

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

jasna.colneric@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 izhaja enkrat mesečno, lahko tudi dvakrat, trikrat v digitalni obliki na spletni strani www.realka.si

57. številka, 30. 11. 2025

Avtorica 56. naslovnice je Klara Colnerič, 4. b, I. OŠ Rogaška Slatina.

Beseda glavne urednice

Pred nami je preplet tem, ki nas v pedagoškem delu spremljajo vsak dan – od naraščajoče raznolikosti učencev in njihovih potreb do iskanja učinkovitih pristopov, ki bi podpirali njihov celostni razvoj ter dobrobit.

Sodobna šola se vse bolj spreminja v prostor, kjer se srečujejo različne kulture, jeziki, učni stili in življenjske zgodbe. To bogastvo pa prinaša tudi odgovornost, saj nas spodbuja k stalnemu razmisleku o tem, kako oblikovati varno, vključujoče in spodbudno okolje za vse udeležence. V tej številki tako izstopa poudarjanje pomena medkulturnosti, empatije in odprtosti, ki predstavljajo temelj za kakovostno pedagoško delo. Tematska raznolikost prispevkov ponuja vpogled v številne vidike izobraževanja. Jezikoslovni prispevki nas seznanjajo z razlikami med maternimi in nematernimi govorci slovenščine ter razkrivajo, kako pomembno je razumevanje jezikovne raznovrstnosti pri poučevanju. Literarni del revije odpira vprašanja smisla, duhovne svobode in osebne odgovornosti skozi analizo pripovednih besedil, ki odsevajo univerzalna človeška doživetja. Posebna pozornost je namenjena tudi otrokom in mladostnikom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V prispevkih so predstavljeni izzivi, ki jih prinašajo avtistični spekter, izrazite vedenjske težave in potreba po stalni podpori, hkrati pa so ponujene konkretne strategije, ki lahko pomagajo vzpostaviti stabilno in predvidljivo učno okolje. Strokovni delavci bodo v teh besedilih našli številne uporabne usmeritve, ki temeljijo na izkušnjah iz prakse. V didaktičnem delu revije je izpostavljeno učenje skozi igro, ki se ponovno potrjuje kot izjemno učinkovit pristop v zgodnjem izobraževanju. Igra ne deluje le kot motivacijski element, temveč kot orodje, ki omogoča globlje razumevanje, aktivno sodelovanje in celostni razvoj otroka. Predstavljeni primeri dobrih praks dokazujejo, da lahko tudi preproste dejavnosti pomembno prispevajo k razvoju kognitivnih, socialnih in gibalnih spretnosti.

V tokratni številki razmišljamo tudi o stresu, samoučinkovitosti in izgorelosti, skrbi zase, o osebnem razvoju in podpori znotraj kolektiva. Le strokovno močni, notranje stabilni in motivirani pedagoški delavci lahko ustvarjajo okolje, kjer se lahko vsak učenec razvija v skladu s svojimi zmožnostmi. Naj bo ta številka spodbuda k odprtemu razmišljanju, strokovnemu dialogu in skupnemu iskanju poti do kakovostnega in humanejšega izobraževanja.

Jasna Colnerič, *prof. slov.*
mag. manag. izobraževanja

KAZALO

STROKOVNI ČLANKI

DIANA DOUSTMOHAMMADI in DANIAL DOUSTMOHAMMADI	1
Ko moja slovenščina ni enaka tvoji slovenščini: razlike med slovenščino kot maternim jezikom in slovenščino kot jezikom okolja na primeru srednješolskih nalog	
JASNA COLNERIČ	15
Od krivde do ljubezni: eksistencialna preobrazba v Cankarjevih črticah skozi prizmo logoterapije	
BARBARA JEREB KARBA	22
Ovire in delo z avtističnim spektrom	
TANJA KOHNE	31
Učenje skozi igro	
SARA KOMPARA RUŠT	40
Vloga glasbene pravljice pri razvijanju glasbene ustvarjalnosti otrok	
mag. ALEŠ PREMZL	49
Sprejemanje LGBT mladostnikov v mariborski srednji šoli	
INES PUCELJ ŠILC	55
Izzivi in strategije dela z učencem z izrazitimi vedenjskimi težavami v prvem razredu osnovne šole — študija primera	
LEA TEPEH	64
Samoučinkovitost in obvladovanje stresa	
MAJA ŽUPEC	73
Aktivnosti v razredu za spodbudno učno okolje za učence s posebnimi potrebami	

Prvi del: objava strokovnih člankov

1. DIANA DOUSTMOHAMMADI in DANIAL DOUSTMOHAMMADI: Ko moja slovenščina ni enaka tvoji slovenščini: razlike med slovenščino kot maternim jezikom in slovenščino kot jezikom okolja na primeru srednješolskih nalog
2. JASNA COLNERIČ: Od krivde do ljubezni: eksistencialna preobrazba v Cankarjevih črticah skozi prizmo logoterapije
3. BARBARA JEREB KARBA: Ovire in delo z avtističnim spektrom
4. TANJA KOHNE: Učenje skozi igro
5. SARA KOMPARA RUŠT: Vloga glasbene pravljice pri razvijanju glasbene ustvarjalnosti otrok
6. mag. ALEŠ PREMZL: Sprejemanje LGBT mladostnikov v mariborski srednji šoli
7. INES PUCELJ ŠILC: Izzivi in strategije dela z učencem z izrazitimi vedenjskimi težavami v prvem razredu osnovne šole — študija primera
8. LEA TEPEH: Samoučinkovitost in obvladovanje stresa
9. MAJA ŽUPEC: Aktivnosti v razredu za spodbudno učno okolje za učence s posebnimi potrebami

Ko moja slovenščina ni enaka tvoji slovenščini: razlike med slovenščino kot maternim jezikom in slovenščino kot jezikom okolja na primeru srednješolskih nalog

DIANA DOUSTMOHAMMADI in DANIAL DOUSTMOHAMMADI,

dijaka 4. letnika Gimnazije Vič

danialdoustmohammadi@gmail.com

Povzetek: Prispevek analizira razlike v rabi jezika med priseljenci, ki uporabljajo slovenščino kot jezik okolja, ki so se jezika priučili, in maternimi govorci. Motivacija za analizo izhaja iz lastne izkušnje učenja jezika in želje, da bi čim bolj razumela, kje se raba jezika obeh skupin razlikuje, pa čeprav je morda v obeh primerih slovnično pravilna. Literatura o rabi jezika namreč pravi, da se razlike lahko opazijo na primer v strukturi stavkov, rabi besed in drugje. S pomočjo metode tekstovnega rudarjenja sva analizirala razlike v srednješolskih poročilih za domače branje in seminarskih nalogah, ki sva jih napisala sama, ter tisti, ki jim je slovenščina prvi jezik, ter analizirala razlike v dolžini in strukturi povedi, vplivu prvega jezika na

slovnico in izbiro besed ter tudi bogastvo izražanja. Rezultati kažejo, da so govorci, ki jim slovenščina ni materni jezik, nagnjeni k pisanju krajših, bolj linearnih stavkov in nekoliko redkeje uporabljajo zapletene slovnične strukture, čeprav njihova leksikalna raznolikost ni bistveno manjša. Najmočnejši učinek se kaže pri prenosu vzorcev iz maternega jezika v jezik okolja, kar potrjuje prisotnost medjezikovne interference.

Ključne besede: raba jezika, priseljenci, materni govorci, tekstovna analiza, jezikovna interference

Abstract: The paper analyzes differences in language use between immigrants who learned Slovene as a second language and native speakers. The study is motivated by our own experience of learning the language and the wish to understand where the two groups differ, even when both use grammatically correct Slovene. Previous research shows that differences can appear in sentence structure, word choice, and other features. Using text-mining methods, we compared middle-school reading reports and seminar papers written by ourselves and by native speakers, focusing on sentence length and structure, influence of the first language on grammar and vocabulary, and lexical richness. The results show that non-native speakers tend to write shorter, more linear sentences and use complex grammatical structures less often, although their lexical diversity is not much lower. The strongest effect is seen in the transfer of patterns from the

first language, confirming the presence of interlanguage interference.

Keywords: language use, immigrants, native speakers, text analysis, language interference

UVOD

Literatura navaja, da se jezik maternih govorcev (L1) razlikuje od jezika tistih, ki so se jezika priučili, torej je to jezik okolja (L2). Na pomen merjenja skladenjske kompleksnosti v pisnih besedilih opozarja tudi Gaberšček (2018), ki poudarja, da kompleksnost stavčne zgradbe odraža stopnjo jezikovnega razvoja in aktivnega znanja jezika. Tako na primer Nesselhauf (2005) navaja, da materni govorniki praviloma uporabljajo več fraz, so kolokacijsko natančni, pri rabi besed in besednih zvez bolj natančni in je raba tudi bolj pravilna, medtem ko tujci, nematernalni govorniki, pogosteje uporabljajo bolj splošne besede, manj fraz, opaziti pa je mogoče tudi vpliv prvega jezika na rabo drugega. Pertot in Kosic (2014) v analizi rabe italijanščine in slovenščine na dvojezičnih območjih navajata tudi interferenco, preklapanje med jezikoma ter mešanje jezikovnih kodov (angl. code-mixing) na področju oblikoslovja, skladnje in semantike. Pravita tudi, da je materni jezik jezik čustev, jezik, v katerem lažje bolj čustveno govorimo.

Motivacija za nastanek tega teksta izhaja iz lastne izkušnje. Pisanja tega članka sva se lotila, ker naju je zanimalo, v kolikšni meri se najino jezikovno razmišljanje razlikuje od drugih dijakov iste starosti v Sloveniji. Načeloma se tega tako podrobno ne zavedaš, dokler ti tega drugi ne očitajo ali dokler sam ne narediš analize. Največ težav sva imela pri sklanjatvi, saj ta pojem v najinem jeziku ne obstaja. Prav tako v najinem jeziku ne poznamo povratnega svojilnega zaimka.

Težave so nastale pri slogu pisanja in vrstnem redu besed v posameznem stavku. Preklapljanje med jeziki se nama zgodi včasih – primer tega je, ko se zbudiva, ko imava zelo intenzivna čustva ali po tem, ko se pogovarjava v svojem jeziku in preklapljanje na drug jezik traja nekaj sekund. Zanimivo nama je bilo izvedeti, kako dobro lahko v skoraj sedmih letih usvojiš jezik in kako se razlikuješ od naravnih govorcev. V Sloveniji sva sicer že skoraj sedem let. Učenja jezika sva se lotila z prevajanjem besedil iz slovenščine v najin materni jezik. Najine prve besede so bile seveda preproste, na primer: zdravo, kaj, kdo, itd. Govorjenja sva se postopoma naučila s poslušanjem v šoli in z delnim posnemanjem drugih. Večina najinega razmišljanja poteka v maternem jeziku in v slovenščini, pri čemer ni določene meje med njima.

Cilj članka je predstaviti ugotovitve o rabi jezika na primeru srednješolskih tekstov ter ugotoviti, kako se jezik dijaka, ki mu je slovenščina nematni jezik, razlikuje od jezika dijaka, ki mu je slovenščina materni jezik, in sicer specifično za primer dijakov, katerih materni jezik izhaja iz družine indoevropskih jezikov – perzijskega ozadja, konkretno farski. Zanimalo naju je, kako močno se poznajo po 7 letih intenzivnega učenja slovenščine in vsakodnevne učenja in komunikacije v slovenščini še razlike v jeziku, ki jih morda sama niti ne opaziva, morda pa jih ne opazijo tudi drugi. S tem ciljem sva s pomočjo analize besedil (t.i. rudarjenja po tekstu) skušala preveriti štiri osnovne hipoteze, ki pravijo: (1) Priseljenci uporabljajo

krajše in enostavnejše stavke kot materni govorniki. (2) Imajo manjšo leksikalno pestrost in pogosteje uporabljajo splošne besede. (3) Redkeje uporabljajo zahtevnejše slovnične strukture. In (4) Prvi jezik vpliva na skladnjo in izbor besed v njihovih besedilih.

Rezultati se nama zdijo pomembni predvsem zato, ker lahko pripomorejo k učenju jezika in pa tudi zmanjševanju opaznih razlik med maternimi govorniki in ostalimi, ak je pomembno tako v izobraževanju kot tudi v družbi z vidika boljše integracije. Razlike v učenju med priseljenci in maternimi govorniki so ključnega pomena pri tolmačenju mehanizmov učenja drugega jezika (L2) in oblikovanju ustreznih pedagoških strategij.

Teoretično ozadje: kakšen jezik govorijo materni govorniki (L1) in kako ostali (L2)

Koncept medjezikovnosti (*interlanguage*), ki ga je uvedel Selinker (1972), pojasnjuje, da govorniki drugega jezika razvijejo poseben, vmesni jezikovni sistem. Ta sistem ni povsem enak maternemu jeziku (L1), hkrati pa se razlikuje tudi od jezika okolja (L2). Gre za prehoden in dinamičen proces, v katerem so napake naravni del učenja – niso pomanjkljivosti, temveč koraki napredka. Podobno je že Corder (1967) opozoril, da so napake pomemben pokazatelj tega, kako se jezik usvaja. Po njegovem mnenju napake razkrivajo strategije, ki jih tuji učenci uporabljajo pri gradnji svojega jezikovnega znanja, zato jih moramo razumeti kot dokaz razvoja, ne kot odstopanje od norme.

Rezultat tega procesa je mešanica značilnosti obeh jezikov, dopolnjena z osebno interpretacijo posameznika, kar ustvarja posebno jezikovno različnost.

Ko se je metodologija analize besedil z razvojem korpusnega pristopa izboljšala, so postale razlike med skupinami govorcev tudi empirično izmerljive. Ena izmed najvplivnejših metod je Contrastive Interlanguage Analysis (CIA), ki jo je predstavila Granger (v knjigi Ellis & Barkhuizen, 2014). Temelji na primerjavi korpusov, v katerih so zbrana besedila učencev tujega jezika (L2) in maternih govorcev (L1). S tem pristopom je mogoče ugotoviti, katere jezikovne značilnosti se v učeniških besedilih pojavljajo pogosteje ali redkeje. Kasneje sta Gilquin in Paquot (2008) pokazala, da tuji učenci pogosto vključujejo osebne izraze, kot sta *I think* ali *for me*, ter pogovorne elemente celo v akademska besedila. Takšne razlike kažejo, da se razlike med L1 in L2 govorcev ne nanašajo le na slovnico, temveč tudi na slog in pragmatiko – predvsem na stopnjo formalnosti. Tudi Hinkel (2003) je v svojih raziskavah ugotavljal, da napredni učenci tujega jezika (približno na ravni B2–C1) pogosto uporabljajo preprostejša stavčna struktura in manj podredij. To potrjuje tezo, da je jezik L2 v povprečju manj sintaktično kompleksen kot jezik maternih govorcev (L1).

Tabela 1: Razlike v rabi jezika

Značilnost jezika	Nematerni govorcev (priseljenci)	Materni govorcev (native)
-------------------	----------------------------------	---------------------------

Dolžina in kompleksnost stavkov	Krajši in enostavnejši stavki; pogosta uporaba priredij namesto podredij. (Hinkel, 2003)	Daljši, kompleksni stavki z vložnimi odvisniki.
Izbira in pestrost besedišča	Omejen besedni zaklad; pogosta raba splošnih in ponavljajočih se besed, manj sinonimov in idiomov. Pogosto dobesedno prevajanje iz L1, prekomerna uporaba osnovnih pridevnikov	Bogatejše besedišče; uporaba sinonimov, idiomov in ustreznih izrazov glede na kontekst.
Slovnicična zgradba	Prevladovanje preprostih struktur; izogibanje trpniku, pogojniku, deležnikom.	Velik razpon struktur; skladnost z jezikovnimi pravili in kontekstom.
Skladnja in besedni red	Linearna skladnja; vpliv L1 na vrstni red besed.	Prilagodljiv besedni red; raba inverzij za poudarek.
Pragmatika in diskurz	Omejena raba pragmatičnih sredstev; neposrednost v izražanju; manj pragmatičnih členkov.	Raznolika uporaba pragmatičnih izrazov; skladnost z družbenimi in kulturnimi normami.

Vir: pripravljeno na podlagi pregleda literature

Raziskava Fung in Carter (2007) kaže, da učenci, ki se učijo angleščino kot tuji jezik, uporabljajo manj diskurzivnih označevalcev, kot so *well* ali *you know*. Zaradi tega je njihov govor pogosto bolj formalen in manj naraven v primerjavi z govorom maternih govorcev. Tudi Götz (2013) ugotovi, da imajo nematerni govorcev pri govorjenju pogosto težave z naravnim tokom besedila, saj se njihova raba govorne

tekočnosti in diskurzivnih označevalcev razlikuje od rabe maternih govorcev. To vpliva na zaznano tekočnost in naravnost govora. Novejše raziskave, kot je Alghazo et al. (2025), so pokazale, da govorci arabščine, ki govorijo angleško kot drugi jezik, uporabljajo manj pragmatičnih označevalcev, kar vpliva na zaznano tekočnost in interakcijsko naravnost njihovega izražanja. Raziskave, ki obravnavajo vpliv maternega jezika na učenje tujega jezika, kažejo, da imajo materni govorci perzijskega jezika pri angleščini pogosto določene značilne težave. Perziščina namreč sledi drugačni strukturi stavka – osnovni vrstni red je SOV (angl. subject, object, verb v angleščini) oz. (predmet, osebek, glagol v slovenščini), medtem ko je v angleščini vrstni red praviloma SVO. Zaradi te razlike se pri pisanju ali govorjenju pogosto pojavi prenos iz maternega jezika, kar lahko vodi v napačen vrstni red besed ali preprostejše povedi. Nezami in Sadraie Najafi (2012) sta na primer ugotovila, da perzijski materni govorci pogosto zamenjujejo položaj glagola, kar povzroča nenaraven vrstni red besed v angleščini.

