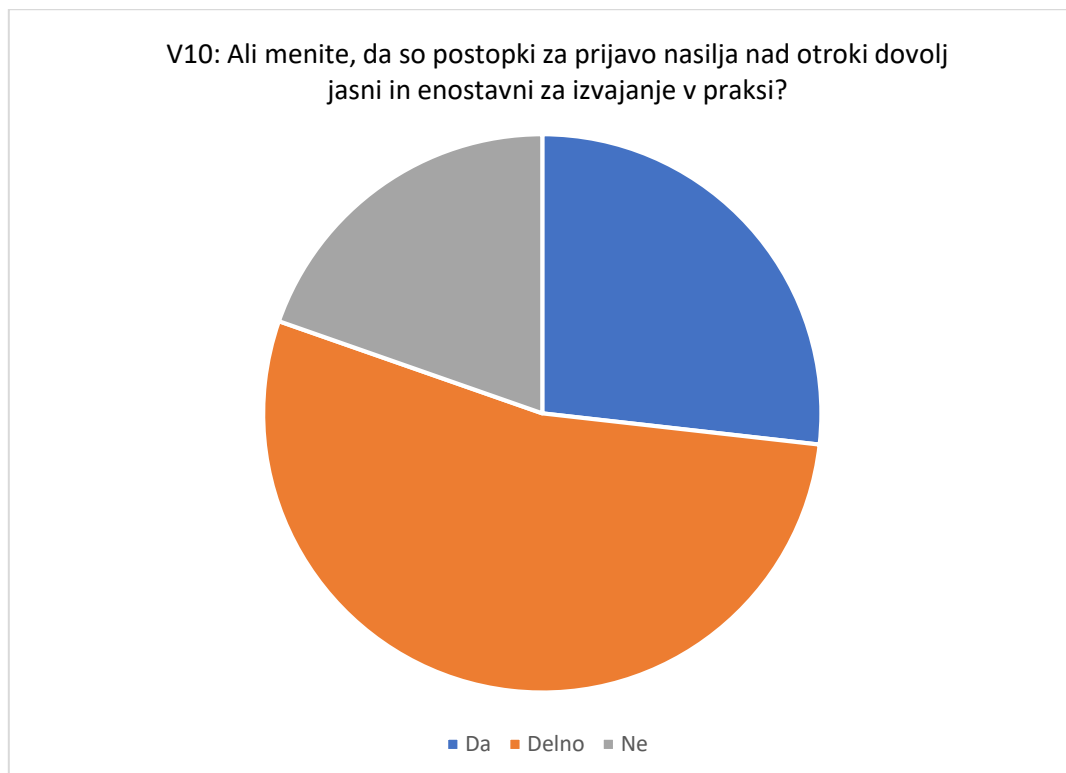


Graf 9: Ali ste kdaj aktivno sodelovali v postopku reševanja nasilja nad otrokom z drugimi zavodi (npr. CSD, policija)?

V okviru vprašanja, ali so postopki za prijavo nasilja nad otroki dovolj jasni in enostavni za izvajanje v praksi, so odgovori razdeljeni na tri kategorije: "Da", "Delno" in "Ne" (graf 10):

- 21 % respondentov (15 od 56) meni, da so postopki jasni in enostavni za izvajanje, saj so izbrali odgovor "Da".
- 43 % (30 od 56) jih meni, da so postopki jasni in enostavni le delno, saj so izbrali odgovor "Delno".
- 16 % (11 od 56) menijo, da postopki niso dovolj jasni in enostavni za izvajanje, saj so izbrali odgovor "Ne".

Povprečna vrednost odgovora je 1.9, kar pomeni, da večina anketirancev meni, da postopki niso povsem jasni in enostavni, vendar so še vedno precej razumljivi. Standardni odklon 0.7 kaže, da je večina odgovorov relativno osredotočena okoli srednje vrednosti, s tem da je večina mnenj v razponu med "Da" in "Delno".



Graf 10: Ali menite, da so postopki za prijavo nasilja nad otroki dovolj jasni in enostavni za izvajanje v praksi?

Večina vzgojiteljev meni, da so postopki za prijavo nasilja nad otroki nekoliko jasni in enostavni, vendar še vedno obstajajo pomisleki o njihovi popolni jasnosti in enostavnosti v praksi. Kljub temu so postopki še vedno razumljivi za večino, vendar bi bilo smiselno nadaljnje poenostavljenje ali pojasnilo postopkov za bolj učinkovito izvajanje v praksi.

Na podlagi podatkov iz grafa 11, večina vzgojiteljev meni, da bi morali imeti več izobraževanj in usposabljanj na področju prepoznavanja in obvladovanja nasilja nad otroki. To potrjuje 74 % anketirancev, ki so se strinjali s trditvijo (Da). Poleg tega je 3 % menilo, da usposabljanj ni potrebno (Ne), medtem ko 4 % ni imelo mnenja (Ne vem).

Povprečni odgovor je zelo blizu "Da" (povprečje 1.1), kar dodatno potrjuje, da je večina anketirancev zelo naklonjena ideji o dodatnem usposabljanju na tem področju. Standardni odklon 0.4 kaže, da je večina odgovorov tesno povezana, saj ni bilo velikih odstopanj v odgovorih, kar pomeni, da so odgovori večine udeležencev precej usklajeni.



Graf 11: Ali menite, da bi morali imeti vzgojitelji več izobraževanj in usposabljanj na področju prepoznavanja in obvladovanja nasilja nad otroki?

Na podlagi teh rezultatov lahko sklepamo, da obstaja velika potreba po več izobraževanjih in usposabljanjih za vzgojitelje na področju prepoznavanja in obvladovanja nasilja nad otroki, saj so udeleženci ankete pretežno podprli to idejo.

8.5 Razprava

Na podlagi analiziranih tabel o zaznavanju, prijavljanju in obvladovanju nasilja nad otroki v vzgojno-izobraževalnem okolju lahko opazimo nekaj ključnih vzorcev in trendov, ki osvetljujejo tako trenutne prakse kot tudi področja, kjer bi bilo mogoče narediti pomembne izboljšave. Ugotovitve ponujajo vpogled v izzive, s katerimi se srečujejo vzgojitelji, ter odražajo potrebo po dodatnem izobraževanju, večji ozaveščenosti o zakonodaji in boljši podpori pri obvladovanju nasilja nad otroki.

Večina vzgojiteljev (41 %) poroča, da so v svojem poklicnem okolju opazili znake nasilja nad otrokom, ki bi lahko bili posledica nasilja s strani staršev ali drugih družinskih članov. To nakazuje na precejšno zavest o nasilju, ki se lahko dogaja v družinskem okolju, vendar pa 36 % vzgojiteljev še vedno ni zaznalo takšnih znakov. Takšni rezultati so lahko posledica pomanjkanja potrebnih veščin za prepoznavanje subtilnih znakov nasilja ali pa zaradi nizke stopnje pozornosti, ki se ji posveča ta problematika. Glede na te ugotovitve je jasno, da je pomembno, da vzgojitelji pridobijo dodatna znanja o tem, kako prepoznati vse oblike nasilja in posledice, ki jih lahko pustijo na otrokovem telesu in duši.

Poleg tega se tudi 20 % vzgojiteljev ni prepričanih, ali so zaznali nasilje nad otrokom s strani drugih odraslih, kot so drugi vzgojitelji ali člani širše skupnosti. To nam kaže, da lahko obstajajo nezavedni dejavniki, ki otežujejo prepoznavanje nasilja znotraj samega izobraževalnega okolja. Po drugi strani pa je zelo pozitiven podatek, da večina vzgojiteljev (95 %) trdi, da niso zaznali spolnega nasilja nad otroki, kar pomeni, da v teh okoljih prevladujejo preventivni ukrepi in nadzor, ki zagotavljajo otrokom varnost pred tovrstnimi oblikami nasilja.

Ko gre za prijavo nasilja, le 24 % vzgojiteljev navaja, da so kdaj prijavili nasilje nad otrokom, kar lahko nakazuje, da še vedno obstajajo ovire pri izvajanju prijavnih postopkov. Morda so razlogi za to pomanjkanje zaupanja v postopke prijave ali pa strah pred posledicami prijave nasilja. To je še posebej zaskrbljujoče, ker prijava nasilja predstavlja prvi in najpomembnejši korak k zaščiti otrok. Povezovanje s drugimi institucijami, kot so centri za socialno delo (CSD) ali policija, je ključno za obvladovanje nasilja, vendar se le 34 % vzgojiteljev aktivno vključuje v postopke reševanja nasilja v sodelovanju z drugimi zavodi. To lahko pomeni pomanjkanje usklajenosti in usposobljenosti v sistemu, kar ovira ustrezno ukrepanje pri zaščiti otrok.

V zvezi z zakonodajo, ki ureja področje nasilja nad otroki, se izkaže, da je le 45 % vzgojiteljev popolnoma seznanjenih s predpisi, ki urejajo to področje, kot sta Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode in Zakon o preprečevanju nasilja v družini. To poudarja potrebo po večji ozaveščenosti in usklajenosti na ravni zakonodaje ter večji podpori pri implementaciji teh zakonov v prakso. Takoj za tem je pozitiven podatek, da 93 % vzgojiteljev

meni, da bi morali imeti več izobraževanj in usposabljanj na področju prepoznavanja in obvladovanja nasilja nad otroki. To kaže na precejšnje želje po večjem znanju in usposobljenosti za spopadanje s temi težkimi situacijami, kar bi lahko močno prispevalo k bolj učinkovitemu ravnanju v primerih nasilja.

Glede na vprašanje, ali so postopki za prijavo nasilja dovolj jasni in enostavni, je večina vzgojiteljev (74 %) prepričana, da bi morali biti postopki bolj jasni in enostavni. Čeprav se večina vzgojiteljev strinja, da so postopki za prijavo nasilja na splošno jasni, pa je treba poudariti, da se mnenja v tem pogledu močno razlikujejo. Kar 43 % jih meni, da so postopki le delno jasni, medtem ko 20 % meni, da niso dovolj jasni. To kaže na potrebo po poenostavitvi in standardizaciji postopkov za prijavo nasilja, saj mora biti sistem enostaven in razumljiv za vse, ki so vključeni v obravnavo takšnih primerov.

Na podlagi analiziranih podatkov smo odgovorili na raziskovalna vprašanja, ki so se osredotočala na prepoznavanje, vrste in posledice nasilja nad predšolskimi otroki, starimi med 1 in 6 let, ter na izkušnje vzgojiteljev v zvezi s temi vprašanji.

1. Katera vrsta nasilja je največkrat prisotna v življenju predšolskih otrok?

Iz rezultatov raziskave izhaja, da je najpogostejša oblika nasilja, s katero se vzgojitelji srečujejo, psihično nasilje. To vrsto nasilja je težko zaznati, saj pogosto nima neposrednih telesnih sledi in se kaže v spremembah v vedenju otroka, kot so povečana agresivnost, strah, tesnoba, umikanje ali težave pri socializaciji. Kljub temu je psihično nasilje prisotno v življenju otrok v predšolskem obdobju, kar potrjujejo tudi odgovori anketiranih vzgojiteljev. Psihično nasilje se pogosto pojavi v obliki verbalnih napadov, kritiziranja, poniževanja ali groženj, ki lahko negativno vplivajo na otrokov duševni razvoj.

Poleg psihičnega nasilja pa je zelo pogosto prisotno tudi zanemarjanje, ki je druga najpogostejša oblika nasilja, ki jo vzgojitelji opazijo. Zanemarjanje se kaže v pomanjkanju osnovnih potrebščin, kot so prehrana, ustrezna obleka, higiena in ustrezna skrb za otroka. Ta vrsta nasilja je pogosto lažje prepoznavna, saj ima telesne in vedenjske posledice, kot so podhranjenost, pogosto bolehanje, zanemaren izgled, utrujenost ali zasplost.

2. Kakšne so posledice nasilja na kratki in dolgi rok?

Kratkoročne posledice nasilja so predvsem vedenjske in čustvene težave. Otroci, ki doživljajo nasilje, pogosto kažejo povečano agresivnost, težave pri učenju, tesnobo, nočne more, motnje spanja, strah, jok, umik iz socialnih situacij in druge oblike vedenjskih motenj. Te težave so lahko prisotne že v trenutku, ko nasilje nastopi, in lahko vodijo v konflikte z vrstniki in odraslimi ter zmanjšano sposobnost za normalno vključevanje v vsakdanje dejavnosti.

Dolgotrajne posledice so lahko trajne spremembe v duševnem zdravju, kot so depresija, anksioznost, težave v socialnih odnosih, nizka samopodoba ter povečano tveganje za kasnejšo zlorabo in nasilje v odrasli dobi. Poleg tega lahko otroci, ki so doživeli nasilje, razvijejo težave v šolskem okolju in imajo težave pri učenju ter socializaciji, kar negativno vpliva na njihov razvoj in kasnejši življenjski uspeh.

3. Katero vrsto nasilja je za vzgojitelje najtežje prepoznati?

Na podlagi odgovorov anketiranih vzgojiteljev ugotavljamo, da je psihično nasilje najtežje prepoznati. Psihično nasilje ne pušča očitnih telesnih sledi in se pogosto kaže zgolj v spremembah v vedenju otroka, ki so lahko posledica različnih dejavnikov, kot so stres, družinske težave ali spremembe v okolju. To pomeni, da vzgojitelji težje povežejo vedenjske spremembe z nasiljem, saj se lahko otrokovo vedenje zaradi drugih dejavnikov spreminja. Prav tako se otroci pogosto ne morejo ali nočejo odprto pogovarjati o svojih izkušnjah, kar še dodatno oteži zaznavanje psihičnega nasilja.

4. S katerimi vrstami nasilja se vzgojitelji največkrat srečujejo pri svojem delu?

Vzgojitelji se pri svojem delu največkrat srečujejo z zanemarjanjem in psihičnim nasiljem. Zanemarjanje je pogosto najlažje prepoznati, saj ima vidne posledice, kot so neustrezna obleka, podhranjenost, neurejeni lasje ali pogost pojav bolezni. Psihično nasilje pa je vse bolj prepoznano, vendar pa ostaja težko obvladljivo, saj pogosto zahteva večjo strokovno usposobljenost in občutljivost pri vzgojiteljih.

V raziskavi so vzgojitelji pogosto poročali tudi o fizičnem nasilju, čeprav to vrsto nasilja zaznavajo kot manj pogosto v primerjavi z drugimi oblikami. Kljub temu pa fizično nasilje pušča očitne telesne sledi, kot so modrice, odrgnine ali zlomi, ki so enostavne za prepoznavanje in zahtevajo takojšnjo intervencijo.

Na podlagi analize lahko zaključimo, da so vzgojitelji v velikem deležu ozaveščeni o različnih oblikah nasilja, vendar pa prepoznavanje psihičnega nasilja ostaja velik izziv. Zaradi tega je izredno pomembno, da se vzgojitelji natančno seznanijo z različnimi tipi nasilja in njihovimi posledicami ter pridobijo ustrezno znanje in usposobljenost za prepoznavanje teh težav. Dodatna izobraževanja, osveščanje o zakonodaji in večja podpora pri obvladovanju tovrstnih situacij bi lahko pomembno pripomogla k večji zaščiti predšolskih otrok pred nasiljem.

9 ZAKLJUČEK

V raziskovalni nalogi smo se najprej osredotočili na definiranje nasilja in razčlenitev posameznih vrst nasilja, ki lahko prizadenejo predšolske otroke. Pri tem smo si postavili ključna vprašanja in iskali odgovore, ki nam omogočajo bolje razumeti, katere oblike nasilja so najpogostejše ter katere so najlažje prepoznavne. Ugotovili smo, da vzgojitelji najlažje prepoznajo fizično nasilje nad otrokom, saj so v tem primeru znaki najočitnejši in vidni na prvi pogled. Fizično nasilje vključuje različne oblike telesnih poškodb, kot so modrice, odrgnine, opekline ali zlomi, ki so očitni in pogosto neposredno povezani z nasiljem. Kljub temu pa je fizično nasilje ena izmed najmanj pogostih oblik nasilja nad predšolskimi otroki, saj pogosto obstajajo drugi, manj očitni razlogi za telesne poškodbe, ki jih otroci utrpijo. Poleg tega pa se otroci pogosto težje spomnijo oziroma nočejo govoriti o tem, kaj se je zgodilo, kar lahko predstavlja dodatni izziv za prepoznavanje nasilja.

Po drugi strani je ekonomsko nasilje najredkeje prisotno v predšolskih letih, saj predšolski otroci praviloma še nimajo lastnih finančnih sredstev ali premoženja, s katerim bi lahko upravljali. Kljub temu pa se tudi ta oblika nasilja lahko pojavi v primerih, ko otrok ni deležen ustrezne oskrbe ali zadostnih sredstev za osnovne življenjske potrebe, vendar ta oblika nasilja ni vedno lahko opazna, saj je povezana s širšimi socialno-ekonomskimi dejavniki, ki niso vedno očitni v vsakdanjem življenju.

Najpogostejša oblika nasilja nad predšolskimi otroki je psihično nasilje, čeprav je zelo težko prepoznavno, saj pogosto vpliva predvsem na otrokovo vedenje. Vzgojitelj lahko zazna spremembe v otrokovem obnašanju, vendar te spremembe niso nujno povezane s psihičnim nasiljem, saj lahko so tudi posledica drugih dejavnikov, kot so spremembe v otrokovem okolju, stresne situacije ali pomanjkanje spanca. Vzgojitelji se morajo zavedati, da je pogosto potrebno preučiti širši kontekst, preden začnejo domnevati, da je otrok žrtev psihičnega nasilja. Po drugi strani je zanemarjanje otroka tudi ena izmed najpogostejših oblik zlorabe, vendar je tovrstno nasilje pogosto lažje prepoznati kot psihično nasilje, saj se kaže tudi v fizičnih znakih in spremembah v otrokovem življenju. Na primer, vzgojitelj lahko opazi, da otrok ni primerno oblečen za letni čas, je pogosto zaspan, utrujen ali pa kaže znake podhranjenosti. Vzgojitelji morajo biti pozorni na take spremembe, saj lahko opozarjajo na morebitno zanemarjanje otroka v njegovem domačem okolju.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, katera vrsta nasilja prevladuje med predšolskimi otroki. Literatura, s katero smo se seznanili, nakazuje, da je psihično nasilje najpogostejša oblika nasilja nad otroki v predšolskem obdobju, vendar pa so naši empirični podatki, pridobljeni z anketnim vprašalnikom, pokazali, da je v Sloveniji najpogosteje zaznano zanemarjanje otroka. To nakazuje, da je v praksi zanemarjanje pogosto spregledano kot resen problem, kljub temu da je lahko ena izmed najbolj očitnih in nevarnih oblik nasilja za otrokov razvoj.

Poleg tega smo raziskali tudi posledice nasilja, ki jih je mogoče zaznati na predšolskih otrocih. Med najpogostejše posledice spadajo strah, razdražljivo vedenje, nenadni izbruhi, skrivanje pred drugimi, jecljanje, tresenje, motnje spanja, nočne more, grizenje nohtov, puljenje las ali pobegi od doma. Vse te posledice so lahko znak, da otrok doživlja čustveno ali fizično travmo, vendar pa lahko nastanejo tudi zaradi drugih dejavnikov. Na podlagi naših anketnih odgovorov smo ugotovili, da vzgojitelji v praksi opažajo povečano zahtevnost pri otroku, agresivnost, razdražljivost, pogost jok, grdo ravnanje z igračami in neprimerno higieno, kar so vse lahko posledice nasilja ali zanemarjanja. Zato je ključno, da vzgojitelji prepoznajo te znake in pravočasno ukrepajo, preden postanejo posledice nasilja še bolj izrazite in trajne.

Kadar vzgojitelj ali strokovni delavec v varstveno-izobraževalnem zavodu zazna vedenje, ki bi lahko bilo posledica nasilja nad otrokom, je dolžan z otrokom opraviti pogovor. Pomembno je, da vzgojitelj otroku omogoči varno okolje, kjer se lahko izrazi, in da ga podpre pri razumevanju tega, kar se je zgodilo. V primeru, da je nasilje potrjeno, mora vzgojitelj takoj obvestiti vodjo oddelka, ki skupaj z ravnateljem skliče tim, da se določi nadaljnje ukrepanje. Ključno je, da se v primeru nasilja takoj vključijo ustrezni organi, kot so center za socialno delo, policija ali državno tožilstvo, da se zagotovi zaščita otroka in ukrepa po zakonu.

V Republiki Sloveniji obstaja vrsta zakonov, ki zagotavljajo zaščito otrok pred nasiljem. Med njimi so Ustava Republike Slovenije, Kazenski zakonik, Konvencija o otrokovih pravicah, Zakon o preprečevanju nasilja v družini, Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode in Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini. Po analizi odgovorov na anketni vprašalnik smo ugotovili, da večina anketiranih vzgojiteljev pozna zakonodajo in postopke, vendar pa so kljub temu izrazili željo po večjih izobraževanjih in usposabljanjih na temo prepoznavanja nasilja in postopkov obravnave teh primerov. To nakazuje potrebo po večjem usposabljanju vzgojiteljev, da bodo imeli boljšo podporo pri ukrepanju v primerih nasilja.

Poleg tega smo raziskali nekaj najpogostejših napak, ki jih lahko vzgojitelji naredijo pri delu z otroki, ki so žrtve nasilja. Pomembno je, da vzgojitelji poznajo te napake, da jih lahko prepoznajo in se jim izognejo. Ena izmed ključnih napak je ignoriranje otroka, ki spregovori o nasilju, ali prelaganje odgovornosti na otroka. Vzgojitelj mora vedno verjeti otroku, dokler ni dokazano drugače, saj lahko ignoriranje otrokovega govora o nasilju še poslabša situacijo. Pomembno je, da vzgojitelj ne poskuša reševati nasilja sam, še posebej ne s soočanjem otroka s storilcem nasilja, kar lahko povzroči dodatno škodo otroku.

Glavna naloga vzgojitelja, ki se znajde v situaciji z zlorabljenim otrokom, je vzpostaviti medsebojno zaupanje z otrokom, ga aktivno poslušati, mu razložiti nastalo situacijo in ga na čim bolj občutljiv način povezati z ustreznimi organizacijami, ki se ukvarjajo z zaščito otrok in

preprečevanjem nasilja. Vzgojitelj mora otroku nuditi oporo in ga spodbujati pri vključevanju v vsakdanje dejavnosti v vrtcu, ter ga voditi pri komunikaciji z vrstniki in ostalimi odraslimi. Pomembno je, da vzgojitelj ohranja občutljivost in spoštovanje otrokovega prostora ter se trudi zagotoviti, da otrok dobi vso potrebno pomoč, podporo in zaščito.

10 VIRI IN LITERATURA

- Ančić, K. In drugi (2015). *Nasilje nad otroki*. Ljubljana: Društvo za nenasilno komunikacijo.
- Bašič, K. (2011). *Nasilje v družini in spolni napad na otroka*. Gradivo izobraževalnega seminarja Praktikum. Ljubljana: Združenje proti spolnemu zlorabljanju.
- Bezenšek Lalić, O. (2009). *Odzivanje socialnih delavk in delavcev na nasilje v družini*. Ljubljana: R-tisk.
- Bromfield, L. M., Olszowy, L., & Palmer, D. (2012). "The effectiveness of training programs for professionals in recognizing and responding to child abuse and neglect." *Children and Youth Services Review*, 34(3), 410-417.
- Bučar - Ručman, A. (2004). *Nasilje in mladi*. Novo mesto: Klub mladinski kulturni center.
- Dečman, O. Rožman Z., in Tramšek, R. (2004). *Nevidna drugačnost*. Trbovlje: Dijaški dom.
- Dolčič, T. (2015). *Otrokove pravice v Sloveniji: sedanje stanje in izzivi za prihodnost*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Dormiter Pronter, K. (2014). *Zloraba otrok v družini; možnost ukrepanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Društvo za nenasilno komunikacijo. (2024). *Nasilje nad otroki*. Pridobljeno na: <https://www.drustvo-dnk.si/o-nasilju/nasilje-nad-otroki.html>
- Društvo za nenasilno komunikacijo. (2024). *Statistika o nasilju*. Pridobljeno na: <https://drustvo-dnk.si/o-nasilju/statistika-o-nasilju.html#:~:text=Ve%C4%8D%20kot%201%20od%203%20%C5%A1tudentov%20po%20vem%20svetu,%20starih>
- Elliott, A. (2009). "Child protection training for teachers: An evaluation of a UK initiative." *Child Abuse Review*, 18(5), 338-352.
- Erzar, T. (2013). *Krog nasilja: žrtve storilci in storilci žrtve*. Bogoslovni vestnik. Ljubljana: Teološka fakulteta.
- Filipčič, K. (2002). *Nasilje v družini*. Ljubljana: Bonex
- Filipčič, K. In Klemenčič, I. (2011). *Obravnavanje nasilja v družini; priročnik za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih institucijah*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- GOV.si. (2024). *Predšolska vzgoja*. Pridobljeno na: <https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/predsolska-vzgoja/#:~:text=Pred%C5%A1olska%20vzgoja%20je%20v%20Sloveniji%20organizirana%20v%20javnih%20in%20zasebnih>

Habbe, J. (2000). Nasilje in varnost otrok v šolah: nasveti za ravnatelje, učitelje, starše in vse, ki skrbijo za varnost v osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Horton, R. L., McCullough, G., & Laub, R. E. (2003). "Teachers' perceptions of child abuse and neglect." *Journal of Teacher Education*, 54(3), 220-229.

Horvat, D. in Matko, K. (2014). Oblike pomoči, pristojnosti in organizacije, ki nudijo pomoč ženskam in otrokom – žrtvam nasilja ter delajo z osebami, ki povzročajo nasilje. V Veselič, Š., Horvat, D. in Plaz, M.: Priročnik za delo z ženskami in otroki z izkušnjo nasilja. Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja.

Kazenski zakonik (KZ-1). (2008). Uradni list Republike Slovenije. Pridobljeno na: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5050>

Kraljić, S. (2010). Razveza staršev kot oblika psihičnega nasilja nad otroci. V: Nasilje v družini: Kazensko pravni, kriminalistični in kriminološki problemi. Ljubljana: Fakulteta za varnostne vede in Pravna fakulteta.

Konvencija o otrokovih pravicah (1992) Uradni list Republike Slovenije – Mednarodne pogodbe št. 9/92. Pridobljeno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Konvencija_o_otrokovih_pravicah.pdf

Kristančič, A. (2002). Socializacija agresije. Ljubljana: AA Inserco.

Lepičnik Vodopivec, J. (2012). Kako vzgojitelj in učitelj zaznavano med vrstniško nasilje. Didakta. XXI, 15-17.

Merčnik, T. In Suban, A. (2009). Ali o nasilju samo govorimo, ali ga tudi priznamo? EDUCA, XVIII, 5-10.

Mikuš Kos, A. (1997). Psihosocialni vidiki trpinčenja otrok. V: II. Ciklus seminarje: Namesto koga roža cveti. Trpinčen otrok: kako prepoznavati in preprečevati fizično in duševno trpinčenje otrok. Ljubljana: Meridiana.

Miller, K. (2000). Otrok v stiski. Ljubljana: Educy.

Munc, M. (2010). Nemoč nasilja. Maribor: De Vesta.

Plevnik Vodušek, V. (2007). Telesno kaznovanje kot vzgojni ukrep. V Kornhauser, P. in sodelavci (ur.): Zagotovimo našim otrokom mladost brez telesnega kaznovanja.

Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini. (2009). Uradni list Republike Slovenije, št. 42/17. Pridobljeno na: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV9598>

Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode. (2009). Uradni list Republike Slovenije, št. 104/09. Pridobljeno na: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV9804>

Schaffner, M., & Burbach, J. (2010). "Cultural considerations in recognizing and reporting child abuse: A case study." *Journal of Child and Adolescent Social Work*, 27(6), 469-480.

Selič, P. (2010). Dejavno odkrivanje in pogostnost nasilja v družini: podatki in osnova za sodelovanje med strokami. V Dvoršek, A. In Selinšek, L. (ur.): *Nasilje v družini: kazensko pravni, kriminalistični in kriminološki problemi*. Maribor: Fakulteta za varnostne vede in Pravna fakulteta.