Poleg tega raziskave kažejo, da perzijski materni govorci pri angleščini pogosto doživljajo tako imenovani leksikalni prenos – pri izbiri besed se opirajo na pomen ali obliko besed v maternem jeziku, kar povzroča manj idiomatične izraze (Mohammad Hosseinpour & Ghanbarpour, 2023). Takšne napake so pogoste pri zapisih, kjer pride do neposrednega prevajanja iz perziščine, na primer pri kolokacijah ali besednih zvezah, ki v angleščini zvenijo nenavadno. Na fonološki

ravni se pojavljajo tudi težave z izgovorjavo angleških soglasniških skupin, saj perziščina teh kombinacij ne pozna. Govorci zato pogosto dodajajo samoglasnik med soglasniki ali katerega izpustijo, da bi bil izgovor bolj naraven glede na strukturo njihovega maternega jezika. Rezultat je, da njihov govor zveni nekoliko mehkejši in manj “ostro” kot pri maternih govorcih angleščine (Fatemi et al., 2012). Skupno te ugotovitve potrjujejo, da razlike med L1 in L2 niso le slovnične, temveč segajo tudi v področje leksike, fonologije in pragmatike. Učenje tujega jezika je tako močno prepleteno z načini, kako posameznik misli in strukturira svoj materni jezik – in prav ta vpliv pogosto oblikuje tipične značilnosti jezika učencev.

Metodologija

V analizo je bilo vključenih 18 besedil, od tega 11 besedil tujih govorcev (foreigner) in 7 besedil maternih govorcev (native). Vsa besedila predstavljajo krajše šolske spise in eseje, nastale v povezavi s poukom slovenščine. Besedila tujih govorcev predstavljajo najine lastne spise, napisane v okviru pouka slovenščine kot drugega jezika, medtem ko besedila maternih govorcev izhajajo iz rednega pouka slovenščine in so pridobljena z javnih spletnih strani, pri čemer je bil cilj najti vsebinsko podobna besedila (podobne teme, npr. opis knjige Plašč, itd.). Gre torej za besedila, napisana na literarne, družbene in vsakdanje teme, ki odražajo tipične naloge, s katerimi se dijaki srečujejo pri šolskem delu. Besedila so primerljiva po obsegu in zahtevnosti ter so bila uporabljena za primerjavo slovničnih,

leksikalnih in pragmatičnih značilnosti jezika maternih in nematernih govorcev.

Empirični del raziskave temelji torej na dveh primerljivih besednih korpusih. Korpus A (materni govorcev) obsega 7 besedil, skupaj približno 27.455 besed, ki so jih napisali dijaki, katerim je slovenščina materni jezik. Korpus B (nematerni govorcev) vključuje 11 besedil, skupaj približno 18.505 besed, ki sva jih napisala sama kot govorca slovenščine kot drugega jezika. Skupno oba korpusa obsegata 45.960 besed in 6.109 stavkov, kar predstavlja približno 284.786 znakov besedila. V tujih besedilih je bilo 3.882 stavkov (18.505 besed, 128.826 znakov), v domačih pa 2.227 stavkov (27.455 besed, 155.960 znakov). Povprečna dolžina stavka znaša 4,77 besede v tujih besedilih in 12,33 besede v domačih. Po lematizaciji je bilo ugotovljenih 4.347 različnih lem, od tega 2.446 v tujem in 2.737 v domačem korpusu.

Metodologija temelji na uporabi tekstovnega rudarjenja. Za ta namen smo uporabili Code Copilota. Analiza je bila sicer znotraj Code Copilota izvedena v okolju Python, z uporabo knjižnic spaCy in Stanza, in dopolnjena z vizualizacijami. Besede so bile najprej pretvorjene v osnovne oblike (lematizacija), s čimer se izloči vpliv sklonov in časov pri presojanju npr. števila različnih besed, ki se uporabljajo. Sledila je enostavna analiza. Najprej nas je zanimala zgradba stavkov, in sicer koliko besed imajo, kako razvejani so in koliko odvisnikov se pojavi. Sledilo je vprašanje bogastva besed, predvsem, ali se besedišče vrti

okoli zelo pogostih, splošnih izrazov ali pa vsebuje tudi več bolj natančnih, redkejš besedah. Analiziran je bil tudi vpliv prvega jezika, ki se kaže v nenavadni izbiri besed. Poleg tega smo s statistiko ključnih besed izluščili, katere besede so za vsako skupino najbolj značilne, in poiskali še pare tipa "isti namen, druga beseda" – torej, kako tujci pogosto ubesedijo nekaj, kar domači povedo drugače. Rezultati so prikazani s pomočjo slikovnega prikaza ter z opisom. Namen ni bil deliti na "pravilno" in "napačno", temveč prepoznati vzorce, ki morda lahko učiteljem in tudi učencem - tujcem pomagajo pri učenju in zmanjševanju razlik.

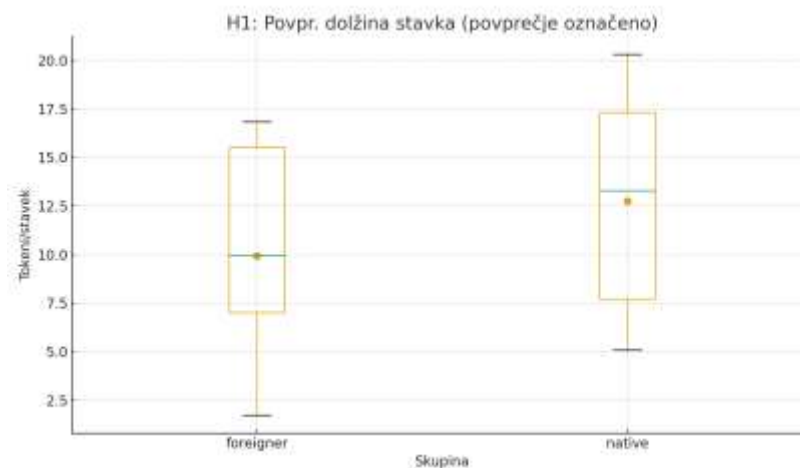
Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo rezultate primerjave, in sicer razdeljeno v štiri sklope glede na raziskovalna vprašanja. Povsod so podani najprej rezultati analize, nato pa, kjer je mogoče, še kakšen primer in komentar. Najprej naju je zanimala povprečna dolžina stavka, saj sva predvidevala, da bodo besedila govorcev, ki jim je slovenščina drugi jezik (L2), torej najina, vsebovala krajše povedi. Pričakovala sva, da bo sestavljanje daljših in bolj členjenih stavkov v tujem jeziku zahtevnejše in da bodo tujci zato pisali bolj linearno.

Kot prikazuje slika 1, je imel povprečni stavek maternega govorca približno 12,75 besede, medtem ko je bil pri nematernih govorcih krajši – povprečno 9,93 besede. Čeprav razlika ni statistično značilna, se jasno vidi trend: tujci pišejo krajše in enostavnejše povedi, kar

verjetno odraža strategijo poenostavljanja pri pisanju v drugem jeziku. To potrjujejo tudi ugotovitve Hinkel (2003), ki opaža, da govorci L2 pogosto uporabljajo preprostejše stavčne strukture, saj se tako izognejo napakam pri rabi odvisnikov in zahtevnejših veznikov. Krajši stavki tako prispevajo k večji jasnosti izraza, vendar hkrati delujejo manj povezano in slogovno manj tekoče.

Kot ilustracijo naj navedeva primer razlike v stavčni dolžini in kompleksnosti (primer je izmišljen in služi le ponazoritvi). Materni govorec bi stavek povedal takole: *»Ko sem prebral knjigo, ki mi jo je priporočil prijatelj, sem spoznal, da je res zanimiva.«* Midva, kot nematerna govorce, bi verjetno zapisala: *»Prebral sem knjigo od prijatelja. Bila je zanimiva.«* Kot vidimo, je vsebina enaka, vendar so stavki krajši, bolj enostavni in niso združeni v eno poved. Razlika je torej v stopnji skladijske kompleksnosti, kar potrjuje tudi analiza korpusa, kjer se pri nematernih govorcih pojavlja več prirednih kot podrednih struktur.



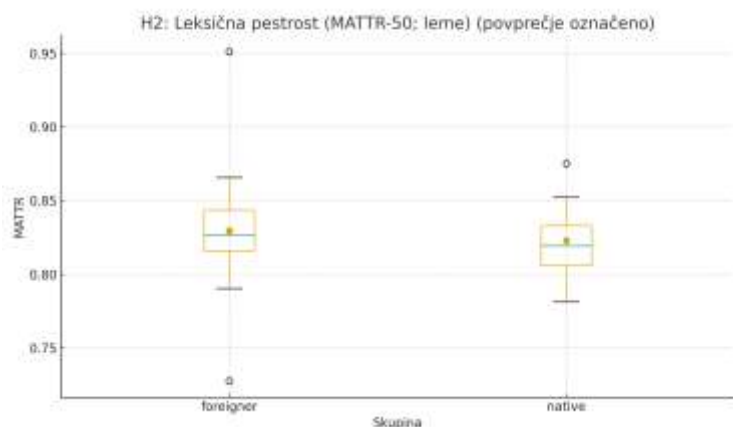
Slika 1: Povprečna dolžina stavka

*povprečje - rumena pika, mediana-zelena črta, škatla (Q1 do Q3 dolžine stavka), brki (Q1, Q3, +/- 1,5 razlike med Q1 in Q3)

Vir: Analiza s pomočjo Code Copilot

V naslednjem delu naju je zanimalo, ali se besedila priseljencev razlikujejo od besedil maternih govorcev glede bogastva besedišča in deleža osnovnih, pogostih besed. Leksikalna pestrost označuje raznolikost besed, uporabljenih v besedilu, glede na skupno število vseh besed. Višja kot je raznolikost in manj kot se besede ponavljajo, večja je leksikalna pestrost besedila (McCarthy & Jarvis, 2010). Pričakovano bi bilo, da bodo nematerni govorci uporabljali manj pester besednjak in da bodo njihove besede pogosteje spadale v skupino najosnovnejših izrazov. Kot prikazuje slika 2, so rezultati pokazali nekoliko presenetljivo sliko. Leksikalna pestrost (MATTR-50)

je bila pri najinih tekstih celo malenkost višja (okoli 0,83) kot pri maternih govorcih (0,82). Čeprav je razlika majhna in statistično neznačilna, je zanimivo, da tujci v svojih besedilih uporabljajo zelo širok, a hkrati splošen besedni nabor. Tudi sami sva pri pisanju opazila, da pogosto poseževa po besedah, ki jih pozna iz vsakodnevne rabe, in da se v želji po natančnosti izogibava bolj zahtevnim ali slogovno specifičnim izrazom. To pomeni, da se trudijo raznoliko izraziti, vendar pogosto izbirajo varne in osnovne besede, ki jih dobro poznajo. Takšna strategija je povsem razumljiva – omogoča tekoče izražanje, čeprav slogovno deluje nekoliko preprosto.



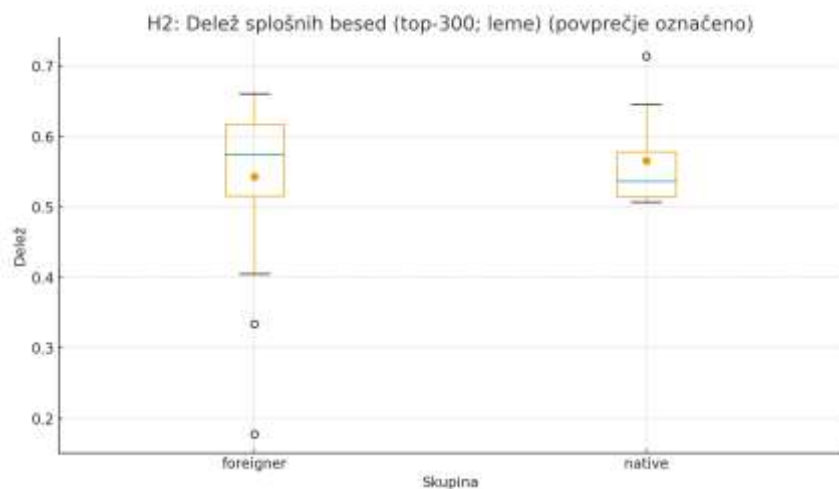
Slika 2: Leksikalna pestrost (MATTR-50; leme)

*povprečje - rumena pika, mediana-zelena črta, škatla (Q1 do Q3 dolžine stavka), brki (Q1, Q3, +/- 1,5 razlike med Q1 in Q3)

Vir: Analiza s pomočjo Code Copilot

Na drugi strani pa slika 3 kaže, da je delež osnovnega besedišča (t. i. *general300*) res nekoliko višji pri maternih govorcih (okoli 0,57) kot pri tujcih (0,55). Na prvi pogled bi pričakovali obratno, vendar to pojasnjuje dejstvo, da materni govorce lažje prehajajo med pogovornimi in knjižnimi registri, zato naravno uporabljajo pogoste, kratke in zelo učinkovite besede. Tujci pa, ko želijo delovati bolj "akademsko", pogosto posegajo po bolj splošnih ali celo pretirano formalnih izrazih. Skupaj torej rezultati H2 kažejo, da nematerni govorce niso manj leksikalno pestri – njihova besedila so raznolika, vendar z manj slogovne diferenciacije. To ugotovitev potrjujejo tudi novejšje študije, kot je analiza Kim in Crossley (2023), ki kaže, da L2 pisci sicer dosegajo raznolikost v besedišču, vendar njihova raba pogosto ostaja omejena na bolj splošne ali pogosto rabljene izraze, kar zmanjšuje slogovno globino in naravnost besedila.

Kot ilustracijo naj navedeva še primer razlike v **izboru besed** (primer je izmišljen in služi ponazoritvi). Materni govorec bi lahko zapisal: *Njegova odločitev je bila preudarna in hkrati tvegana.* Midva, kot nematerna govorce, bi verjetno zapisala: *»Njegova odločitev je bila dobra, ampak malo nevarna.* Kot vidimo, oba stavka sporočata enako vsebino, vendar drugi uporablja pogostejše in osnovnejše besede. Takšna raba je značilna za govorce drugega jezika, ki se pogosto zatekajo k varnejšim in bolj poznanim izrazom, kar vpliva na slogovno preprostost, a ohranja sporočilno jasnost.



Slika 3: Delež splošnih besed (top-300; leme)

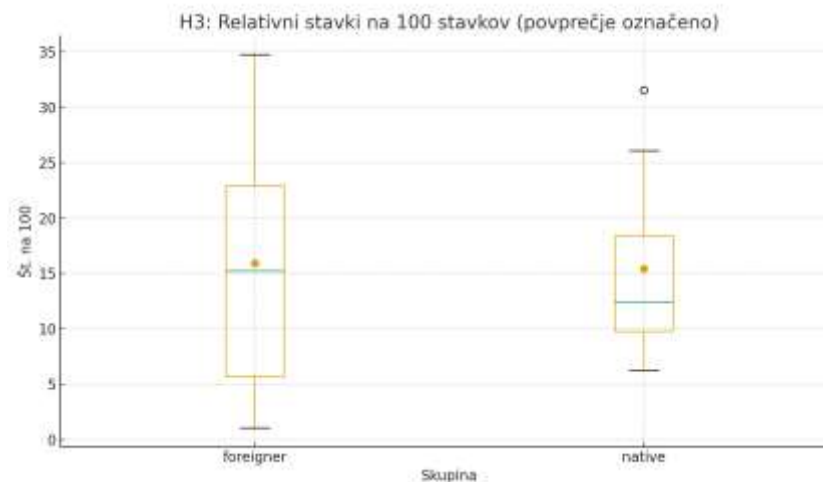
*povprečje - rumena pika, mediana-zelena črta, škatla (Q1 do Q3 dolžine stavka), brki (Q1, Q3, +/- 1,5 razlike med Q1 in Q3)

Vir: Analiza s pomočjo Code Copilot

V naslednjem delu sva preverjala, ali je jezikovna skladnja pri priseljencih res nekoliko preprostejša kot pri maternih govornicah. Analizirala sva tri kazalnike: število dovršnih glagolov na stavek, delež prilastkovih odvisnikov (t. i. relativnih stavkov) in delež podredij, kamor so vključeni vsi tipi odvisnikov – torej, kako pogosto so stavki med seboj povezani v odvisna razmerja.

Število dovršnih glagolov pri nematernih govornicah nižje (okoli 4,0) kot pri maternih (okoli 5,1). Ta razlika pomeni, da tujci pogosteje oblikujejo enostavne, kratke povedi, v katerih se izognejo pomožnim

glagolom ali zapletenim časom in stavčnim strukturam. To se lepo vidi tudi pri sliki 4, kjer je število relativnih stavkov (odvisnikov s “ki”, “kjer”, “kar”) nekoliko manjše pri tujcih, čeprav razlike niso velike. Nazadnje slika 5 prikazuje, da tujci uporabljajo manj podredij – njihovi stavki so pogosto nanizani drug za drugim, ne pa vgnezdjeni drug v drugega.



Slika 4: Relativni stavki na 100 stavkov (povprečje označeno)*

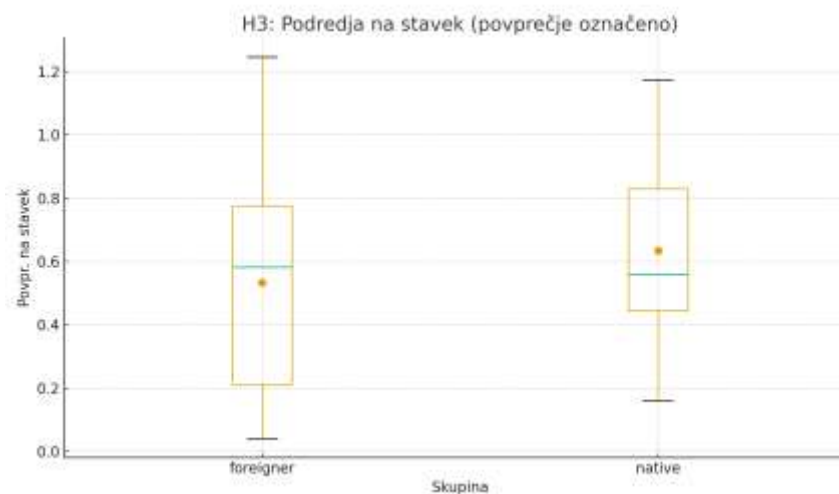
*povprečje - rumena pika, mediana-zelena črta, škatla (Q1 do Q3 dolžine stavka), brki (Q1, Q3, +/- 1,5 razlike med Q1 in Q3)

Vir: Analiza s pomočjo Code Copilot

Vsi trije rezultati pravzaprav kažejo podobno: tujci raje pišejo linearno, s krajšimi povedmi in preprostimi povezavami. To ni nujno pomanjkljivost – gre za povsem logično strategijo, saj s tem

zmanjšajo možnost napak pri veznikih in skladnji. Podoben trend opisujeta Hinkel (2003) in Lahuerta (2018), ki ugotavljata, da se stopnja stavčne kompleksnosti povečuje šele v kasnejših fazah učenja jezika.

Kot ilustracijo naj navedeva še primer razlike v skladnji (primer je izmišljen in služi ponazoritvi). Materni govorec bi lahko zapisal: »*Ko sem prebral knjigo, ki mi jo je priporočil prijatelj, sem spoznal, da je res zanimiva.*« Midva, kot nematerna govorca, bi verjetno zapisala: »*Prebral sem knjigo od prijatelja. Bila je zanimiva.*« Kot vidimo, oba stavka izražata enako vsebino, vendar drugi uporablja manj veznikov in ne vsebuje vgnezenih stavkov. To poenostavljanje je značilno za govorce drugega jezika, ki pogosto izbirajo krajše in bolj pregledne strukture, da se izognejo napakam v skladnji.

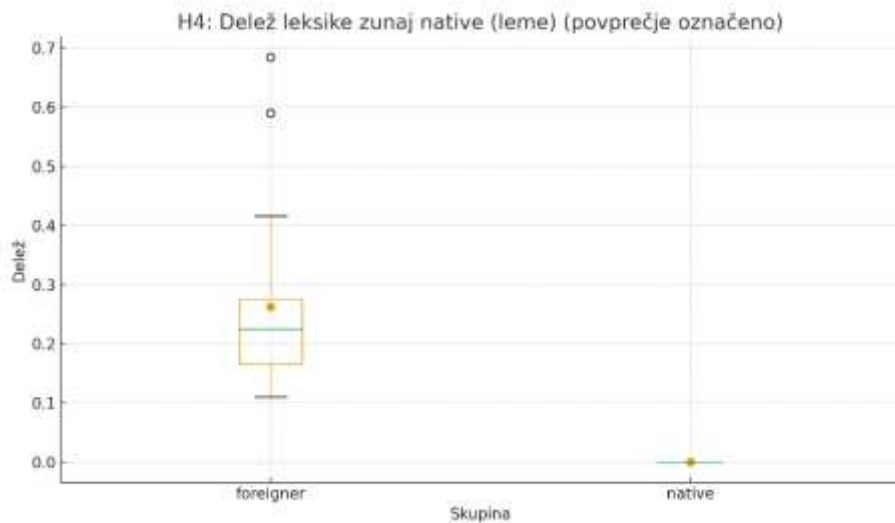


Slika 5: Podredja na stavek (povprečje označeno)*

*povprečje - rumena pika, mediana-zelena črta, škatla (Q1 do Q3 dolžine stavka), brki (Q1, Q3, +/- 1,5 razlike med Q1 in Q3)

Vir: Analiza s pomočjo Code Copilot

Zadnji del analize se nanaša na vpliv prvega jezika na pisanje v slovenščini. Kot prikazuje slika 6, je delež leksike zunaj jedrnega slovenskega besedišča pri tujcih, torej v najinih besedilih, precej višji (ok. 0,26) kot pri maternih govorcih (0,00). To pomeni, da priseljenci pogosto uporabljajo prevodne ali netipične izraze, npr. "manjka mi dom" namesto "pogrešam dom". Gre za naraven pojav, ki ga pojasnjuje Selinkerjeva teorija interjezika (1972): pri učenju drugega jezika se ustvarja sistem, v katerem se prepletata L1 in L2. Razlika je statistično značilna in kaže na močan vpliv prvega jezika na izbiro besed in skladnjo.



Slika 6: Delež leksike zunaj jedrnega slovenskega besedišča (leme)*

*povprečje - rumena pika, mediana-zelena črta, škatla (Q1 do Q3 dolžine stavka), brki (Q1, Q3, +/- 1,5 razlike med Q1 in Q3)

Vir: Analiza s pomočjo Code Copilot

Diskusija

Rezultati kažejo, da se slovenščina, kot jo piševa in govoriva midva, kot predstavnika priseljencev, katerih materni jezik je perziščina (farsi), od jezika maternih govorcev slovenščine razlikuje v načinu strukturiranja stavkov in izboru besed – dveh temeljnih ravneh jezikovnega izražanja.

Najmočnejši in tudi statistično najbolj prepričljiv učinek se pojavi pri hipotezi H4, ki se nanaša na vpliv prvega jezika (L1). Razlike so izrazite in popolnoma v skladu s Selinkerjevo (1972) teorijo *interjezika*, po kateri prvi jezik ostaja kognitivna osnova, na kateri se gradi sistem drugega jezika (L2). Rezultati potrjujejo, da ta prenos ni zgolj semantičen, temveč tudi kulturni in pragmatični – tujci pogosto uporabljajo besedne izbire in kolokacije, ki imajo svoje vzorce v perzijskem jeziku, kar se v slovenščini kaže v manj naravnih ali predozirano dobesednih izrazih.

Hipotezi H1 in H3 se prav tako nagneta v pričakovano smer, čeprav brez statistične značilnosti. Tujci (testirala sva razliko na najinih tekstih) pišejo krajše in preprostejše stavke (H1) ter redkeje uporabljajo podredja in kompleksne strukture (H3). To nakazuje na pojav poenostavljanja, ki ga v medjezikovni fazi opisujejo Hinkel (2003) ter Lahuerta Martínez (2018). Takšne poenostavitve niso nujno znak slabšega znanja, ampak prej razvojna strategija, s katero si govorniki zmanjšajo obremenitev in ohranijo tekočnost izražanja. Tudi sama sva pri pisanju pogosto občutila, da je lažje ohraniti jasnost in pravilnost z uporabo krajše povedi, saj se pri daljših strukturah hitro poveča možnost napake ali nerodne skladnje. Zato se z ugotovitvami raziskav strinjava – poenostavljanje ni nujno pomanjkljivost, temveč del naravnega procesa učenja jezika. Lahuerta Martínez (2018) v primerjavi dvojezičnih in nedvojezičnih učencev ugotavlja, da skupina z nižjo stopnjo jezikovne

izpostavljenosti uporablja pretežno enostavne stavke ter redkeje vključuje podredja in kompleksne skladnje, kar potrjuje trend poenostavljanja v zgodnjih fazah učenja.

Najbolj presenetljiv izid je prinesla hipoteza H2, ki sva jo morala zavrniti. Pokazalo se je, da nematerni govorci – oziroma v tem primeru midva kot predstavnika te skupine – nisva bila nič manj leksikalno pestra; celo nasprotno, najin indeks MATTR-50 je bil nekoliko višji. To pa ne pomeni nujno večje izrazne bogatosti. Gre predvsem za širši, a pogosto bolj osnovni besedni nabor kar se ujema z ugotovitvami Ha (2019). Tujci sicer uporabljajo raznolike besede, vendar brez vedno popolno razvite slogovne diferenciacije in ustreznega prilagajanja registru, zato njihovo pisanje pogosto deluje nekoliko manj naravno. Zanimivo se nama je zdelo, da se razlike v bogastvu besedišča ne kažejo nujno v količini uporabljenih besed, temveč bolj v tem, kako jih govorec uporablja – torej v občutku za kontekst in slog, ki se ga najtežje priuči izven materinščine.

Seveda ima analiza svoje omejitve – vzorec je razmeroma majhen in tudi specifičen, saj sva vanj vključila predvsem svoja besedila. Jezik, ki je vplival na naju in je najin materni jezik, je farsi, žanr besedil pa je homogen (srednješolske naloge). Kljub temu rezultati jasno potrjujejo ključne procese v učenju drugega jezika: poenostavljanje, prenos iz materinščine (v tem primeru perzijsčine) ter nekoliko šibkejši občutek za pragmatično in slogovno naravnost. Prav te razlike

tvorijo jedro medjezikovnega sistema, ki ga raziskovalci prepoznavajo kot eno najzanimivejših značilnosti dvojezičnega izražanja.

Vseeno pa so rezultati, upava, zanimivi tudi širše, saj lahko pomagajo razumeti, kako se tujci učijo jezika, in prispevajo k razvoju ustrežnejših programov za lažje učenje. Analiza obenem pogloblja razumevanje izzivov, s katerimi se tujci pri učenju slovenščine soočajo. Razlike bi bile verjetno odvisne tudi od maternih jezikov posameznikov in od tega, koliko časa že bivajo v slovenskem okolju. Upava, da bo ta raziskava spodbudila še koga, da izvede podobno analizo, saj se nama zdi pomembno, da se s takimi raziskavami krepí tudi medkulturno razumevanje in občutek povezanosti med ljudmi različnih jezikov in ozadij.

ZAKLJUČEK

Raziskava je pokazala, da obstajajo opazne razlike med jezikovno rabo priseljencev in maternih govorcev, ki pa niso vedno enoznačne. Rezultati kažejo, da tujci pri pisanju pogosto uporabljajo krajše in preprostejše stavke (H1 – delno potrjena) ter se zatekajo k manj kompleksnim slovničnim strukturam (H3 – delno potrjena). Njihova leksikalna pestrost ni bistveno manjša (H2 – ovržena), vendar temelji predvsem na pogostih in osnovnih izrazih, kar potrjuje tezo o drugačnem, manj slogovno raznolikem besedišču. Najizrazitejša razlika se pojavi pri vplivu prvega jezika (H4 – potrjena), ki se kaže v besednem izboru, skladnji in občasnih pomenskih prenosih.

Razloge za te razlike gre iskati v tem, da priseljenci pri posredovanju sporočil v ciljnem jeziku kombinirajo različne jezikovne vire – iz obeh sistemov, L1 in L2. Ti vplivi se kažejo v strukturi stavkov, izboru besed, pogostosti določenih slovničnih oblik ter tudi v pragmatiki. Na raziskovalni ravni so te ugotovitve pomembne, saj razkrivajo nastanek medjezikovnega sistema, ki je hkrati pod vplivom obeh jezikov, a ima svojo notranjo logiko in funkcionalno učinkovitost. Tak sistem govorniku omogoča, da se sporazumeva razumljivo in učinkovito, čeprav z nekoliko drugačnimi jezikovnimi sredstvi, kot bi jih uporabil materni govorec.

Ugotovitve potrjujejo teoretični okvir interjezika in kažejo, da je učenje drugega jezika več kot zgolj kopičenje pravil in besed. Gre za postopen proces vzpostavljanja osebnega jezikovnega sistema, v katerem se sočasno razvijajo tako strukturne kot pragmatične sposobnosti. Za poučevanje slovenščine kot drugega jezika to pomeni, da bi bilo treba več pozornosti nameniti razvijanju sintaktične kompleksnosti, pragmatične občutljivosti in zavedanju vpliva prvega jezika, saj prav ti dejavniki odločajo o naravnosti, samozavesti in učinkovitosti izražanja.

Viri in literatura

1. Alghazo, S., Alkhatib, N., Rababáh, G., & Algazo, M. (2025). Functions of Discourse Markers in Nonnative English Speech: The Case of Arab English Speakers. *Languages*, 10(10), 266. <https://doi.org/10.3390/languages10100266>
2. Corder, S. P. (1967). *THE SIGNIFICANCE OF LEARNER'S ERRORS*. 5(1–4), 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
3. Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2014). *Analysing Learner Language*. OUP Oxford.
4. Fatemi, M. A., Sobhani, A., & Abolhassani, H. (2012). Difficulties of Persian Learners of English in Pronouncing Some English Consonant Clusters. *World Journal of English Language*, 2(4), 69. <https://doi.org/10.5430/wjel.v2n4p69>
5. Fung, L., & Carter, R. (2007). Discourse Markers and Spoken English: Native and Learner Use in Pedagogic Settings. *Applied Linguistics*, 28(3), 410–439. <https://doi.org/10.1093/applin/amm030>
6. Gaberšček, N. (2018). Merjenje določenih vidikov skladenjske kompleksnosti v pisnih besedilih slovenskih osnovnošolcev. *Jezik in slovstvo*, 63(2–3), 139–156. <https://doi.org/10.4312/jis.63.2-3.139-156>
7. Gilquin, G., & Paquot, M. (2008). Too chatty: Learner academic writing and register variation. *English Text Construction*, 1, 41–61. <https://doi.org/10.1075/etc.1.1.05gil>
8. Götz, S. (2013). *Fluency in Native and Nonnative English Speech*. <https://doi.org/10.1075/scl.53>
9. Ha, H. S. (2019). Lexical Richness in EFL Undergraduate Students' Academic Writing. *English Teaching*, 74(3), 3. <https://doi.org/10.15858/engtea.74.3.201909.3>
10. Hinkel, E. (2003). Simplicity Without Elegance: Features of Sentences in L1 and L2 Academic Texts. *TESOL Quarterly*, 37(2), 275–301. <https://doi.org/10.2307/3588505>
11. Kim, M., & Crossley, S. A. (2023). Lexical and phraseological differences between second language written and spoken opinion responses. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1068685>
12. Lahuerta, A. C. (2018, November 2). *Analysis of Syntactic Complexity and L2 Proficiency in Efl Writing*. International Conference on Research in Education, Teaching and Learning, Paris. <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2018/12/ICETL-1-271.pdf>

13. Lahuerta Martínez, A. C. (2018). Analysis of syntactic complexity in secondary education EFL writers at different proficiency levels. *Assessing Writing*, 35, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.11.002>
14. McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2010). MTLT, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*, 42(2), 381–392. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.2.381>
15. Mohammad Hosseinpour, R., & Ghanbarpour, F. (2023). Persian to English Lexical Transfer Errors in the Iranian EFL Learners' Writings. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 15(31), 113–130. <https://doi.org/10.22034/elt.2023.55779.2526>
16. Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.14>
17. Nezami, A., & Najafi, M. (2012). Common Error Types of Iranian Learners of English. *English Language Teaching*, 5. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n3p160>
18. Pertot, S., & Kopic, M. (2014). *Jeziki in identitete v precepu*. Slovenski raziskovalni inštitut SLORI. <https://www.slori.org/wp-content/uploads/2020/06/jeziki-in-identitete-v-precepu.pdf>
19. Selinker, L. (1972). *INTERLANGUAGE*. 10(1–4), 209–232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Od krivde do ljubezni: eksistencialna preobrazba v Cankarjevih črticah skozi prizmo logoterapije

JASNA COLNERIČ, *prof. slov.*
jasna.colneric@gmail.com

Povzetek: V članku predstavljamo povezavo med mislimi Viktorja E. Frankla in Ivanom Cankarjem, predvsem skozi njegovo avtobiografsko zbirko *Moje življenje*. Obe osebnosti združuje globoko razumevanje človekove notranje svobode in hrepenenja po smislu. Franklova logoterapija temelji na ideji, da človek kljub trpljenju ohranja možnost izbire – lahko se odloči, kako se bo odzval na bolečino in krivdo. Podobno tudi Cankar v svojih črticah prikazuje, da se smisel pogosto razkrije prav v trpljenju, sramu ali ljubezni. V črtici *Pehar hrušk* se mladi Cankar prvič sooči z vestjo – izkušnja kraje ga pripelje do spoznanja o krivdi, odgovornosti in ljubezni do matere. To je trenutek, ko se iz bolečine rodi samospoznanje, kar neposredno odraža Franklovo načelo, da človek ne sme bežati pred trpljenjem, temveč ga mora preobraziti v smisel. V črticah *Večerna molitev* in

Skodelica kave se smisel izraža v ljubezni, sočutju in dostojanstvu v majhnih dejanjih. Tako Frankl kot Cankar kažeta, da resnična svoboda ne pomeni odsotnosti bolečine, temveč moč, da ji damo pomen. V tem se umetnost in psihoterapija srečata – v veri, da človek kljub vsemu lahko izbere ljubezen.

Ključne besede: Ivan Cankar, Moje življenje, Viktor Frankl, logoterapija, smisel

Abstract: The article presents the connection between the thoughts of Viktor E. Frankl and Ivan Cankar, primarily through Cankar's autobiographical collection *Moje življenje*. Both figures share a profound understanding of human inner freedom and the longing for meaning. Frankl's logotherapy is based on the idea that, despite suffering, a person retains the capacity to choose—one can decide how to respond to pain and guilt. Similarly, Cankar, in his short stories, shows that meaning often emerges precisely through suffering, shame, or love. In the short story *Pehar hrušk*, the young Cankar confronts his conscience for the first time—the experience of stealing leads him to an awareness of guilt, responsibility, and love for his mother. This is a moment where self-knowledge is born from pain, directly reflecting Frankl's principle that one should not flee from suffering but transform it into meaning. In the short stories *Večerna molitev* and *Skodelica kave* meaning is expressed through love, compassion, and dignity in small acts. Both Frankl and Cankar

demonstrate that true freedom does not mean the absence of pain, but the power to give it significance. Here, art and psychotherapy converge—in the belief that, despite everything, a person can choose love.

Keywords: Ivan Cankar, Moje življenje, Viktor Frankl, logotherapy, meaning of life

UVOD

Ivan Cankar, največji slovenski pripovednik in dramatik moderne, je v zbirki *Moje življenje* izpisal bolečo in iskreno izpoved o otroštvu, materi ter iskanju smisla v trpljenju. V teh črticah se bralec sreča z revščino, sramom, vero, krivdo in ljubeznijo – z vsemi temeljnimi čustvi človeškega bivanja. Če Cankarjeve črtice pogledamo skozi prizmo Viktorja E. Frankla in njegove logoterapije, odkrijemo globljo razsežnost: pisateljevo pot od trpljenja k spoznanju, od brezupa k smiselni notranji preobrazbi. Logoterapija namreč uči, da je človekova osnovna težnja iskanje smisla in da je ta smisel mogoče najti celo v bolečini, izgubi ali krivdi. Prav v tem duhu lahko beremo Cankarjevo izpovedno prozo kot pot eksistencialnega zorenja.

Viktor Emil Frankl (1905–1997) je bil ustanovitelj logoterapije in eksistencialne analize, kjer termin »eksistencialna analiza in logoterapija« ponazarja celovitost njegovih konceptov. Eksistencialna analiza je bila prvotno mišljena kot antropološka in filozofska osnova njegovega terapevtskega pristopa, logoterapija pa je bila praktična metoda oziroma uporabljena oblika psihoterapije, utemeljena na tej osnovi (Frankl, 2014, 2015, 2020). Na prvi pogled se zdi, da med Viktorjem Franklom, avstrijskim psihiatrom, utemeljiteljem logoterapije in preživelim taboriščnikom, ter slovenskim pisateljem in humanistom Ivanom Cankarjem ni neposredne povezave. A čeprav sta živela v različnih časih in okoliščinah, ju družijo globoko razumevanje človeka kot duhovnega

bitja, ki tudi v trpljenju išče smisel in dostojanstvo. Frankl je skozi logoterapijo razvil misel, da človek lahko v vsakem položaju – tudi v najtežjem trpljenju – najde notranjo svobodo in smisel življenja. Podobno je Cankar v svojih literarnih in esejističnih delih poudarjal pomen moralne držbe, sočutja, ljubezni in vere v človekovo notranjo moč. Oba sta torej na svoj način iskala odgovor na isto vprašanje: kako ostati človek, ko življenje postane trpljenje.