United Nations Children's Found (UNICEF). (2014). *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. New York: UNICEF. Pridobljeno na: <https://www.unicef.org/media/66916/file/Hidden-in-plain-sight.pdf>

United Nations Children's Found (UNICEF). (2022). *Global Annual Results Report 2021: ecerz child is protected from violence and exploitation*. New Zork: UNICEF. Pridobljeno na: <https://www.unicef.org/reports/global-annual-results-2021-goal-area-3#GARRGA3download>

Ustava Republike Slovenije (1991). Uradni list Republike Slovenije. Pridobljeno na: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=USTA1>

Zakon o preprečevanju nasilja v družini (ZPND). (2008). Uradni list Republike Slovenije, št. 54/17. Pridobljeno na: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5084>

Zaviršek, D. (2016). Doktrina in metode socialnega dela na področju podpore žrtvam spolnih zlorab v katoliški cerkvi. *Socialno delo*, 55 (1-2), 7-25.

Zloković, J. In Dečman Dobrnjič, O. (2007). *Zaprte oči ne vidijo zla: trpinčenje, zanemarjanje in spolna zloraba otrok – odgovornost družine, družbe in šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Wassell, S., Peer, K., & Hunt, J. (2004). "Training professionals to recognize and respond to child abuse: A review of current practices." *Journal of Child Protection*, 16(4), 298-306.

PRILOGA: ANKETNI VPRAŠALNIK

Uvod

Pozdravljeni! Ta vprašalnik je namenjen raziskavi zaznavanja nasilja nad otroki in iskanju načinov za boljšo zaščito predšolskih otrok pred nasiljem. Prosimo vas, da iskreno odgovorite na vprašanje, saj bodo odgovori pripomogli k boljšemu razumevanju tematike. Anketa je anonimna.

V1: Poznavanje vrst nasilja in njihovih posledic na otroku. Prosimo označite stopnjo strinjanja z naslednjimi trditvami.

Pod fizično nasilje štejem prisilno klečanje otroka. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Pod fizično nasilje štejem siljenje otroka s hrano. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Pod fizično nasilje štejem preprečevanja spanja otroku. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Otrok, ki je žrtev fizičnega nasilja lahko zaostaja v motoričnem razvoju. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Otrok, ki je žrtev fizičnega nasilja lahko zaostaja v govornem razvoju. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Otrok, ki je žrtev fizičnega nasilja je lahko agresiven. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Otrok, ki je žrtev fizičnega nasilja je lahko nagnjen k pogostem jokju. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Psihično nasilje je najbolj prekrita oblika nasilja. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Psihično nasilje je najtežje prepoznati. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Pod psihično nasilje štejem izolacijo otroka. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Pod psihično nasilje štejem kritiziranje. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Pod psihično nasilje štejem poniževanje. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Pod psihično nasilje štejemo izkoriščanje otrokovega dela v družini. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Otrok, ki je žrtev psihičnega nasilja je lahko kronično žalosten. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Otrok, ki je žrtev psihičnega nasilja je lahko pasiven. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Otrok, ki je žrtev psihičnega nasilja se lahko počuti nepomembnega. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Pod spolno nasilje štejemo zapeljivo vedenje do otroka. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Pod spolno nasilje štejemo izpostavljanje otroka pornografskim vsebinam. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Pod spolno nasilje štejemo namigovanje na spolnost pred otrokom. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Otrok, ki je žrtev spolnega nasilja ima lahko rektalne probleme. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Otrok, ki je žrtev spolnega nasilja ima lahko genitalne probleme. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Otrok, ki je žrtev spolnega nasilja lahko moči posteljo. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Otrok, ki je žrtev spolnega nasilja se lahko upira previjanju. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Zanemarjanje otroka je lahko čustveno ali telesno. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Pod zanemarjanje otroka štejemo tudi odrekanje zdravstvene pomoči bolnemu otroku. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Zanemarnega otroka lahko prepoznamo po neprimerni obleki. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Zanemarnega otroka lahko prepoznamo po slabšem besednjaku. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Zanemarni otrok lahko ostaja v vrtcu tudi, če ima možnost drugega varstva. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Zanemarjen otrok ostaja v vrtcu tudi po opozorilu vzgojiteljice, da je zbolel. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

V2: Ali ste v svojem poklicnem okolju (vrtec) kdaj opazili znake nasilja nad otrokom, ki bi lahko bili posledica nasilja s strani staršev ali drugih družinskih članov?

Da/Ne/Nisem prepričan

V3: Ali ste kdaj opazili znake nasilja na otrokom, ki bi lahko bili posledica nasilja s strani drugih odraslih (npr. drugih vzgojiteljev, članov širše skupnosti)?

Da/Ne/Nisem prepričan

V4: Kako pogosto ste pri svojem delu opazili naslednje vrste nasilja nad otrokom?

Fizično nasilje *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Psihično nasilje *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Spolno nasilje *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Zanemarjanje *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

V5: Kako pogosto ste pri otrocih zaznali naslednje znake, ki bi lahko nakazovali na nasilje?

Pasivnost otroka *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Povečana zahtevnost otroka *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Oviranost miselnih procesov *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Nesocialnost otroka *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Agresivnost otroka *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Odrekanje športnih aktivnosti *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Upiranje slačenju oz. preoblačenju *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Razdražljivost otroka *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Pogost jok *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Nočne more *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Močenje postelje *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Grdo ravnanje z igračkami *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Igranje seksualnih primerov *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Prenajedanje s hrano *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Slaba telesna razvitost otroka *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Neprimerna higiena *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

Bolan otrok *Nikoli/ Redko/ Občasno/ Pogosto/ Zelo pogosto*

V6: Prosimo označite stopnjo strinjanja z naslednjimi trditvami.

Kadar vzgojitelj zazna nasilje nad otrokom je to dolžen takoj prijaviti. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Če je žrtev nasilja otrok, imajo njegove pravice in koristi prednost pred drugimi udeleženci postopka. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Pravilnik o obravnavi nasilja za VIZ opredeljuje naloge delavcev, ki jih je potrebno izvesti ob zaznavi nasilja nad otrokom. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Ob zaznavi nasilja je sprožen interni tim. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Naloga internega tima je pomoč in podpora žrtvi, sodelovanje z drugimi organi in svetovanje otroku. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Če vzgojitelj ob zaznanem nasilje ne stori ničesar, da bi ga ustavil ali preprečil, pomeni, da se z njim strinja oz. ga podpira. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Dolžnost vzgojitelja je, da ščiti interese otrok, ter jih postavi pred interese odraslih. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Dolžnost vzgojitelja je, da otroku predstavi nevarnosti in ga nauči, kako se pred njimi zavarovati. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Kadar z otrokom govorimo o možnem nasilju mu verjamemo. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Pri pogovoru z otrokom, ki je žrtev nasilja ne obljublamo stvari, ki jih ne moremo realizirati. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Pri pogovoru z otrokom, ki je žrtev nasilja ne spodbujamo fizičnega maščevanja in mu razložimo, da je nasilje nesprejemljiva oblika reševanja konfliktov. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

Kadar zaznamo nasilje nad otrok situacije ne rešujemo sami. *Zelo se strinjam / Se strinjam / Ne vem / Se ne strinjam / Zelo se ne strinjam*

V7: Ali ste seznanjeni z zakonodajo v Sloveniji, ki preprečuje nasilje nad otroki (npr. Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za VIZ, Zakon o preprečevanju nasilja v družini)?

Sem seznanjen /Sem delno seznanjen /Nisem seznanjen

V8: Ali ste kdaj prijavili nasilje nad otrokom, ki ste ga zaznali na delovnem mestu?

Da/ Ne

V9: Ali ste kdaj aktivno sodelovali v postopku reševanja nasilja nad otrokom z drugimi zavodi (npr. CSD, policija)?

Da/ Ne

V10: Ali menite, da so postopki za prijavo nasilja nad otroki dovolj jasni in enostavni za izvajanje v praksi?

Da/ Delno/ Ne

V11: Ali menite, da bi morali imeti vzgojitelji več izobraževanj in usposabljanj na področju prepoznavanja in obvladovanja nasilja nad otroki?

Da/ Ne / Ne vem

V12: Prosimo, opredelite svoj spol.

Ženska/ Moški/ Ne želim odgovoriti

V13: Prosimo opredelite svojo starost.

Manj kot 25 let/ Od 25 do 35 let/ Od 36 do 45 let/ Več kot 46 let

V14: Prosimo opredelite okolje v katerem ste zaposleni.

Ruralno okolje/ Urbano okolje

V15: Kako dolgo ste zaposleni?

Manj kot 1 leto/ Od 1 do 5 let/ Od 6 do 10 let/ Več kot 10 let

VPLIV KREPILNIH GIMNASTIČNIH VAJ NA GIBALNI NAPREDEK IN POČUTJE DRUGOŠOLCEV

Raziskovalna naloga

Kazalo vsebine

POVZETEK	1
ABSTRACT	1
1 UVOD	2
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja.....	2
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge.....	2
1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu	2
1.4 Raziskovalna metoda	3
1.5 Izvirni prispevek k praksi	3
2 TEORETIČNI DEL.....	5
2.1 Opredelitev pojmov gibanje in šport.....	5
2.2 Znanost o pomenu gibanja za človekov razvoj.....	5
2.3 Otrokov gibalni razvoj	7
2.3.1 Smeri gibalnega razvoja	8
2.3.2 Stopnje gibalnega razvoja.....	9
2.3.3 Gibalni razvoj 7 do 8 letnih otrok.....	9
2.4 Gibalne spretnosti	10
2.5 Gibalne sposobnosti.....	11
2.5.1 Hitrost.....	12
2.5.2 Gibljivost.....	13
2.5.3 Koordinacija	14
2.5.4 Natančnost.....	15
2.5.5 Ravnotežje.....	15
2.5.6 Moč.....	16
2.6 Gimnastične vaje	18
2.6.1 Krepilne gimnastične vaje	19
2.7 Spodbujanje gibanja za zdrav življenjski slog.....	21
2.7.1 Spodbujanje gibanja v družini	23
2.7.2 Spodbujanje gibanja v šoli.....	25
2.8 Gibalno učenje.....	28
2.8.1 Faze gibalnega učenja.....	29
2.8.2 Dejavniki gibalnega učenja.....	30
3 EMPIRIČNI DEL	31
3.1 Časovni potek raziskave	31

3.2	Postopek zbiranja podatkov.....	31
3.3	Raziskovalna metoda	31
3.4	Hipoteze.....	31
3.5	Raziskovalni vzorec	32
3.6	Razprava in rezultati	34
4	SKLEPNE UGOTOVITVE.....	61
5	VIRI IN LITERATURA.....	63
6	PRILOGE.....	65
6.1	Vadbeni program- gimnastične vaje za moč:	65
6.2	Vprašalnik za 1. in 2. intervju:	68

POVZETEK

Namen raziskovalne naloge ugotoviti, kako redna športna aktivnost, po določenem vadbenem programu vpliva na gibanje in počutje mlajših učencev. V raziskavi je sodelovala skupina učencev 2. razreda. Raziskava je potekala eno šolsko leto. Zajemala je športno vadbo v okviru projekta Živim zdravo, društva Sobivanje. V raziskavi smo proučili ugotovitve različnih avtorjev o vplivu športa na gibalne spretnosti in počutje otrok. V teoretičnem delu smo predstavili gibalne sposobnosti, razvoj gibalnih spretnosti in dejavnike, ki vplivajo na gibalne dosežke otrok. V praktičnem delu smo z učenci izvedli vadbeni program. V raziskavi smo ugotavljali njegov vpliv na gibalni napredek in na počutje otrok. Primerjali smo tudi dosežke med spoloma na tej starostni stopnji. Zanimala nas je tudi primerjava gibalnih spretnosti med učenci, ki redno obiskujejo različne obšolske športne dejavnosti, in tistimi, ki so vključeni v vodene gibalne aktivnosti le v okviru pouka. Ugotovili smo, da so drugošolci s celoletnim izvajanjem vadbenega programa izboljšali gibalne spretnosti in povečali lastno zadovoljstvo.

Ključne besede: drugošolci, telesna aktivnost, krepilne gimnastične vaje, gibalni napredek, počutje učencev

ABSTRACT

The purpose of the research paper is to find out how regular sports activity, according to a specific training program, affects the movement progress of younger students and their own satisfaction. A group of 2nd grade students participated in the research. The research took place over one school year and included sports training as part of the Healthy Living project of the Sobivanje association. In the research, we examined the findings of various authors on the impact of sports on children's motor skills and well-being. In the theoretical part, we presented the development of motor skills and the factors that affect children's motor skills. In the practical part, we carried out an exercise program with the students. In the research, we determined its influence on movement abilities and on children's well-being. We also compared the achievements between the sexes at this age level. We were also interested in comparing movement skills between students who regularly attend various extracurricular sports activities and those who are involved in guided movement activities only as part of lessons. We found that second-graders improved their movement skills and increased their own satisfaction with the year-long implementation of the exercise program.

Keywords: second graders, physical activity, strengthening gymnastic exercises, movement progress, students well-being

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Gibanje je osnovna potreba vsakega otroka. Povezano je s številnimi področji otrokovega razvoja in posledično z njegovim celostnim razvojem. V zadnjem obdobju se večkrat omenja neaktivno izraba prostega časa, s povečano uporabo tehnologije, kar pripomore k slabši psihofizični pripravljenosti učencev pri soočanju z vsakdanjimi izzivi. Družinska dinamika je v veliki meri vezana na hiter tempo življenja in nezdrav življenjski slog. Učitelji se zavedamo, da obstajajo razlike med gibalnimi sposobnostmi otrok, saj so v veliki meri odvisne od načina življenja v družini, dispozicije posameznika in okolja, v katerem živi. Pri učencih opažamo razlike na področju gibalnih spretnosti, kar se zrcali v psihofizičnem stanju otrok in posledično v njihovi samopodobi. Učenci, ki imajo slabše gibalne sposobnosti, in spretnosti hitro obupajo pri izvajanju ponavljajočih se gibalnih nalog, saj težko sledijo skupini. Zato je smiselno prilagoditi vadbeni program vsakemu posamezniku in mu nuditi priložnost, da si prilagodi tempo pri izvedbi gibalnih vaj. Navedena razmišljanja so povod za raziskovalno nalogo, v kateri raziskujemo vpliv rednega vadbenega programa (s krepilnimi gimnastičnimi vajami) na gibalne spretnosti otrok, njihov napredek in psihofizično stanje. Izziv vidimo predvsem v tem, da ima pri pouku športa v prvi triadi veliko otrok težave z izvajanjem naravnih oblik gibanja, kar želimo izboljšati. Cilj nam je, da se učenci najprej dobro seznanijo z gimnastičnimi vajami, se jih ob učiteljevem usmerjanju naučijo pravilno izvajati, da jim skozi igro postanejo rutina. Strokovnjaki menijo, da spodbudno okolje vpliva na otrokov celostni razvoj, saj so področja razvoja: spoznavno, socialno, čustveno in gibalno med sabo zelo povezana. Številne raziskave v ospredje otrokovega razvoja postavljajo gibanje in igro. Poudarjajo, da je z izvajanjem čimbolj raznolikih in sestavljenih gibalnih spretnosti povezana stopnja gibalnih sposobnosti otrok, kar pripomore k njihovem razvoju na motoričnem področju in vpliva na druga področja človekovega razvoja. Ravno zato menimo, da je spodbujanje gibalnega razvoja otrok ena glavnih in zelo pomembnih nalog učitelja. Iz vsega navedenega smo se odločili, da raziščemo vpliv vadbenega programa za moč na gibalne spretnosti in počutje drugošolcev ter na koncu povzamemo ugotovitve.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti, kako celoletna izvedba vadbenega programa vpliva na gibalni napredek drugošolcev in njihovo počutje. Zanima nas povezava med indeksom telesne mase (v nadaljevanju ITM) in gibalnimi spretnostmi otrok. Naš cilj je tudi prepoznavanje razlik med deklicami in dečki ter vpliv dodatnih obšolskih športnih aktivnosti na gibalne dosežke učencev.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšne so razlike v gibalnih spretnostih med dečki in deklicami ob začetku izvajanja vadbenega programa?
2. Kakšna je povezava med ITM učencev in gibalnimi dosežki drugošolcev na začetku vadbenega programa?
3. Ali dodatne obšolske športne aktivnosti vplivajo na gibalne dosežke otrok na začetku vadbenega programa?
4. Ali obstaja povezava med številom dodatnih obšolskih športnih aktivnosti učencev in gibalnim napredkom učencev med izvajanjem vadbenega programa?
5. Kako vadbeni program vpliva na počutje učencev?

V raziskavo je bilo vključenih 25 drugošolcev iz oddelka, ki sem ga poučevala.

Omejitev pri obravnavanem problemu je bilo več. Zavedamo se, da se otroci po gibalnih sposobnostih razlikujejo. Nekateri imajo omejene možnosti glede vključevanja v izven šolske športne dejavnosti ali manj spodbudno okolje, ki bi pripomoglo k njihovem gibalnemu napredku. V začetku so nekateri posamezniki imeli težave s pravilno izvedbo določenih vaj, to se veljalo zlasti za sklece, počep in dvig trupa. Z meritvami smo zaradi tega začeli dva tedna kasneje od načrtovanega, da so vsi otroci usvojili pravilen položaj telesa pri izvedbi vsake vaje. Učenci različno hitro izvajajo gibalne naloge in jih je zaradi skupinske vadbe potrebno časovno omejiti. Pri štetju ponovitev učitelj v tako številčni skupini nima natančnega nadzora, zato vaje izvajamo v parih. Pri tem en učenec izvaja vaje, drugi v paru šteje in beležil število ponovitev. Nato vlogi zamenjata.

1.4 Raziskovalna metoda

Na osnovi primarnih podatkov smo v raziskovalni nalogi uporabili kvantitativno raziskovalno metodo. Za vsakega učenca smo beležili število opravljenih ponovitev točno določenih vaj, sledila je obdelava numeričnih podatkov. Poslužili smo se tudi kvalitativne raziskovalne metode, saj smo z intervjuvanjem želeli od učencev izvedeti, katere obšolske dejavnosti obiskujejo ter kako se počutijo ob izvedbi nalog vadbenega programa.

1.5 Izvirni prispevek k praksi

Raziskovalna naloga temelji na vadbenem programu društva Sobivanje: Živim zdravo – Telesna aktivnost. Namen dejavnosti je spodbujati učence k rednemu gibanju in izvajanju krepilnih gimnastičnih vaj. Vadbeni program smo izvajali celo šolsko leto, pri urah športne vzgoje, torej trikrat tedensko. Rezultate po opravljeni vadbi, to pomeni število opravljenih ponovitev, smo beležili enkrat tedensko. Ob koncu šolskega leta smo rezultate statistično obdelali z namenom, da ugotovimo, koliko je vadbeni program pripomogel h gibalnemu napredku in počutju učencev. Obdelava podatkov raziskovalne naloge nudi povratne informacije otrokom in njihovim staršem, učitelju in ostalim strokovnim delavcem šole. Rezultati raziskovalne naloge bi lahko bili v pomoč ostalim učiteljem na naši šoli, tistim, ki so sodelovali v omenjenem

projektu in so spodbuda k analizi stanja v njihovem oddelku. Izsledki naloge so lahko v pomoč širšemu okolju pri raziskovanju podobne tematike.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Opredelitev pojmov gibanje in šport

Gibanje je pojem, ki je povezan s športom. Strokovnjaki gibanje različno opredeljujejo, skupno vsem pa je aktivno preživljanje časa s poudarkom na športni oz. telesni dejavnosti.

Inštitut za varovanje zdravja (2013, str. 4) navaja:

Po definiciji Svetovne zdravstvene organizacije je telesna dejavnost kakršnokoli telesno gibanje, ki ga ustvarijo skeletne mišice in katerega posledica je poraba energije nad ravno mirovanja. Šport in telesno vadbo razumemo kot posebno vrst telesne dejavnosti, pri čemer se šport nanaša na organizirano in načrtovano vadbo, vključuje pa tudi določeno obliko tekmovanja, medtem ko je telesna vadba namenjena izboljšanju telesne pripravljenosti in zdravja.

»Gibanje je osnovna sestavina športa. Razumno lahko sprejmemo dejstvo, da brez gibanja ni športa. Četudi vsako gibanje še ni šport.« (Pišot, 2010, str. 48).

Gibalno oz. športno dejavnost opredeljujemo kot individualno ali skupinsko. V ta okvir sodijo aktivnosti v prostem času, v vrtcu ali šoli, pri delu, kakor tudi dejavnosti z namenom približevanja ciljev vsakodnevnih aktivnosti posameznika (npr. pot v službo, v šolo ali vrtec ter nazaj ipd.) (Završnik, Pišot, 2005, str. 17).

Šport opredeljujejo tri osnovne pojavne oblike človekove dejavnosti na gibalnem področju. Te oblike so:

- športna vzgoja (zajema predšolsko gibalno vzgojo in šolski šport),
- športna rekreacija (predstavlja gibanje za sprostitev in oddih) ter
- športno treniranje (Pistotnik, 2015, str. 7).

2.2 Znanost o pomenu gibanja za človekov razvoj

V preteklosti so znanstveniki iz različnih zornih kotov proučevali in pojasnjevali razvojne procese od otroštva do zrelosti, vsem pa je skupen pomen gibalnega razvoja na celosten človekov razvoj. Freud v svoji psihoanalitični teoriji poudarja pomen gibanja na vsaki stopnji osebnojnega razvoja. Erikson v teoriji psihosocialnega razvoja govori o pomembnosti motoričnega razvoja, predvsem o vplivu gibalnih izkušenj na otrokov razvoj. Gessel pravi, da so temeljne gibalne spretnosti dober pokazatelj stopnje našega socialnega in čustvenega razvoja. Havighurst v svoji teoriji izpostavi vpliv okolja; poudarja pomen igre in gibanja v otroštvu na kasnejši razvoj posameznika. Teorija kognitivnega razvoja po Piagetu govori o poteku razvoja skozi različne razvojne faze. V tej znani in uveljavljeni teoriji je poudarjen pomen otrokove motorične dejavnosti za razvoj njegovih spoznavnih procesov. Ismailova teorija integralnega razvoja pa govori, da motorično, telesno, intelektualno, čustveno in socialno področje človekovega razvoja predstavljajo sestavne dele organiziranega sistema. Ta

področja niso med seboj neodvisna, ampak so med njimi tesne medsebojne povezave. (Pišot in Planinšec, 2005, str. 15, 17).

Novejše študije, ki proučujejo pomen gibanja, govorijo zlasti o upadu gibalnih sposobnosti pri slovenskih otrocih ter o velikem vplivu gibalnih dejavnosti na ostala področja človekovega razvoja.

Strel in sod. (v Čoh, 2018, str. 10). Študija, ki jo je opravila Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani, v okviru projekta SLOfit iz leta 2010 kaže, da je v Sloveniji vedno več otrok s povečano telesno težo. V primerjavi z ostalimi državami Evropske unije se slovenski otroci uvrščajo v kritično skupino tistih s povečano telesno težo. V starosti od 10 do 13 let je bilo v letu 2015/16 pri nas okoli 20 % dečkov in 18 % deklic s povečano telesno težo. Po raziskavi imajo gibalno manj uspešni in telesno manj aktivni otroci tudi slabše ocene in učni uspeh kot gibalno aktivnejši in gibalno sposobnejši.

Zurc (2008b, str. 141), ko povezuje gibalno aktivnost s šolsko uspešnostjo, pravi:

V slovenskem prostoru sta bili doslej narejeni dve raziskavi, v katerih so preučevali povezanost šolske uspešnosti in gibalne aktivnosti, obe na območju severovzhodne Slovenije. Planinšec in Fošnarič (2006) sta na vzorcu 628 otrok, starih med deset in dvanajst let ugotovila, da je obseg dnevne gibalne aktivnosti povezan z ocenami pri večini predmetov in s splošnim šolskim uspehom na koncu šolskega leta. Najbolj gibalno aktivni so bili odlično ocenjeni učenci. Učna uspešnost je tako premo sorazmerno naraščala z obsegom otrokove dnevne gibalne aktivnosti. Planinšec (2006) je na vzorcu 1512 otrok med šestim in enajstim letom starosti iz štirinajstih šol severovzhodne Slovenije prišel do podobnih rezultatov. Analiza variance je pokazala, da je obseg dnevne gibalne aktivnosti učencev povezan s šolsko uspešnostjo. Najbolj so bili gibalno aktivni učenci z nadpovprečnim šolskim uspehom, najmanj aktivni pa so bili učenci s podpovprečnim uspehom. Obseg dnevne gibalne aktivnosti je premo sorazmerno naraščal s šolsko uspešnostjo.

Znanstvena odkritja kažejo, da je z gibanjem povezan razvoj možganov. Najintenzivneje se tvorijo sinapse v zgodnjem otroštvu; do sedmega leta starosti 70 %, do dvanajstega leta pa že 95 %. V bolj stimulativnem okolju kot otrok živi, več sinaptičnih povezav in gostejših nevroloških mrež si bo ustvaril. Možgani so ustvarjeni za učenje in reševanje problemov. Otrok jih rešuje spontano in intuitivno, vendar ga ta spoznanja opremijo za kasnejše življenje (Čoh, 2018, str. 11).

Rajović. (v Čoh, 2018, str. 13). Nekatere raziskave kažejo, da ima okrog 50 % otrok težave s fino motoriko. Za njen razvoj je pomembno obdobje od drugega do sedmega leta starosti, odvisna je koordinacije dlani, prstov in oči. Pokazatelj razvitosti te gibalne sposobnosti sta

pisanje in risanje ter ročno oblikovanje. Ta sposobnost je pomembna pri aktivaciji in stimulaciji predela skorje velikih možganov, kar vpliva na splošni intelektualni razvoj otroka.

Po novejših ugotovitvah sodobne elektronske igrače aktivirajo samo dva prsta in le delno razvijajo fino motoriko. Za učinkovit razvoj grafomotoričnih sposobnosti je potrebna aktivnost cele dlani in vseh prstov. Nevroznanstveniki ugotavljajo, da je tudi razvoj govora povezan z razvojem fine motorike oz. motorike prstov. Impulzi mišic rok vplivajo na oblikovanje motoričnih govornih funkcij. Otroci, ki zaostajajo v razvoju fine motorike zaostajajo tudi v razvoju govora (Čoh, 2018, str. 13).

2.3 Otrokov gibalni razvoj

Razvoj pomeni spremembo sposobnosti, spretnosti in značilnosti na različnih področjih. Vse te spremembe so odvisne od dejavnikov dednosti, okolja in naše aktivnosti. Ti dejavniki so med seboj povezani in soodvisni, vendar se v različnih razvojnih obdobjih njihova pomembnost spreminja. Dednost je dejavnik, ki predstavlja prirojene biološke danosti. Na osnovi teh človek razvije lastne sposobnosti in značilnosti. Gibalno dejavnost uvrščamo med dejavnike okolja, kamor sodijo tudi naše prehranjevalne navade, življenjski slog in bolezni. Pomembno je vsebinsko bogato, raznoliko in dovolj spodbudno okolje, da se otroku zagotovi razvojne spodbude. Poleg tega ima pomembno vlogo še otrokova lastna aktivnost, ki doprinese k njegovemu spreminjanju (Pišot in Planinšec, 2005, str. 16).