Kje so skupne točke Cankarja in Frankla?

Ivan Cankar v črticah *Moje življenje* prikazuje svoje potovanje – od otroštva, družbene stiske, notranjih dvomov in iskanja smisla – ter izrisuje lik človeka, ki se trudi ohranjati dostojanstvo in vero v ustvarjanje kljub tegobam. V poglavju, kjer Cankar opisuje svoje družinske razmere in notranjo stisko, lahko razberemo, kako trpljenje aktivira iskanje višjega smisla, izstop iz pasivnosti in prevzem odgovornosti za lastno življenje. Oba misleca poudarjata tudi pomen notranje svobode. Frankl je zapisal, da človeku lahko vzamejo vse – razen svobode, da sam izbere svoj odnos do okoliščin. Cankar pa to isto misel izraža v življenjskem opusu: kljub socialni stiski, kritiki in notranjemu boju liki v njegovih delih (in on sam v svoji zgodbi) ne izgubljajo notranje držbe in možnosti izbire – možnost, da ostanejo zvesti sebi in ustvarjanju. Prav tako ključna skupna točka obeh je ljubezen kot pot do smisla. Frankl je v ljubezni videl eno izmed poti do smisla – skozi ljubezen do drugega človeka človek razodeva najgloblji pomen življenja. Cankar pa ljubezen, še posebej

v svojih zgodnjih izkušnjah in avtorjevem življenju, postavlja kot simbol moralne čistosti in notranje moč – bodisi ljubezen do družine, do domovine ali do umetnosti.

Viktor Frankl in Ivan Cankar sta s svojimi deli oblikovala globok humanistični pogled na človeka. Oba sta verjela, da človek ni zgolj telesno ali družbeno bitje, temveč predvsem duhovno bitje, ki lahko tudi v trpljenju najde smisel, svobodo in dostojanstvo. Frankl je to pokazal skozi znanstveno in terapevtsko delo, Cankar pa skozi umetniško besedo in osebno življenjsko izkušnjo v črticah *Moje življenje*. Njune misli se dopolnjujejo: Cankarjevi liki in pisateljeva lastna življenjska pot uresničujejo tisto, kar je Frankl kasneje razložil kot »kljubovalno moč duha«. Tako oba kažeta, da človek ostaja človek le takrat, ko ne išče bega pred trpljenjem, ampak v njem odkrije pot k smislu, ljubezni in notranji svobodi.

Logoterapevtske značilnosti v Cankarjevem besedilu

Cankarjev spomin na otroštvo in razmišljanja v *Moje življenje* ponujajo številne primere, kjer se lahko prepozna Franklova logoterapija. Tako kot Frankl tudi Cankar vidi bistvo človeka v notranji svobodi in volji do smisla, ki presega zunanje razmere.

Volja do smisla se pokaže, ko pisatelj razmišlja o tem, zakaj človek živi, in hrepeni po nečem več kot le po vsakodnevnih potrebščinah. V besedilu se to vidi v opisih otroštva, v sanjah o lepšem domu ali o

daljavi, ki jo otrok občuti v svojem srcu. Ta notranja želja po nečem višjem, po lepoti in sreči, izkazuje osnovno človeško potrebo po smislu, ki jo Frankl imenuje "volja do smisla".

Svoboda izbire drže se izraža, ko Cankar opisuje revščino, stisko ali težke družinske okoliščine. Čeprav so zunanji pogoji omejujoči, se otrok ne preda pasivnosti, temveč se odloči, kako se bo odzval. Izbere notranje razmišljanje, sanje in hrepenenje po lepšem svetu. Ta sposobnost, da izberemo svojo držo kljub težavam, je bistvena za logoterapijo.

Smisel v trpljenju se pokaže v trenutkih, ko pisatelj opisuje sram, stisko, izgubo ali pomanjkanje. Te situacije niso le negativne izkušnje, temveč postanejo priložnost za samospoznanje in notranjo rast. Frankl poudarja, da smisel ne nastaja v izogibanju trpljenju, temveč v tem, kako ga človek sprejme in preobrazi v notranjo moč ali hrepenenje po vrednotah.

Ljubezen, odgovornost in etika pa se odražajo v opisih materinske skrbi, spoštovanja, skromnosti ali v občutku odgovornosti do družine in bližnjih. To so trenutki, ko smisel ni odvisen od zunanjega dosežka, temveč od sprejemanja naloge, ki nam je dana – naj bo to skrb, ljubezen ali moralna dolžnost. Frankl poudarja, da ravno ti trenutki ljubezni in odgovornosti ustvarjajo trajen smisel v človekovem življenju.

V črtici *Mater je zatajil* se pojavi tema krivde in kesanja, ki pri Franklu pomeni priložnost za samospoznanje. V Cankarjevi črtici sram in

bolečina nista konca, temveč začetek poti k odgovornosti in notranji preobrazbi. Pisanje Cankarju postane njegov način, kako trpljenju podeliti pomen — kako spremeniti sram v razumevanje ljubezni, ki presega napako. V *Večerni molitvi* se človek sooča s trpljenjem brez odgovora. Sin moli ob umirajoči materi, Bog pa molči. Toda prav ta molk odpira prostor za svobodo — za izbiro drže, za zorenje ljubezni, ki ne išče več potrditve, temveč samo daje. Smisel ni v uslišani prošnji, ampak v vztrajnosti ljubezni. Molitev ostane brez odgovora, smrt je neizogibna. Ta trenutek tišine, v katerem sin ne dobi odgovora na svojo prošnjo, razkriva temeljno človeško izkušnjo: trpljenje, ki ga ni mogoče razložiti. Tudi v *Skodelici kave* Cankar razkrije logoterapevtski pogled na življenje: mati, ki v revščini skuha sinu kavo, uresniči najvišjo obliko smisla — ljubezen kot dejanje dostojanstva. Smisel se ne skriva v velikih dosežkih, temveč v drobnih gestah, ki ohranjajo človečnost. Cankar v VI. črtici opisuje otroško izkušnjo globoke radosti in povezanosti, ki jo doživljajo med pogovori v mraku ob veliki peči. Otroci se polglasno pogovarjajo, sanjajo o veliki noči, daljnih krajih, toplini doma in sreči, ki jo ne morejo imeti v resničnem življenju. Cankar poudarja kontrast med revščino, pomanjkanjem in otroškim hrepenenjem po lepoti, svetlih trenutkih in ljubezni. Pogovori in sanje med otroki ustvarjajo občutek skupne molitve in pesmi, ki jih povezuje kot bratje in sestre, kljub bridkosti vsakdana.

Frankl je verjel, da človek »uresniči samega sebe, kadar pozabi nase in se posveti nečemu ali nekemu, ki ga presega«. Cankarjeva predanost materi in literaturi je natanko to: preseganje lastnega jaza v imenu večjega smisla. Pisatelj iz svojega trpljenja oblikuje umetniško in etično sporočilo o dostojanstvu malega človeka

Smisel in vest v Cankarjevem »Peharju hrušk« skozi logoterapevtski pogled Viktorja Frankla

Cankarjeva črtica *Pehar hrušk* iz zbirke *Moje življenje* je ena najbolj pretanjenih upodobitev človeške duše v slovenski književnosti. Pod preprosto zgodbo o otroški kraji se skriva globoka moralna drama – preizkušnja vesti, odgovornosti in ljubezni. Dogodek, ki se začne kot otroška radovednost, se konča kot prvo srečanje z grehom in notranjim spoznanjem, da človekova svoboda ni brez meje. Prav v tem trenutku se Cankar približa Franklovi logoterapiji, ki v središče postavlja vest kot notranji kompas smisla.

Po Viktorju Franklu je vest "organ smisla" – tihi, a nezmotljivi glas, ki človeku kaže, kaj je prav, in ga vabi k odgovornosti. Cankarjev deček ta glas prvič zasliši, še preden zleze za omaro. Ob misli na krajo ga "spreleti strah pred grehom", a skušnjava in vpliv sestre sta močnejša. V tem trenutku se odvija temeljna človeška drama: boj med notranjim glasom, ki kliče k poštenju, in zunanjim glasom skušnjave. Frankl bi rekel, da je to trenutek, ko se človek sooči s svojo svobodo izbire drže – lahko sledi vesti ali jo zatre.

Ko mati pozneje odkrije krajo in se ne razjezi, temveč zajoka, vest dobi svojo polno moč. Deček razume, da ni prizadel pravil, temveč osebo, ki ljubi. Frankl pravi, da človek spozna resnični smisel takrat, ko čuti odgovornost do nekoga drugega. Materine solze tako niso kazen, temveč ogledalo duše, v katerem otrok prvič vidi posledice svojih dejanj. Takrat se vest ne oglašava več kot zunanji ukaz, ampak kot notranja bolečina, ki izhaja iz ljubezni.

Cankarjev občutek krivde ni uničujoč, temveč očiščujoč. Ko pravi: »Še je vprašala: 'Kdo je bil?' – 'Janez,' je rekla sestra Lina in mi je gledala naravnost v obraz,« in nato opisuje materin jok, se v njem prebudi razumevanje: »Mati me ni udarila, tudi ni rekla žale besede.« Ta trenutek je srčika logoterapevtskega pogleda – človek ne raste skozi kazen, ampak skozi spoznanje. Vest deluje kot notranji učitelj, ki ne kaznuje, temveč vodi.

Frankl je verjel, da ima vsak človek zmožnost, da v trpljenju odkrije pomen. Cankarjev deček po dogodku ne postane brezčuten, temveč globlje razume svet. Spomin na materine solze ostane z njim vse življenje – ne kot rana, ampak kot temelj moralne zavesti. Vesti se ne da utišati; lahko pa se iz nje rodi sočutje in moč odpuščanja. Ko odrasli Cankar zapiše: "V poznejšem, prevar in bridkosti polnem življenju me je goljufala in izdala marsikatera ženska; Bog jim greh odpusti, jaz jim ga vsem do zadnjega kraja," pokaže, da je iz otroške krivde zrasel v človeka, ki razume in odpušča.

Franklova logoterapija uči, da človek ne išče smisla z razumom, temveč z vesti. Vest je tisti tihi glas, ki ga vodi k dobrim dejanjem tudi v trpljenju. V *Peharju hrušk* se vest prvič prebudi ob sramu, nato pa preraste v moralno spoznanje. Deček, ki se je bal kazni, na koncu razume ljubezen – to je prehod od strahu pred zunanjim redom k notranji odgovornosti. Cankar to izrazi brez moraliziranja. Njegov pogled je sočuten, skoraj Franklov: človek je bitje, ki se uči skozi bolečino. Vest ni sovražnik, temveč pot do smisla. Ko jo človek posluša, postane svoboden; ko jo zataji, izgubi del sebe. Cankarjev “abecednik” življenja zato ni le spomin na greh, ampak prvo črko modrosti – spoznanje, da se smisel rodi v trenutku, ko se človek zave svoje odgovornosti do drugega.

Črtica *Pehar hrušk* je mojstrski prikaz rojstva človekove morale in smisla. Tako kot pri Franklu tudi pri Cankarju vest ni nekaj zunanjega, temveč duhovna razsežnost človeka, ki mu omogoča, da v trpljenju najde pomen. Cankarjev deček prestopi mejo, a prav v bolečini spoznanja odkrije, da je ljubezen močnejša od greha. Materine solze niso obsodba, ampak klic k rasti – k večji človečnosti. Frankl bi rekel, da je prav vest tisti del človeka, ki “nikoli ne zboli” in ki ga vodi k smislu tudi v najtemnejših trenutkih. Cankar bi temu pritrdil: iz najpreprostejšega otroškega greha se rodi zavest, da je človek odgovoren – pred seboj, pred drugim in pred ljubeznijo. In prav v tem spoznanju je resnični smisel življenja.

ZAKLJUČEK

Viktor Frankl in Ivan Cankar sta s svojimi deli oblikovala globok humanistični pogled na človeka. Oba sta verjela, da človek ni zgolj telesno ali družbeno bitje, temveč predvsem duhovno bitje, ki lahko tudi v trpljenju najde smisel, svobodo in dostojanstvo. Frankl je to pokazal skozi znanstveno in terapevtsko delo, Cankar pa skozi umetniško besedo. Njune misli se dopolnjujejo: Cankarjevi liki uresničujejo tisto, kar je Frankl kasneje razložil kot »kljubovalno moč duha«. Tako oba kažeta, da človek ostaja človek le takrat, ko ne išče bega pred trpljenjem, ampak v njem odkrije pot k smislu, ljubezni in notranji svobodi. Logoterapija in Cankarjeva proza se srečata v prepričanju, da življenje nikoli ni brez smisla. Moje življenje ni le spomin na otroštvo, temveč izpoved o človeku, ki se uči sprejemati trpljenje in iz njega ustvarja dobro. Cankar v bolečini ne vidi le krivice, temveč klic k notranji spremembi; iz sramu in izgube zraste sočutje in ustvarjalnost. Tako kot Frankl je spoznal, da “človek, ki ima zakaj živeti, prenese skoraj vsak kako”. V tem spoznanju se Cankarjevo iskanje zlitja z logoterapijo: v trpljenju je našel ne konec, temveč pot k smislu, in v materini podobi – najčistejšo obliko ljubezni, ki daje življenju pomen.

Viri in literatura

1. Cankar, I. (b. l.). *Moje življenje*. Dostopno na https://cankar.dlib.si/materiali/Moje_URN_NBN_SI_DOC-PK4X026A.pdf
2. Frankl, V. E. (2014). *Volja do smisla: Osnove in raba logoterapije*. Prevod: Jože Stabej. Ljubljana: Celjska Mohorjeva družba.

3. Frankl, V. (2015). *Zdravnik in duša: Osnove logoterapije in bivanjske analize*. Ljubljana: Založba Celjska Mohorjeva družba.
4. Frankl, V. E. (2020). *Človekovo iskanje najvišjega smisla*. Ljubljana: Celjska Mohorjeva družba.

Ovire in delo z avtističnim spektrom

BARBARA JEREB KARBA, *vzg. predšolskih otrok*
barbarajerebkarba@gmail.com

Povzetek: Že nekdaj sem v sebi začutila željo, kako si nekoč želim pomagati otrokom, ki so zaradi genskih ali zdravstvenih razlogov t.i. »drugačni«. Skozi leta odraščanja in izobraževanja pa me pot kljub močni želji nikakor ni pripeljala do izobraževanja zdravstvenih smeri. Odločila sem se za smer v vzgoji in izobraževanju, natančneje v smer predšolske vzgoje. Čez leta sem bila postavljena pred velik izziv. Branje bom popeljala v spoznavanje motnje avtističnega spektra, vzroke zanj ter kako postopamo do otroka z omenjeno diagnozo. Nadaljevala bom, kako sem se z drugačnim načinom dela spopadala skozi delovne dni ter predstavila 5 – letnega dečka, kateremu sem bila spremljevalka. Želela sem mu nekako omogočiti veselje in zadovoljstvo, da spozna samega sebe, se začne zavedati svojega telesa, vedenja in spodbuditi različne čute ob prilagojenih dejavnosti.

Ključne besede: avtistični spekter, težja oviranost, prilagoditve, aktivna vključenost

Abstract: I have always felt a deep desire to one day help children who are, due to genetic or health reasons, considered “different.” However, throughout the years of growing up and education, despite my strong wish, my path never led me toward studies in the field of healthcare. Instead, I decided to pursue education, more specifically, preschool education. Over the years, I was faced with a great challenge. In my writing, I will explore the autism spectrum disorder — its causes, and how to approach a child with such a diagnosis. I will continue by describing how I dealt with the challenges of working in a different way during my daily routine and introduce a five-year-old boy whom I accompanied as a support teacher. My goal was to bring him joy and satisfaction in discovering himself, becoming aware of his body and behavior, and stimulating his various senses through adapted activities.

Keywords: autism spectrum, more severe disability, adaptations, active involvement

UVOD

Odločila sem se za smer izobraževanja v vzgoji in izobraževanju, natančneje v smer predšolske vzgoje. Leta so minevala, ko so že skorajda postala rutinska, nakar sem bila postavljena pred velik izziv, ki je v meni vzbudil strah in močno željo. Spoznala sem dečka, ki me je zaznamoval, bolj kot sem si sprva tudi sama priznala. Ko sem ga prvič spoznala in bila seznanjena z njegovo diagnozo motnje avtističnega spektra, sem spoznavala, kako različno lahko ljudje doživljamo svet okoli sebe. Njegov način izražanja je bil zame sprva nenavaden. V začetku, ko sem navezovala stik z njim in ga spoznavala, sem se začela postopoma zavedati, kako drugačen način dožemanja, spoznavanja in razumevanja sveta okoli sebe dojemam on. Tema, ki je izpostavljena v članku in ki me zanima že od malih nog je zelo razširjena in je ne moremo določiti v le eno smer. Lahko bi rekli, da je razvojna motnja z največjim primanjkljajem na področju socialne komunikacije in interakcije ter z izrazito stereotipnostjo oziroma nefleksibilnostjo na področju dejavnosti in interesov. Služba mi je ponudila možnost, da se samoizobražujem v smeri, ki me zanima in lahko samostojno ter ob pomoči strokovnjakov pomagam otroku, ki ima diagnozo motnje avtističnega spektra. Otroku lahko nudimo veliko, če le imamo možnost in podporo stroke ter dovolj ustreznega znanja, ki pripomore k lažji organizaciji delovnega dne. Pomembno je, da takemu otroku nudimo okolje, ki je drugačno od običajnih, ki ustreza otrokovim potrebam in mu vzbudi stimulatивно in raznoliko okolje za igro.

Kaj je motnja avtističnega spektra?

Motnja avtističnega spektra je zelo širok pojem. Označuje specifičen način procesiranja informacij v možganih. Gre namreč za skupek različnih znakov, ki se kažejo na socialnem, govornem in vedenjskem področju (po <https://www.zadusevnozdravje.si>). Tu ne gre le za eno stereotipno motnjo, ampak ima le-ta zelo širok spekter nevroloških stanj. Ljudje z motnjo v avtističnem spektru imajo lahko šibka kot tudi močna področja intelekta. Njihovo intelektualno delovanje se giblje od izredno nizke do izredno visoke inteligentnosti (Portway in Johnson, 2015). Osebe z motnjo avtističnega spektra potrebujejo več pomoči in več vodenja pri vsakodnevnih opravilih ter funkcioniranju (Prav tam, 2015). Govorimo torej o razvojni motnji, ki je stalnica skozi celo življenje.

Avtistični spekter delimo na več motenj

V širšem pomenu motnje avtističnega spektra zajemajo Kannerjev avtizem, ki ga bom v članku prikazala. Pri le-tem gre za nevrološko razvojno motnjo, pri katerem so najbolj izraziti znaki primanjkljajev v socialnem razvoju, govoru ter komunikaciji, interesih in aktivnostih (Hannah, 2018). Kažejo se tudi določene nezmožnosti za druženje, neupoštevanje interesov in čustev drugih. Neverbalna komunikacija je pomanjkljiva, okrnjena ali pa sploh ni prisotna. Opazna je pa tudi pomanjkljivost domišljije ter nezanimanje za igrače (Prav tam, 2018). Spekter delimo še na Aspergerjev sindrom, sindrom patološkega

izogibanja zahtevam, nespecifično razvojno motnjo, semantično – pragmatično motnjo in Rettov sindrom (Prav tam, 2018).

Značilnosti avtizma

Običajno ljudje z avtizmom težko komunicirajo z ostalimi ljudmi in imajo težave z druženjem v socialne namene. Posamezniki z avtizmom se lahko na vsakodnevne situacije in spremembe odzivajo na neobičajen način (Macedoni Lukšič, 2015). Nezmožnost komunikacije se lahko kaže v izbruhih jeze, samopoškodovalnem in agresivnem vedenju ter kljubovanju. Avtizem po intenzivnosti zelo variira. Posamezniki s težjo obliko avtizma imajo lahko težje kognitivne motnje, senzorne težave in simptome ekstremno ponavljajočega in neobičajnega vedenja (po <https://www.zveza-avtizem.eu/o-avtizmu/>). Življenje in delo, ki ima težjo obliko avtizma je lahko težko in zahteva veliko potrpežljivosti in razumevanja stanja. Lažje oblike avtizma pa se kažejo v posebnostih, ki jih povzročajo težave v razumevanju socialnih kontekstov (prav tam, 2.11.2025). O diagnozi lahko govorimo, ko specializiran strokovnjak le-to postavi, zgodi se lahko že pri dveh letih, na podlagi opravljenih presejalnih testov za zgodnje odkrivanje MAS pa o motnji lahko govorimo že pri 18 mesecih (Lee, 2019). Kot starši in strokovni delavci smo tako lahko že kar hitro pozorni na določene znake posameznika, ki bi lahko nakazovali na motnjo avtističnega spektra in sicer: ni kazanja s prstom, pogleda ne usmeri v smer kazanja, ni očesnega stika oziroma je kratek, roko odrasle osebe fizično vodi do želenega predmeta, igra

s predmeti, ki so mu zanimivi, neuporaba smiselnih besed, na geste drugega se ne odzove, ne pomaha, se ne odzove z nasmehom, ne opazuje obrazne ekspresije ter je ne posnema. (Bratuš – Albreht, 2018). Avtizem, natančneje sindrom, spekter oziroma skupek avtističnih motenj – SAM je dandanes definiran kot nevrološka motnja. Otrok s SAM čuti manjšo oziroma drugačno potrebo po vzpostavljanju socialnih stikov z drugimi, se jim izogiba in imajo neustrezne reakcije v socialnih situacijah, mu primanjkuje domišljije, ne najde smisla v svetu, ne želi komunikacije, ima specifičen način govora. Ima težave pri povezovanju ritualov in pravilih, pri senzorični integraciji (Žnidarko, 2016).

Vzroki avtizma

Vzroke avtizma so najprej iskali v neustreznih razvojnih in družinskih pogojih (Bruno Bettelheim – hladne matere). Leta 1964 pa je Bernard Rimland avtizem opisal kot biološko motnjo v knjigi *Infantile Autism: The Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behavior*. Naslednja prelomnica so bile raziskave dvojčkov iz konca sedemdesetih let, ki so sicer na zelo majhnih vzorcih dokazovale, da je avtizem gensko pogojen (po <https://www.zveza-avtizem.eu/o-avtizmu/>). Torej govorimo o tem, da je epidemiologija avtizma povezana z delovanjem ter zgradbo možganov. Gene, ki naj bi le-tega povzročali pa do sedaj še niso odkrili. Govorimo o nestabilnih genih, ki vplivajo na razvoj možganov in tako povzročijo avtizem (Rihtar, 2014). Po raziskavah je ugotovljeno, da naj bi avtizem povzročala

dednost in okolje, motnje metabolizma, prehrane, infekcij, težke kovine in mnogi drugi dejavniki (Prav tam, 2014).

Kako soočiti starša z diagnozo otroka?

Počasi in premišljeno je potrebno starše posameznika soočiti z realnostjo. Občajno le-ti reagirajo z jezo, žalostjo, tudi občutkom krivde in veliko nerazrešenimi vprašanji (Bratuš – Albreht, 2018). za postavitev same diagnoze ni dovolj le enkratni specialistični pregled temveč tudi vedenje in reagiranje posameznika v različnih situacijah in okoljih. Pri tem sodelujejo logopedi, psihologi, pediatri, delovni pedagogi, specialistri razvojne nevrologije idr. (Dobnik – Renko, 2008). V diagnostičnem postopku se diagnoza potrdi ali ovrže ter oceni in določi potrebo družine (Prav tam, 2008). Izredno pomembnega pomena pa je, da staršem omogočimo, da se s situacijo spoprimejo in sicer: iskanje socialne in čustvene podpore, razumevanje in praktična pomoč pri drugih v stresnih situacijah, organizacija konkretnih korakov za doseganje rešitev idr. (Skinner, 2003 v Macedoni - Lukšič). Tako starši, kot vzgojitelji in terapevti imamo ključno vlogo pri soustvarjanju okolja, ki podpira otrokovo dobro počutje. Starši morajo ustrezno komunicirati z otrokom, sodelovati in vzpostaviti skupne interese ter dopuščati možnost izbire posameznika (Bratuš – Albreht, 2018).

Spoznavanje posameznika

Sama sem se udeležila delavnic za spremljevalce otrok s SAM, kjer smo načrtovali strukture za otroka po metodi TEACCH in PECS (Žnidarko, 2016 in Škrubej – Novak, 2016). TEACCH je pomemben model za obravnavo, izobraževanje in raziskav na področju motenj avtističnega spektra (MAS). Pristop je obravnava vsakega posameznika, razumevanje avtizma, prevzemanje primernih prilagoditev in širok spekter strategij, ki temeljijo na obstoječih veščinah in interesih vsakega posameznika. Pristop TEACCH se lahko uporablja od zgodnjega otroštva do pozne odrasle dobe in ne glede na izobraževalni program (Žnidarko, 2016). Metoda PECS pa temelji na dveh različnih učnih tipih, t.j. strukturiranem in nestrukturiranem učnem tipu. S pomočjo metode ABA nam PECS omogoča osnovo za izgradnjo pozitivnega okolja za razvoj otroka z motnjami avtističnega spektra. Strukturirani elementi so osredotočeni na funkcionalne aktivnosti in komunikacijo. Nestrukturirani elementi metode PECS pa so oblika učnih lekcij, strategije vzpodbud, strategije za odpravljanje napak in generalizacija (Škrubej – Novak, 2016).

Izzivi, delo in ovire z otrokom z motnjo avtističnega spektra

Postavljena sem bila pred izziv

Delo z dečkom je potekalo na dnevni bazi. Zaposlena sem bila samo zanj, saj še nekaj let nazaj, otrokom s SAM ni pripadal spremljevalec. Le-ta je pripadal samo otrokom, ki so bili gibalno ovirani. Tako sta se starša po nasvetu vodstva vrtca podala v boj z občino, kjer so odobrili

osebo, ki bo zaposlena na delovnem mestu pomočnika vzgojitelja – spremljevalca za dečka. To delo sem sprejela kot izziv, kot priložnost, ki sem jo vedno želela. Poleg adrenalina in močne želje, pa me je spremljal tudi strah. Začelo se je novo šolsko leto, ko je deček prišel v starostno skupino 3–4 leta. Sprva sem ga le opazovala pri njegovi rutini in navadah. S starši smo si izmenjevali splošne informacije, katere so želeli pridobivati, in sicer o tem, ali je jedel, spal ali se je igral ipd. Sčasoma sem opazila, da deček potrebuje meje, da bo lahko deloval v skupini. Po pogovorih s starši sem prejela informacije, da mu ne postavljajo zahtev ali čisto preprostih opravil, kot so "sezuj si copate", "napolni kozarček" izključno zaradi njegovih reakcij – agresija do sebe in drugega. Avtistični otroci imajo velike težave tudi v socialnem svetu. Pri mlajših otrocih so značilni izbruhi jeze, pri starejših otrocih, ki so močnejši, pa postanejo težave še težje obvladljive. Staršem je lažje, da ustrezajo otroku, saj le tako postane miren. Na ta način se nauči, da bo s svojim agresivnim vedenjem lahko dosegel, kar bo želel. Starši se morajo otrokovemu obnašanju posvetiti že zelo zgodaj, preden se agresivno vedenje pri otroku ustali, saj ga je težko spremeniti (Terbovšek, 2013). Dnevi so prehajali v tedne, tedni v mesece, vendar pri dečku ni bilo videti nikakršnega napredka, njegovo že omenjeno vedenje pa se je le stopnjevalo. Potrebovala sem dodatno strokovno pomoč. Logopedinja, spec. ped. ter svetovalna služba mi nista znali podati nikakršnega oprijemljivega znanja ali nasveta, kako pristopati k otroku s posebnimi potrebami. Zaradi neznanja in nevednosti so mi

dejali, naj le poskrbim za njegovo varnost ter varnost drugih in sebe. S tem se nikakor nisem strinjala. Pristopila sem do ravnateljice, kjer sem se dogovorila za izobraževanja, ki bi mi lahko pri delu pomagala.



Slika 1: izobraževalna gradiva za delo

Vir: Lasten

Delo

Polna tri leta zame ni obstajal nikakršen odmor. Izziv sem tako resno vzela in bila trdno odločena, da pomagam dečku usvojiti osnovo, ki bo olajšala življenje njemu in ljudem okoli njega. Velikokrat, ko mi je telo sporočalo, da potrebujem odmor in sem zatem otroka slišala kričati tudi na druge oddelke vrtca, sem pohitela nazaj, ga prevzela s prijemi, ki sem jih pridobila na izobraževanjih in ga tako poskušala pomiriti, da s svojim početjem ni vznemirjal ter agresivno reagiral do drugih otrok v skupini. Deček je za čas svoje prisotnosti v vrtcu nujno

potreboval prisotnost človeka, saj je njegova motnja diagnosticirana k težjemu spektru. Po približno pol leta, dveh izobraževanjih dr. Macedoni Lukšičeve, ogromno prebranih člankih o avtizmu, sva z dečkom našla nek svoj ritem. Sprejel me je. To lahko trdim od takrat, ko mi je prvič zlezal v naročje ter v njem ostal par minut. Raziskovala sem, koliko mi ob dejavnostih zaupa, kaj vse lahko počneva, kakšne so reakcije, ko želim nekaj doseči.



Slika 2 in 3: Zaupanje. Stik z dlanjo, premagovanje ovir in upoštevanje pravil.

Vir: Lasten

Deček je zelo pogosto prebival svoj čas na okenski polici v kotu igralnice, kjer je opazoval skozi okno – tako je našel svoj prostor, kjer mu je bilo ugodno. Prehodi iz igralnice v igralnico, odhodi na igrišče ter podobni izhodi mu niso povzročali vznemirjenja. Vedno pa se je zataknilo pri mimohodu telovadnice, saj je v njej izredno rad preživil čas in če le-ta ni bila prosta je deček to izrazil z zelo glasnim nasprotovanjem in agresijo. Vedela sem, da tega vedenja ne smem dopustiti, in se zavedala, da se bo to vedenje z odraščanjem, v kolikor ga ne usmerimo drugače, le še stopnjevalo. Nisem si predstavljala, koliko truda, volje, fizične moči in potrpljenja bom potrebovala, da bom z njim dosegla en sam cilj. Njegovi starši so mi predlagali, da preberem nekaj člankov na temo SON RISE pristopa, vendar pa ta pristop dečku ni ustrezal. Odločena, da mu nekako omogočim napredek k boljšemu razumevanju sebe, mene in okolice sem se podala v raziskovanje metode TEACCH in PECS, s katero sem tudi potem dve leti vztrajala. Metodi sta se prepletali in dopolnjevali. S pomočjo nove specialne pedagoginje sem pripravila za vizualno podporo Pecs metode. Dečku sem na vidno mesto pritrdila sličico pitja s kozarcem, namen tega je bil, da mi prinese sličico, jaz pa mu ponudim kozarec z vodo. Nekaj časa je delovalo, potem pa je deček preprosto vzel kozarec in si pod pipo natočil vodo. Metodo smo za nekaj časa postavili na stran. Ob enem pa sva s specialno pedagoginjo poustvarili njegovo rutino. Vsak dan sva imela isto zaporedje dogodkov, s tem sem dosegla, da se je deček navadil na rutino in sčasoma tudi malce umiril. Vsak da sva imela za do 10 minut

strukturiranega dela, ko je bil zelo razpoložen, pa sva dejavnost lahko tudi podaljšala. Pozorna sem bila, da sem mu pri dajanju navodil govorila kratko in odločno. Npr.: "(ime), sezuj si čevlje". Vsako navodilo sem podprla tudi vizualno ali pa nakazala z roko.

Ovire vzgojiteljev predšolske vzgoje

Delo z dečkom, ki ima SAM je bilo zame zelo osebno, ne bom rekla, da je bilo delo z njim lahko, na trenutke je bilo zelo težko, ampak sem z njim vztrajala polna tri leta, do njegovega odhoda v šolo. Starši so sprva izrazili željo, da bi njegovo šolanje odložili, vendar sem po tehtnem razmisleku ter posvetovanjih s strokovnjaki, staršem podala mnenje, da bi bilo zanj najbolje poskrbljeno v instituciji ali zavodu, kjer so otroci z diagnozo SAM deležni strokovnjakov za njih najboljše izobrazbe in osebnega pristopa. Pa ne, ker ne bi želela dela z njim, ampak zato, ker sama nisem bila čustveno in ne fizično sposobna skrbeti zanj. Deček je potreboval bolj strukturiran učni načrt, kot sem mu ga sama lahko s svojim znanjem zagotovila. Vzgojitelji smo na tem področju občutno premalo podkovani in se včasih pri delu počutimo nemočni. V zadnjem času sicer opažam, da se je poznavanje te motnje bistveno spremenilo, tako s pristopom kot tudi s samim potekom nadaljnje obravnave otrok z avtistično motnjo v vrtcih.



Slika 4–7: Delo s posameznikom

Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

S pomočjo omenjenih metod in veliko mero vztrajnosti, potrpljenja in upanja v dečka sem dosegla, da se je naučil umirjeno počakati, naj si bo v vrsti v trgovini ali pri mizi za obed, da je deloma osvojil "*toilet training*", da se je slekel, sezul in pospravil za seboj copate, čevlje. Avtizem po intenzivnosti zelo variira. Posamezniki s težjo obliko avtizma imajo lahko težje kognitivne motnje, senzorne težave in simptome ekstremno ponavljajočega in neobičajnega vedenja (po

<https://www.zveza-avtizem.eu/o-avtizmu/>). Življenje in delo, ki ima težjo obliko avtizma, je lahko težko in zahteva veliko potrpežljivosti in razumevanja stanja (prav tam, 2. 11. 2025). O diagnozi lahko govorimo, ko specializiran strokovnjak le-to postavi, zgodi se lahko že pri dveh letih, na podlagi opravljenih presejalnih testov za zgodnje odkrivanje MAS pa o motnji lahko govorimo že pri 18 mesecih (Lee, 2019). Kot starši in strokovni delavci smo tako lahko že kar hitro pozorni na določene znake posameznika, ki bi lahko nakazovali na motnjo avtističnega spektra. Kot pa že omenjeno, smo v vrtcih zelo malo podkovani za delo z otroki, ki imajo motnjo avtističnega spektra. Vsak otrok je svoj, vsak otrok drugačen. Mi smo pa tisti, ki mu moramo pomagati rasti in poizkusiti delo prilagoditi vsakemu posamezniku. Avtizem je motnja, ki je prisotna vse življenje in pri vsakem posamezniku se izraža drugače. Prav zato pa nas naše delo postavlja pred vedno nove izzive. Z izzivom, ki sem ga želela, sem na podlagi svojega znanja uspešno premagovala in dečku pripomogla k postavitvi "stebra" v nadaljnjem življenju. Želim si, da bo v bližnji prihodnosti država bolj podkrepila problematiko na področju avtizma in začela izobraževati strokovne delavce v tej smeri, da bodo lahko starši z otroki, ki imajo motnjo avtističnega spektra, deležni ustrezne pomoči in ne bodo prepuščeni sami sebi pri iskanju odgovora, kako pomagati otroku.