Gibanje je otrokova osnovna potreba, zato ga je potrebno načrtno vključevati v vsakdanje dejavnosti mlajših. Preko vsakodnevnih gibalnih aktivnosti otroci pridobivajo različne gibalne izkušnje in gibalna znanja. Slednje jim običajno prinaša zadovoljstvo in izkušnje za napredek na socialnem in čustvenem področju. Za otrokov celostni razvoj je pomembno povezovanje vseh štirih ravni razvoja: gibalnega, spoznavnega, čustvenega in socialnega. V prvih letih otrokova življenja je otrokov razvoj najhitrejši, kasneje je še vedno intenziven, vendar se s starostjo nekoliko upočasni. Gibanje je prva in osnovna oblika spoznavanja okolice. Gibalne spretnosti otroci visoko vrednotijo in so pomembne za njihov razvoj na ostalih področjih. Z gibanjem otroci pridobivajo gibalne in ročne spretnosti, spoznavajo okolje in vplivajo na lasten spoznavni, čustveni in socialni razvoj. Seveda na gibalni razvoj vplivajo tudi drugi dejavniki. To so predispozicija, dednost in lastna aktivnost. O stopnji, do katere se bodo gibalne in funkcionalne sposobnosti (ob rasti in normalnem razvoju) razvile, je človeku dana informacija že ob rojstvu. Otrokov gibalni razvoj je v zgodnjem obdobju najbolj dovzeten na vpliv domačega okolja ter na vpliv inštitucij, v katere je vključen. Gibalna aktivnost, življenjski slog, prehranjevalne navade in bolezni so dejavniki, ki vplivajo na temeljno stopnjo razvoja gibalnih sposobnosti otrok. Od naštetega je odvisno, ali bo posameznik dosegel ali celo presegel z rojstvom določeno stopnjo gibalnih sposobnosti. Poleg tega so dosežki odvisni še od lastne volje in motivacije posameznika za zavestno in aktivno delovanje. Če se otrok veliko giba se dobro počuti (tako fizično, kot psihično), se pravilno razvija, je bolj umirjen, zadovoljen in bolje

spi. Njegova osnovna potreba po gibanju je zadovoljena in vpliva na zdrav celostni razvoj. Po priporočilih Svetovne zdravstvene organizacije naj bi bili otroci telesno aktivni vsaj šestdeset minut dnevno, po možnosti na prostem. Otrok, ki se giba na prostem v različnih vremenskih razmerah pridobiva odpornost in si krepi imunski sistem. Pomembno je, da izvaja čimbolj raznolike gibalne aktivnosti. Z zmerno športno vadbo si bodo otroci razvijali različne gibalne sposobnosti ter optimalno razvili dihalni in srčno-žilni sistem. Ustrezna in učinkovita aktivnost je takrat, ko se otrok spoti in nekaj časa pospešeno diha. Otroci z gibanjem pridobijo različne gibalne izkušnje, postanejo gibalno spretnejši in obvladajo različne veščine. Zmožni so hitrejšega usvajanja novih, tudi zelo specifičnih veščin, ki vplivajo na njihov spoznavni razvoj. Pomembno je, da otroku ponudimo nabor čimbolj raznolikih športnih aktivnosti (Bergoč, 2019, str. 17–18).

Gibalni razvoj se začne že pred otrokovim rojstvom in se neprestano izpolnjuje. Najbolj je izrazit v prvih treh letih življenja. Do drugega leta starosti se otrok začne gibati v pokončnem položaju. To je stopnja sposobnosti, ki je ne zmore doseči nobeno drugo bitje. Od novorojenčka, ki je povsem nemočen, se otrok razvije do te mere, da se samostojno premika po prostoru in upravlja z različnimi predmeti (Videmšek in Visinski, 2001, str. 19).

Razvoj otroka je proces, ki poteka na različnih področjih. Zajema spremembe organskih sistemov in celega psihosomatskega sistema (Retar, 2022, str. 33).

Otrokov razvoj ni vedno kontinuiran, poteka pa v značilnih stopnjah, ki se pojavijo v približno enakih obdobjih otrokove starosti. Razvoj običajno poteka od splošnih k posebnim oblikam vedenja. Tako otrok pridobiva vedno bolj ozko usmerjene sposobnosti. S tem procesom poteka tudi proces postopnega povezovanja specializiranih sposobnosti in opravljanje vse bolj kompleksnih dejavnosti. Vsak otrok ima težnjo po razvoju, pa tudi po ohranjanju obstoječega stanja. Takšno nasprotje ustvarja konflikt, ki pa je bistven dejavnik razvoja. Aktivno ohranjanje ravnovesja in nenehno prilagajanje novim potrebam ter možnostim predstavlja otrokovo zorenje (Pišot in Planinšec, 2005, str. 15).

2.3.1 Smeri gibalnega razvoja

V zgodnjem otroštvu otrok doživlja in zaznava svet preko dražljajev, ki izhajajo iz okolice in njega samega. Njegov razvoj poteka po naravnih zakonitostih, če so pogoji optimalni. Telesni in gibalni razvoj potekata v dveh smereh:

- cefalokavdalni in
- proksimodistalni.

Odvisni sta od rasti, zorenja, izkušenj in adaptacije posameznika (Retar, 2022, str. 34).

Gibalni razvoj v začetku poteka v cefalokavdalni smeri. Otrok najprej nadzira gibanje glave, nato trupa in rok, kasneje nog. Sledi razvoj v proksimodistalni smeri. Otrok nadzira najprej

gibanje delov telesa, ki so najbližje hrbtenici, nato tistih, ki so bolj oddaljeni. (Pišot in Planinšec, 2005, str. 18).

2.3.2 Stopnje gibalnega razvoja

Gallahue in Ozmun (v Pišot in Planinšec, 2005, str. 18–19) na osnovi vedenja otrok delita gibalni razvoj na različne stopnje, znotraj katerih si sledijo obdobja v naslednjem zaporedju:

- refleksna gibalna stopnja:
 - obdobje vkodiranja (zbiranja) informacij (traja od prenatalnega obdobja do 4. meseca)
 - obdobje dekodiranja (procesiranja) informacij (traja od 4. meseca do 1. leta)
- začetna gibalna stopnja:
 - obdobje inhibicije refleksov (primitivnih in posturalnih) (traja od rojstva do 1. leta)
 - prekontrolno obdobje (traja od 1. do 2. leta)
- temeljna gibalna stopnja:
 - začetno obdobje (traja od 2. do 3. leta)
 - osnovno obdobje (traja od 4. do 5. leta)
 - obdobje zrelosti (traja od 6. do 7. leta)
- specializirana gibalna stopnja:
 - prehodno obdobje (traja od 7. do 10. leta)
 - obdobje prilagoditve (traja od 11. do 13. leta)
 - obdobje trajne uporabnosti (traja od 14. leta naprej).

Posamezne razvojne stopnje se večinoma pojavljajo v enakih starostnih obdobjih in trajajo približno enako dolgo. Zaporedje razvojnih stopenj je pričakovano, zaradi individualnih razlik pa se te lahko pojavijo v različnih starostnih obdobjih, vrstni red njihovega pojavljanja pa je praviloma enak. Gibalni razvoj predstavljajo dinamične in večinoma neprekinjene spremembe v motoričnem vedenju. Kažejo se v razvoju gibalnih sposobnosti (moč, koordinacija, vzdržljivost, ravnotežje, hitrost, natančnost in gibljivost) in v gibalnih spretnostih (stabilnostnih, lokomotornih in manipulativnih). Gibalni razvoj je proces, kjer otrok pridobiva gibalne spretnosti in vzorce (Pišot in Planinšec, 2005, str. 17–19).

2.3.3 Gibalni razvoj 7 do 8 letnih otrok

Drugošolci so večinoma stari sedem, nekateri tudi osem let. Prehajajo iz zrelostnega obdobja temeljne gibalne stopnje v prehodno obdobje specializirane gibalne stopnje.

Gallahue in Ozmun (v Videmšek in Pišot, 2007, str. 44). Na temeljni gibalni stopnji postaja gibanje vse učinkovitejše in bolj usklajeno. Otroci so aktivni, preizkušajo in raziskujejo svoje gibalne sposobnosti in zmogljivosti. Odkrivajo in izvajajo različne gibalne spretnosti, najprej

ločeno, nato vse bolj povezano. V zadnjem obdobju na tej stopnji, ob koncu obdobja zrelosti naj bi otroci obvladali večino temeljnih gibalnih spretnosti.

Gallahue in Ozmun (v Retar, 2022, str. 40). Po sedmem letu starosti se začne specializirana gibalna stopnja. Prvo na tej stopnji je prehodno obdobje. V tem času otrok začne povezovati in uporabljati temeljne gibalne spretnosti za izvajanje specializiranih športnih spretnosti. Izvajanje gibalnih spretnosti je vedno bolj nadzirano, izpopolnjeno in hitro. Lokomotorne, manipulativne in stabilnostne spretnosti postanejo bolj natančne, sestavljene in dovršene. Uporabljajo se smiselno v bolj kompleksnih gibalnih, športnih in drugih vsakodnevnih dejavnostih.

Razvoj gibalnih spretnosti temelji na razvoju živčnega sistema, ki omogoča nadzor gibanja in intenzivnejši razvoj nekaterih gibalnih sposobnosti (reakcijskega časa, koordinacije in hitrosti gibanja). Otroci v tem obdobju spoznavajo in kombinirajo različne gibalne vzorce in postajajo gibalno zmogljivejši. Zagotoviti jim je potrebno pestro izbiro različnih gibalnih dejavnosti. Premajhna možnost izbire raznolikih gibalnih dejavnosti in premajhna pogostost izvedbe imata lahko v naslednjih obdobjih gibalnega razvoja nezaželene učinke (Retar, 2022, str. 41).

2.4 Gibalne spretnosti

Spretnosti predstavljajo z učenjem oz. z vadbo pridobljene gibalne obrazce. Njihova izvedba temelji na sposobnostih in značilnostih človeka (npr.: dva človeka z enakimi sposobnostmi, toda z različnimi telesnimi značilnostmi bosta isto gibanje izvedla drugače) (Pistotnik, 2015, str. 15).

Gibalne spretnosti oz. gibalna znanja so rezultat gibalnega učenja. To so z učenjem pridobljene osnove za pravilno izvedbo gibalne aktivnosti (Pistotnik, 2015, str. 171).

Na osnovi izvajanja gibov jih delimo v dve glavni skupini:

- fine gibalne spretnost
- grobe gibalne spretnosti in

Fine gibalne spretnosti so povezane z delovanjem manjših mišičnih skupin, predvsem dlani in prstov. Pomembne so pri pisanju, risanju, prijemu manjših stvari.

Grobe gibalne spretnosti so npr. hoja, tek, skoki, plezanje itd. Vključujejo gibe velikih mišičnih skupin rok, nog in trupa.

Gallahue in Ozmun (v Pišot in Planinšec, 2005, str. 17). Gibalni razvoj predstavljajo dinamične in po večini kontinuirane spremembe v gibalnem vedenju. Kažejo se v razvoju gibalnih in funkcionalnih sposobnosti ter gibalnih znanj. Skupaj sestavljajo prostor gibalnih kompetenc in se kažejo kot:

- stabilnostne,
- lokomotorne in

- manipulativne spretnosti.

Stabilnostne spretnosti predstavljajo nadzor nad držo in hojo.

K lokomocijam oz. pedipulacijam prištevamo različna osnovna premikanja celega telesa v prostoru (locus- lat. kraj, lokacija; motio- lat. gibanje). Pri tem gre za spreminjanje lokacije v prostoru z gibanjem, (oz. pedis- lat. noga; pomeni uporabo nog za premikanje v prostoru). Manipulacije zajemajo osnovne gibalne operacije s posameznimi telesnimi segment (manus- lat. roka; manipulatio- lat. spretno ravnanje s predmeti). (Pistotnik, Pinter in Dolenc, 2002, str. 12).

Pri športni vadbi se kot osnova gibalnih aktivnosti začnejo uporabljati najprej osnovne lokomocije. Sem uvrščamo: plazenja in lazenja, hojo in tek, plezanja, skoke in padce. Manipulacije se v športu najpogosteje pojavljajo kot prijemi, meti in lovljenja predmetov ter udarci in blokade udarcev (Pistotnik, 2015, str. 124–125).

2.5 Gibalne sposobnosti

Kako smo uspešni pri športu, je odvisno od ene ali več gibalnih sposobnosti. Obstajajo različne klasifikacije gibalnih sposobnosti, skupno vsem je to, da predstavljajo sklop sposobnosti, ki so povezane z zmožnostjo izvajanja gibalnih aktivnosti.

Zurc (2008, str. 40) pravi: »Gibalne sposobnosti se delijo na dve med seboj povezani komponenti:

- splošna zmogljivost (npr. mišična moč, mišična vzdržljivost, aerobna vzdržljivost, gibljivost sklepov in telesna sestava)
- izvedbena zmogljivost (npr. hitrost gibanja, agilnost, koordinacija, gibljivost, ravnotežje in moč).«

Nova gibalna znanja otrok lahko sprejema šele, ko sposobnosti dosežejo določen višji razvojni nivo. Tudi obratno je res, pri razvijanju zahtevnejših gibalnih sposobnosti otroci ne morejo napredovati, če nimajo ustreznih gibalnih znanj. Pomanjkanje znanja je torej prav tako omejitveni faktor. Gibalne sposobnosti so v določeni meri pridobljene tudi z vadbo in načinom življenja, kar vpliva na različno raven razvitosti pri posamezniku (Bednarik, Jelovčan in Pišot, 2006, str.144)

Gibalne sposobnosti ljudi so na različni ravni, zato se pojavljajo individualne razlike v naši gibalni učinkovitosti. Posamezniki niso sposobni izvesti zastavljenih nalog na enak način, zato se med seboj razlikujejo po uspešnosti. Tako kot druge človekove sposobnosti so tudi gibalne v določeni meri prirojene, v določeni pa pridobljene. Že ob rojstvu so dane zasnove, ki določajo, do katere stopnje se lahko ob normalni rasti in razvoju lahko razvijejo posameznikove sposobnosti, ki pa jih v določeni meri lahko presežemo s treningom. Posamezne gibalne sposobnosti niso prirojene v enaki meri, razlikujejo se po dednih zasnovah. Na osnovi raziskav

se predvideva, da se moč, kot gibalno sposobnost, s treningi razvije še enkrat toliko. Nasprotno temu se gibalna sposobnost hitrost, ki je v večini prirojena, izboljša le v manjši meri. Konec 19. in v začetku 20. stoletja, v začetnih fazah proučevanja gibanja človeka, je bila postavljena teorija o Klasični delitvi gibalnih sposobnosti. Nastala je na osnovi izkustvenih spoznanj in ob strokovnem poglobljanju na različnih področjih športa. Na treningih so uporabljali informacije, ki so jih pridobili s proučevanjem uspešnosti gibanja na tekmovanjih. Ugotovili so, da so uspehi odvisni od različnih dejavnikov, eden od njih naj bi bile tudi gibalne sposobnosti. Presodili so, da naj bi obstajale štiri osnovne gibalne sposobnosti. Poimenovali so jih:

- moč,
- hitrost,
- spretnost in
- vzdržljivost.

Kasneje so se razvile natančnejše znanstvene metode raziskovanja za pridobivanje informacij o gibanju človeka in še danes nudijo verodostojno osnovo za delo v praksi. Glede na večinsko dobljena spoznanja v svetu, ki so bila potrjena tudi v našem okolju, je nastal Nomotetični model delitve osnovnih gibalnih sposobnosti. Pri tem modelu sta za človekovo gibanje in delovanje centralnega živčnega sistema odgovorni dve gibalni sposobnosti:

- sposobnost za regulacijo energije: omogoča optimalni izkoristek energijskih potencialov pri izvedbi gibanja in
- sposobnost za regulacijo gibanja: je pomembna pri oblikovanju, uresničevanju in nadziranju izvedbe gibalnih nalog v prostoru in času.

Obem navedenim sposobnostim je podrejenih šest osnovnih gibalnih sposobnosti:

- moč,
- hitrost,
- gibljivost,
- koordinacija,
- natančnost,
- ravnotežje.

Vzdržljivost nekateri še vedno prištevajo med gibalne sposobnosti, vendar se glede na novejša spoznanja prišteva med funkcionalne sposobnosti, saj je odvisna od dobrega delovanja dihalnega, krvožilnega sistema ter od motivacije. Predstavlja le pogoj za vztrajanje v različnih gibalnih aktivnostih (Pistotnik, 2015, str. 16–18).

2.5.1 Hitrost

Škof (2019, str. 246) navaja: »V različnih športih se hitrost pojavlja v različnih oblikah: kot hitrost posameznega giba pri majhnem odporu, kot ciklična hitrost – frekvenca gibov, kot hitrost reakcije in pospeševanja ali kot kombinacija dveh ali več oblik.«

Hitrost je sposobnost, ki omogoča izvesti gibanje v najkrajšem možnem času in je v največji meri odvisna od dednih lastnosti. Dejavniki, ki vplivajo na hitrost, so predvsem:

- fiziološki (povezani z dobrim delovanjem živčnega sistema),
- biološki (povezani s sestavo mišičnega tkiva),
- psihološki (vplivajo na odzivnost – motivacija, trema),
- morfološke značilnosti telesa (količina mišične mase, transversalna in longitudinalna dimenzionalnost telesa),
- stopnja razvitosti ostalih gibalnih sposobnosti (eksplozivne moči, gibljivosti in koordinacije) (Pistotnik, 2015, str. 100–103).

O izboljšanju hitrosti Retar (2022, str. 77, 78) pravi:

Na sposobnost hitrosti vpliva tudi stopnja razvitosti ostalih gibalnih sposobnosti (gibljivost, moč, koordinacija itd.). Prilagojeni programi gibalnih/ športnih dejavnosti za razvoj teh treh gibalnih sposobnosti morajo biti sestavni del programov gibalnih/športnih dejavnosti za razvijanje hitrosti. Brez njihovega razvoja tudi tiste hitrosti, ki je dana z genskimi zasnovami, ni mogoče izkoristiti v celoti. S primerno gibalno/športno dejavnostjo se skuša vplivati predvsem na ustrezno povečanje mišične mase in na zmanjšanje podkožnega mastnega tkiva.

Pred treningom hitrosti se je potrebno dobro ogreti, da preprečimo morebitne poškodbe mišic. Ogrevanje vzpostavi delovanje gibalnih centrov in sistemov na višji ravni, kar omogoča doseganje maksimalne hitrosti. Za razvoj hitrosti se uporablja metoda večkratnega ponavljanja gibanja z veliko hitrostjo, pri tem pa ponovitev ne sme biti preveč. Odmori med ponovitvami ter ponavljajoči se nizi morajo biti dovolj dolgi, da lahko pride v mišicah do regeneracije energijskih potencialov (Pistotnik, 2015, str. 106–107).

2.5.2 Gibljivost

Gibljivost strokovnjaki opredeljujejo na različne načine, vsem pa je skupna sposobnost izvajanja gibov različnih delov telesa z veliko amplitudo.

Retar (2022, str. 61) navaja: »Gibljivost je sposobnost za izvedbo gibov z maksimalno amplitudo. Delimo jo na statično, ko zadržujemo gib in dinamično, s katero dosegamo maksimalno amplitudo. Gibljivost je torej gibalna sposobnost doseganja maksimalnih razponov (amplitud) gibov v sklepah ali sklepnih sistemih posameznika.«

Pri vsakem gibanju, bodisi pri vsakodnevnih opravilih (zavezovanje čevljev, vzvratna vožnja avtomobila, ometanje pajčevine pod stropom ipd.) ali profesionalno delo, je potrebna določena gibljivost. Še posebej pride do izraza pri tistih gibanjih, ki zahtevajo večje razpone gibov (v športu ali v urgentnih gibalnih razmerah). Gibljivost vpliva tudi na izražanje nekaterih drugih gibalnih sposobnosti. (npr. na moč, hitrost, koordinacijo). Zaradi tega jo lahko štejemo

k pomembnim dejavnikom optimalne telesne pripravljenosti posameznika (Pistotnik, Pinter in Dolenc, 2002, str. 21).

Gibljivost je dejavnik splošnega dobrega počutja človeka, predstavlja optimalno telesno pripravljenost tako v športu, kot pri vsakodnevnih opravilih. Vpliva na kvaliteto življenja, še posebej na raven športnih rezultatov posameznika. V določeni meri je odvisna od dednosti, v največji meri pa od:

- notranjih dejavnikov (tistih, ki so vezani na zgradbo in delovanje človekovega telesa),
- zunanjih dejavnikov (tistih, ki na človekovo telo vplivajo iz okolja: temperatura okolja, obdobje dneva, prehrana ...).

Če želimo gibljivost izboljšati, moramo te dejavnike podrobneje poznati. Z vplivanjem nanje in z njihovim spreminjanjem lahko dosežemo spremembe v razvoju gibljivosti (Pistotnik, 2015, str. 21–26).

2.5.3 Koordinacija

»Koordinacija je sposobnost učinkovitega oblikovanja in izvajanja sestavljenih (tj. kompleksnih, zapletenih) gibalnih nalog. Kaže se v učinkoviti uskladitvi časovnih in prostorskih elementov gibanja, pri čemer morata v telesu potekati dva procesa:

- načrtovanje gibalnega programa in
- uresničevanje gibalnega programa« (Pistotnik, 2015, str. 78).

»Koordinacija je zelo kompleksna gibalna vsebina, odvisna od drugih gibalnih sposobnosti. Temelji na učinkovitosti kontrole gibanja, na funkcionalni zmožnosti centralnega živčnega sistema, ki zna bolj ali manj učinkovito usvojene gibalne vzorce uporabiti v usvajanju novih gibalnih struktur« Škof (2019, str. 246).

Retar (2022, str. 55) glede razvoja in izkoristka koordinacije pravi: »Najpomembnejše obdobje za njen razvoj je predšolska doba, zato kompetentnost strokovnih delavcev predstavlja ključ njenega uspešnega razvoja. Koordinacijo bi lahko opredelili tudi kot sposobnost usmerjenega izkoristka:

- energijskih,
- toničnih in
- programsko gibalnih potencialov za izvedbo kompleksnih gibanj.«

Kot dobro koordinirano gibanje se lahko označi tisto, pri katerem si zaporedne gibalne faze sledijo na nek harmoničen način, do želene izvedbe gibanja. Koordinacija je še vedno precejšnja neznanka, ki je v večji meri odvisna od delovanja centralnega živčnega sistema, zato

tudi koeficient dednosti n natančno določen. Predvideva pa se, da je sorazmerno visok. Osnovne značilnosti koordiniranega gibanja so:

- pravilnost (ustreznost izvedbe gibov, natančnost),
- pravočasnost (časovna usklajenost, zaporedje gibov),
- racionalnost (energijska učinkovitost izvedbe gibov),
- izvirnost (samoiniciativa v prilagajanju gibanja različnim zahtevam),
- stabilnost (zanesljivost, stalnost, skladnost izvedbe v ponavljanjih).

Koordinacija se prične razvijati že v fetalnem obdobju, saj prve gibalne izkušnje dobiva plod že v materinem telesu. V največji meri pridobivajo otroci te izkušnje do približno šestega leta starosti. V tem obdobju so najbolj dojemljivi za sprejem različnih gibalnih informacij in združevanje teh v gibalne strukture na višjem nivoju. Zaradi plastičnosti živčnega sistema v tem obdobju je mogoče z različnimi gibalnimi dejavnostmi pomembno vplivati na razvoj koordinacije. Do začetka pubertete je ta razvoj še vedno dokaj strm, vendar v nekoliko manjšem vzponu kot do šestega leta. Strokovnjake s področja športa bi bilo zato potrebno vključiti v gibalno izobraževanje otrok v čim nižjem starostnem obdobju (Pistotnik, 2015, str. 79-80).

2.5.4 Natančnost

»Natančnost opisujemo kot sposobnost določitve ustrezne smeri in sile za usmeritev telesa ali predmeta v želeni cilj. Pomembna je pri gibalnih akcijah, kjer se zadeva cilj (tarča), ali pa tam, kjer je treba izvesti gibanje po natančno določeni tirnici« (Retar, 2022, str. 79).

Natančnost je dokaj slabo raziskana, o njeni strukturi ni natančnih informacij, zato tudi koeficient dednosti ni natančno znan. Znano je, da za natančno izvedbo gibanja posredujejo v osrednji živčni sistem predvsem čutilo vida (informacije o cilju, razdalji, gibanju) in kinestetična čutila (občutenje mišičnega napenjanja). Natančnost je v pozitivni povezavi z vsemi gibalnimi sposobnostmi. Predvsem višji nivo gibljivosti, moči in koordinacije omogoča doseganje višjega nivoja natančnosti. Nekateri natančnost pojmujejo kot eno od pojavnih oblik koordinacije. Pri izvajanju gibanja obstajata dve pojavnici obliki natančnosti:

- sposobnost natančnega vodenja objekta (gibanje objekta se nenehno popravlja, usmerja proti želenemu cilju),
- sposobnost natančnega zadevanja z izvrženim objektom (celotno gibanje se programira pred izmetom, od trenutka, ko je objekt izvržen, ne moremo več vplivati na njegovo smer in hitrost).

Natančnost se vadi situacijsko, pomembno je, da se uporabljajo enake gibalne strukture kot pri vadbi športa, ki ga izvajamo. Uporablja se torej metoda večkratnega ponavljanja z načelom postopnega obremenjevanja (Pistotnik, 2015, str. 115–118).

2.5.5 Ravnotežje

Retar (2022, str. 77, 78) definicijo ravnotežja podaja na naslednji način:

Ravnotežje opredeljujemo kot sposobnost človeka, da ohrani stabilen položaj telesa. Sposobnost ravnotežja predstavlja sposobnost ohranjanja stabilnega položaja telesa znotraj podporne površine telesa in hitrega oblikovanja kompenzacijskih gibov, s katerimi ga vzpostavljamo oz. ohranjamo, kljub sili gravitacije in drugim motečim dejavnikom. Vložena sila, ki je za to potrebna, mora biti sorazmerna sili, ki izzove odklone telesa v stabilnem položaju, drugače se ravnotežni položaj poruši v nasprotno stran. Ravnotežje je sposobnost natančne določitve smeri in intenzivnosti kompenzacijskih gibov, s katerimi se ohranja ali vzpostavlja ravnotežni položaj telesa v prostoru.

Človekovo telo zaradi gravitacijske sile stalno niha, ko stoji vertikalno in je teža telesa enakomerno porazdeljena na obeh nogah. Da ohranimo stabilen položaj, se morajo stalno in hitro oblikovati ustrezni korekcijski programi, ki so odvisni od sinteze informacij iz okolja in lastnega telesa. Poleg ravnotežnega organa pri tem pomagajo še pomožni organi:

- Čutilo vida: zaznava grobe odmike težišča telesa od stabilnega položaja, omogoča opiranje na orientacijske točke, za prepoznavanje položaja telesa v prostoru.
- Čutilo sluha: omogoča zaznave iz okolja, da lažje ohranjamo ali vzpostavljamo ravnotežni položaj. Pomembne so slušne zaznave odboja zvoka od predmetov v prostoru.
- Taktilni receptorji: zaznavajo spremembe pritiskov, ki se ob odklonu težišča pojavljajo na tistih delih kože, ki so v stiku s podporno ploskvijo.
- Kinestetična čutila: predstavljajo jih tetivni in mišični receptorji ter receptorji v okolici sklepov, ko so odgovorni za natančno regulacijo gibanja.
- Ravnotežni organ: se nahaja v srednjem ušesu, sestavljen je iz treh polkrožnih kanalov, v katerih so čutne dlačice- receptorji, oblite s tekočino. Receptorji ob premikanju glave reagirajo na premikanje tekočine.
- Center za ravnotežje: se nahaja v malih možganih in sprejema informacije vseh naštetih sprejemnikov, jih obdeluje ter oblikuje ustrezne korekcijske programe v gibanju (Pistotnik, 2015, str. 109–111).

Za razvoj ravnotežja sta pomembna izbor situacijske vadbe in prilagojeno število njenih ponovitev. Razvoj sposobnosti ohranjanja ravnotežnega položaja temelji na rušenju ravnotežja (ko zunanje sile delujejo na telo) in izključevanju čutil (predvsem sluha in vida) ter na zmanjševanju podporne ploskve. Ravnotežje pod veliko količino športnih dejavnosti in z vadbo lahko precej izboljšamo, če prenehamo z vadbo, se precej hitro vrne na nižji nivo (Retar, 2022, str. 53, 54).

2.5.6 Moč

»Moč, nekateri strokovnjaki jo imenujejo tudi sila, razumemo in opredeljujemo kot sposobnost opravljanja dela v enoti časa. Sila mišic je sila, ki nastaja na osnovi krčenja skeletne mišice- pretvorbe kemične energije v mehansko« (Retar, 2022, str. 69).