Viri in literatura

1. Bratuš – Albreht, K., idr. (2018). *Priročnik za delo z osebami z avtizmom: od predšolske vzgoje do zaposlitve*. Zveza nevladnih organizacij za avtizem Slovenije.
2. Dobnik - Renko, B., 2009. *Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami MAS*.
chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vrtci/Smernice_predsolski_MAS.pdf (pridobljeno 2.11.2025).
3. Hannah, L., 2018. *Potrebe otrok z motnjami avtističnega spektra*. Velika Britanija: The National Autistic Society, pp. 11-12.
4. Lee, L. (2019). *Zgodnji znaki avtizma: priročnik za strokovne delavce in starše*. S.N.
5. Macedoni – Lukšič, M. (2015). *Značilnosti avtizma in diagnostika*. Interno izobraževalno gradivo.
6. *Motnje avtističnega spektra* povzeto s <https://www.zadusevnozdravje.si/dusevno-zdravje/pogoste-dusevne-tezave-in-motnje/motnje-avtisticnega-spektra/> (pridobljeno 1.11.2025).
7. Portway, S. in Johnson, B. (2015). *Do you know I have Asperger syndrome? Risk of a nonobvious disability*.
8. Rihtar, Ž., 2014. *Vpliv brezglutenske in brezkažeinske diete na avtizem: diplomatska naloga*. Izola: Univerza na Primorskem, Fakulteta za vede o zdravju, str. 6,7. (pridobljeno 1.11.2025).
9. Škrubej – Novak, M. (2016). *PECS, kratka navodila*. Interno izobraževalno gradivo.
10. Terbovšek, D., 2013. *Avtizem kot socialno-zdravstveni problem otroka in njegove družine: diplomatska naloga*. Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za zdravstvene vede, str. 10, 34–36.
11. Zveza za avtizem Slovenije. (2018). *O avtizmu*. <https://www.zveza-avtizem.eu/o-avtizmu/> (pridobljeno 2. 11. 2025)

12. Žnidarko, B. (2016). *Značilnosti otrok s SAM in Načrtovanje strukture in motivacija*. Interno izobraževalno gradivo.

Učenje skozi igro

TANJA KOHNE, *mag. prof. razrednega pouka*

Tanja.kohne@osloce.net

Povzetek: V članku je opisan pomen učenja skozi igro na podlagi teoretičnih spoznanj in opažanj učiteljice v prvem razredu osnovne šole. Igra je predstavljena kot didaktični pristop, ki učitelju omogoča lažji potek pouka, hitrejše usvajanje snovi ter večjo motiviranost učencev za delo. Učenci so aktivno vključeni v učni proces, pri čemer razvijajo kognitivne, socialne in gibalne spretnosti. Predstavljeni so primeri dobre prakse, kot so rime, spomin, izločanje vsiljivca, vleče se kača, sestavljanje petice/desetice in pantomima, ki jih je mogoče prilagoditi tudi za višje razrede. Poudarjena je vloga učitelja pri vključevanju, prilagajanju in nadzoru igre. Opažanja potrjujejo povečano samostojno delo, boljše sodelovanje v skupini, lažje utrjevanje znanja, razvoj kritičnega mišljenja ter izboljšanje besednega izražanja učencev.

Ključne besede: učenje skozi igro, didaktični pristop, motivacija učencev, kognitivni razvoj, sodelovalno učenje

Abstract: The article describes the importance of learning through play based on theoretical insights and observations made by a first-grade teacher. Play is presented as a didactic approach that facilitates teaching, enables faster acquisition of knowledge, and increases students' motivation to learn. Students are actively engaged in the learning process, developing cognitive, social, and motor skills. Examples of good practice are presented, including rhymes, memory games, "spot the intruder," "the long snake," assembling fives/tens, and pantomime, which can also be adapted for higher grades. The teacher's role in implementing, adapting, and supervising the games is emphasized. Observations confirm increased independent work, better group collaboration, easier consolidation of knowledge, development of critical thinking, and improvement in students' verbal expression.

Keywords: learning through play, didactic approach, student motivation, cognitive development, collaborative learning

UVOD

Igra je vse pre pogosto dojeta kot otrokov prosti čas, vendar se tisti, ki delajo z otroki čedalje bolj zavedajo njene izjemne pedagoške vrednosti. V otrokovi naravi je igra tista dejavnost, ki mu omogoča, da razvija svoje sposobnosti in pridobiva nova znanja. Že kot dojenček otrok skozi igro spoznava sebe, svoje telo in okolico. Uči se izražanja čustev ter skozi igro oblikuje prve socialne odnose.

Vstop v šolo za otroka pomeni velik prehod. Iz vrtčevskega okolja, kjer je igra sestavni del večine vsakdanjika preide na, običajno, veliko bolj strukturirane oblike pouka. Ravno zato je ohranitev igre v 1. razredu ključnega pomena. Učenje skozi igro omogoča, da učenci ostanejo motivirani in aktivno vključeni v proces pouka. Učijo se sodelovanja, razvijajo ustvarjalnost, razvijajo fino motoriko, orientacijo v prostoru, na telesu in na ploskvi, urijo svoje komunikacijske spretnosti in še marsikaj. Postopno skozi igro usvojijo pomembne življenjske veščine, ob učiteljevem povezovanju igre z učnimi cilji, pa tudi usvajajo standarde znanja. V tem članku bomo predstavili pomen učenja skozi igro, teoretična izhodišča ter prednosti in praktične primere uporabe igre pri pouku v 1. razredu. Hkrati pa bomo osvetlili tudi vlogo učitelja ter izzive, s katerimi se srečuje pri uvajanju igre v učni proces.

Opredelitev otroške igre

“Igra je otroška dejavnost, navadno skupinska, za razvedrilo, zabavo“ (SSKJ, 2025). Igra je ena izmed glavnih stvari, ki vplivajo na otrokov

razvoj. Spodbuja razvoj socialne komunikacije, ustvarjalnost, izražanje, razvijanje domišljije in spoznavanje sveta okoli sebe. Tesno je povezana z otrokovim notranjim, socialnim in telesnim razvojem. Otroku je vseč predvsem kot zabava, skozi njo pa se uči raznovrstnih stvari, odkriva svet in gradi samopodobo. Marjanovičeva idr. (1981), jo omenjajo kot osnovo otrokovega razvoja. Skozi igro namreč otrok preizkuša meje in se na ta način uči razumevanja sebe ter okolice. Razvija radovednost, pridobi sposobnost reševanja konfliktov, razvija odnos do življenja ter prevzema družbene vloge. Prvi partner pri otrokovi igri so igrače, saj jim nudijo občutek zavetja, veselja in izražanja osebnosti (Marjanovič ur., 1981). Med igro pričnejo delovati možganske povezave, ki pozitivno delujejo na sinaptični in nevrološki razvoj. Prav tako igra znižuje nivo kortizola, kar antistresno vpliva na otroka. Yogman idr. (2018), pravijo, da ima igra popolnoma enako vlogo kot formalno učenje, saj povečuje notranjo motivacijo, ustvarjalnost in pospeši razvoj odnosa do sovrstnikov ter odrasli. Poudarjajo tudi izjemno pomembnost vključevanja igre v otrokov vsakdan.

Igre običajno delimo glede na vrsto aktivnosti ter primernost za posamezno starostno obdobje. Obstaja veliko poskusov kategorizacije različnih vrst iger. Vsako obdobje otrokovega razvoja ima svojo obliko iger (Whitebread, 2012).

Različne vrste iger

Igre po Piagetu (1999, v Marjanovič Umek, 2005) delimo na funkcionalno in konstruktivno. Funkcionalna je prva otroška igra, ki jo lahko opazimo v zgodnjem otroštvu. Vključuje preproste gibe, ponavljajoča se dejanja (stresanje, udarjanje predmetov). Otrok na tej stopnji raziskuje čutne lastnosti predmetov. Funkcionalna igra preide v konstruktivno igro, ki vključuje uporabo predmetov za ustvarjanje ali gradnjo (kocke, umetnine). Otrok skozi to igro izkazuje razvoj vzročno-posledičnih ter prostorskih odnosov.

Psihološka literatura različne vrste iger deli na pet skupin, glede na razvojne namene posameznih iger: igra s predmeti, fizična igra, simbolna igra, igra pretvarjanja/sociodramska igra in igra s pravili. Ne glede na razvojno funkcijo oziroma fokus igre vse oblike tvorijo ravnovesje in odlično vplivajo na otrokov razvoj (Marjanovič Umek, 2006).

Whitebread (2012) v svojem delu obširneje opisuje vse zgoraj naštetih oblike iger:

- **FIZIČNA IGRA** je oblika igre, ki se razvije najprej in vključuje osnovne oblike gibanja (tek, skakanje, plezanje, igra z žogo, vožnja s kolesom itn.). Otrok s pomočjo te igre krepi moč in vzdržljivost ter razvijajo koordinacijo oči in rok. Nekateri avtorji (Jarvis, 2000, v Whitebread, 2012) menijo, da se je razvila kot mehanizem za nadzorovanje čustev zlasti agresije, ki kasneje

preide v gibalno igro, s pomočjo katere otrok razvija čustvene in socialne veščine.

- **IGRA S PREDMETI** ta oblika igre se prične takoj, ko lahko dojenček prime in drži predmet. Sprva skozi igro dojenček raziskuje predmete, kasneje (18-24 mesecev) predmete ureja in nato razvršča, do 4. let pa prične predmete uporabljati za druge namene (npr. gradnja, ustvarjanje in konstruiranje). Pogosto se v ozadju igre odvija tudi zgodba. Otroci s to obliko igre premagujejo cilje, razvijajo govor in sposobnost vzdrževanja koncentracije in vztrajnosti ter se nauči sprejemanja strateških odločitev.
- **SIMBOLNA IGRA** je igra z besedami, simboli in oblikami. Prične se kot igra z lastnim zvokom v obdobju dojenčka in nato preide v igro z besedami, rimami, šalami. Ta oblika iger odlično vpliva na razvoj jezikovnih sposobnosti in na fonološko zavedanje, kar je neposredno povezano z uspešnim opismenjevanjem.
- **SOCIODRAMSKA IGRA** je najbolj raziskana in razširjena vrsta igre. Otrok se mora pri takšni obliki igre preleviti v določen lik in se biti sposoben postaviti v "njegovo okolje". Pri tem razvija sodelovalne in socialne spretnosti v kontekstih, ki so pomembni za njihove interese in izhajajo iz resničnih izkušenj.
- **IGRA S PRAVILI** pravila pomagajo otroku pri razumevanju sveta okoli njega. Igre s pravili sprva zajemajo enostavnejše igre, npr. lovljenje, kasneje pa vedno bolj zahtevne npr. namizne igre. Otrok se med takšno uči socialnih veščin, deljenja, menjevanja in

razumevanja perspektive drugih. Igre s pravili pomembno vplivajo na celostni razvoj otroka (prav tam).

Igra kot učni pripomoček

Že Piaget (1999, v Marjanovič Umek, 2006) je igro opisoval igro kot ključno za otrokov kognitivni razvoj, saj se razvija hkrati z otrokom. Zrelejši kot je otrok, bolj je igra socialna, pa tudi simbolična in abstraktna. Omogoča mu preseganje neposredne realnosti: *otrok se igra z radirko in si predstavlja, da je avto, čeprav ve, da to ni res*. Svetovno znana zdravnica in pedagoginja, Maria Montessori (1870–952) je s pomočjo dolgoletnih raziskav in opažanj potrdila pomen lastne izkušnje pri otrocih ter poudarila stopnjo motiviranosti, kadar so otroci dejavno vključeni. Njena pedagogika ne ločuje igre od učenja, temveč ju brezpogojno povezuje. Igra je po njenem mnenju sestavni del učnega procesa (Montessori, 2002). Pedagogi se v zadnjih letih vse bolj srečujejo z dvema izzivoma (Pšunder in Dobrnjič, 2010):

- krizo vrednot, ki vpliva na kakovost znanja, učinkovitost šolskega sistema in status učencev ter predvsem učiteljev. Prenatrpani programi vplivajo na zdravje, motivacijo za delo, stroga pravila pa omejujejo ustvarjalnost otrok.
- prehod v informacijsko dobo, kjer hiter dostop do podatkov na spletu, znižuje motivacijo za učenje ter vpliva na razvoj strateškega mišljenja in prilagodljivosti.

Učitelji se posledično srečujejo z učenci, ki v šolo prihajajo nezainteresirani, znanje ni več vrednota, ki bi jo cenili, saj jo lahko enostavno nadomestijo s spletom ali umetno inteligenco, zahtevnejše naloge, dolga predavanja, enolične metode in oblike pouka zato niso več primerne. Pšunder in Dobrnjič (2010), navajata pomembnost inovativnih metod, ki poleg oblik kot so kratka predavanja, razvoj portfelja, hitre stimulacije, problemsko učenje poudarja tudi pomen didaktičnih iger.

Primeri dobre prakse

V pouk prvega triletja je nujno potrebno vključiti veliko število iger. Zlasti prvošolcem igra zelo olajša prehod iz vrtca v šolo. Učenci za tovrstno delo izkazujejo veliko motiviranost, rezultati pa so, v primerjavi s klasičnim, sedečim poukom, navdušujoči. Verjamemo, da je vsako snovi mogoče predelati in usvojiti skozi igro. Navajamo nekaj primerov, ki se dobro obnesejo pri prvošolcih, z malo dodelave, pa jih je mogoče prenesti tudi v višje razrede.

RIMANJE

Otroci izjemno radi uporabljajo rime, zato so le-te zelo primerne kot umiritvena tehnika v razredu. Preproste, ritmične izreke lahko uporabimo za prehod med dejavnostmi in za vzpostavljanje ponovne zbranosti. Primeri rim, ki se v praksi dobro obnesejo, so:

- »En, dva, tri, vsak učenec že sedi.«
- »En, dva, tri, glej me v oči.«

- »En, dva, tri, kdo ugane, kaj sledi?«
- »En, dva, tri, gremo delat vsi.«
- »Plosk, če si utrujen, naredi skok (do vode, na stranišča, po razredu).«
- »Hop, kmalu čas bo za odklop.«
- »Roka svinčnik že drži, glava pridno se uči.«

Ko so rime dovolj utrjene in vključene v rutino, jih učitelj ob prehodu v novo dejavnost zgolj začne, učenci pa samodejno nadaljujejo. Na tak način se aktivno vključijo v proces preusmerjanja pozornosti, obenem pa lažje preidejo iz prejšnje aktivnosti (igre, pogovora med odmorom, malice) v stanje pripravljenosti za nadaljnje delo. Rime tako delujejo kot strukturiran, a hkrati prijeten signal za umiritev, uskladitev razreda in vzpostavitev delovne atmosfere.

SPOMIN

Klasično didaktično igro lahko zlahka prilagodimo tako, da postane učinkovito učno gradivo za obravnavo različnih vsebin, kot so matematične številske predstave, prepoznavanje likov in teles, usvajanje barv, razpoznavanje enakih črk, zlogov in besed, interpretacija pravljic, spoznavanje okolja, učenje glasbil pri glasbeni umetnosti ali prepoznavanje športnih pripomočkov in orodij pri športni vzgoji. Igra je primerna tudi za ponavljanje in utrjevanje šolskih pravil ter drugih vsebinskih sklopov. V prvem razredu smo jo uporabili pri usvajanju slovnične kategorije spola, in sicer pri poimenovanju ženskih in moških bitij, družinskih članov ter različnih

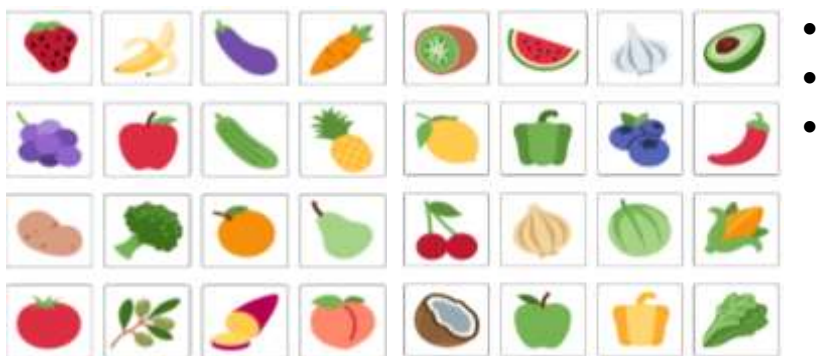
poklicev glede na spol. Sličice oblikujemo v parih, ki jih dodatno označimo z okvirji iste barve, nato jih natisnemo ter prilepimo na karton ali plastificiramo za večjo obstojnost.

Učenci sličice razporedijo tako, da so obrnjene s hrbtno stranjo navzgor, nato jih postopoma obračajo in poimenujejo osebe, upodobljene na ilustracijah. Če učenec najde par, lahko nadaljuje z iskanjem; v nasprotnem primeru nadaljuje naslednji učenec. Poudarek aktivnosti je bil na pravilnem in doslednem poimenovanju sličic. Ob zaključku igre smo skupaj prešteli zbrane pare, jih razvrstili v stolpce ter jih še enkrat poimenovali, s čimer smo dodatno utrdili učno snov.



Slika 1: Primer igre spomin v prvem razredu

Vir: Lasten



Slika 2: Predloga za primer igre »Izloči vsiljivca« pri obravnavi tematike sadje in zelenjava v 1. razredu

Vir: Lasten

IZLOČIMO VSILJIVCA

Gre za preprosto didaktično igro, ki jo lahko izvajamo na več načinov in jo prilagodimo obravnavi različnih učnih vsebin. Eden izmed najbolj priljubljenih načinov temelji na pravilih igre »Črni Peter«. Pri učni uri spoznavanja okolja so učenci spoznavali različne vrste sadja in zelenjave ter ju razvrščali v ustrezni skupini. Pripravili smo jim pare sličic s sadjem in zelenjavo. Nato so igrali različici igre Izloči zelenjavo (pri kateri uporabimo sličice sadja in mednje dodamo eno zelenjavo kot »Črnega Petra«) oziroma Izloči sadje, ki poteka obratno. Preden so učenci lahko izločili par, so morali oba pojma pravilno poimenovati. Ob koncu igre so svoje zbrane pare razvrstili v stolpec, si jih ponovno ogledali in jih še enkrat poimenovali, s čimer so dodatno utrdili prepoznavanje in razvrščanje živil. Druga različica igre poteka v dvojicah. Učencem razdelimo sličice sadja in zelenjave,

nato pa drug drugemu izmenično ponujata izbrano skupino (npr. sadje) in mednje namenoma dodata vsiljivca (npr. zelenjavo), ki ga morata prepoznati in izločiti. Ob tem sličice glasno poimenujeta, kar spodbuja pravilno rabo izrazov in utrjuje besedišče. Takšna igra omogoča aktivno učenje, spodbuja sodelovanje in razvija jezikovne ter klasifikacijske spretnosti, hkrati pa ohranja visoko motivacijo učencev zaradi elementa presenečenja in igrivosti.

VLEČE SE VLEČE, DOLGA KAČA

Igra Vleče se vleče, dolga kača, se lahko uporablja predvsem za utrjevanje učne snovi: števila do 10, razvrščanje sadja in zelenjave, prepoznavanje črk, družinske člane, začetni ali končni glas, barve ali geometrijski liki. Pripravimo kartončke v obliki domin, na katerih sta na obeh polovicah prikazana dva pojma. Odvisno od snovi lahko kombiniramo:

- število – množica predmetov,
- slika – začetna črka,
- sadje – zelenjava,
- del telesa – njegova funkcija,
- barva – predmet v tej barvi,
- geometrijski lik – predmet te oblike.

Kartončke položimo na mizo z licem navzgor ali navzdol, učenci igrajo v skupini 3–5. Na sredino položimo kartonček (izbere učitelj). Nato vsak učenec po vrsti išče kartonček, ki se ujema s kartončkom na sredini mize. (Npr. če je na mizi kartonček 7 – *sedem kock*, mora

naslednji učenec poišči kartonček, ki ima sedem predmetov ali število 7 na eni strani. Učenec lahko položi kartonček le, če pravilno poimenuje oba pojma na njem. Če ne najde ustreznega kartončka, en krog izpusti. Sošolci ga lahko usmerijo z namigi, ne smejo pa pokazati pravega kartončka. Cilj igre je, da se kača čim bolj podaljša. Ko kartončkov zmanjka, učenci kačo še enkrat pregledajo, poimenujejo pojme in skupaj analizirajo napake ali napačne povezave, če so nastale. Igro lahko prilagodimo in jo izvedemo v tekmovalni različici (kdo sestavi daljšo kačo), v gibalni različici (naredi toliko poskokov/počepov, kot je število na kartončku) ali jezikovni različici (besedo na kartončku uporabi v povedi).

SESTAVI PETICO/DESETICO

Sestavi desetico ali petico je preprosta matematična igra, namenjena razvijanju številskih predstav ter podpora pri usvajanju števil do 10. Učencem pripravimo kartončke s številkami: na eni strani je zapisana številka, na drugi pa je prikazano ustrezno število predmetov, kar predstavlja vizualno oporo za učence, ki števil še ne prepoznajo samodejno. Učencem podamo navodilo, naj sličice združujejo v pare tako, da bodo sestavili petico ali desetico. Na ta način utrjujejo razumevanje kompozicije števil ter strategije za tvorjenje številске vsote. Igro lahko izvajamo na več načinov:

- individualno, kjer učenec samostojno išče pravilne pare;
- v parih, kjer učenca med seboj preverjata pravilnost izbranih kombinacij in ju skupaj poimenujeta;

- v skupini, kjer učenci kartončke razporedijo po tleh ali mizi ter tekmujejo, kdo hitreje sestavi največ pravilnih parov;
- kot gibanje, pri čemer kartončke skrijemo po učilnici, učenci pa jih iščejo in nato združijo v pravilne vsote.



Slika 3: Predloga za igranje igre »Iščem petico/iščem desetico«

Vir: Lasten

PANTOMIMA

Gre za gibalno–pantomimično igro, ki jo lahko uporabimo kot obliko utrjevanja znanja. Igra spodbuja opazovanje, izražanje z gibi, besedno poimenovanje ter sodelovanje v skupini. Učitelj pripravi kartončke s pojmi, ki jih učenci obravnavajo pri pouku (npr. *domače živali, poklici, dele telesa, števila, letni časi, predmeti v razredu*). Kartončke razdeli ali pa jih učenec naključno izžreba. Igra poteka v krogih. Učenec, ki je na vrsti, izžreba kartonček in mora pojem prikazati brez besed, samo s pantomimo. Skupina ugiba, za kateri pojem gre. Ko pojem pravilno prepoznajo, mora skupina:

- poimenovati prikazani pojem,
- ga umestiti v ustrezno skupino (npr. zelenjava/sadje, domača/tuja žival, poklici, del dneva, števila do 10 ...),
- izvesti kratko nalogo, povezano s pojmom.

Učenci skozi igro razvijajo sposobnost neverbalnega izražanja, prepoznavajo in pravilno poimenujejo učne pojme, utrjujejo besedišče in predvsem krepijo sodelovanje in pozornost. Igra lahko poteka tudi v parih: en par prikazuje, drugi ugiba. Par, ki pravilno prepozna pojem, dobi točko; ob koncu igre skupaj preštejejo točke in primerjajo, kdo jih ima več – kar omogoča dodatno utrjevanje števil do 20.

OPAŽANJA

Pri učni uri, kjer je bila napovedana ura, dodatna motivacija ni bila potrebna. Učenci so lažje sodelovali, bolj zbrano poslušali in vzdrževali pozornost ter tudi mirneje opravili »sedeči del« pouka. Pravila so upoštevali brez dodatnih opozoril. Pri večini je bilo opazno učinkovitejše povezovanje pojmov, napredovanje v poznavanju posamezne snovi, prepoznavanje in poimenovanje slik (hitrejši priklic). Učenci so se skozi igro naučili sodelovati v skupini ali v paru. Med igro so samostojno popravljali napake. Tovrstna oblika pouka pa omogoča tudi sprotno preverjanje razumevanja snovi in podpira razvoj jasnega besednega izražanja in kritičnega razmišljanja.

ZAKLJUČEK

Igra je vsekakor metoda, ki jo učitelj mora vsakodnevno vključevati v pouk. Učenci skozi igro razvijajo kognitivne, socialne in gibalne spretnosti. Igra omogoča aktivno sodelovanje otrok, znižuje pojav disciplinskih težav ter zvišuje motivacijo za delo in vzdrževanje pozornosti. Za učence prvih razredov, ki so šele vstopili v šolski sistem, blaži prehod, starejšim pa približa učenje, ki je zadnja leta zaradi nasičenosti z informacijami postalo zelo zahtevno. Učenci skozi igro razvijajo kritično mišljenje, pridobivajo uporabno znanje, pridobivajo tehnike reševanja problemov, krepijo socialne veščine in se učijo regulacije čustev, hkrati pa se več gibljejo. Didaktična igra učitelju omogoča tako povezovanje zanimanja otrok z učnimi cilji kot tudi nudi možnost za opazovanje posameznikov in skupine. Praktični primeri dokazujejo, kako malo je potrebno za pripravo učne ure skozi igro, sami materiali pa nudijo ogromno možnosti za različno uporabo. Igra torej ni zgolj zabava, ampak nepogrešljiv pripomoček, ki otrokom zahtevno učno snov poda na njim najbližji način. Vključevanje igre v pouk tako ni le dopolnilo tradicionalnemu učenju, temveč integralni del učnega procesa, ki podpira celosten razvoj učencev in ustvarja temelje za nadaljnje uspešno šolsko delo.

Viri in literatura

1. Marjanovič (ur.), L. (1981). *Igra in igrače*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

2. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. in (ur.). 2006. *PSIHOLOGIJA otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
3. Montessori, M. (2002). *The Montessori Method*. New York. Pridobljeno: <https://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html> (9. 10. 2025).
4. Pšunder, M. In Dečman Dobrnjič, O. 2010. *Alternativni vzgojni ukrepi med teorijo, zakonodajo in prakso*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Saracho N., O., Spodek, B. (1995). *Children's play and early childhood education: Insights from history and theory*. *Early Education and Care in the U. S. during the Twentieth Century*, 177 (3), str. 129-148. Dostopno na <https://www.jstor.org/stable/42742374> (9. 10. 2025).
6. SSKJ, dostopno na FRAN: <https://fran.si/iskanje?Query=igra&View=1>(1. 10. 2025)
7. Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek K., Michnick Golinkoff, R. (September, 2018). *The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children*. Pridobljeno iz <https://publications.aap.org/pediatrics/article/142/3/e20182058/38649/The-Power-of-Play-A-Pediatric-Role-in-Enhancing?autologincheck=redirected> (1. 10. 2025).
8. Whitebread, D. (2012). The Importance of Play. Dostopno na: <https://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf> (9. 10. 2025).

Vloga glasbene pravljice pri razvijanju glasbene ustvarjalnosti otrok

SARA KOMPARA RUŠT, *prof. razrednega pouka*
sara.kompara.rust@ossempas.si

Povzetek: Glasbena pravljica je umetniška oblika, v kateri se prepletata glasba in pripoved. S tem otrokom omogoča bogato estetsko in čustveno izkušnjo, saj glasba s svojimi motivi in instrumenti oživlja like ter spodbuja domišljijo in čustveno doživljanje. V glasbenopedagoškem smislu predstavlja glasbena pravljica pomembno sredstvo za razvoj otrokovega poslušanja, glasbenih sposobnosti, jezikovnih spretnosti in ustvarjalnosti. Značilnost glasbene pravljice je sinteza treh izraznih področji: besede, glasbe in igre. Glasba ima pri tem aktivno vlogo – soustvarja dogajanje, poudarja razpoloženje in značilnosti likov ter s ponavljajočimi motivi omogoča otrokom prepoznavanje likov in dogodkov. V pedagoškem smislu je predstavljena kot dragoceno orodje, saj združuje umetniško, izobraževalno in vzgojno funkcijo. Omogoča povezovanje glasbene, jezikovne in dramske umetnosti ter spodbuja celostni razvoj otroka. Učinkovito izvajanje zahteva

premišljen izbor gradiva, pripravo poslušalcev, aktivno vključevanje otrok in refleksijo po poslušanju. Glasbena pravljica postane tako pomembno vzgojno in didaktično sredstvo, ki razvija otrokovo domišljijo, čustveno občutljivost ter odnos do umetnosti.

Ključne besede: glasba, igra, pripoved, glasbena pravljica

Abstract: A musical fairy tale is an art form, in which music and narrative intertwine. This provides children with a rich aesthetic and emotional experience, as music, with its motifs and instruments, brings characters to life and stimulates imagination and emotional experience. In a music-pedagogical sense a musical fairy tale represents an important means for developing a child's listening, musical abilities, language skills and creativity. A characteristic of a musical fairy tale is the synthesis of three areas of expression: words, music, and play. Music plays an active role – it co-creates the action, emphasizes the mood and the characters traits and through recurring motifs enables children to recognize characters and events. In a pedagogical sense it represents a valuable tool as it combines artistic, educational and nurturing functions. It enables the integration of music, language and dramatic arts and promotes the holistic development of the child. Effective implementation requires thoughtful selection of materials, preparation of listeners, active involvement of children and reflection after listening. A musical fairy tale thus becomes an important educational and didactic tool that

develops a child's imagination, emotional sensitivity and attitude towards art.

Keywords: music, play, story, musical fairy tale

UVOD

Glasbena pravljica nas popelje v čarobni svet, kjer se prepletata pripoved in glasba. Dogajanje zgodbe je tesno povezano z glasbenimi motivi, ki jih skladatelj ali pripovedovalec oblikuje posebej za like ali dogodke. Vsakemu liku je pogosto dodeljena posebna melodija, ritem ali glasbilo, kar poslušalcem omogoča, da ob poslušanju ne le sledijo zgodbi, temveč hkrati spoznajo značilnosti glasbenih izraznih sredstev. Tako glasba postane enakovreden pripovedni element, ki dopolnjuje besedilo, poudarja čustvene poudarke ter ustvarja slikovito, večplastno vzdušje. Pravljičica skozi besede in zvoke oživi ter poslušalce popelje v domišljjski svet čustev, napetosti, humorja in veselja. Ker spodbuja aktivno poslušanje, otroci razvijejo sposobnosti osredotočenja, prepoznavanja glasbenih vzorcev in ustvarjalnega mišljenja. V glasbenopedagoškem kontekstu tako predstavlja pomembno sredstvo za razvoj otrokove domišljije, estetske občutljivosti ter glasbenih in izraznih sposobnosti. Kot posebna oblika glasbenega izražanja se je glasbena pravljica uveljavila v 19. stoletju, ko so skladatelji začeli intenzivno raziskovati načine povezovanja besede in glasbe. V tem obdobju so nastala prva obsežnejša dela, namenjena ne le koncertnim odrom, temveč tudi šolam in družinskim krogom. Cilj je bil približati umetnost najmlajšim poslušalcem, jim preko zgodbe odprti vrata v svet glasbe ter jih spodbuditi k aktivnemu doživljanju umetnosti (Pavetich, 2014). Danes glasbene pravljice ostajajo dragocen del glasbene vzgoje,

hkrati pa so pomemben most med literaturo, glasbo in otroško domišljijo.

Zgodovina glasbene pravljice

Začetki glasbene pravljice segajo v 19. stoletje, ko so skladatelji začeli iskati nove oblike umetniškega izražanja, s katerim so želeli glasbo približati mlajšim poslušalcem in jo hkrati obogatiti z dodatno pripovedno dimenzijo. V tem obdobju se je krepilo zanimanje za sintezo različnih umetnosti, zlasti zaradi romantičnega poudarka na domišljiji, čustvenosti in čarobnosti vsakdanjega življenja. Prav v tem iskanju novih poti se je začel oblikovati žanr glasbene pravljice – na presečišču romantične glasbene ustvarjalnosti ter bogate tradicije pravljичne literature, ki je v Evropi 19. stoletja doživljala razcvet.

Skladateljem je takšno povezovanje omogočilo izjemno širok nabor izraznih možnosti: glasba je s svojo močjo čustvenega vpliva poudarila dramatičnost in simboliko pripovedi, besedilo pa je poslušalcu pomagalo razumeti glasbeno dogajanje in si lažje ustvariti notranje podobe. Glasbena pravljica je tako postala most med literarnim in glasbenim svetom, hkrati pa privlačen pedagoški pripomoček, s katerim so ustvarjalci želeli razvijati glasbeno poslušanje ter domišljijo razumevanje pri mladih. Tako je ta žanr s svojo dvojno vlogo – pripovedno in glasbeno – skladateljem odprl številna nova izrazna obzorja (Marolt, 2009).

19. stoletje – začetki

Romantično obdobje je prineslo izrazito zanimanje za ljudsko izročilo, mitologijo in pravljичne motive, ki so jih umetniki začeli intenzivno raziskovati in vključevati v svoja dela. V tem času so pravljice pridobile pomembno estetsko in kulturno vrednost, saj so predstavljale povezavo med preteklostjo, kolektivnim spominom in ustvarjalnostjo. Glasba je sprva pogosto delovala kot spremljava literarnemu besedilu ali pripovedi, vendar se je kmalu razvila v samostojen pripovedni element, ki ni zgolj podpirala zgodbe, temveč jo je aktivno soustvarjala. Skladatelji so začeli oblikovati prepoznavne glasbene motive, povezane z junaki, pripetljaji ali čustvenimi stanji, s čimer je glasba postala enakovredna besedi in ključna pri soustvarjanju dramatične napetosti ter fantazijskega vzdušja. Eden najvplivnejših primerov glasbene pravljice je Hrestač (1892), avtorja Vladimirja Čajkovskega. Čeprav je bil prvotno ustvarjen kot balet, ga danes razumemo kot zgodnjo obliko glasbene pravljice zaradi jasnega pripovedovanja zaporedja dogodkov, izjemne slikovitosti in fantazijskega sveta. Prepoznavni glasbeni motivi, kot so »Ples sladkorne vile« ali »Pohod soldatov« deluje kot glasbena ilustracija dogajanja in značajev, kar poslušalcu olajša sledenje zgodbi ter okrepi čarobno atmosfero. Prav ta povezanost glasbe in pripovedi je močno vpliva na nadaljnji razvoj žanra ter spodbujala skladatelje, da so začeli ustvarjati dela, v katerih je glasba nosilec pripovedi, ne le njen spremljevalni element (Pavetich, 2014).

20. stoletje – klasične glasbene pravljice

V 20. stoletju se je glasbena pravljica začela uveljavljati kot samostojna in prepoznavna oblika, ki je združevala elemente pripovedovanja ter glasbenega oblikovanja. Avtorji so v tem času vse pogosteje odkrivali njen potencial kot umetniško-didaktična sredstva, s katerimi lahko poslušalcem – zlasti otrokom – na privlačen in razumljiv način približajo glasbene koncepte. Eden najznačilnejših primerov je glasbena pravljica Peter in volk (1936) Sergeja Prokofjeva. Delo je zasnovano izrecno s pedagoškim namenom: preko jasnih prepoznavnih glasbenih motivov in posameznih orkestrskih inštrumentov poslušalcem prikaže različne like ter jim tako olajša razumevanje zvočne in pripovedne strukture.

V tem obdobju so glasbene pravljice pogosto uporabljali v glasbenopedagoškem okolju, saj so uspešno združevali umetniško vrednost, ki je izhaja iz glasbene in pripovedne kakovosti, ter izobraževalno funkcijo, ki je omogočala sistematično spoznavanje osnovnih glasbenih pojmov, značilnosti instrumentov in pripovednih struktur. Campell in Scott-Kassner (2010) poudarjata, da glasbena pravljica predstavlja izjemno orodje pri glasbenem razvoju otrok, saj spodbuja tako poslušalske spretnosti kot domišljijo, ob tem pa vključuje tudi elemente celostnega umetnostnega doživljanja.

Slovenski prostor

V slovenskem prostoru so glasbene pravljice dobile pomemben poudarek predvsem v drugi polovici 20. stoletja, ko se je okrepilo zavedanje o pomenu umetnosti pri otrokovem celostnem razvoju. Glasbeniki, skladatelji, pedagogi in pravljicarji so v tem obdobju začeli ustvarjati izrazne glasbene pravljice, pogosto tesno povezane s slovenskim ljudskim izročilom, naravnimi motivi ter značilnimi liki iz domače pripovedne tradicije. Takšna vsebinska zasidranost v nacionalni kulturi je glasbena pravljico naredila privlačno ne le kot umetniško obliko, temveč tudi kot pomembno didaktično orodje. Po Pavetichu (2014) je imel razvoj glasbene pravljice v Sloveniji izrazito dvojno funkcijo: na eni strani je deloval kot sredstvo za ohranjanje in prenos kulturne dediščine, saj je v sodobno umetniško delo vključeval elemente ljudskih pravljič, melodij, ritmov in motivov; na drugi strani pa je pomembno prispeval k razvijanju glasbene občutljivosti otrok, njihovega poslušanja, ritmičnega in melodičnega razumevanja ter razumevanja glasbene pripovedi. Glasbena pravljica se je tako uveljavila kot pedagoška oblika, ki združuje estetsko doživetje z vzgojno-izobraževalnimi cilji. V zadnjih desetletjih je ta oblika pravljice dobila nove razsežnosti. Poleg sodobnih avtorskih pravljič, ki v slovenski prostor vnašajo inovativne glasbene pristope in aktualne teme, so nastale tudi številne didaktične priredbe slovenskih ljudskih pravljič, prilagojene za uporabo v vrtcih, osnovnih šolah in glasbenih šolah (Kodrič, 2017). Te priredbe omogočajo tako ustvarjalno glasbeno dejavnost kot tudi raziskovanje kulturne

identitete, kar glasbeno pravljico umešča med pomembne elemente sodobne glasbene pedagogike.