Škof (2019, str. 229) pravi: »Mišična moč je esencialna komponenta učinkovitosti človeka v vseh gibalnih dejavnostih in zato ne more biti zapostavljena v nobenem procesu priprave športnika. Je produkt mišičnega delovanja, ki se sproži in upravlja prek električnih procesov in živčnega sistema.«

Pistotnik (2015, str. 46), navaja:

Moč se pri človeku kaže kot sposobnost za učinkovito izkoriščanje sile, ki nastane pri napenjanju mišic in premagovanju zunanjih sil. Sila mišic je sila, ki nastaja na osnovi delovanja mišice kot biološkega motorja. V mišici se namreč kemična energija pretvarja v mehansko energijo, ki se kaže v krčenju mišice (napenjanje, *kontraktija*), zunanji izraz tega pojava pa je mišična sila, ki se manifestira v moči človeka. Stranski proizvod pretvorbe kemične energije v mehansko je tudi toplota, ki je vzrok za povišanje lokalne mišične temperature.

Dejavniki, ki vplivajo na razvoj moči

Moč je ena izmed najbolj raziskanih gibalnih sposobnosti, saj se aktivno gibanje človeka lahko izvede le ob uporabi sile mišic. Ima sorazmerno nizek koeficient dednosti in jo je mogoče v precejšnji meri pridobiti. Zato je pomembno poznati vse dejavnike, od katerih je moč odvisna. Zajeti so v naslednjih skupinah:

- morfološki dejavniki telesa (telesne značilnosti, oblikovanost telesa in telesne razsežnosti),
- funkcionalni dejavniki (fiziološki sistemi, ki nadzorujejo delovanje mišic),
- psihološki dejavniki (stanja močnega čustvovanja, vedenjske značilnosti, motivacija, psihična obolenja),
- biološki dejavniki (naravne zakonitosti, npr. starost, spol, prehranjenost človeka) (Pistotnik, 2015, str. 46-53).

Pojavne oblike moči

Oblike mišičnega dela se ločijo glede na to, ali se z napenjanjem pojavijo premiki mišičnih pripojev, ali ne. Režim mišičnega dela delimo na:

- dinamično mišično delo: pri tem se mišica krajša ali podaljšuje in
- statično mišično delo: mišica miruje in ne spreminja svoje dolžine, v njej pa se povečuje sila.

Na osnovi tega, kako se mišična sila pojavlja pri aktivnostih človeka, se moč deli na tri osnovne oblike:

- eksplozivna moč (predstavlja sposobnost maksimalnega pospeška pri premikanju telesa v prostoru ali delovanju na predmete),
- repetitivna moč (je sposobnost dolgotrajnega opravljanja mišičnega dela z izmeničnim krčenjem in sproščanjem mišic) in
- statična moč (je sposobnost zadrževanja položaja z dolgotrajnim mišičnim napenjanjem (Pori, Pori in Vidič, 2016, str. 6).

Moč, kot gibalna sposobnost ni enovita, ampak razdeljena na več podspodobnosti. Te so deljene akcijsko ali topološko. Akcijska delitev se nanaša na način izražanja moči. Sem spadajo:

- največja moč (sposobnost premagovanja najtežjih bremen),
- hitra moč (sposobnost razvijanja čim večjega impulza sile v čim krajšem času),
- vzdržljivost v moči (sposobnost posameznih mišic, da dlje časa opravljajo delo pod velikimi obremenitvami).

Struktura moči kot gibalne sposobnosti je zasnovana hierarhično. Na vrhu je največja moč, ki dominira. Velika največja moč vpliva dobro predvsem na izražanje hitre moči in vzdržljivosti v moči. Vadba za največjo moč torej vpliva na izboljšanje obeh ostalih podspodobnosti, v obratni smeri pa so učinki manjši. Topološka delitev se nanaša na moč posameznih delov telesa (moč nog, moč rok, moč trupa). Poleg teh delitev obstaja tudi funkcionalna moč, kamor sodijo: odzivna moč, metalna moč, sprinterska moč (Strojnik, Štirn in Dolenc, 2017, str. 153–158).

Sredstva za razvoj moči

Moč je mogoče razvijati :

- s krepilnimi gimnastičnimi vajami (preproste, z bremenami, na trenažerjih),
- z naravnimi oblikami gibanj,
- z elementarnimi igrami in
- z osnovnimi gibi izbranega športa izvajanimi z bremenami (teža pri tem ne sme biti prevelika, da ne bi s tem vplivali na spremembo tehnike gibanja) (Pistotnik, 2015, str. 66).

2.6 Gimnastične vaje

Gimnastične vaje so poleg naravnih oblik gibanja in elementarnih iger osnovno sredstvo gibalnega razvoja. Z njimi želimo doseči pozitivne spremembe pri razvoju gibalnih sposobnosti in izboljšanju gibalnih spretnosti. Gimnastične vaje predstavljajo smotrno sestavljene gibe delov telesa. Gibi so razumno izbrani, saj temeljijo na poznavanju zgradbe telesa in delovanja gibalnega aparata. Gimnastične vaje lahko uporabimo v vseh delih vadbene enote. So mnogo-funkcijsko športno sredstvo za ogrevanje, razvoj moči, razvoj aerobnih sposobnosti, za sprostitvev ... (Pistotnik, 2015, str. 121).

Glavni namen gimnastičnih vaj je, da z natančnim izpolnjevanjem časovnih in prostorskih elementov gibanja dosežemo želeni lokali vpliv na telo vadečega. Glede na reakcije, ki jih izzovemo v telesu se gimnastične vaje delijo na

- krepilne,
- raztezne,
- sprostilne. (Retar, 2007, str. 90, 91).

2.6.1 Krepilne gimnastične vaje

Pri opisu krepilnih gimnastičnih vaj določimo štiri vadbene korake:

- vadbeni smoter oz. cilj vadbe,
- lokacija vadbe (določitev telesnega predela oz. mišičnih skupin za katere se vaje izvajajo),
- organizacija vadbe, ki pove, kako vadbo izpeljati (sestavljanje, posredovanje, predstavitev, vodenje gimnastičnih vaj ter sklopov),
- izvedba vadbe (prostor, čas izvedbe, število zaporedij) (Pistotnik, 2015, str. 140–142).

V pripravljalnem delu vadbene enote (v sklopu ogrevanja), se uporablja lažje krepilne gimnastične vaje. Aktivirajo se vse pglavitne mišične skupine in sklepi, poveča se zmogljivost vezivnega in mišičnega tkiva ter razgiba sklepe. Gimnastične vaje v tem delu vplivajo na zmanjšanje poškodb v nadaljevanju vadbe ter pozitivno vplivajo na učinkovitost vadbe in napredek. V glavnem delu vadbene enote se izvajajo vaje moči, smiselno združene v sklope krepilnih gimnastičnih vaj. S to vadbo se vadeče postopno pripelje preko enostavnih gibov do kompleksnejših gibalnih vzorcev. S tem vzpostavimo boljše delovanje živčno-mišičnega sistema vsakega posameznika. V zaključnem delu vadbene enote raztezamo in sproščamo mišice, ki so bile izpostavljene mnogim krčenjem, da se ohrani njihovo funkcionalno sposobnost (Pori, 2016, str. 6–8).

Z gimnastičnimi vajami vplivamo zlasti na mišice, zato je potrebno ugotoviti, katere od njih je treba zajeti v vadbo, da dosežemo želeni cilj. Glavne mišične skupine, na katere poskušamo vplivati z gimnastičnimi vajami so poimenovane glede na regijo telesa, kjer se gibanje izvaja in glede na funkcijo, ki jo mišična skupina opravi (Pistotnik, 2003, str. 149–150).

Pri izvedbi krepilnih gimnastičnih vaj je treba opredeliti tudi telesni predel, ki je vključen v vadbo. Izvajamo lahko gimnastične vaje za mišice vratu, ramenski obroč, zgornje ude, trup, medenico, spodnje ude. Definira se tudi funkcionalne kriterije mišičnih skupin (iztegovanje, upogibanje, odmikanje, primikanje, sukanje, vrtenje ...). Za optimalno delovanje gimnastičnih vaj na določen telesni predel je potrebno gibanje izvajati v pravih prostorskih in časovnih odnosih ter zaporedjih (Pistotnik, 2015, str. 151–155).

Za funkcionalno analizo gimnastičnih vaj je potrebno poznati splošne ugotovitve o delovanju mišic:

- vsaka mišica izvaja gibanje le s krčenjem,
- gibe v določenem sklepu izvajajo le mišice, ki potekajo preko tega sklepa,
- preko vsakega sklepa potekajo mišice v parih, ki delujejo kot agonisti (izvršijo osnovni gib) in antagonisti (vračajo segment v izhodiščni položaj),
- nekatere mišice potekajo po več sklepih in sodelujejo pri izvedbi vseh gibov, v vseh sklepih) (Pistotnik, 2003, str. 150).

Organizacijske možnosti za izvedbo športne vadbe zajemajo različne metode in oblike dela. Izberemo jih glede na to, kako bomo čimbolj kakovostno in racionalno izpeljali proces vadbe. Izpeljemo lahko frontalne, individualne in skupinske oblike dela (Pori, 2016, str. 8).

Frontalna oblika dela ni organizacijsko zahtevna in je primerna za vadbo večje skupine. Vadeči se postavijo čelno glede na učitelja in vsi hkrati izvajajo gimnastične vaje. Ta način dela omogoča dober pregled, sprotno popravljanje napak in hitrejše doseganje zastavljenih ciljev. Vaje vsi vadeči izvajajo v enakem tempu, z enakim številom nizov in ponovitev. Ta način vadbe ni najboljši za razvoj moči, saj ne more upoštevati individualnih potreb in sposobnosti učencev. Primernejši je za ogrevanje (Pistotnik, 2015, str. 159).

Pri skupinskih oblikah dela so vadeči običajno razdeljeni v manjše skupine. V istem časovnem obdobju izvajajo različne vaje. Sem sodi vadba po postajah, kjer je vadba organizirana tako, da je vsebina nalog na posameznih mestih odvisna od zastavljenih ciljev. Osnovni namen je predvsem razvijanje gibalnih sposobnosti z ustrežno obremenitvijo (Pori, 2016, str. 8).

K skupinski obliki uvrščamo tudi poligon. Postavimo ga v obliki kroga, otroci izvajajo vaje tako, da se kolona postopoma premika naprej po pripravljeni stezi. Otroci začnejo praviloma vaditi na različnih mestih, da se izognemo začetnemu zastoju. Oblika dela je primerna za otrokom znane gibalne naloge (Videmšek in Pišot, 2007, str. 240).

Individualno posredovanje gimnastičnih vaj je primerno za delo s posamezniki, saj se vsakemu učencu lahko posvetimo in upoštevamo njegove individualne potrebe.

Pri vodenju gimnastičnih vaj je učencem potrebno zagotoviti ritem in tempo. Štetje naj ne bo monotono, saj vodi in usmerja učence ter vpliva na usklajeno izvedbo vaj. Pri tem lahko uporabimo različne inštrumente npr. tolkala. Pri krepilnih gimnastičnih vajah učencem tempa običajno ne diktiramo. Z gimnastičnimi vajami dosežemo ustrezen vpliv na telo, če jih izvajamo pravilno, zato je potrebno popravljati napake. Najprej popravljamo le bistvene napake, da vadeči dojamajo popravke, manjše napake popravljamo po izvedbi vaje. Kadar opazimo, da večina učencev dela enake napake je potrebno izvajanje gimnastičnih vaj prekiniti, saj pomeni, da učenci vaje niso razumeli. Vaje je potrebno še enkrat predstaviti ter pričeti s ponovno vadbo od začetka (Pistotnik, 2015, str. 165–166).

Pozornost otrok med šestim in osmim letom je kratkotrajna. V tej starosti učenci razumejo eno spremenljivko naenkrat, zato je pomembno navodila razdeliti na kratke stavke, vsak naj ima en sam cilj (Belfiore, 2018, str. 80).

Gimnastične vaje je otrokom potrebno približati na zanimiv način, da s tem zvišamo motivacijo za vadbo ter z občasnim primerjanjem posameznikovih rezultatov. S tem vzbudimo zanimanje vadečih za razvijanje lastnih sposobnosti (Pistotnik, 2015, str. 167).

Učitelj naj komentira napredek posameznika, s tem mu sporoča svoja pozitivna pričakovanja. Na tak način ustvari ozračje, kjer bodo otroci stremeli k izboljšanju svoje izvedbe. Pohvala ali kritika naj bosta v skladu z zahtevnostjo izvedbe vaje. Velike uspehe zelo pohvalimo (Kajtna in Jeromen, 2013, str. 17).

2.7 Spodbujanje gibanja za zdrav življenjski slog

Zaradi vse večje poplave medijev, uporabe informacijske tehnologije ter življenja, dela in celo igre v smeri vse manjšega fizičnega napora se naša gibalna aktivnost vse bolj zmanjšuje. Populacija otrok pri tem ni izjema. Količina športne aktivnosti upada, vedno večji delež otrok svoj prosti čas in obšolske dejavnosti preživlja sede. Gibanje predstavlja pomembno razvojno spodbudo, koristno za krepitev in varovanje zdravja, ohranjanje gibalnih sposobnosti ter oblikovanje vedenjskih vzorcev in navad za zdrav življenjski slog. V svetu obstaja velik raziskovalni interes za proučevanje in spremljanje otrokove gibalne aktivnosti in učinkovitosti (znano je tudi, da so otroci zaradi premajhne telesne aktivnosti izpostavljeni različnim boleznim), vendar so kljub temu tovrstne raziskave redke. Kakovost življenja mladine, ki je športno aktivna, je višja od kakovosti športno manj aktivnih vrstnikov. Pomembno je, da otroci pridobivajo navade, ki bi imele dolgoročno pozitiven vpliv na kakovost njihovega življenja. Potrebno je poiskati systemske rešitve in trajnostne strategije, ki bi zmanjšale čas, ki ga otroci preživijo sede. Človekov življenjski slog se oblikuje vse življenje. Na začetku dobimo vzorce v ožji družini, kasneje je odvisen od okolja, v katerem živimo. Vsekakor imajo pri otroku najpomembnejšo vlogo starši, ki ga vodijo, usmerjajo in mu dajejo zgled. Način učenja otroka je pri tem lahko pasiven, ko otroci le opazujejo in poslušajo starše ali pa aktiven, kjer otroci odkrivajo in razumejo kar počnejo, starši pa jih pri tem usmerjajo (Šimunič, Volmut in Pišot, 2010, str. 7–9).

Šimunič, Volmut in Pišot (2010, str. 10), ko razmišljajo o spodbujanju gibalnih aktivnosti, pravijo:

Poznavanje vzorcev gibalnega vedenja naših otrok, stanja gibalnih sposobnosti in telesnih značilnosti je ključnega pomena pri obravnavi različnih strokovnih vprašanj, povezanih bodisi s športno vzgojo v vrtcih in šolah, z dodatnimi programi za spodbujanje gibalne aktivnosti v prostem času ali z ugotavljanjem morebitnih zdravstvenih posledic neaktivnosti.

Spremljanje gibalne aktivnosti, gibalnih sposobnosti otrok je zato nujno potrebno, da odkrijemo razloge za manjšo aktivnost in predlagamo ukrepe. Številne raziskave so pokazale, da koristne učinke gibalnih aktivnosti za zdravje otrok lahko strnemo v pet sklopov. Prvi sklop zajema vpliv gibanja na nekatere telesne značilnosti (preventiva pred debelostjo, spodbuda pri razvoju okostja, naraščanju mišične moči in preventiva pred poškodbami). Drugi sklop predstavlja vpliv na izboljšanje srčno-dihalne pripravljenosti, ravnjo holesterola in krvnega tlaka ter vpliv na zmanjšanje možnosti tveganja za pojav sladkorne bolezni. Tretji sklop predstavlja vpliv gibanja na psihično zdravje, kot preventiva proti depresiji, anksioznosti in stresu ter spodbujanje samospoštovanja in samopodobe. Četrty sklop je vezan na krepitev imunskega sistema, peti pa na izboljšanje agilnosti. Poleg vseh naštetih pozitivnih učinkov ima športna vadba tudi negativne vplive na naše zdravje. Z neustrezno, nestrokovno vodeno gibalno dejavnostjo lahko pride do nezgod s poškodbami. Kar se tiče telesnih značilnosti v povezavi z gibanjem raziskovalci ugotavljajo, da prekomerna telesna teža in debelost v otroški dobi predstavljata velik problem, zaskrbnjujoča so tudi predvidevanja za prihodnost. Čeprav so otroci s prekomerno telesno maso in debelostjo na videz zdravi, številne študije dokazujejo, da je pri teh otrocih povečano tveganje za pojav nekaterih bolezni. Pogostejši so dejavniki tveganja za bolezni srca in ožilja, sladkorno bolezen tipa 2, astmo, ortopedske in psiho-socialne težave. Možna je negativna samopodoba in zmanjšano samospoštovanje, socialna stigmatizacija ter negativne ekonomske posledice zaradi povečane obolevnosti. Zaradi zdravstvenega pomena je potrebno prekomerno telesno maso in debelost otrok resno obravnavati. Smiselno je ugotavljati vzroke in poiskati možnosti za zmanjševanje debelosti, kjer je pojav že prisoten ter preprečevati nove pojave. Najnovejša priporočila za šoloobvezne otroke predlagajo vsaj 60 minut vsakodnevne športne aktivnosti, z zmerno do visoko stopnjo intenzivnosti. Za mlajše otroke so priporočila vezana na njihove razvojne potrebe, zato strokovnjaki priporočajo raznolike gibalne aktivnosti, ki naj bodo zabavne in zanimive, da bodo otroke motivirale. Upoštevati moramo tudi naravo športnih aktivnosti. Pri otrocih naj bo vadba intervalna, raje kot kontinuirana. Izmenjujejo naj se kratka obdobja zmerne do visoko intenzivne vadbe, s krajšimi obdobji mirovanja (Šimunič, Volmut in Pišot, 2010, str. 10–12).

O življenjskem slogu otrok Šimunič, Volmut in Pišot (2010, str. 12), pravijo:

Vse bolj prevladujoč sedentaren življenjski slog je zelo verjeten vzrok številnim zdravstvenim težavam v otroštvu in poznejših življenjskih obdobjih. Otroci so že v vrtcu, predvsem pa v šoli vse bolj izpostavljeni enostranskim obremenitvam, saj veliko časa presedijo pri opravljanju različnih statičnih aktivnosti in, kar je najbolj zaskrbnjujoče, vse to se večinoma dogaja v zaprtih prostorih. Otrokov šolsko okolje, v katerem preživi velik del dneva, iz ergonomskega vidika pogosto ne ustreza njegovim telesnim značilnostim, zato se v otroštvu pojavijo številne zdravstvene težave.

Pediatri ugotavljajo, da narašča število otrok z obolenji dihal in s slabo telesno držo. Kot ključna dejavnika tudi oni navajajo ergonomsko neprilagojeno delovno okolje otrokovim fizičnim

značilnostim ter premalo gibanja na prostem. Strokovnjaki predvidevajo, da se bo upad gibalnih sposobnosti in vse večja prekomerna telesna masa pri otrocih pojavljala tudi v bodoče. V šolah in vrtcih so nujni čimprejšnji ukrepi, saj otroci tu preživijo precejšen del dneva. Pouk športa pomembno vpliva na otrokov interes za vključitev v športne aktivnosti. Vsakodnevne zanimive in kakovostne športne aktivnosti bi bilo potrebno vključiti tudi v podaljšano bivanje in v šolske odmore. Namen športno-gibalnih dejavnosti v tem času naj bi bil namenjen predvsem sprostitvi in rekreaciji otrok. Ob tem je smiselno razmišljati še o drugih možnostih, ki povečujejo gibalno aktivnost otrok. Npr. prihode in odhode iz šole z avtomobili nadomestiti s pešačenjem ali s kolesarjenjem. Če želimo takšne cilje doseči je potrebno tesno sodelovanje strokovnjakov šol in zdravstvenih inštitucij v povezavi z lokalno skupnostjo in starši. Otrok mora imeti možnosti, da se lahko vključuje v najrazličnejše športne aktivnosti z vrstniki, brez hiperprotekcije, ki mi ne nudi pravih spodbud za gibanje, saj s tem ne razvije potrebe po kakovostnem preživljanju prostega časa (Šimunič, Volmut in Pišot, 2010, str. 12–14).

Šimunič, Volmut in Pišot (2010, str. 10) o spremembah, ki privedejo do kakovostnega preživljanja prostega časa, trdijo:

Če torej želimo, da do kakovostnih sprememb tudi pride, moramo delovati hkrati na otroke in odrasle. Prve vključevati, jim omogočati gibalno bogato okolje in kakovosten proces, druge, ki delujejo kot stalni vzor, pa osveščati in usmerjati, da postanejo primerna usmeritev in vodilo najmlajšim.

2.7.1 Spodbujanje gibanja v družini

Če je okolje, v katerem otrok odrašča, naravnano v korist športa in gibalne aktivnosti, potem je otrok na dobri poti, da si ustvari pozitivne vzorce, ki bodo vplivali na njegov razvoj v življenju (Tušak, Tušak in Tušak, 2003, str. 51).

Družine, ki živijo v mestih, imajo večjo ponudbo športnih aktivnosti. Razlike se nanašajo na infrastrukturo, ki se v mestnem okolju kaže v izgradnji novih športnih površin, kar povečuje ponudbo različnih aktivnosti za vse starostne skupine. Na osnovi tega se povečuje tudi ukvarjanje s športom. Tudi razmišljanje mestnih ljudi o športu se razlikuje od razmišljanja tistih, ki so doma na vasi. Te razlike bodo ostale, saj se podeželje po številu uporabnikov športnih storitev razlikuje tako po številčnem, kot v finančnem pogledu (Tušak, Marinšek in Tušak, 2009, str. 83).

Starši oz. družina imajo ključno vlogo, da omogočijo svojemu otroku, da skozi igro razvija sposobnosti in postopno usvaja gibalno dejavnost kot vrednoto. Ta mu bo pomagala pri ohranjanju zdravja in ga v življenju sproščala ob psihičnih napetostih (Videmšek, Berdajs in Karpljuk, 2003, str. 7).

Naloga starša je, da poskrbi za primerno okolje in ustrezne pogoje za otrokovo igro. Če preveč posegamo v igro, je okrnjena njena spontanost in izvirnost. Če otroke pri igri opazujemo, na kakšen način se spopadajo z izzivi, ki jim jih igra prinaša lahko hitro ugotovimo, kako samostojno, vztrajno in odgovorno rešujejo izzive igre. Velik pomen ima komunikacija z otrokom. Prvih sedem let svojega življenja posnema vedenje staršev tako na verbalni kot na neverbalni ravni in ga ponotranja. Nekateri strokovnjaki so mnenja, da kar 70 % vse izmenjave sporočil poteka preko neverbalne komunikacije. Dobro je, da kot starši obvladamo komunikacijske spretnosti, saj lahko na ustrezen način prenašamo sporočila, ki so večplastna in se tičejo odnosov, stališč, razmišljanj in mnenj in s tem uspešno gradimo otrokovo pozitivno samopodobo. Odločitev o gibalno dejavnem načinu življenja je od samega začetka odvisna od staršev in družine, kasneje pa tudi od kakovostnih vadbenih programov, ki morajo biti prilagojeni otrokovi starosti ter od vzgojno-izobraževalnih ustanov, vrtca in nižjih razredov osnovne šole (Pajek, 2019, str. 16–20).

Obstajata dva vidika starševstva za spodbujanje telesne dejavnosti pri otroku. Prvi je ta, da starši dajejo otroku zgled z lastno aktivnostjo, drugi pa je starševska podpora. Tu je mišljena predvsem podpora v smislu spodbujanja staršev pri vključevanju otroka v športno aktivnost in omogočanje le te. Na tak način starši otrokom privzgamajo zdrav življenjski slog. Dejstvo, da se starš ukvarja s športom, je zelo pomembno. Izkazalo se je, da se v tem primeru verjetnost, da se bo tudi otrok ukvarjal s športom poveča za več kot petkrat (Završnik, Kokol in Blažun, 2023, str. 32, 33).

Vključevanje otrok v športne aktivnosti je odvisno tudi od izobrazbe staršev. Ta vpliva na mnenje staršev o športni aktivnosti ter na materialni položaj družine. Finančni status vpliva na to, koliko bodo starši namenili za različne športne pripomočke, boljše pogoje vadbe in dodatno športno opremo (Tušak, Marinšek in Tušak, 2009, str. 82).

Redno, vsakodnevno ukvarjanje s športom bi moralo biti življenjski slog vsakega posameznika. Če se dejavnosti izvajajo skupaj z otrokom, bo to zanj še večja spodbuda in dober zgled ter pot k zdravemu življenju. Starši v vlogi vaditelja izvajajo gibalne aktivnosti skupaj z otrokom, hkrati pa vadijo tudi zase, za svoje zdravje (Videmšek, Berdajs in Karpljuk, 2003, str. 52–53).

Pri vadbi z otrokom naj starši upoštevajo naslednje:

- Gibalne dejavnosti naj se izvajajo preko igre,
- gibalne naloge naj bodo enostavne, prilagojene gibalnemu znanju in sposobnostim otrok,
- vaje izbiramo po načelu postopnosti, od lažjih k težjim,
- gibalne naloge se izvajajo, dokler se jih otroci ne naveličajo,
- izvajamo vse vrste elementarnega gibanja,
- vadba naj traja 10 do 20 min, če je otrok utrujen z dejavnostjo prekinemo,

- za vadbo izbiramo čas, ko je otrok najbolj razpoložen,
- otrok se giba v primernih, udobnih športnih oblačilih,
- med vadbo poskrbimo za vodo, da otrok ni žejen (Videmšek, Berdajs in Karpljuk, 2003, str. 52–53).

2.7.2 Spodbujanje gibanja v šoli

Šolska predmeta šport oziroma športna vzgoja sta edina redna gibalna dejavnost za celotno populacijo otrok v osnovni šoli. Njuna obseg in kakovost sta zato zelo pomembna za zdrav razvoj, oblikovanje zdravega življenjskega sloga in ustrezno socializacijo otrok. Zaradi velikih sprememb v življenjskem slogu je smiselno, da se vsem vključenim v programe vzgoje in izobraževanja, od vrtca do konca šolanja, skladno z resolucijo Evropskega parlamenta, zagotovi najmanj 180 minut kakovostne šolske športne vzgoje tedensko. Strokovnjaki so mnenja, da je to najmanjši obseg, ki ob kakovostnem poučevanju in ustrezni velikosti vadbenih skupin lahko omogoči, da ublažimo negativne posledice sodobnega načina življenja (Jurak in Pavletič Samardžija 2014, str. 27).

Jurak in Pavletič Samardžija (2014, str. 29). Glede na to nacionalni program športa 2014-2023 opredeljuje naslednje ukrepe:

- Povečati količino obveznih ur športne vzgoje,
- Povečati količino izbirnih ur športne vzgoje,
- Povečati kakovost športne vzgoje,
- Sistemsko spremljati telesni in gibalni razvoj ter druge kazalnike gibalne kompetentnosti na celotni populaciji osnovnošolcev, srednješolcev in študentov.

V Predlogu predpisa: Nacionalni program športa 2024 – 2033 ni točno opredeljenih strateških ukrepov za šport v vzgojno-izobraževalnem sistemu, moč pa jih je razbrati med cilji prostočasne športne vzgoje otrok in mladine.

Predlog predpisa (2024, str. 10, 11) navaja naslednje cilje, ki se nanašajo na šport v vzgojno-izobraževalnem sistemu:

- Povečati delež vsakodnevno športno dejavnih otrok in mladine za 10 %.
- Skupaj s kurikularnimi dejavnostmi zagotoviti vsaj eno uro zmerno do visoko intenzivne in kakovostno vodene športne vadbe dnevno za vse starostne skupine otrok in mladine.
- Izboljšati kakovost in okrepiti spremljanje izvajanja nacionalnih programov prostočasne športne vzgoje otrok in mladine, ki se izvajajo izven rednega pouka najmanj tri ure na teden.
- Omogočiti brezplačno vključenost v športne programe otrokom in mladini iz ekonomsko in socialno šibkih okolij.

- S kakovostno športno vadbo omogočiti otrokom in mladostnikom pridobivanje socialnih kompetenc in prevzemanje zdravega življenjskega sloga.
- Vzpostaviti model sodelovanja med vzgojno izobraževalnimi zavodi in lokalnimi športnimi organizacijami.
- Prenova šolskih športnih tekmovanj s ciljem vključevanja izključno otrok in mladine brez statusa registriranega športnika.

Cilji, ki jih predvideva nov Nacionalni program športa so v veliki meri uresničljivi, saj se povezujejo s splošnimi izhodišči, cilji, in priporočili Učnega načrta za športno vzgojo v osnovni šoli. Seveda so odvisni od organizacijsko- logističnih pogojev vsake šole, predvsem od ciljev letnega delovnega načrta šole ter ciljev učiteljevega letnega delovnega načrta in letne priprave.

Učni načrt. (2011, str. 4) navaja splošna izhodišča, ki naj jim učitelj sledi:

- športna vzgoja je sredstvo celostnega razvoja otroka in mladostnika,
- spoštuje načelo enakih možnosti za vse učence in upošteva njihovo različnost in drugačnost,
- pedagoški proces vodi tako, da bo vsak učenec uspešen in motiviran,
- učinkovita naravnost učnega načrta dopušča določeno stopnjo avtonomije šole in učitelja, a hkrati zahteva prevzem strokovne odgovornosti za ustrezno izbiro vsebin, učnih metod in oblik ter organizacijskih pristopov,
- načrtno spremlja in vrednoti učenčev razvoj in dosežke ter ga spodbuja k redni športni dejavnosti,
- igra kot vir sprostitve in sredstvo vzgoje naj bo vključena v vsako uro športne vzgoje,
- spodbuja učence k humanim medsebojnim odnosom in športnemu obnašanju (ferpleju),
- posebno skrb naj nameni nadarjenim za šport in učencem s posebnimi potrebami,
- povezuje športno dejavnost z drugimi predmetnimi področji,
- pri delu uporablja informacijsko-komunikacijsko tehnologijo,
- spoštuje predpisane standarde in normativna izhodišča ter poskrbi za varnost pri vadbi.

Poleg izhodišč *Učni načrt.* (2011, str. 9) navaja operativne cilje, ki so za 1. triado naslednji:

- Ustrezna gibalna učinkovitost (telesni razvoj, razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti),
- Usvajanje različnih naravnih oblik gibanja, iger in športnih znanj,
- Prijetno doživljanje športa in vzgoja z igro,

- Razumevanje pomena gibanja in športa,

Glede gibalne učinkovitosti je za drugošolce naveden:

- zavesten nadzor telesa in pravilna telesna drža,
- izboljševanje gibalne in funkcionalne sposobnosti: koordinacija gibanja, moč, hitrost, gibljivost, natančnost, ravnotežje, splošna vzdržljivost,
- izvajanje gibanja v različnem ritmu,
- primerjanje svoje gibalne učinkovitosti glede na svoj biološki razvoj.

Pri usvajanju različnih naravnih oblik gibanja, iger in športnih znanj je za učence 2. razreda pomembno usvajanje temeljnih gibalnih vzorcev in pridobivanje izkušnje, na katerih lahko nadgrajujejo različna športna znanja, tako, da:

- izvajajo sproščeno naravne oblike gibanja,
- v različnih položajih in gibanjih zavestno nadzorujejo telo,
- posnemajo predmete, živali, pojave in pojme v naravi,
- izražajo svoje občutke in razpoloženja z gibanjem,
- ravnajo z različnimi športnimi pripomočki,
- izvajajo osnovne elemente atletike, gimnastike in iger z različnimi žogami,
- gibanja z različnimi žogami uporabijo v moštvenih igrah in upoštevajo preprosta pravila,
- zaplešejo nekatere otroške in ljudske plesne,
- preplavajo 25 metrov v globoki vodi (z eno od plavalnih tehnik),
- izvajajo različne gibalne igre na snegu in ledu.

Za prijetno doživljanje športa z igro učenci v 2. razredu:

- ob obvladanju svojega telesa in izražanju z gibanjem preizkušajo svoje zmogljivosti,
- razvijajo, odločnost, samozavest, borbenost in vztrajnost,
- pridobivajo osnovne higienske navade v povezavi s športom,
- pridobivajo pozitivne vedenjske vzorce (strpnost, prijateljsko vedenje, upoštevanje pravil, športno obnašanje, odgovorno ravnanje s športno opremo, odgovoren odnos do okolja).

Glede razumevanja gibanja in športa učenci v 2. razredu:

- razumejo pomen pravilne drže telesa ter pomen higiene,
- poznajo primerno športno oblačilo, obutev,
- poimenujejo nekatere gibe, položaje telesa učne oblike,
- poznajo različne športne površine, naprave, poimenujejo nekatera športna orodja in pripomočke,
- razumejo preprosta pravila nekaterih elementarnih in drugih iger,
- upoštevajo osnovna načela varnosti na različnih vadbenih površinah in v različnih okoljih (Učni načrt, 2011, str. 9–10).

V vsakem triletju šola učencem ponuja tri vrste dejavnosti:

- dejavnosti, ki so obvezne za vse učence,
- dejavnosti, ki jih šola ponudi (vključevanje učencev pa je prostovoljno),
- dodatne dejavnosti, ki jih šola lahko ponudi (vključevanje učencev je tudi tu prostovoljno).

Obvezne dejavnosti pri pouku športa v 2. razredu so:

- redni pouk (ki obsega tudi 20-urni tečaj plavanja v 2. ali 3. razredu),
- 5 športnih dni v šolskem letu,

Med dejavnosti, ki jih šola ponudi, vključevanje drugošolcev pa je prostovoljno, sodijo:

- športne interesne dejavnosti in
- dopolnilni pouk.

K dodatnim dejavnostim, ki jih šola lahko ponudi, vključevanje učencev v 2. razredu pa prostovoljno so:

- nastopi, prireditve in šolska športna tekmovanja,
- tečaji, šola v naravi, športni tabori ali druge oblike pouka,
- dodatni športni programi, minuta za zdravje, rekreativni odmor, oddelek z dodatno športno ponudbo (Učni načrt, 2011, str. 5–6).

Učitelj izbira in posreduje metodične enote in naloge skladno z didaktičnimi koraki, ki so strokovno uveljavljeni. Izbiri nalog prilagaja zmožnostim učencev. Te določa na osnovi opazovanja in vrednotenja razvojnih značilnosti otrok in njihove gibalne učinkovitosti. Gibalno učinkovitost otrok je potrebno spremljati in na osnovi tega načrtovati športne dejavnosti (Učni načrt, 2011, str. 39).

2.8 Gibalno učenje

»Motorično učenje je proces pridobivanja, izpopolnjevanja in stabiliziranja tehnike nekega gibanja (to je motoričnih struktur oz. programov)« Kapelj Gorenc (2002, str. 36).

Gibalno učenje je bistvenega pomena za izvajanje usklajenega in koordiniranega gibanja. Gre za proces postopnega prilagajanja gibalnega aparata na racionalno izvedbo gibanja. Rezultat gibalnega učenja so gibalne spretnosti oz. gibalna znanja. Ko dobimo neko informacijo, jo preko gibalnega aparata, z gibanjem našega telesa izvedemo. Gibalna znanja se kažejo v dveh pojavnih oblikah, zato jih delimo na:

- Gibalna znanja zaprtega tipa: To so znanja, ki so potrebna za izvajanje gibanj v nespremenjenih pogojih okolja. Ta gibanja se izvajajo vedno na enak način, zaradi stalnih pogojev jih prilagajamo le v manjši meri. To so običajno gibanja, ki so vezana na izvedbo elementov pri dvoranskih športih.
- Gibalna znanja odprtega tipa: Izvajajo se v spremenjenih pogojih okolja. Biti morajo prilagodljiva, pri izvedbi zahtevajo veliko gibalno širino. To so gibanja

športov, ki jih izvajamo v naravi, običajno tudi v skupinah. Izvedba se mora prilagajati zunanjim in spremenljivim pogojem (Pistotnik, 2015, str. 171).

2.8.1 Faze gibalnega učenja

Gibalno učenje je neprekinjen proces, zaradi boljšega vpogleda v stanje učenca se deli na tri osnovne faze:

FAZE	POUČEVANJE - učitelj	UČENJE - učenec
1. faza	Informacija	Radiacija in generalizacija
2. faza	Korekcija in motivacija	Koncentracija in diferenciacija
3. faza	Finalizacija	Stabilizacija in avtomatizacija
4. faza	Validacija	Asociacija in modifikacija

Slika 1: Faze gibalnega učenja

Vir: Pistotnik, 2015, str. 172

Učitelj v vseh treh fazah prilagaja svoje ravnanje na osnovi učenčevih reakcij. Obstaja tudi 4. faza gibalnega učenja, vendar ta nastopi pri vrhunskih športnikih, ki osnove gibanja obvladajo na najvišjem možnem nivoju.

V vsaki fazi so vključene:

- značilnosti gibalnega izraza učenca,
- regulacijske reakcije njegovega živčnega sistema ter
- smeri delovanja in ukrepanja učitelja.

V procesu gibalnega učenja želimo utrditi tiste elemente, ki ustrezajo predstavi o gibalni nalogi, za katero se učimo. Vsaka gibalna akcija je posledica ukazov centralnega živčnega sistema. Gibalni program se oblikuje v gibalnih centrih možganske skorje, na osnovi zunanjih in notranjih informacij, ki jih sprejmejo čutila. Regulacija in nadzor izvedbe gibanja temelji na povratnih informacijah obeh sistemov, ki so vključeni v zunanji in notranji krog regulacije gibanja. Zunanji krog predstavlja informacije, ki jih s pomočjo čutil vida in sluha prejmemo iz okolja. Te informacije potujejo do možganov, kjer se obdelajo in nadaljujejo pot do gibalnih centrov v možganski skorji. Tu se izoblikujejo osnovni gibalni programi. Po živčnih poteh se posredujejo ustreznim mišicam, da izvedejo gibanje. Na osnovi povratnih informacij iz okolja se začne z notranjimi sprejemniki selekcija informacij in se pridobiva občutek za gibanje. Nastopi notranji krog regulacije gibanja, z večkratnim ponavljanjem gibalne naloge. Začetna vadba in ponovitve gibanja morajo biti zato kar se da pravilni, ker se na tak način utrjujejo kvalitetne povratne zveze za notranjo regulacijo gibanja. V procesu učenja morajo notranji

sprejemniki dobiti pravilne informacije o postavitvi delov telesa, mišični napetosti ter vključevanju ustreznih gibalnih enot ipd. (Pistotnik, 2015, str. 172, 173).

2.8.2 Dejavniki gibalnega učenja

Dejavniki gibalnega učenja delimo na notranje in zunanje.

Notranji dejavniki gibalnega učenja so tiste sposobnosti, značilnosti in lastnosti, nosilec katerih je učenec sam. Sem sodijo:

- gibalne sposobnosti (razvite na nivoju, da učenec lahko določeno gibanje opravi),
- morfološke značilnosti telesa (pripomorejo k izvedbi tehnike gibanja v določenem športu),
- intelektualne sposobnosti (omogočajo hitrost, razreševanje gibalnih problemov in sprejemanje novih informacij glede izvedbe gibanja),
- vedenjske značilnosti (vplivajo na odzive učenca med vadbo, v komunikaciji, pri premagovanju stresa ...).

Zunanji dejavniki gibalnega učenja se nanašajo na pogoje učenja. To so:

- materialne možnosti (prostorski pogoji, sredstva in dostopnost pripomočkov ipd.),
- naravne danosti (pomembne za športe, ki se izvajajo v naravi),
- poznavanje športa (usposobljenost učitelja in posredovanje informacij učečim) (Pistotnik, 2015, str. 175).

O motivaciji za gibalni napredek otrok Strel, Starc in Kovač (2011, str. 163), svetujejo:

»Učitelj naj otroku predstavi njegov napredek na zanimiv način. Posluži naj se različnih učinkovitih ustvarjalnih načinov, kot so otrokov dnevnik, pri mlajših naj otrokove dosežke na preglednici pomika s pomočjo prisposodob (živali, risanih junakov, ipd.)«.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Časovni potek raziskave

Raziskava je potekala v skupini petindvajsetih učencev 2. razreda in je trajala eno šolsko leto. Zajemala je športno vadbo v okviru projekta Živim zdravo, društva Sobivanje. Učenci so izvajali vadbeni program od septembra 2023 do junija 2024. Prva dva tedna smo izvajali vaje brez meritev, saj smo se osredotočili na pravilno izvajanje vaj, v nadaljevanju smo vaje izvajali trikrat tedensko, pri vsaki uri športne vzgoje. Enkrat tedensko smo beležili rezultate po opravljeni vadbi vsakega drugošolca.

3.2 Postopek zbiranja podatkov

Učenci so pred izvajanjem vaj dobili navodilo, naj pravilno izvedeno vajo ponovijo 10-krat. Gibalne naloge so izvajali različno hitro in jih je bilo zaradi skupinske vadbe potrebno časovno omejiti.

Vadba je zajemala naslednje vaje: počepi, žabji poskoki, polmost, sklece in dvigovanje trupa. Pri štetju ponovitev učitelj v tako številčni skupini nima natančnega nadzora, zato smo se dogovorili, da vaje izvajamo v parih. Pri tem je en učenec izvajal vaje, drugi v paru štel in beležil število sošolčevih ponovitev v preglednico. Nato sta vlogi zamenjala.

3.3 Raziskovalna metoda

Na osnovi primarnih podatkov smo v raziskovalni nalogi uporabili kvantitativno raziskovalno metodo. Za vsakega učenca smo v preglednico zabeležili število opravljenih ponovitev vseh petih vaj, sledila je obdelava numeričnih podatkov.

Poslužili smo se tudi kvalitativne raziskovalne metode. Prvi intervju smo izvedli v oktobru 2023. Vseboval je dve vprašanji odprtega tipa in eno vprašanje zaprtega tipa. Od učencev smo želeli izvedeti, katere obšolske dejavnosti obiskujejo ter kako se počutijo ob izvedbi vaj novega vadbenega programa. Drugi intervju smo izvedli v juniju 2024. Učenci so odgovorili na eno vprašanje odprtega tipa in eno vprašanje zaprtega tipa. Zanimalo nas je njihovo počutje ob zaključku vadbenega programa.

3.4 Hipoteze

Na podlagi raziskovalnih vprašanj smo postavili naslednje hipoteze:

1. Predpostavljamo, da ni bistvenih razlik v gibalnih spretnostih med dečki in deklicami ob začetku izvajanja vadbenega programa.
2. Predpostavljamo, da obstaja povezava med ITM učencev in njihovimi gibalnimi dosežki na začetku vadbenega programa.
3. Predpostavljamo, da obstaja povezava med številom obšolskih dejavnosti učencev in njihovimi gibalnimi dosežki na začetku vadbenega programa.

4. Predpostavljamo, da izvedba celoletnega vadbenega programa vpliva na gibalni napredek učencev.

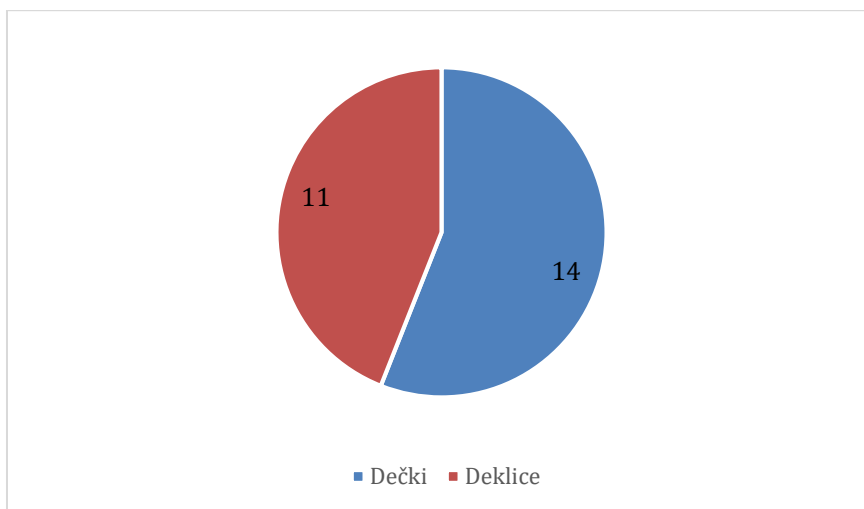
5. Predpostavljamo, da bo vadbeni program pozitivno vplival na počutje učencev.

3.5 Raziskovalni vzorec

V raziskavi je sodelovalo 25 učencev drugega razreda. Prevladujejo fantje. 14 fantov predstavlja 56 % raziskovalnega vzorca. Deklic je 11, kar predstavlja 44 % raziskovalnega vzorca.

Tabela 1: Raziskovalni vzorec in strukturni odstotek glede na spol

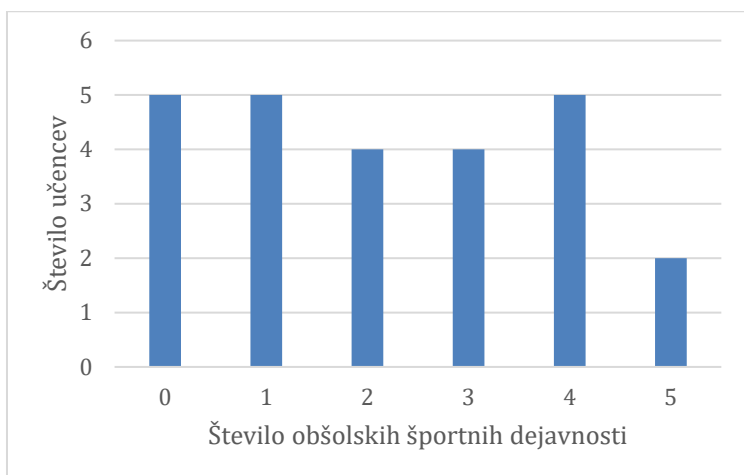
SPOL	Število	Odstotek
Dečki	14	56 %
Deklice	11	44 %
Skupaj	25	100 %



Graf 1: Raziskovalni vzorec glede na spol

Tabela 2: Tedenska aktivnost otrok v občolskih dejavnostih v številu in odstotkih

Število tedenskih dejavnosti	Število učencev	Odstotek učencev
0	5	20 %
1	5	20 %
2	4	16 %
3	4	16 %
4	5	20 %
5	2	8 %
Skupaj	25	



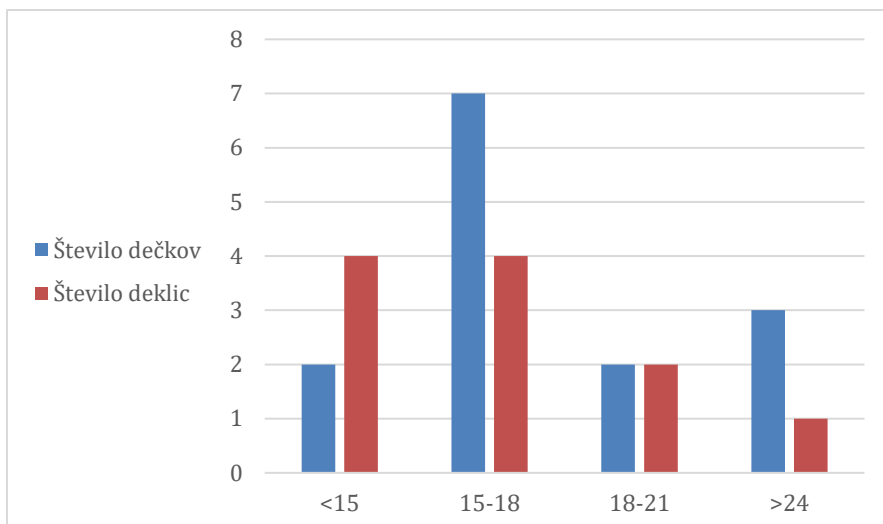
Graf 2: Število učencev v oddelku glede na število obšolskih športnih aktivnosti v tednu

Iz zgornje tabele in grafa je razvidno, da pet otrok ne obiskuje nobene obšolske športne dejavnosti, kar predstavlja 20 % vseh otrok v oddelku, pet jih obiskuje enkrat tedensko eno obšolsko športno dejavnost, kar pomeni 20 % otrok v oddelku. Štirje otroci obiskujejo dvakrat tedensko obšolske športne dejavnosti, kar predstavlja 16 % otrok tega oddelka. Trikrat tedensko obiskujejo obšolske štirje otroci v razredu, kar predstavlja 16 % otrok v oddelku, štirikrat tedensko obiskuje obšolske dejavnosti pet otrok, kar znaša 20 % vseh otrok v oddelku. Dva otroka obiskujeta petkrat tedensko obšolske športne dejavnosti, kar je 8 % otrok tega oddelka.

Tabela 3: ITM Učencev

ITM	Število dečkov	Število deklic
<15	2	4
15–18	7	4
18–21	2	2
>24	3	1

Iz zgornje tabele in spodnjega grafa lahko razberemo, da skupina zajema 6 učencev z ITM manjšim od petnajst, to sta dva dečka in 4 deklice. Večina učencev ima ITM med 15 in 18, od tega sedem dečkov in štiri deklice. Štirje učenci dosegajo ITM med 18 in 21, t sta dva dečka in dve deklici. ITM višji od 24 imajo štirje učenci, trije dečki in ena deklica.



Graf 3: Število dečkov in deklic glede na ITM

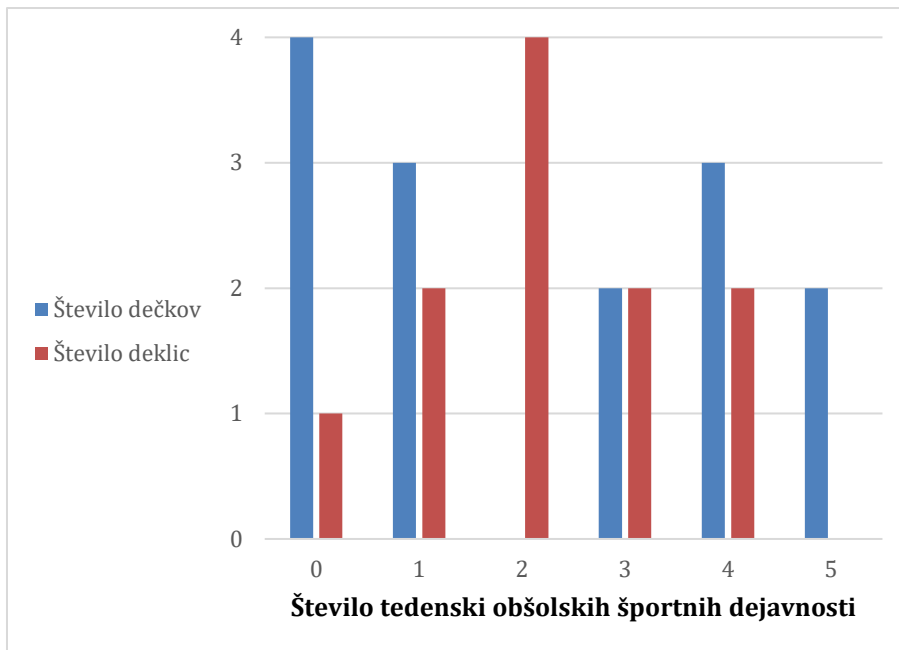
3.6 Razprava in rezultati

Prvo raziskovalno vprašanje: Ali obstajajo razlike v gibalnih spretnostih med dečki in deklicami ob začetku vadbenega programa?

Rezultate predstavljamo v spodnjih tabelah in grafih.

Tabela 4: Tedenska aktivnost dečkov in deklic v obšolskih dejavnostih

Število tedenskih obšolskih športnih dejavnosti	Število dečkov	Število deklic
0	4	1
1	3	2
2	0	4
3	2	2
4	3	2
5	2	0

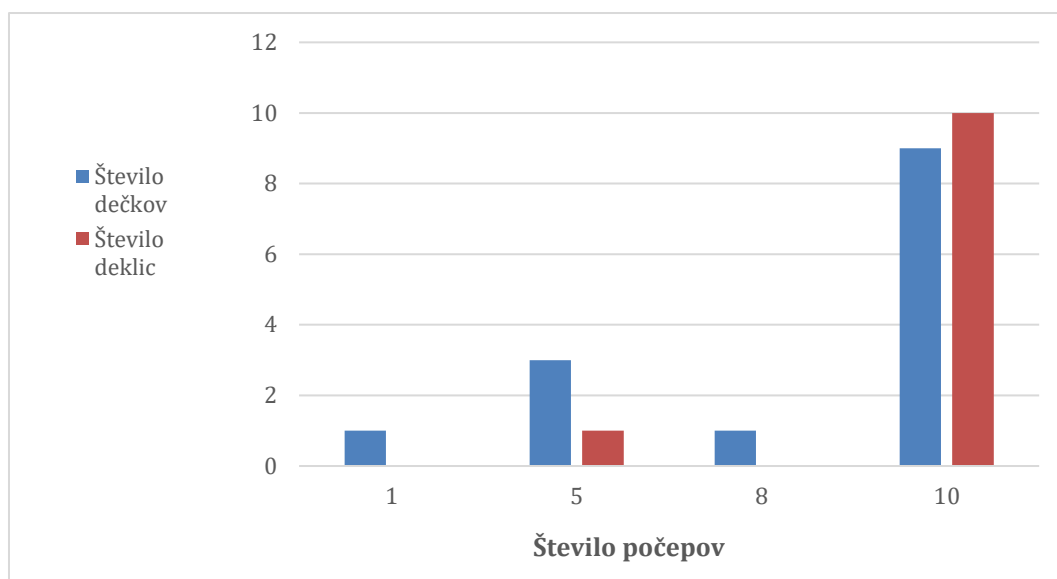


Graf 4: Število dečkov in deklic v oddelku, glede na število obšolskih športnih aktivnosti v tednu

Iz zgornje tabele in grafa lahko razberemo, da štirje dečki in ena deklica ne obiskujejo nobene obšolske športne dejavnosti. Enkrat ali trikrat tedensko obiskujejo športne dejavnosti po trije dečki in dve deklici. Štirikrat tedensko so aktivni trije dečki in dve deklici. Petkrat tedensko obiskujeta športne dejavnosti dva dečka in nobena deklica. Štiri deklice obiskujejo obšolske športne dejavnosti dvakrat tedensko. Iz grafa lahko razberemo, da je več dečkov, kot deklic, ki ne obiskuje nobene športne dejavnosti. Večina dečkov je aktivnih, saj obiskuje dejavnosti od enkrat do petkrat tedensko, vendar so aktivnosti deklic enakomerneje razporejene, kot aktivnosti dečkov. Največ deklic je gibalno aktivnih dvakrat tedensko.

Tabela 5: Število izvedenih počepov ob začetku izvajanja vadbenega programa

Število počepov	Število dečkov	Število deklic
1	1	0
5	3	1
8	1	0
10	9	10
Skupaj	14	11

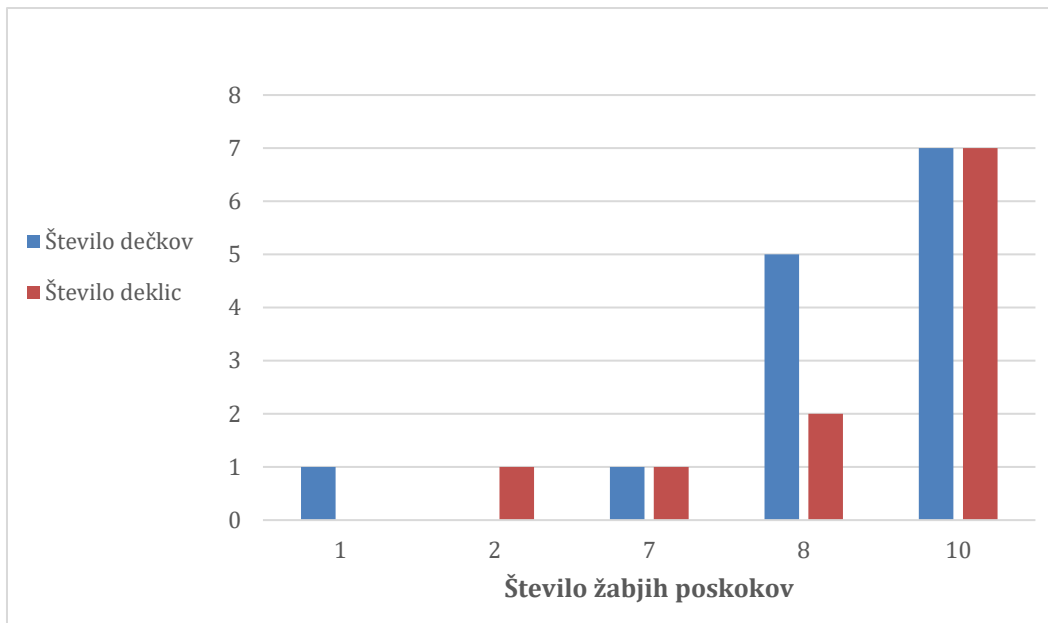


Graf 5: Število izvedenih počepov glede na spol, ob začetku izvajanja vadbenega programa

V mesecu septembru 2023, ob začetku izvajanja vadbenega programa Gimnastične vaje za moč, je en deček opravil en počep, trije dečki so opravili pet počepov, en deček je opravil osem počepov, devet dečkov je opravilo deset počepov. Lahko rečemo, da so bile deklice pri začetnem izvajanju počepov uspešnejše, saj jih je večina (kar deset od skupaj enajstih) opravila deset počepov. Le ena deklica je opravila en počep. Pri tej vaji so bili tako dečki kot deklice uspešni, saj graf prikazuje, da je osemnajst učencev od skupno petindvajsetih izvedlo vseh deset počepov.

Tabela 6: Število izvedenih žabjih poskokov ob začetku izvajanja vadbenega programa

Število žabjih poskokov	Število dečkov	Število deklic
1	1	0
2	0	1
7	1	1
8	5	2
10	7	7
Skupaj	14	11

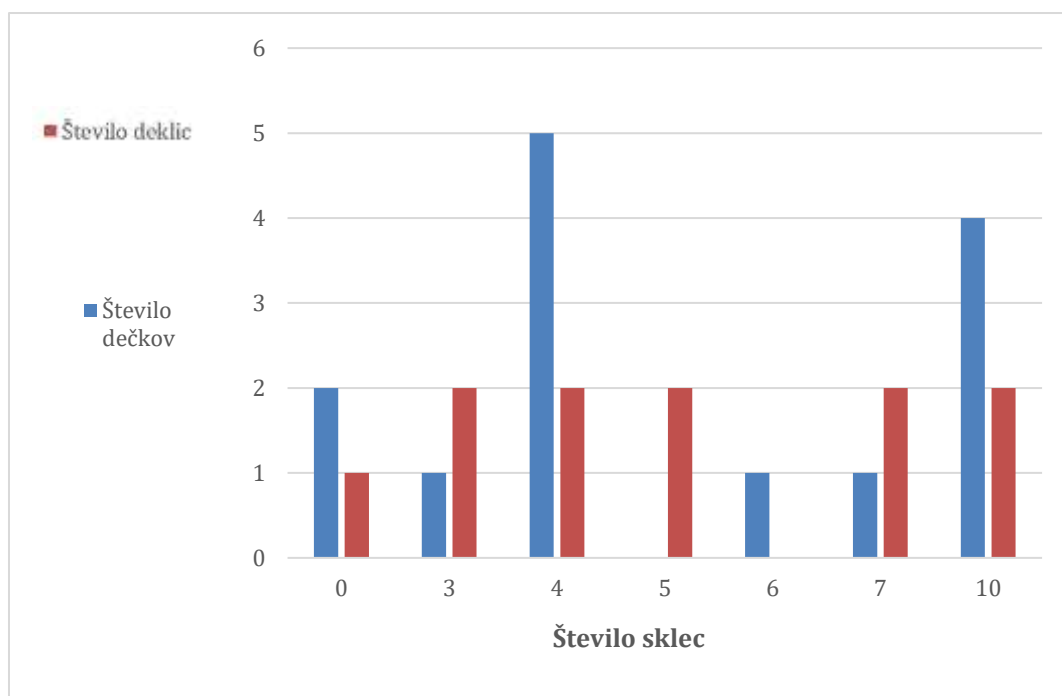


Graf 6: Število izvedenih žabjih poskokov glede na spol, ob začetku izvajanja vadbenega programa

Iz zgornje tabele in grafa je razvidno, da je ob uvedbi vadbenega programa en učenec opravil en žabji poskok, prav tako en učenec sedem poskokov, pet učencev je opravilo osem žabjih poskokov, sedem učencev pa deset. Pri deklicah je ena opravila dva poskoka, prav tako ena sedem poskokov, dve deklici sta opravili osem poskokov, sedem deklic pa deset žabjih poskokov.

Tabela 7: Število izvedenih sklec ob začetku izvajanja vadbenega programa

Število sklec	Število dečkov	Število deklic
0	2	1
3	1	2
4	5	2
5	0	2
6	1	0
7	1	2
10	4	2
Skupaj	14	11

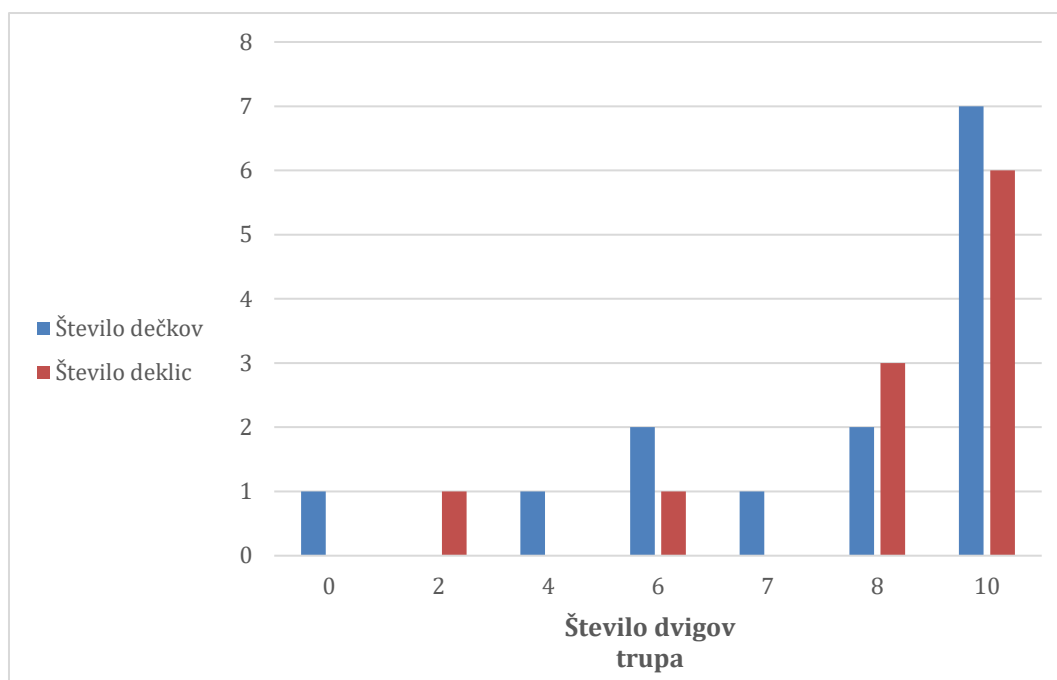


Graf 7: Število izvedenih sklec glede na spol, ob začetku izvajanja vadbenega programa

Iz zgornje tabele in grafa je razvidno, da dva dečka ob začetku vadbenega programa za moč nista izvedla sklec, en učenec je izvedel tri sklece, en učenec šest sklec, prav tako en učenec sedem sklec. Največ učencev, to je pet, je izvedlo štiri sklece. Sledili so jim štirje učenci, ki so opravili deset sklec. Deklice so bolj enakomerno razporejene glede števila izvedenih sklec. Ena je opravila dve skleci, dve učenki sta opravili tri sklece, dve učenki štiri sklece, dve učenki sedem sklec in prav tako dve učenki deset sklec.

Tabela 8: Število izvedenih dvigov trupa ob začetku izvajanja vadbenega programa

Število dvigov trupa	Število dečkov	Število deklic
0	1	0
2	0	1
4	1	0
6	2	1
7	1	0
8	2	3
10	7	6
Skupaj	14	11



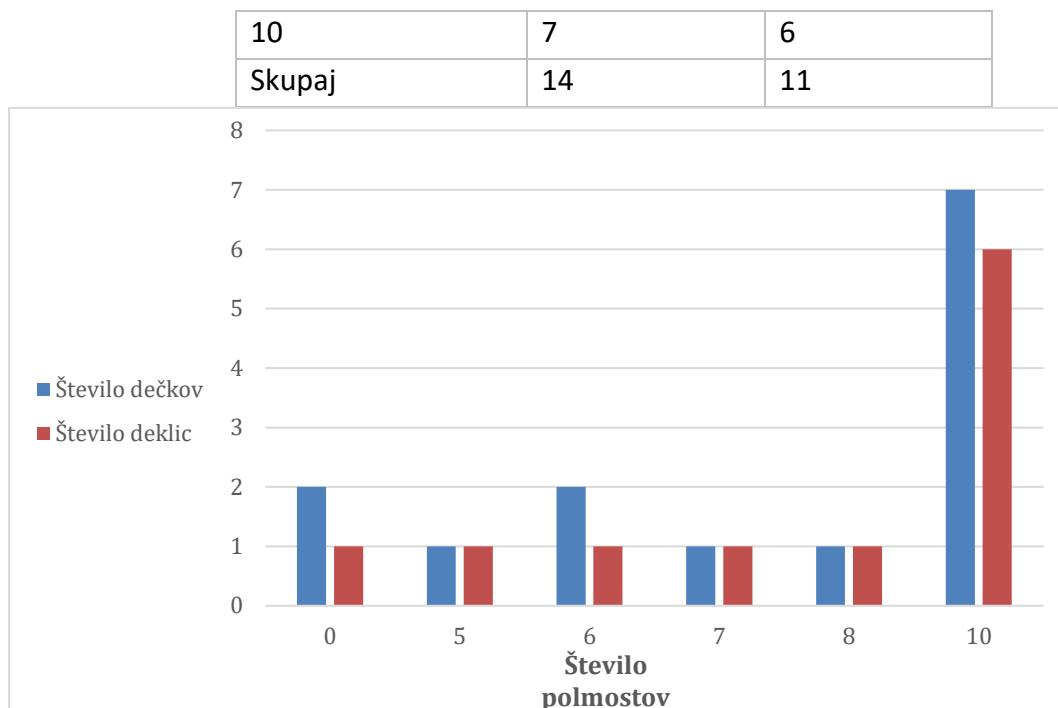
Graf 8: Število izvedenih dvigov trupa glede na spol, ob začetku izvajanja vadbenega programa

Iz zgornje tabele in grafa razberemo, da en učenec ni opravil niti enega dviga trupa, en učenec je opravil štiri, en pa sedem dvigov trupa. Dva učenca sta opravila šest dvigov, prav tako dva učenca osem dvigov trupa. Sedem učencev je opravilo deset dvigov trupa. Pri deklicah je ena opravila en dvig, ena pa šest dvigov trupa. Tri deklice so opravile osem, šest deklic pa deset dvigov trupa. Bistvenih razlik med dečki in deklicami pri tej vaji ni.

Iz spodnje tabele in grafa je razvidno, kolikokrat so učenci izvedli polmost ob začetku izvajanja vadbenega programa. Dva dečka nista opravila vaje polmost, en deček je polmost opravil petkrat, prav tako en deček sedemkrat ter en deček osemkrat. Dva dečka sta vajo opravila šestkrat. Sedem dečkov je polmost opravilo desetkrat. Pri deklicah vidimo, da ena ni opravila polmosta, sledila je enakomerna razporeditev opravljene vaje: ena deklica je opravila pet ponovitev, ena sedem ponovitev ter ena osem ponovitev pri vaji polmost. Šest deklic je vajo polmost uspelo ponoviti desetkrat. Tudi pri tej vaji ni zaznani bistvenih odstopanj med dečki in deklicami.

Tabela 9: Število izvedb vaje polmost ob začetku izvajanja vadbenega programa

Število izvedb vaje polmost	Število dečkov	Število deklic
0	2	1
5	1	1
6	2	1
7	1	1
8	1	1



Graf 9: Število izvedenih ponovitev pri vaji polmost glede na spol ob začetku izvajanja vadbenega programa

Hipoteza št. 1 se glasi: Predpostavljamo, da ni bistvenih razlik v gibalnih spretnostih med dečki in deklicami ob začetku izvajanja vadbenega programa. Zgornje tabele in grafi prikazujejo število ponovitev, ki so jih učenci dosegli pri posameznih vajah ob začetku šolskega leta, oziroma ob uvedbi celoletnega vadbenega programa. Pri prvi izvedbi gimnastičnih vaj za moč ni zaznati bistvenih razlik v gibalnih spretnostih med dečki in deklicami, zato hipotezo št. 1 potrdimo.

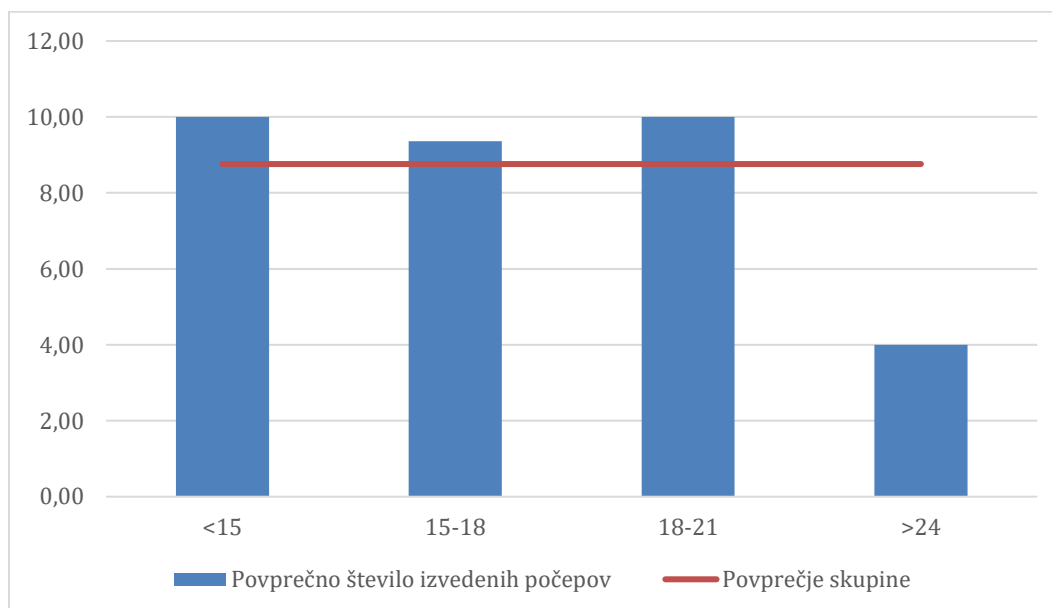
Drugo raziskovalno vprašanje: Ali obstaja povezava med ITM učencev in njihovimi gibalnimi dosežki na začetku vadbenega programa?

Indeks telesne mase učencev smo razporedili v štiri razrede. Prvi razred zajema učence z ITM manjšim od 15, v drugem razredu so učenci, katerih ITM se giblje med 15 in 18. V tretjem razredu so učenci z ITM med 18 in 21, četrti razred pa zajema učence z ITM večjim od 24.

Tabela 10: Povezava med indeksom telesne mase učencev in številom izvedenih počepov na začetku vadbenega programa

ITM	Povprečno število izvedenih počepov
<15	10,00
15-18	9,36
18-21	10,00

>24	4,00
Povprečje skupine	8,76



Graf 10: Povezava med indeksom telesne mase učencev in številom izvedenih počepov na začetku vadbenega programa

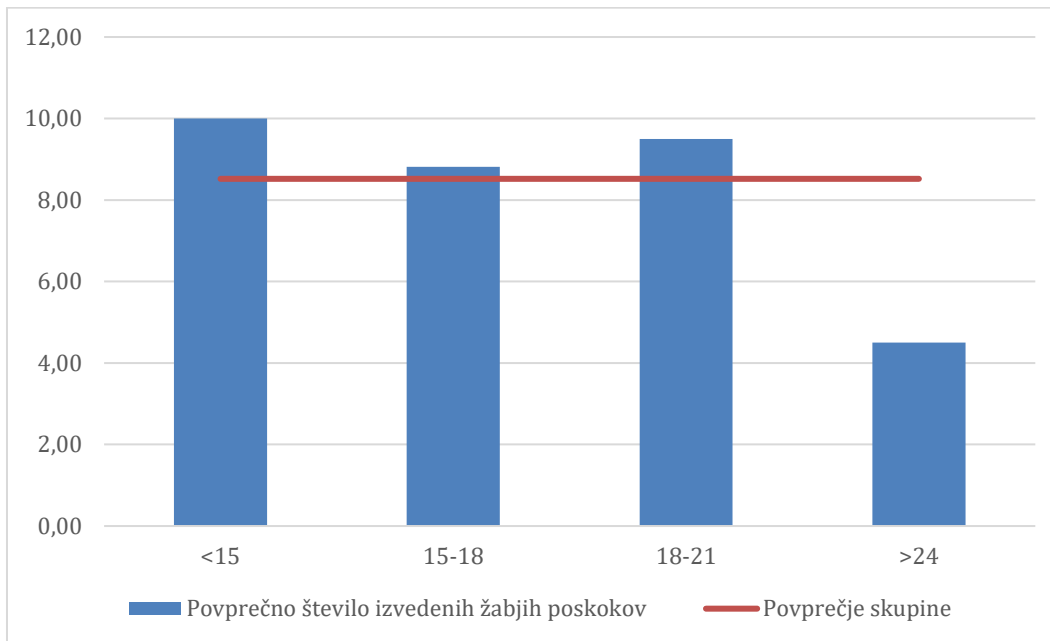
Iz zgornje tabele in grafa razberemo, da so največje število počepov, to je 10, opravili učenci z najnižjim ITM, ki je v našem primeru manjši od 15 ter učenci, ki imajo ITM med 18 in 21. Najslabše so se pri tej vaji odrezali učenci, ki imajo najvišji ITM, v našem primeru nad 24. Ti učenci so v povprečju opravili le 4 počepe. V povprečju so učenci našega oddelka na začetku vadbenega programa opravili skoraj 9 počepov, kar je zelo dobro.

Tabela 11: Povezava med indeksom telesne mase učencev in številom izvedenih žabjih poskokov na začetku vadbenega programa

ITM	Povprečno število izvedenih žabjih poskokov
<15	10,00
15-18	8,82
18-21	9,50
>24	4,50
Povprečje skupine	8,52

Iz zgornje tabele in spodnjega grafa je razvidno, da so se na začetku vadbe, pri žabjih poskokih, najboljše odrezali učenci, ki imajo ITM pod 15. Ti učenci so izvedli vseh predvidenih 10 ponovitev vaje. Sledili so jim učenci z ITM med 18 in 21, ki so v povprečju opravili 9,5 žabjih poskokov ter učenci z ITM med 15 in 18, ki so opravili v povprečju skoraj 9 poskokov. Najslabše

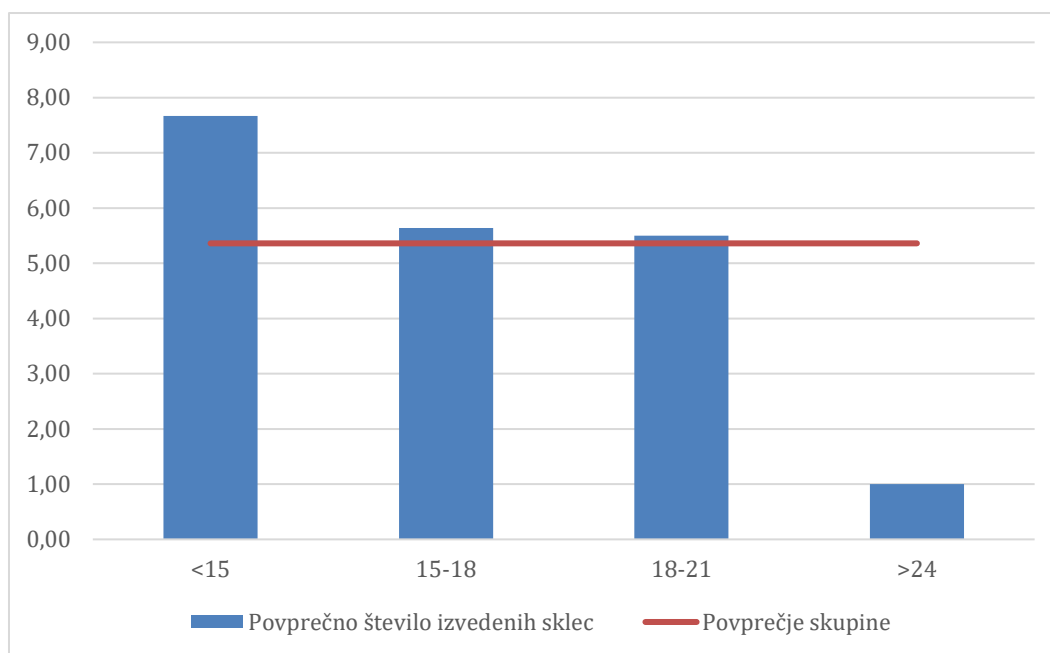
so se odrezali učenci z ITM nad 24, ki so opravili povprečno 4,5 žabjih poskokov. Povprečno število izvedenih žabjih poskokov na začetku vadbenega programa v naši skupini znaša 8,52, kar je soliden rezultat.



Graf 11: Povezava med indeksom telesne mase učencev in številom izvedenih žabjih poskokov na začetku vadbenega programa

Tabela 12: Povezava med indeksom telesne mase učencev in številom izvedenih sklec na začetku vadbenega programa

ITM	Povprečno število izvedenih sklec
<15	7,67
15–18	5,64
18–21	5,50
>24	1,00
Povprečje skupine	5,36



Graf 12: Povezava med indeksom telesne mase učencev in številom izvedenih sklec na začetku vadbenega programa

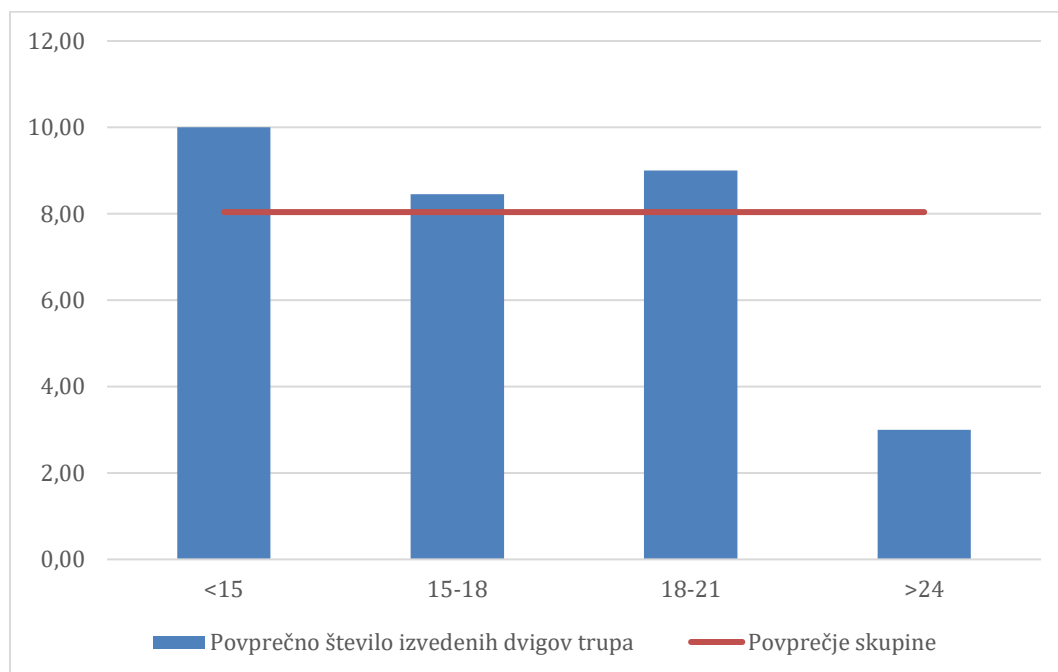
Zgornja tabela in graf prikazujeta, da so ob uvedbi vadbenega programa učenci našega oddelka v povprečju opravili okrog 5 sklec. Izstopajo učenci z ITM pod 15, ki so izvedli povprečno nekaj več kot 7 sklec. Učenci, katerih ITM je med 15 in 18 ter med 18 in 21, so v povprečju opravili nekaj več kot 5,5 sklec. Tisti učenci, katerih ITM je višji od 24, pa so v povprečju naredili le 1 skleco.

Tabela 13: Povezava med indeksom telesne mase učencev in številom izvedenih dvigov trupa na začetku vadbenega programa

ITM	Povprečno število izvedenih dvigov trupa
<15	10,00
15-18	8,45
18-21	9,00
>24	3,00
Povprečje skupine	8,04

Iz zgornje tabele in spodnjega grafa je mogoče razbrati, da so ob uvedbi vadbenega programa učenci opravili v povprečju nekaj več kot 8 dvigov trupa. Najboljši rezultat so dosegli tisti, katerih ITM znaša manj kot 15, saj so v povprečju opravili vseh 10 predvidenih ponovitev. Dober rezultat so dosegli tudi učenci z ITM med 18 in 21. Ti so opravili v povprečju 9 dvigov trupa, sledili so jim učenci z ITM med 15 in 18. Slednji so v povprečju opravili skoraj 9 dvigov

trupa. Učenci, katerih ITM je višji od 24 so v povprečju izvedli 3 dvige trupa, kar je najmanj v skupini.

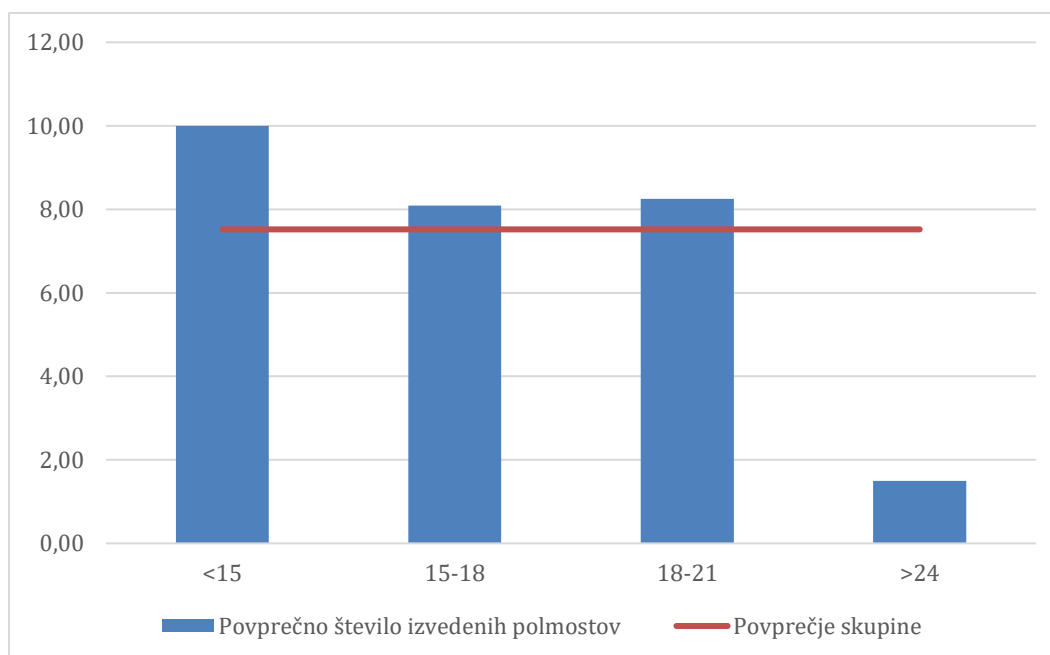


Graf 13: Povezava med indeksom telesne mase učencev in številom izvedenih dvigov trupa na začetku vadbenega programa

Iz spodnje tabele in grafa lahko razberemo, da so učenci ob začetku vadbenega programa v povprečju opravili 7,5 ponovitev pri vaji polmost. Učenci z ITM nad 24 so v povprečju izvedli 1,5 ponovitev te vaje. Odlično so se odrezali učenci z ITM pod 15, ki so v povprečju opravili vseh 10 ponovitev vaje polmost. Med učenci z ITM med 15 in 18 ter tistimi z ITM med 18 in 21 ni bilo večjih razlik, saj je povprečno število ponovitev vaje polmost pri teh znašalo nekaj več kot 8.

Tabela 14: Povezava med indeksom telesne mase učencev in številom izvedenih polmostov na začetku vadbenega programa

ITM	Povprečno število izvedenih polmostov
<15	10,00
15–18	8,09
18–21	8,25
>24	1,50
Povprečje skupine	7,52



Graf 14: Povezava med indeksom telesne mase učencev in številom izvedenih polmostov na začetku vadbenega programa

Hipoteza št. 2 se glasi: Predpostavljamo, da obstaja povezava med ITM učencev in njihovimi gibalnimi dosežki na začetku vadbenega programa.

Iz tabele in grafov od št. 10 do št. 14 je mogoče razbrati, da so ob začetku izvajanja gimnastičnih vaj za moč najslabše rezultate dosegali učenci z ITM večjim od 24. V povprečju so izvedli najmanjše število ponovitev pri vseh gimnastičnih vajah: pri počepih, žabjih skokih, sklecah, dvigu trupa in pri vaji polmost. Njihovi dosežki so bili vsakokrat krepko pod povprečjem skupine. Nasprotno se je pokazalo pri učencih z nižjim ITM od 24. Ti učenci so pri vseh gimnastičnih vajah vadbenega programa za moč dosegli nadpovprečne rezultate skupine. Na osnovi rezultatov v navedenih prikazih potrjujemo hipotezo št. 2.

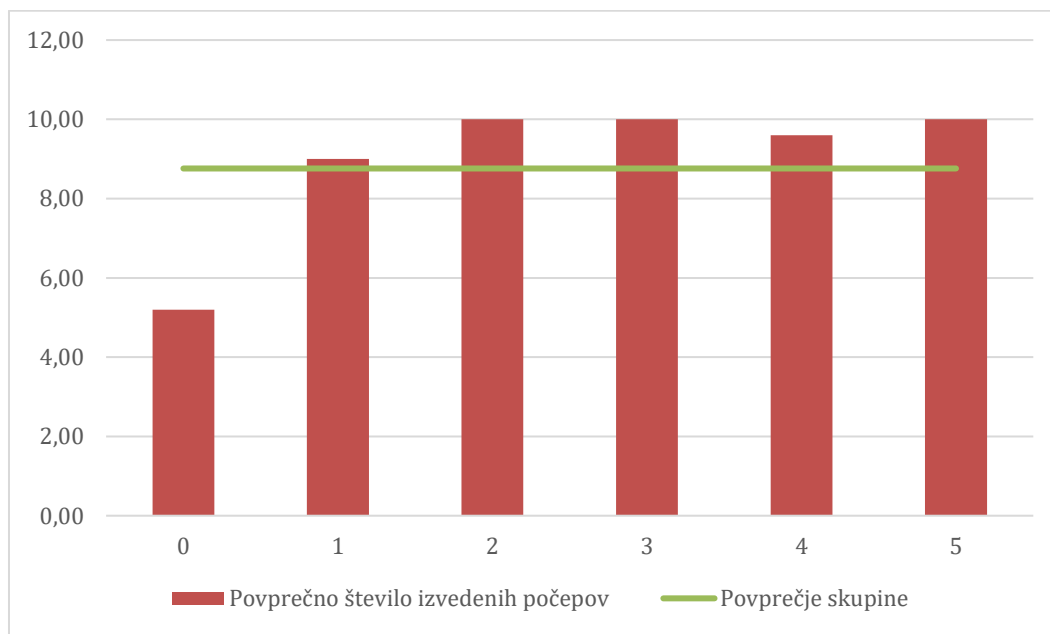
Tretje raziskovalno vprašanje: Ali obstaja povezava med številom obšolskih športnih dejavnosti učencev in njihovimi gibalnimi dosežki na začetku vadbenega programa?

Učence smo ob začetku vadbenega programa vprašali, koliko obšolskih športnih dejavnosti obiskujejo oz. koliko krat tedensko so vanje vključeni. Iz spodnje tabele in grafa razberemo, da so učenci obiskovali do 5 obšolskih športnih dejavnosti tedensko.

Tabela 15: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom izvedenih počepov na začetku vadbenega programa

Število tedenskih obšolskih športnih dejavnosti	Povprečno število izvedenih počepov
0	5,20
1	9,00

2	10,00
3	10,00
4	9,60
5	10,00
Povprečje skupine	8,76



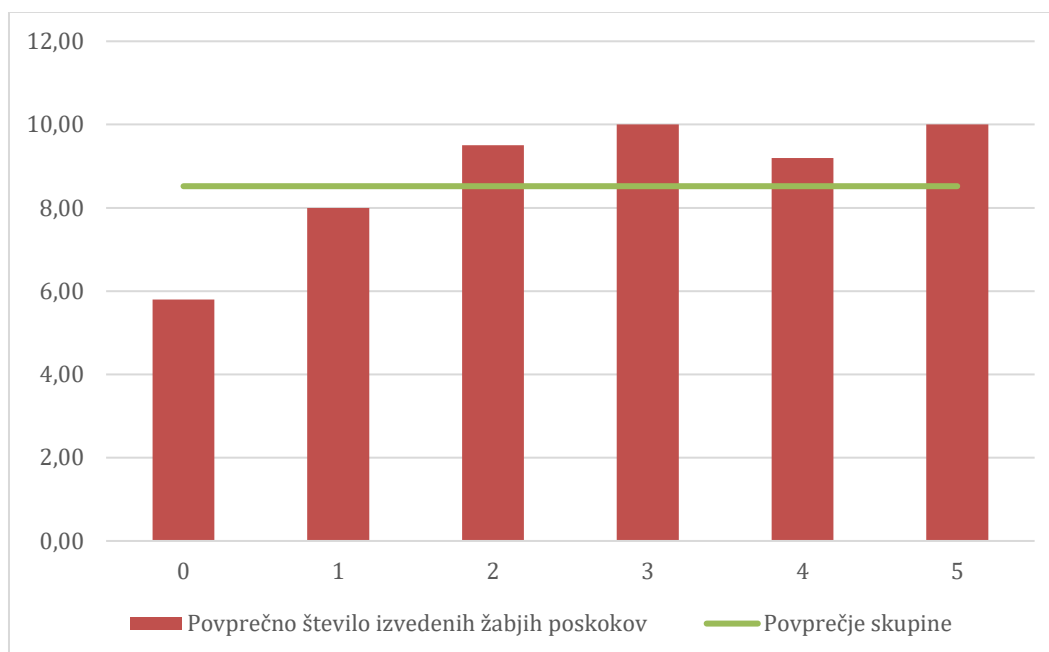
Graf 15: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom izvedenih počepov na začetku vadbenega programa

Iz zgornje tabele in grafa je razvidno, da so učenci ob začetku vadbenega programa v povprečju izvedeli več kot 8 počepov. Tisti, ki ne obiskujejo nobene obšolske športne aktivnosti, so v povprečju opravili dobrih 5 počepov. Učenci, ki obiskujejo eno dejavnost, so v povprečju naredili 9 počepov. Enako so se odrezali učenci, ki obiskujejo športne dejavnosti dvakrat, trikrat ali petkrattedensko. Ti učenci so že ob začetku vadbe opravili najvišje možno število predvidenih ponovitev, torej 10 počepov. Zelo dobro so se odrezali tudi učenci, ki obiskujejo dejavnosti 4-krat tedensko, saj so v povprečju naredili več kot 9,5 počepov.

Tabela 16: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom izvedenih žabji poskokov na začetku vadbenega programa

Število tedenskih obšolskih športnih dejavnosti	Povprečno število izvedenih žabjih poskokov
0	5,80

1	8,00
2	9,50
3	10,00
4	9,20
5	10,00
Povprečje skupine	8,52

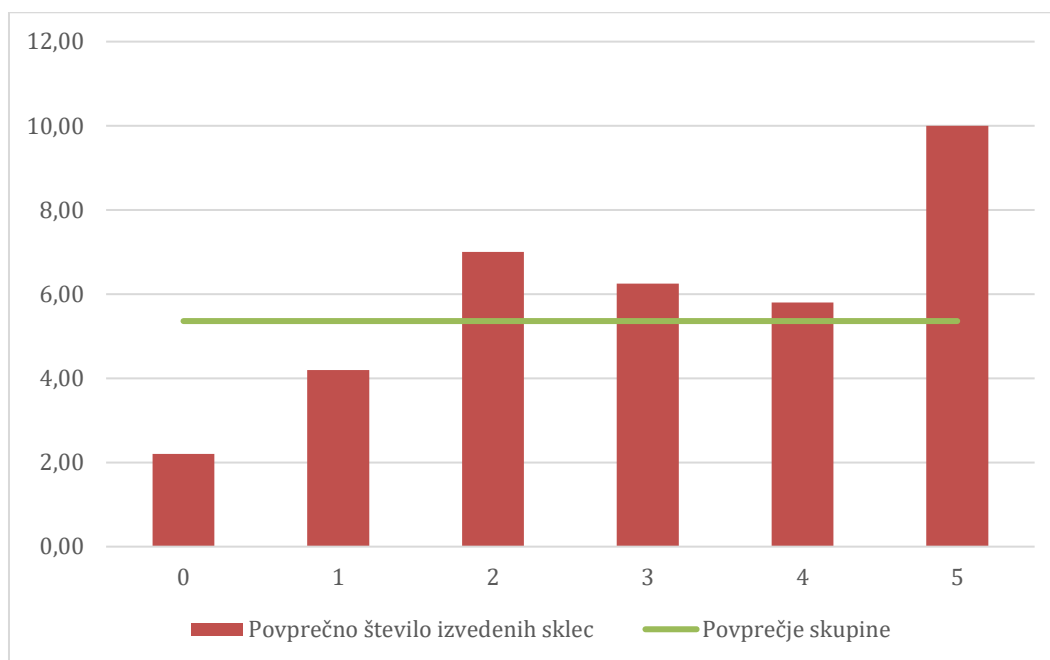


Graf 16: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom izvedenih žabjih poskokov na začetku vadbenega programa

Iz zgornje tabele in grafa je razvidno, da so tisti učenci, ki niso obiskovali nobene obšolske športne aktivnosti na začetku vadbenega programa v povprečju naredili skoraj 6 žabjih poskokov. Tisti, ki so obiskovali eno športno dejavnost, so v povprečju opravili 8 poskokov. Oboji niso dosegli poprečja skupine, ki je v tem primeru znašalo 8,5 žabjih poskokov. Dobrih 9 poskokov so v povprečju opravili učenci, ki so obiskovali 4-krat tedensko obšolske športne dejavnosti, povprečno 9,5 poskokov pa tisti, ki so obiskovali obšolske dejavnosti dvakrat tedensko. Najboljši rezultat so dosegli tisti, ki so bili v obšolske dejavnosti vključeni trikrat ali petkrat tedensko, saj so v povprečju izvedli vseh 10 načrtovanih žabjih poskokov.

Tabela 17: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom izvedenih sklec na začetku vadbenega programa

Število tedenskih obšolskih športnih dejavnosti	Povprečno število izvedenih sklec
0	2,20
1	4,20
2	7,00
3	6,25
4	5,80
5	10,00
Povprečje skupine	5,36



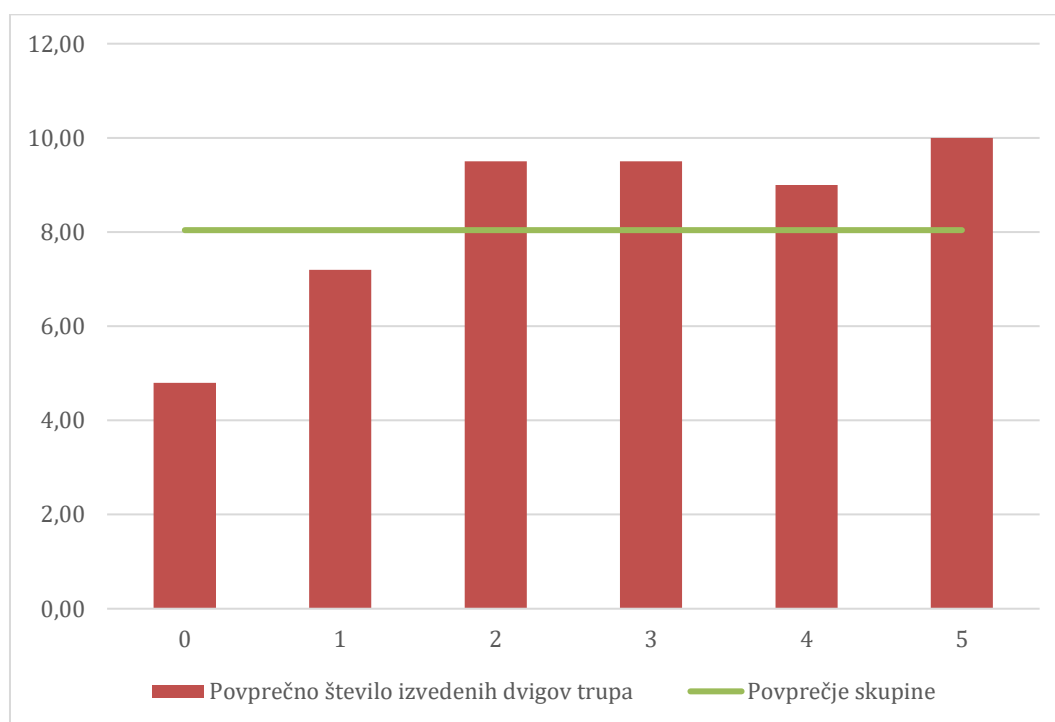
Graf 17: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom izvedenih sklec na začetku vadbenega programa

Iz zgornje tabele in grafa razberemo, da je skupina ob začetku vadbenega programa v povprečju opravila nekaj več kot 5 sklec. Učenci, ki so na tedenski ravni obiskovali obšolske športne 5 krat, so v povprečju opravili vseh 10 načrtovanih sklec. Tisti, ki so tedensko obiskovali 2 obšolski športni dejavnosti, so v povprečju izvedli 7 sklec. Sledili so jim učenci, ki so obiskovali 3 dejavnosti s povprečno šestimi opravljenimi sklecami ter učenci s štirimi tedenskimi športnimi dejavnostmi, ki so opravili nekaj manj, kot 6 sklec. Vsi ti učenci so nad povprečjem skupine. Pod povprečjem so učenci, ki obiskujejo na tedenski ravni eno obšolsko dejavnost. Ti so opravili okrog 4 sklece. Najslabše povprečje so dosegli učenci, ki ne obiskujejo obšolskih športnih dejavnosti. Ti so opravili povprečno 2 skleci.

Tabela 18: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom izvedenih dvigov trupa na začetku vadbenega programa

Število tedenskih obšolskih športnih dejavnosti	Povprečno število izvedenih dvigov trupa
0	4,80
1	7,20
2	9,50
3	9,50
4	9,00
5	10,00
Povprečje skupine	8,04

Iz zgornje tabele in spodnjega grafa je mogoče razbrati, da so učenci celotne skupine ob začetku vadbenega programa v povprečju opravili 8 dvigov trupa. Najboljše povprečje so dosegli učenci, ki so obiskovali obšolske športne dejavnosti petkrat tedensko. Ti učenci so opravili 10 dvigov trupa, torej vse predvidene ponovitve. Zelo dobro so se odrezali tudi učenci, ki so obiskovali 2 in 3 športne dejavnosti. V povprečju so ti učenci opravili 9,5 dvigov trupa. Sledili so jim učenci, ki so obiskovali 4 športne aktivnosti. Ti so opravili v povprečju 9 dvigov trupa. Učenci, ki so obiskovali eno obšolsko športno dejavnost, so v povprečju opravili 7 dvigov trupa. Tisti, ki niso obiskovali obšolskih športnih dejavnosti, so v povprečju opravili nekaj manj kot 5 dvigov trupa.

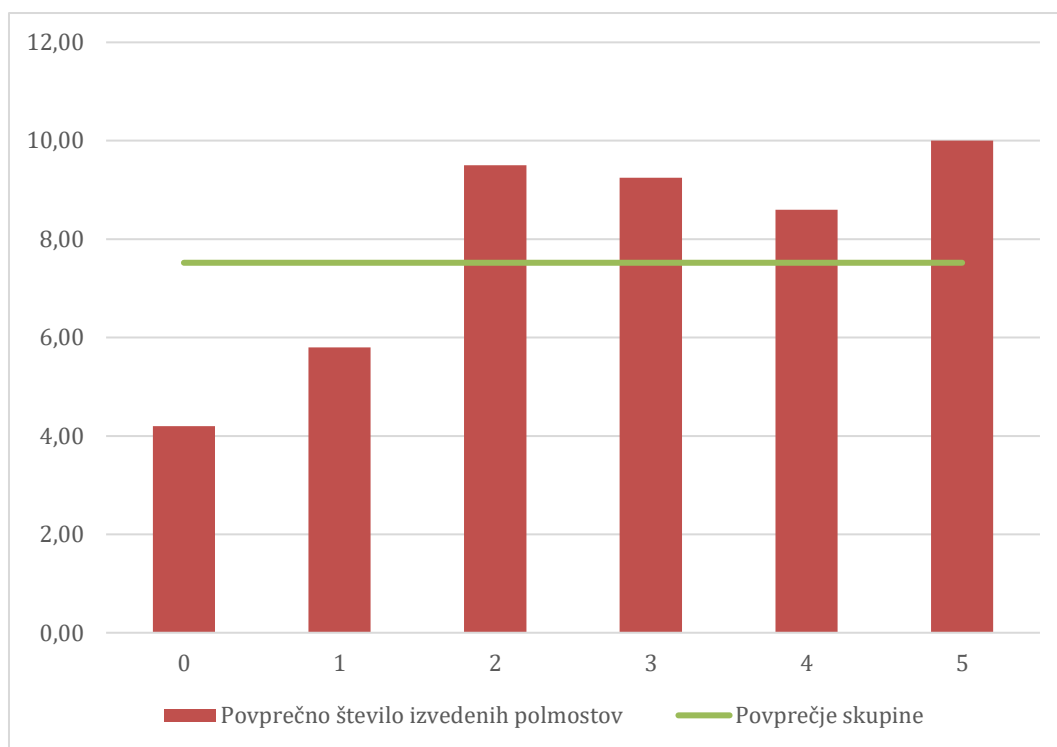


Graf 18: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom izvedenih dvigov trupa na začetku vadbenega programa

Tabela 19: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom izvedenih polmostov na začetku vadbenega programa

Število tedenskih obšolskih športnih dejavnosti	Povprečno število izvedenih polmostov
0	4,20
1	5,80
2	9,50
3	9,25
4	8,60
5	10,00
Povprečje skupine	7,52

Iz zgornje tabele in spodnjega grafa razberemo, da je skupina ob začetku vadbenega programa v povprečju naredila 7,5 ponovitev vaje polmost. Učenci, ki niso obiskovali nobene obšolske športne dejavnosti, so izvedli dobre 4 ponovitve te vaje. Učenci, ki so obiskovali eno obšolsko športno dejavnost, so v povprečju izvedli nekaj manj kot 6 ponovitev vaje polmost. Vsi ti učenci so pod povprečjem skupine, ki predstavlja 7,5 ponovitev vaje polmost. Nadpovprečno uspešni so bili učenci, ki so obiskovali dve ali več obšolskih športnih dejavnosti. Učenci, ki so obiskovali 5-krat tedensko dejavnosti so v povprečju opravili vseh 10 ponovitev vaje polmost, tisti, ki so obiskovali 4 obšolske dejavnosti pa nekaj več kot 8,5 ponovitev iste vaje. Zelo dobro so se pri tej vaji odrezali učenci, ki so obiskovali 2 obšolski dejavnosti. Ti so na začetku vadbenega programa opravili 9,5 polmostov. Zelo uspešni so bili tudi učenci, ki so obiskovali 3 športne dejavnosti, opravili so nekaj več kot 9 ponovitev vaje polmost.



Graf 19: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom izvedenih polmostov na začetku vadbenega programa

Hipoteza št. 3 se glasi: Predpostavljamo, da obstaja povezava med številom obšolskih športnih dejavnosti učencev in njihovimi gibalnimi dosežki na začetku vadbenega programa.

Iz tabele in grafov od št. 15 do št. 19 je mogoče razbrati, da so ob začetku izvajanja gimnastičnih vaj za moč najslabše rezultate dosegali učenci, ki niso bili vključeni v nobeno obšolsko športno dejavnost. V povprečju so izvedli najmanjše število ponovitev pri vseh gimnastičnih vajah: pri počepih, žabjih skokih, sklecah, dvigovanju trupa ter pri izvedbi vaje polmost. Njihovi dosežki so bili vsakokrat podpovprečni glede na dosežke celotne skupine. Tudi učenci, ki so pred pričetkom vadbenega programa obiskovali le eno obšolsko športno dejavnost večinoma niso dosegali povprečja skupine. Izjema je pri teh učencih le izvajanje počepov na začetku vadbenega programa, saj so pri tej vaji dosegli povprečje skupine. Nadpovprečne rezultate glede na skupino so dosegali učenci, ki so bili ob začetku vadbenega programa vključeni v dve ali več obšolskih športnih dejavnosti. To se je izkazalo pri čisto vseh gimnastičnih vajah za moč: pri počepih, žabjih poskokih, sklecah, dvigovanju trupa ter pri vaji polmost. Na osnovi rezultatov v zgoraj navedenih prikazih potrjujemo hipotezo št. 3.

Četrto raziskovalno vprašanje se glasi: Ali obstaja povezava med številom dodatnih obšolskih športnih aktivnosti učencev in gibalnim napredkom učencev med izvajanjem vadbenega programa?

Glede na število ponovitev pri posamezni vaji, ki smo jih tedensko beležili v razpredelnico vsakega učenca, smo oblikovali spodnje prikaze. Iz prikazov je razvidno, koliko tednov so v povprečju učenci potrebovali, da so opravili predvidenih deset ponovitev počepov, žabjih poskokov, sklec, dvigov trupa in polmostov. Slednje smo primerjali s številom tedenskih obšolskih dejavnosti učencev, da bi ugotovili, ali obstaja med navedenima spremenljivkama povezava.

Tabela 20: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom tednov, ki so bili potrebni za doseg desetih ponovitev vaje počep

Število tedenskih obšolskih športnih dejavnosti	Povprečno število tednov, potrebnih za doseg desetih ponovitev vaje počep
0	13,6
1	5
2	0
3	0
4	1
5	0

Iz zgornje tabele in prikaza na grafu 20 lahko razberemo, da so učenci, ki so obiskovali dve, tri ali pet obšolskih dejavnosti v povprečju takoj opravili deset počepov. Tisti učenci, ki so obiskovali štiri obšolske športne dejavnosti, so potrebovali v povprečju en teden, da so opravili deset počepov. Učenci, ki so obiskovali eno obšolsko športno dejavnost, so v povprečju potrebovali pet tednov, da so opravili deset ponovitev počepov. Učenci, ki niso bili vključeni v nobeno gibalno obšolsko dejavnost, so povprečno potrebovali več kot trinajst tednov, da so dosegli načrtovano število desetih počepov.

Tabela 21: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom tednov, ki so bili potrebni za doseg desetih ponovitev žabjih poskokov

Število tedenskih obšolskih športnih dejavnosti	Povprečno število tednov, potrebnih za doseg desetih ponovitev žabjih poskokov
0	16,60
1	6,80
2	1,25
3	0
4	2
5	0

Iz zgornje tabele in prikaza na grafu 20 razberemo, da so učenci, ki so obiskovali pet ali tri občolske športne dejavnosti v povprečju takoj opravili vseh deset predvidenih ponovitev žabjih poskokov. Učenci, ki so obiskovali dve občolski športni dejavnosti, so v povprečju opravili deset žabjih poskokov po dobrem tednu, tisti, ki so obiskovali štiri dejavnosti pa v dveh tednih. Več tednov, skoraj sedem, so v povprečju potrebovali učenci, ki so obiskovali eno občolsko športno dejavnost. Največ tednov so v povprečju potrebovali učenci, ki niso vključeni v nobeno občolsko športno dejavnost. Za deset žabjih poskokov so potrebovali več kot šestnajst tednov.

Tabela 22: Povezava med številom tedenskih občolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom tednov, ki so bili potrebni za doseg desetih ponovitev sklec

Število tedenskih občolskih športnih dejavnosti	Povprečno število tednov, potrebnih za doseg desetih ponovitev sklec
0	36,40
1	29
2	14,25
3	12
4	13,40
5	0

Iz zgornje tabele in prikaza na grafu 20 razberemo, da so učenci, ki so obiskovali pet občolskih športnih dejavnosti v povprečju takoj opravili vseh deset ponovitev sklec. Ostali učenci so v primerjavi z njimi potrebovali izrazito več časa. Vidimo, da so učenci, ki so obiskovali tri občolske dejavnosti za vseh deset opravljenih sklec v povprečju potrebovali dvanajst tednov, tisti, ki so obiskovali štiri občolske športne dejavnosti v povprečju še nekoliko več, skoraj trinajst tednov in pol. Še več časa so v povprečju potrebovali tisti, ki so obiskovali dve občolski dejavnosti, in sicer več kot štirinajst tednov. Najdlje so v povprečju potrebovali učenci, ki niso obiskovali nobene občolske gibalne dejavnosti, to je nekaj več kot šestintrideset tednov.

Tabela 23: Povezava med številom tedenskih občolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom tednov, ki so bili potrebni za doseg desetih dvigov trupa

Število tedenskih občolskih športnih dejavnosti	Povprečno število tednov, potrebnih za doseg desetih dvigov trupa
0	18,20
1	9,80
2	1,25
3	1,75

4	2,40
5	0

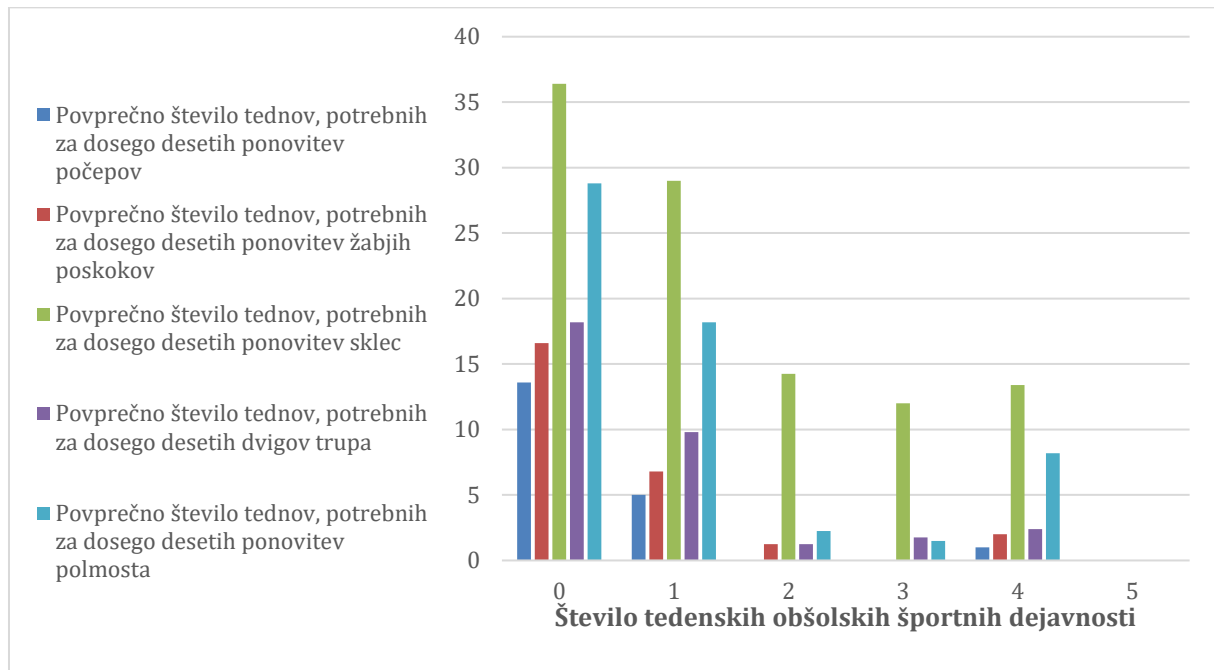
Iz zgornje tabele in prikaza na grafu 20 razberemo, da so učenci, ki so obiskovali pet- krat tedensko obšolske športnih dejavnosti v povprečju takoj opravili vseh deset dvigov trupa. Učenci, ki so obiskovali dvakrat tedensko obšolske dejavnosti, so v povprečju potrebovali nekaj več kot teden, da so izvedli vseh deset predvidenih ponovitev dviga trupa. Sledili so jim učenci, ki so obiskovali tri obšolske športne dejavnosti. Tem je v povprečju uspelo opraviti deset dvigov trupa v slabih dveh tednih. Učenci, ki so obiskovali štiri obšolske športne dejavnosti, so v povprečju potrebovali skoraj dva tedna in pol, da so izvedli deset dvigov trupa. Nekoliko več časa so v povprečju potrebovali učenci, ki so obiskovali eno obšolsko športno dejavnost, in sicer skoraj deset tednov. Najdlje so za izvedbo desetih dvigov trupa potrebovali učenci, ki niso bili vključeni v nobeno obšolsko športno dejavnost. Ti so v povprečju izvedli deset dvigov trupa v nekaj več kot osemnajstih tednih.

Tabela 24: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom tednov, ki so bili potrebni za doseg desetih ponovitev vaje polmost

Število tedenskih obšolskih športnih dejavnosti	Povprečno število tednov, potrebnih za doseg desetih ponovitev polmosta
0	28,80
1	18,20
2	2,25
3	1,50
4	8,20
5	0

Iz zgornje tabele in grafa št. 20 je razvidno, da so učenci, ki so obiskovali pet obšolskih športnih dejavnosti v povprečju takoj opravili vseh deset ponovitev vaje polmost. Dobro so se odrezali tudi učenci, ki so obšolske športne dejavnosti obiskovali trikrat tedensko. Ti učenci so v povprečju opravili deset ponovitev vaje polmost v poldrugem tednu. Sledili so učenci, ki so obiskovali dve obšolski dejavnosti. Ti so v povprečju opravili deset polmostov v nekaj več kot dveh tednih. Učenci, ki so obiskovali štiri obšolske športne dejavnosti, so za deset ponovitev vaje polmost potrebovali nekaj več kot osem tednov. Več časa so v povprečju potrebovali učenci, ki so obiskovali manj kot dve obšolski športni dejavnosti: učenci, ki niso obiskovali nobene športne obšolske dejavnosti, so za deset ponovitev vaje polmost potrebovali skoraj

devetindvajset tednov, tisti, ki so obiskovali eno dejavnost pa nekoliko več kot osemnajst tednov.



Graf 20: Povezava med številom tedenskih obšolskih športnih dejavnosti učencev in povprečnim številom tednov, ki so bili potrebni za doseg desetih ponovitev vseh petih gimnastičnih vaj za moč

Hipoteza št. 4 se glasi: Predpostavljamo, da obstaja povezava med številom obšolskih športnih dejavnosti učencev in njihovim gibalnim napredkom med izvajanjem vadbenega programa.

Iz tabele od št. 20 do 24 in grafa št. 20 je mogoče razbrati, da so učenci, ki obiskujejo pet obšolskih športnih dejavnosti prednjačili pred tistimi, ki so obiskovali manj obšolskih dejavnosti. Ti učenci so že takoj ob uvedbi gibalnega programa oz. gimnastičnih vaj za moč opravili deset poskusov vseh vaj: počepov, žabjih poskokov, sklec, dvigov trupa in polmostov.

Ostali učenci, ki so obiskovali dejavnosti manj kot petkrat tedensko, so najhitreje napredovali pri počepih, saj so vsi opravili deset ponovitev v manj kot petnajstih tednih. Primerljivi so rezultati pri izvedbi žabjih poskokov in dvigov trupa. V povprečju so ti učenci potrebovali manj kot dvajset tednov, da so dosegli zeleno število ponovitev. Iz grafa je razvidno, da učenci, ki ne obiskujejo nobene ali samo eno obšolsko športno dejavnost potrebujejo bistveno več časa, da dosežejo željen napredek.












Kljub majhnemu vzorcu učencev, ki so bili vključeni v raziskavo, je povezava med številom športnih obšolskih dejavnosti in napredkom otrok med izvajanjem vadbenega programa

očitna. Učenci, ki obiskujejo večkrat tedensko obšolske športne dejavnosti, so hitreje napredovali na gibalnem področju. Slednje potrjuje hipotezo št. 4.

Peto raziskovalno vprašanje se glasi: Ali izvedba vadbenega programa pozitivno vpliva na počutje učencev?

Za odgovor na to vprašanje smo se poslužili dveh intervjujev. Prvi intervju je bil izveden v oktobru 2023. Vseboval je vprašanja odprtega in zaprtega tipa. Od učencev smo želeli izvedeti, kako se počutijo ob izvedbi vaj novega vadbenega programa, ki vključuje gimnastične vaje za moč. V spodnji tabeli navajamo odgovore, ki so nam ji posredovali učenci ob 1. intervjuju.

Tabela 25: Odgovori učencev ob 1. intervjuju: Počutje ob začetku vadbenega programa

Učenec/ ka	Odgovor odprtega tipa	Odgovor zaprtega tipa
1.	Mi je lepo delati te vaje, se razmigam in dobro počutim.	
2.	Ni mi bilo prav všeč. Ko delam sklece me bolijo roke. Moram še vaditi počepe. Polmost je težek, ga ne maram.	
3.	Sem dobro naredila vse vaje, samo sklece me hecajo. Ne morem se dvigniti.	
4.	Take vaje delam tudi pri plesnih vajah in pri plezanju, da se ogrejemo. Večkrat jih jaz pokažem. Rada jih imam.	
5.	Te vaje mi je bilo všeč delat. Vsako vajo sem naredil 10 krat, po navodilu. Mi je dobro uspelo, vaje niso težke in jih poznam. Podobne delamo pri košarki in nogometu.	
6.	Težko mi je bilo delat vaje. Najtežje so sklece in polmost. Nimam rad tega, lepše mi je ko se igramo na začetku Črnega moža.	
7.	Ne vem, se bom še malo potrudil.	
8.	Ko imamo nogomet delamo tudi take vaje velikokrat. Že znam.	
9.	Mi je šlo tako, tako. Težko naredim sklece in dvigovanje trupa. Moram še vaditi, da bom naredila več.	
10.	Ni težko, desetkrat sem naredil vse vaje.	
11.	Meni ne gre, ker me malo boli noga v gležnju. Nisem naredila vseh vaj do konca, malo sem morala počivat.	















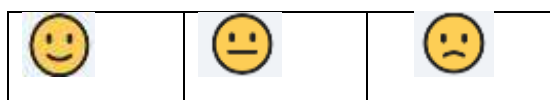
12.	Bom drugič se potrudil, da naredim več. Sklece mi niso šle prav dobro. Ne morem, mi je bilo težko.	
13.	Mi je bilo srednje. Sklece mi niso všeč. So težke in se ne morem dvigniti. Sem naredila samo malo sklec in tudi premalo polmostov.	
14.	Lepo mi je bilo. Sem rada delala vse vaje.	
15.	Srednje dobro mi je šlo. Polmost sem delala preveč počasi, sklece so pa najtežje in jih tudi nisem naredila vseh deset.	
16.	Malo težko sem delal sklece, ampak ti učiteljica si rekla, da je dobro za začetek, ker bomo še vadili.	
17.	Malo slabo mi je šlo. Rada bi se naučila boljše delat te vaje.	
18.	Srednje dobro mi je šlo. Ne vem, mogoče bo drugič boljše.	
19.	Ni mi šlo preveč dobro. Ko sva s sošolcem delala v paru je bil on boljši. Naredil je več dvigov trupa in žabjih poskokov. Počepe sem pa naredil vse. Bom videl, mogoče bom drugi teden boljši.	
20.	Jaz ne znam še. Veš učiteljica, se komaj učim.	
21.	Malo so mi sklece težke, najboljše mi gredo počepi in »žaba skače«. Tudi trebušnjake delam dobro.	
22.	Si me pohvalila ko sem delala polmost, ampak vem, da vse vaje mi ne gredo še prav dobro.	
23.	Jaz moram vmes počivat in potem se morava še s sošolcem zamenjat. Sva se prepirala, ker mi je rekel, da sem prepočasen.	
24.	Malo me bolijo roke za sklece. Pri drugih vajah sem bil bolj zadovoljen.	
25.	Ni bilo ne dobro, ne slabo. Srednje dobro je mi je šlo.	

Tabela 26: Odgovori učencev ob 1. intervjuju: Izbira piktograma, ki prikazuje njihovo počutje ob začetku vadbenega programa











Odlično počutje	Dobro počutje	Slabo počutje
6	11	8

Iz tabele 25 in 26 je razvidno, da je večina učencev še negotovih pri izvedbi vaj na začetku vadbenega programa. Enajst učencev svoje počutje ob začetku vadbenega programa označi kot dobro, osem učencev pa kot slabo. Ti učenci se zavedajo določenih pomanjkljivosti pri izvedbi gimnastičnih vaj za moč, jih izpostavijo in opišejo. Iz odgovorov odprtega tipa je razbrati, da jim največ težav predstavlja izvajanje sklec, nekajkrat je omenjena tudi vaja polmost ter dvigovanje trupa. Nekateri med njimi izpostavijo, da so uspešni pri počepih, nekateri pri žabjih poskokih. Ti učenci si želijo izboljšav in upajo, da bodo z nadaljevanjem vadbe uspešnejši. Šest učencev zelo pozitivno opiše svoje izkušnje ob začetku izvedbe vadbenega programa. Nekateri med njimi izpostavijo dejstvo, da so se s podobnimi gimnastičnimi vajami za moč že srečali pri obšolskih športnih dejavnostih, ki jih obiskujejo v prostem času. Ti učenci svoje počutje tudi s piktogramom ovrednotijo kot odlično.

Drugi intervju je bil izveden v juniju 2024. Tudi tokrat smo se posluževali vprašanj odprtega in zaprtega tipa. Od učencev smo želeli izvedeti, kako se počutijo ob zaključku celoletnega vadbenega programa. V spodnji tabeli navajamo odgovore 2. intervjuja.

Tabela 27: Odgovori učencev ob 2. intervjuju: Počutje ob zaključku vadbenega programa

Učenec/ka	Odgovor odprtega tipa	Odgovor zaprtega tipa
1.	Odlično mi je šlo, vedno lažje mi je bilo. Na koncu sem naredila vse vaje 10 krat.	
2.	Sem se dobro naučil vaje, zdaj ko si mi pokazala kako naj jih delam. Edino sklece so mi še malo težke.	
3.	Zdaj je super, pri vseh vajah sem boljša.	
4.	Si me pohvalila danes in prejšnji teden tudi.	
5.	Jaz naredim več kot 10 ponovitev pri vseh vajah. Lahko bi jih napisali več kot 10 v preglednico.	
6.	Sem se trudil in zdaj že boljše znam.	
7.	Na začetku mi je šlo malo slabo. Zdaj naredim vse vaje 10 krat.	
8.	Sem hiter, vse vaje naredim takoj in prav.	





















9.	Sem se trudila zelo. Mi je uspelo tudi pri sklecah.	
10.	Več kot 10 ponovitev lahko naredim pri vseh vajah.	
11.	Sklece so mi še vedno težke, malo tudi trebušnjaki in polmost. Ostalo mi gre dobro.	
12.	Desetka, pri vseh vajah!	
13.	Vse mi gre, znam tudi sklece.	
14.	Meni je odlično. Lahko bi delali še kakšne druge vaje za moč.	
15.	Sem veliko vadila, ampak sklece niso še vse. 7 sem jih danes naredilo. Ostale vaje vse 10 krat.	
16.	Vse vaje znam super, meni je odlično in zabavno.	
17.	Uf, sem se morala dolgo truditi pri sklecah, zdaj naredim 10 ponovitev!	
18.	Sem vesel, vse mi gre zdaj boljše.	
19.	Odlično sem! Vse vaje naredim 10 krat.	
20.	Ne znam še prav dobro sklec in polmosta. Ostalo je boljše.	
21.	Vse vaje so mi šle danes dobro. Sem nasmejan smeško.	
22.	Gre odlično! Vse imam 10.	
23.	Še malo zamujam pri sklecah in polmostu, ostalo pridem do 10.	
24.	Vse vaje lahko ponovim več kot 10 krat. Sem zadovoljen.	
25.	Vse mi gre odlično. Počutje tudi odlično.	

Tabela 28: Odgovori učencev ob 2. intervjuju: Izbira piktograma, ki prikazuje njihovo počutje ob zaključku vadbenega programa

		
Odlično počutje	Dobro počutje	Slabo počutje
19	6	0

Hipoteza št. 5: Predpostavljamo, da bo vadbeni program pozitivno vplival na počutje učencev.

Iz tabele 27 in 28 lahko razberemo, da je velika večina, kar devetnajst učencev zelo zadovoljnih ob zaključku vadbenega programa. Svoje počutje so ti učenci označili kot odlično. V intervjuju navajajo, da zmorejo ob koncu vadbenega programa opraviti vseh deset ponovitev pri posamezni vaji oz. večina kar pri vseh. Nekateri učenci izpostavijo, da bi v tabelo, kamor smo beležili tedensko število opravljenih ponovitev vsake vaje lahko zapisali dejansko število opravljenih ponovitev, saj jih nekateri opravijo že več kot deset. Šest učencev je svoje počutje ob koncu vadbe označilo kot dobro. Nekateri od teh otrok si še želijo izboljšav pri posamezni vaji. Nekaj otrok je kot najtežje vaje še vedno izpostavilo sklece in polmost, en učenec tudi dvigovanje trupa. Veliko učencev je v končnem intervjuju izpostavilo svoj trud tekom vadbenega programa in so na svoj napredek ponosni. Nihče od njih ob zaključku vadbenega programa svojega počutja ni označil s piktogramom slabo. Navedeno potrjuje hipotezo št. 5

4 SKLEPNE UGOTOVITVE

V raziskovalni nalogi smo raziskovali vpliv vadbenega programa Gimnastične vaje za moč, na gibalne sposobnosti učencev in njihovo počutje. Izvedli smo vadbeni program, ki je trajal eno leto. Podatke smo pridobili s pomočjo tedenskega beleženja rezultatov in intervjuvanja učencev celotne skupine. Opravili smo tudi pregled literature in dosedanjih raziskav, ki se ukvarjajo s pomenom gibanja za človekov celostni razvoj. Zanimala so nas mnenja in raziskave strokovnjakov, ki se ukvarjajo z gibanjem otrok. Še posebej smo se osredotočili na gibalni razvoj otrok, njegove smeri in stopnje v prvem osnovnošolskem obdobju. Poglobili smo se v opredelitev pojmov gibalne spretnosti in gibalne sposobnosti, ki se medsebojno prepletajo in so ključne za splošni gibalni razvoj in zdravje otrok. V povezavi s pravilnim izvajanjem krepilnih gimnastičnih vajami smo podrobneje proučili šest osnovnih gibalnih sposobnosti s poudarkom na moči. Zanimali so nas dejavniki, ki vplivajo na razvoj moči, pojavne oblike moči ter sredstva za razvoj te gibalne sposobnosti. Poglobili smo se v mnenja različnih avtorjev v zvezi s spodbujanjem zdravega življenjskega sloga tako v družini kot v šoli. Da bi se v empiričnem delu raziskave bolje osredotočili na pravilno izvedbo vaj, smo proučili tudi faze in dejavnike gibalnega učenja. Raziskavo smo opravili v skupini učencev drugega razreda osnovne šole, kjer poučujemo. Zanimalo nas je, ali obstajajo na začetku vadbenega programa kakšne razlike v gibalnih spretnostih glede na spol učencev, če so morda te povezane z njihovim indeksom telesne mase ter z obiskovanjem obšolskih športnih dejavnosti. Med izvajanjem vadbenega programa smo želeli izvedeti, ali obstaja povezava med številom obšolskih športnih dejavnosti učencev in njihovim gibalnim napredkom. Izpostavili smo tudi počutje učencev v povezavi z izvajanjem gimnastičnih vaj. Pri tem smo uporabili kvantitativno in kvalitativno raziskovalno metodo. S celoletnim tedenskim štetjem in beleženjem opravljenih gimnastičnih vaj za moč ter z dvema intervjujema smo dobili na sicer majhnem vzorcu učencev dovolj podatkov, da smo lahko izvedli raziskavo. Vzorca seveda ne moremo posplošiti na celotno populacijo drugošolcev v Sloveniji. V raziskovalni nalogi smo postavili pet hipotez, vse so bile potrjene. Ugotovili smo, da bistvenih razlik v gibalnih spretnostih med dečki in deklicami ob začetku izvajanja vadbenega programa ni bilo, saj zbrani podatki niso pokazali odstopanj pri številu ponovitev počepov, žabjih poskokov, sklec, dvigov trupa in polmosta. Po naših pričakovanjih se je izkazalo, da obstaja velika povezava med ITM učencev in njihovimi gibalnimi dosežki na začetku vadbenega programa. Pri vseh vajah so bili učenci z visokim ITM krepko pod povprečjem skupine, prednjačili pa so vsi učenci z ITM nižjim od 24. Nadpovprečne rezultate glede na skupino so pri vseh petih gimnastičnih vajah za moč dosegali učenci, ki so bili ob začetku vadbenega programa vključeni v dve ali več obšolskih športnih dejavnosti. Učenci, ki niso obiskovali nobene ali samo eno obšolsko športno dejavnost so potrebovali bistveno več časa, da so dosegli gibalni napredek v primerjavi s sovrstniki, ki so vključeni v dve ali več obšolskih športnih dejavnosti. Bistveno se je izboljšalo tudi počutje učencev. Ob začetku vadbenega programa je skoraj tretjina otrok svoje počutje označila kot slabo, ob zaključku pa so vsi počutje označili kot odlično ali dobro. Ko so učenci usvojili pravilno izvedbo vaj so jih z veseljem opravljali in pridobivali na samopodobi. Tudi v prihodnje bi veljalo

nadaljevati s podobnimi vadbenimi programi, ki spodbujajo učence h gibanju, zdravemu življenjskemu slogu in dobremu počutju.

5 VIRI IN LITERATURA

1. Bednarik, J., Jelovčan, G. in Pišot, R. (2006). *Motorika predšolskega otroka*. Koper: Pedagoška fakulteta.f
2. Belfiore, C. (2018). *Več kot igrišče*. Ljubljana: Salve.
3. Bergoč, Š. (2019). Pomen gibanja pri učencih na začetku šolanja. *Razredni pouk, letnik 21, št. 2/2019*, 17–20.
4. Čoh, M. (2018). Pomen gibalne dejavnosti za razvoj otroka. *Šport, letnik 66, št.1/2*, 9–14.
5. Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije. (2013). *Gibanje, telesno dejavni vsak dan*. Pridobljeno s:
https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/gibanje_telesno_dejavni_vsak_dan.pdf
6. Jurak, G. in Pavletič Samardžija, P. (2014). *Nacionalni program športa v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod za šport RS Planica.
7. Kapelj Gorenc, D. (ur.). (2002). *Šport – tvoja izbira, Izbrane teoretične vsebine – učbenik za športne oddelke*. Ljubljana: Gyrus.
8. Kajtna, T. in Jeromen, T. (2013). *Šport z bistro glavo*
9. Pajek, M. (2019). Naše telo je narejeno za gibanje- družina kot prvi promotor zdravega načina življenja z gibanjem. V M. Pajek, *14. kongres športa za vse: Gibalna športna dejavnost za zdravo družino: zbornik prispevkov*. (str. 16–20). Ljubljana: Olimpijski komite Slovenije, Združenje športnih zvez.
10. Pistotnik, B. (2003). *Osnove gibanja: Gibalne sposobnosti in osnovna sredstva za njihov razvoj v športni praksi*. Ljubljana: Fakulteta za Šport: Inštitut za šport.
11. Pistotnik, B. (2015). *Osnove gibanja v športu: Osnove gibalne izobrazbe*. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za Šport.
12. Pistotnik, B., Pinter, S. in Dolenc, M. (2002). *Gibalna abeceda*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
13. Pišot, R. (2010). Gibanje, šport in etika – med podrejenostjo in potrebo. *Revus, 13/2010*, 41–51.
14. Pišot, R. in Planinšec, J. (2005). *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu: Motorične sposobnosti v zgodnjem otroštvu v interakciji z ostalimi dimenzijami psihosomatičnega statusa otroka*. Koper: Založba Annales.
15. *Predlog predpisa: Nacionalni program športa 2024 – 2033*. (2024). Pridobljeno s:
<https://e-uprava.gov.si/si/drzava-in-druzba/e-demokracija/predlogi-predpisov/predlog-predpisa.html?id=16827>
16. Pori, P., Pori, M., Vidič, S. (2016). *251 vaj moči za radovedne*. Ljubljana: Športna unija Slovenije.
17. Retar, I., Karpljuk, D., Lavrenčič, J., Hadžič, V., Videmšek, M., Rešetar, V., Rožman, F., Švegl, M., Hlebš, S., Benedičič Tomat, S., Krpan, M. (2007).
18. *Priročnik za vaditelje rekreativnih programov*. Ljubljana: Športna unija Slovenije.
19. Retar, I. (2022). *Zgodnje gibalno učenje in poučevanje*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

20. Strel, J., Starc, G. in Kovač, M. (2011). *Analiza telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine slovenskih osnovnih in srednjih šol v šolskem letu 2009/2010*. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za šport.
21. Strojnik, V., Štirn, I. in Dolenc, A. (2017). Struktura moči kot izhodišče vadbe za moč. *Šport, letnik 65*, št.1/2, 153–158.
22. Šimunič, B., Volmut, T. in Pišot, R. (2010). *Otroci potrebujemo gibanje: otrok med vplivi sodobnega življenjskega sloga- gibalne sposobnosti, telesne značilnosti in zdravstveni status slovenskih otrok*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
23. Škof, B. (2019). *Načrtovanje športne vadbe*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
24. Tušak, M., Marinšek, M. in Tušak, M. (2003). *Vloga družine in staršev v športu*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
25. Tušak, M., Tušak, M. in Tušak, M. (2009). *Družina in športnik*. Zalog: Klub MT Zalog.
26. *Učni načrt. Program osnovna šola. Športna vzgoja*. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nactri/obvezni/UN_sportna_vzgoja.pdf
27. Videmšek, M., Berdajs, P. in Karpljuk, D. (2003). *Mali športnik*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
28. Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
29. Videmšek, M. in Visinski, M. (2001). *Športne dejavnosti predšolskih otrok*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
30. Završnik, J., Kokol, P. in Blažun, H. (2023). Dojemanje staršev o gibalnih in negibalnih navadah otrok. V K. Teraž, S. Pišot, *Spremenimo igro- S sodobnimi pristopi nazaj k osnovam* (str. 32-33). Koper: Založba Annales ZRS.
31. Završnik, J. in Pišot, R. (2005). *Gibalna športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov*. Koper. Založba Annales.
32. Zurc, J. (2008a). *Biti najboljši: pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost*. Radovljica: Didakta.
33. Zurc, J. (2008b). Vloga otrokove gibalne aktivnosti kot dejavnik šolske uspešnosti. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-JKDQ0Y6N/5f9020b0-fd01-4b6a-90e3-c72627ef4d07/PDF>

6 PRILOGE

6.1 Vadbeni program- gimnastične vaje za moč:



5 najbolj pogostih vaj za moč

Katera navodila je dobro upoštevati pri vadbi in kako si lahko popestriš vadbo?

- Ustvarimo vadbeni program,
- Imamo oblečena primerna športna oblačila in športno obutev,
- V bližini imamo steklenico tekočine in jo skozi vadbo večkrat po požirkih pijemo,
- Vadba ob spremljavi glasbe je bolj zabavna,
- Vadba s prijatelji je bolj družabna, vsak lahko pokaže eno vajo in jo nato skupaj izvedete,
- Pred vsako telesno aktivnostjo je dobro, da najprej ogrejemo telo. To lahko storimo s 5-10 min lahkih aerobnih dejavnosti, kot so hoja, tek na mestu, skakanje čez kolebnico,...

Počep

Ena najpomembnejših vaj za moč. Z njo krepimo mišice zgornjega in spodnjega dela telesa. Stopala postavimo v širino bokov, poravnamo trup, roke spustimo ob telo. Nato upognemo kolena, pri čemer zadnjico potisnemo nazaj, na navidezen stol. Med izvedbo pazimo, da trup ostane vzravnane. Roke iztegnemo pred seboj ali pa jih postavimo v bok. V končnem položaju zadržimo za sekundo, nato kolena iztegnemo in se vrnemo v začetni položaj. Vajo ponovimo 10x.



Žabji poskoki

Vaja za močne noge in dobre odziv. Stopala postavimo v širino bokov. Nato naredimo globok počep, pri čemer roke spustimo na podlago. Sonožno se odrinemo v smeri naprej in navzgor. Roke pri tem iztegnemo proti stropu. V fazi leta je telo povsem iztegnjeno. Doskok izvedemo preko prstov na cela stopala. Vrnemo se v prvoten položaj. Vajo ponovimo 10x.



Sklece

Ena najznačilnejših vaj za izboljšanje telesne pripravljenosti. Pri tej vaji sodelujejo praktično vse mišične skupine, predvsem pa mišice zgornjega dela trupa. Uležemo se na trebuh, dlani položimo na tla v širino ramen. Nato se dvignemo od podlage tako, se z dlanmi odrinemo od tal in iztegnemo roke. Telo je pri tem vzravnano, pogled usmerjen naprej. Nato pokrčimo komolce in se spustimo v prvoten položaj. Vajo ponovimo 10x.



Trebušnjaki/ dvigovanje trupa

Ena najbolj pogostih in standardnih vaj za krepitev trebušnih mišic. Uležemo se na hrbet, kolena in stopala upognemo v širino bokov. Roke iztegnemo preko glave. Nato dvignemo zgornji del trupa in roke od tal ter jih usmerimo proti svojim nogam. V prvotni položaj se vrnemo tako, da se počasi spustimo nazaj na hrbet. Vajo ponovimo 10x.



Polmost

Vaje za krepitev stegenskih mišic in zadnjice. Uležemo se na hrbet, kolena postavimo v širino bokov. Roke položimo ob telo. Nato z oporo rok in stopal dvignemo medenico navzgor, proti stropu. V prvotni položaj se vrnemo tako, da zadnjico spustimo nazaj na podlago. Vajo ponovimo 10x.



Prijetno vadbo vsem 😊

6.2 Vprašalnik za 1. in 2. intervju:

MOJ ŠPORT

IME: _____

- Napiši katero obšolsko športno dejavnost obiskuješ. Obkroži katere dni v tednu.

ŠPORT	ponedeljek	torek	sreda	četrtek	petek	sobota	nedelja
	ponedeljek	torek	sreda	četrtek	petek	sobota	nedelja
	ponedeljek	torek	sreda	četrtek	petek	sobota	nedelja
	ponedeljek	torek	sreda	četrtek	petek	sobota	nedelja
	ponedeljek	torek	sreda	četrtek	petek	sobota	nedelja

- Kako se počutiš med izvajanjem gimnastičnih vaj za moč? Obkroži.



Oktober, 2023

MOJ ŠPORT

IME: _____

- Kako se počutiš med izvajanjem gimnastičnih vaj za moč? Obkroži.



Junij, 2024