21. stoletje – multimedijska razsežnost

Danes glasbena pravljica presega klasične oblike in se vse pogosteje pojavlja v multimedijskih projektih, kjer se prepletajo glasba, animacija, ilustracije, video projekcije in različne interaktivne tehnologije. Sodobni ustvarjalci pri tem uporabljajo digitalna orodja, preko katerih obogatijo pripoved in poslušalcem omogočijo aktivno vlogo pri poslušanju ali soustvarjanju zgodbe. Tako lahko otroci spremljajo glasbeno pravljico preko interaktivnih aplikacij, digitalnih knjig, spletnih platform ali šolskih projektov, kjer se zgodba odziva na njihove odzive, gibe ali glasovne ukaze. Na ta način ostaja glasbena pravljica živa, privlačna in prilagodljiva novim generacijam, hkrati pa se naravno umešča v sodobne pedagoške pristope, ki spodbujajo veččutno učenje, raziskovanje in ustvarjanje. Pri tem glasbena pravljica ohranja svojo temeljno funkcijo: omogoča otrokom, da preko glasbe in pripovedi spletajo most med domišljijo in umetniškimi doživljanjem, ter jih spodbuja k poglobljanju čustvenega in estetskega odziva (Elliot and Silverman, 2015).

Značilnosti glasbene pravljice

Glasbena pravljica temelji na preiščeni kombinaciji treh ključnih elementov: pripovedi, glasbe in gledališke igre, ki skupaj ustvarjajo večplastno umetniško izkušnjo. Njena struktura se običajno opira na

literarno zgodbo, ki jo pripovedovalec interpretira ob spremljavi instrumentalne ali vokalno-instrumentalne glasbe. Pripovedovalec ima pomembno vlogo, saj z glasovno izraznostjo, ritmom govora, dramaturškim občutkom in interpretacijo likov povezuje besedilni in glasbeni del v smiselno celoto. Glasba pri tem ni le zvočno ozadje ali dekorativni dodatek, temveč aktivno sooblikuje dogajanje – ustvarja razpoloženje, poudarja prehode med dogodki, nakazuje čustvena stanja likov ter s svojo dinamiko in barvo krepi dramsko napetost. S tem postane enakovredna pripovedni besedi in dramaturginji (Marolz, 2009). Pomemben element glasbenih pravljic so tudi glasbeni motivi, pogosto zasnovani kot leitmotivi. Ti ponavljajoči se motivi posameznim likom, predmetom ali situacijam podelijo prepoznavno glasbeno identiteto. Skozi ponavljanje in variacije leitmotivov se med poslušalci oblikujejo asociacije, ki pripomorejo k lažjemu razumevanju dogajanja in notranje strukture pripovedi. Otroci tako skozi poslušanje spontano razvijejo sposobnost razlikovanja glasbenih vzorcev, prepoznavanja tematskih povezav in razumevanje simbolnega pomena glasbenih elementov. Kot poudarjata Campbell in Scott-Kassner (2010), takšna izkušnja krepi tako glasbeno percepcijo kot sposobnost simbolnega mišljenja, hkrati pa spodbuja domišljijo, ki je bistvena pri ustvarjanju notranjih podob.

Glasbena pravljica zato presega zgolj zabavno funkcijo in deluje kot pomembno didaktično in estetsko orodje. Z integracijo pripovedi,

glasbe in igre omogoča celostno učenje, kjer otroci ne razvijejo le glasbenih veščin, temveč tudi jezikovne, kognitivne in socialno-čustvene sposobnosti. Takšna zasnova glasbeno pravljično uvršča med najbogatejše oblike umetniškega izražanja za mlajše poslušalce.

Kaj otrok razvija z glasbeno pravljično?

S poslušanjem in aktivnim doživljanjem glasbene pravljice otrok razvija številne kognitivne, čustvene, socialne in estetske kompetence. Glasbena pravljica namreč združuje pripoved, glasbo, gib in domišljijo, kar ustvarja bogato učno okolje, v katerem se otrok lahko uči na celosten način.

- **Glasbeni razvoj:** otrok se postopoma seznanja z osnovnimi glasbenimi elementi, kot so ritem, melodija, dinamika in tempo, pri čemer se uči slišati razlike med njimi in jih prepozna v različnih glasbenih kontekstih. Prepoznavanje glasbenih motivov ter njihovo povezanost z liki ali dogodki zgodbe krepi sposobnost glasbenega pomnjenja, koncentracije in analitičnega poslušanja (Elliott&Silverman, 2015). Glasbena pravljica otroku ponuja tudi priložnost za spoznavanje različnih instrumentov in njihovih značilnih zvočnih barv, kar pomembno prispeva k razvoju glasbene občutljivosti in razumevanju orkestrske zasedbe. S tem otrok postopno razvija poslušalske navade, glasbeni spomin ter sposobnost aktivnega doživljanja glasbe.
- **Jezikovni razvoj:** pravljica, ki jo spremlja glasba, je za otroka privlačna tudi zaradi bogatega jezika in jasne pripovedne

strukture. Takšna besedila širijo otrokovo besedišče, bogatijo izrazne možnosti in spodbujajo razumevanje pripovednih elementov, kot so uvod, zaplet, vrh in zaključek (Kodrič, 2017). Otrok ob poslušanju pripovedovalca utrjuje razumevanje govornega jezika, krepi sposobnost sledenja zgodbi in razvija koncentracijo. Prav tako glasbeni tok pomaga otroku zaznati ritem, melodijo in intonacijo jezika, kar pozitivno vpliva na njegovo fonološko zavedanje – ključni temelj za kasnejšo uspešnost pri opismenjevanju.

- **Čustveni razvoj:** glasbene in literarne vsebine so za otroka močan vir čustvenih doživetij. Skozi glasbeno pravljično otrok doživlja različna razpoloženja, napetosti, veselje, strah, presenečenje ali umirjenost, kar prispeva k boljšemu razumevanju in uravnavanju lastnih čustev (Marolt, 2009). Pomemben vidik je tudi spoznanje, da se čustva lahko izražajo na različne načine – z glasbo, glasom, gibanjem ali z besedami - , kar krepi otrokovo sposobnost čustvenega izražanja.
- **Kognitivni razvoj:** glasbena pravljica spodbuja simbolno mišljenje, saj otrok vzpostavlja povezave med glasbenimi elementi in literarnimi liki (npr. flavta = ptiček, rog = volk). Takšna simbolna preslikava podpira razvoj abstraktnega mišljenja in sposobnost asociativnega mišljenja (Pavetich, 2004). Otrok se uči slediti glasbenemu toku, razumeti ponavljanje, kontrast in napetost, kar spodbuja razvoj logičnega mišljenja, pozornosti ter sposobnost urejanja informacij.

- **Socialne spretnosti:** v skupinskem poslušanju, razpravljanju ali poustvarjanju glasbene pravljice otroci krepijo sposobnost sodelovanja, dogovarjanja in medsebojnega poslušanja. Otroci se naučijo upoštevati pravila skupinske dejavnosti, deliti prostor in čas z drugimi ter izražati svoje ideje na primeren način. Pri tem krepijo odnos do umetnosti in kulturnih dejavnosti, saj otroci spoznavajo vrednost glasbenih in literarnih del (Campbell&Scott-Kassner, 2010).
- **Ustvarjalnost:** glasbena pravljica močno spodbuja otrokovo domišljijo. Ob poslušanju se otrok spontano odziva z gibanjem, petjem, dramatizacijo, risanjem ali igranjem na preprosta glasbila. Glasba in zgodba ga navdihujeta k ustvarjanju lastnih interpretacij ter k iskanju novih načinov izražanja. Takšna dejavnost krepi kreativno mišljenje, sposobnost improvizacije ter izražanje skozi različne umetnostne oblike.

Glasbena pravljica postaja celostno vzgojno-izobraževalno orodje, ki hkrati podpira razvoj glasbenih sposobnosti, jezikovnih spretnosti, čustvene inteligence, socialnih veščin in ustvarjalnosti. S tem pomembno prispeva k celostni osebni rasti otroka ter oblikovanju njegovega odnosa do umetnosti in kulture.

Pedagoška vrednost

Glasbena pravljica je v pedagoškem procesu izjemno učinkovito orodje. Omogoča interdisciplinarno povezovanje glasbene

umetnosti z jezikovno in gledališko vzgojo. Zasnovana je tako, da pri otroku spodbuja aktivno poslušanje, čustveno odzivanje in ustvarjalno domišljijo. Po mnenju Kodriča (2017) glasbene pravljice pomembno prispevajo k glasbeni socializaciji otrok, saj jih uvajajo v poslušalske navade in jim odpirajo vrata v svet umetniške glasbe. Poleg estetskega vidika ima glasbena pravljica tudi didaktično funkcijo. Otroke uči prepoznavanja osnovnih glasbenih parametrov (ritem, melodija, dinamika), hkrati pa jih seznanja z osnovami struktur literarnega besedila (Elliott & Silverman, 2015).

Didaktični cilji glasbene pravljice:

- razvijanje glasbene ustvarjalnosti in poslušalske spretnosti,
- bogatenje besedišča, ritmizacije in govorne interpretacije,
- spodbujanje sodelovanja in socialne povezanosti,
- krepitev domišljije in samozavesti.

Didaktična priporočila:

- **Izbor primerne gradiva:** učitelj ali vzgojitelj naj izbere glasbeno pravljico, ki ustreza starosti otrok, njihovim razvojnim stopnjam ter predhodnim glasbenim izkušnjam. Pri najmlajših otrocih je pomembno, da je zgodba kratka, jasna in vsebuje izrazite glasbene motive ter preprosto karakterizacijo likov, ki jo lahko otroci hitro prepoznajo. Pri starejših učencih pa je možno uporabiti kompleksnejše glasbene strukture, večplastno pripoved in bogatejše orkestracije, saj so že sposobni slediti

zahtevnejšemu zvočnemu dogajanju, ki ga znajo povezati z zgodbo (Križnar, M.).

- **Priprava poslušalca:** pred samim poslušanjem naj učitelj z otroki spregovori o glavnih junakih, osnovni vsebini in glasbenih motivih, ki se bodo pojavili. S tem se pri otrocih vzpostavi pričakovanje, poveča pozornost in omogoča lažje prepoznavanje glasbenih elementov med poslušanjem. Pogovor lahko vključuje tudi predvidevanje o tem, kakšna bo glasbena spremljava posameznega lika ali dogodka, kar razvija otrokov ustvarjalni in analitični pristop k poslušanju (Križnar, M.).
- **Aktivno vključevanje:** zelo pomemben del glasbene pravljice je aktivno sodelovanje otrok. Ob poslušanju lahko otroci gibalno interpretirajo dogajanje, ritmizirajo določene glasbene vzorce, pojejo refrene ali se odzivajo z igranjem na preproste ritmične instrumente. Ta oblika sodelovanja povečuje njihovo osredotočenost, spodbuja ustvarjalnost in krepi notranjo motivacijo, hkrati pa omogoča, da glasbeno izkušnjo doživljajo celostno (Vrščaj, D.).
- **Povezovanje umetnosti:** glasbeno pravljico je smiselno nadgraditi s povezovanjem različnih umetnostnih področji. Otroke lahko spodbudimo k likovnemu ustvarjanju, na primer risanje prizorov ali likov iz zgodbe; k dramski igri, kjer uprizorijo izbrane dele pravljice; ali k literarnemu poustvarjanju, kjer sami oblikujejo nadaljevanje ali drugačen konec zgodbe. Takšna interdisciplinarna nadgradnja pomaga poglobiti razumevanje,

razširja njihovo izraznost in krepi njihovo doživljajsko izkušnjo (Vrščaj, D.).

- **Refleksija in pogovor:** po poslušanju je priporočljivo izvesti pogovor o doživljanju glasbene pravljice. Otroci lahko izrazijo, katera čustva so ob tem občutili, kateri prizori so jim bili najbolj zanimivi in vzpostavijo pogovor o sporočilnosti zgodbe. Refleksija pomaga otrokom ozavestiti lastno doživljanje, razvijanje kritičnega mišljenja ter spodbuja empatijo in razumevanje glasbeno-literarnega dela (Rutar, S.).
- **Načelo postopnosti:** pri delu z glasbeno pravljico je pomembno upoštevati razvojne zmožnosti otrok. V nižjih starostnih skupinah naj bodo pravljice enostavne, z veliko ponovitvami, jasnimi melodijami in osnovnimi ritmičnimi spremljavami. V višjih razredih pa lahko učitelj vključi elemente improvizacije, dialoge med liki, kompleksnejše glasbene vzorce ter ustvarjalne naloge, ki spodbujajo samostojno glasbeno izražanje in globlje razumevanje glasbene pripovedi.

ZAKLJUČEK

Glasbena pravljica ostaja ena najlepših oblik umetniškega izražanja, saj povezuje svet glasbe, besed in domišljije v celovito doživetje, ki nagovori poslušalca na več ravneh. V njej se prepletata pripovedna toplina pravljice in izrazna moč glasbe, kar ustvarja poseben prostor, kjer se lahko otroci in odrasli ustavijo, umirijo ter prisluhnejo in se prepustijo zgodbi, ki živi tako v besedilu kot tudi v zvokih. Njena

posebna vrednost je v tem, da spodbuja razvoj poslušanja, razumevanja in čustvene občutljivosti, hkrati pa odpira vrata ustvarjalnemu razmišljanju. Otroci ob glasbeni pravljici spoznajo literarne like, motive in melodije, odrasli pa v njej pogosto prepoznajo priložnost za stik z umetnostjo, ki je preprosta, a obenem bogata in pomeljiva. V sodobnem času, ko nas hitri tempo pogosto oddaljuje od notranjega miru in domišljije, nas glasbena pravljica opominja na pomen trenutkov, namenjenih poslušanju in doživljanju. Zmore nas popeljati v svet, kjer imajo prostor čudenje, radovednost, lepota, harmonija in glasba. Prav zato ostaja pomemben del vzgoje in kulture ter osebne rasti – kot ustvarjalni most med generacijami ter kot sporočilo, da zgodbe in glasba vedno znova najdejo pot do srca poslušalca.

Viri in literatura

1. Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2010). *Music in Childhood: From Preschool through the Elementary Grades*. Belmont: Schirmer.
2. Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
3. Kodrič, J. (2017). Glasbena pravljica kot didaktično sredstvo v predšolski glasbeni vzgoji. *Revija za glasbeno pedagogiko*, 11(2), 45–58.
4. Marolt, J. (2009). Glasba in pravljica: sinteza umetniških izrazov v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Glasbenopedagoški zbornik*, 5, 73–85.
5. Pavetich, L. (2014). Glasbene pravljice in njihova vloga v razvoju otroške recepcije umetniške glasbe. *Ars & Humanitas*, 8(1), 101–115.
6. Vrščaj, D. (2012). Metodika glasbene vzgoje v vrtcu in šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL. 90–103.
7. Rutar, S. (2010). Celostni pristop v glasbeni vzgoji predšolskih otrok. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(4), 33–45.
8. Križnar, M. (2001). Glasbena vzgoja otrok v vrtcu. Ljubljana: DZS. 45–52, 78–83.

Sprejemanje LGBT mladostnikov v mariborski srednji šoli

mag. ALEŠ PREMZL

ales.premzl@gmail.com

Povzetek: Našo šolo obiskujejo različni dijaki in dijakinje. Tokrat imamo prvič dijaka, ki vizualno odstopa po stilu oblačenja in videzu in se identificira kot homoseksualec. Povzeli smo ugotovitve kakšen je odnos do LGBT pripadnikov v ožjem in širšem okolju, katerim težavam in grožnjam so izpostavljeni v šolskem okolju in opravili intervju predvsem za področja, ki se kažejo kot najbolj problematična iz prejšnjih raziskav avtorjev, ki smo jih uporabili kot literaturo. Veseli smo, da je intervjuvan dijak uspešno zaključil prvi letnik in da se v našem šolskem okolju dobro počuti.

Ključne besede: LGBT, srednja šola, fizično in psihično nasilje.

Abstract: Our school is attended by a diverse group of students. This is the first time we have a student who visually stands out in terms of style and appearance and identifies as a homosexual. We summarized the findings on the attitude towards LGBT individuals in the immediate and broader environment, the problems and threats

they face in the school environment, and conducted an interview primarily in the areas that were shown to be the most problematic in previous studies by the authors we used as literature. We are glad that the student who was interviewed has successfully completed the first year and feels comfortable in our school environment.

Keywords: LGBT, high school, physical and psychological violence.

UVOD

Naš namen je proučiti odnos do LGBT mladostnikov na eni od srednjih šol. Cilj 1: ugotoviti, na kakšne težave pogosto naletijo LGBT mladostniki. Cilj 2: ugotoviti, ali LGBT mladostniki zaznavajo sprejemanje s strani šolskega osebja. Hipoteza 1: slabše sprejemanje LGBT mladostnikov je s strani fantov. Hipoteza 2: profesorji sprejemajo LGBT mladostnike. Jedro raziskovanja: dijak, ki je uspešno končal 1. letnik srednješolskega izobraževanja in se identificira kot LGBT mladostnik. Metodologija: podatke bomo pridobivali iz obstoječe literature na to temo in s kvalitativno metodo opisov in pripovedi, ki izvirajo iz osebnega razgovora s tem dijakom. V prispevku z enotno kratico LGBT+ obravnavamo skupine, ki so v različni literaturi označene z LGBT, LGBT+, LGBTQ, LGBTQ+, AGBTQIA in LGBTQIA+.

V Slovenskih šolah

V raziskavi LGBT mladi o stanju v šolah v Sloveniji 2019 (Sešek in Margon, 2019 str. 14–50) je sodelovalo 583 oseb starejših od 16 let. V 48,5 % so bili biseksualci, 30 % geji ali lezbijke, 8,7 % panseksualci, 7,7 % neizražene spolne usmerjenosti, 2,1 % kviri in v 2,9 % so bili druge spolne usmerjenosti. 34,8 % jih poroča, da se v preteklem šolskem letu zaradi svoje spolne usmerjenosti niso počutili varno. Zaradi tega jih 19,9 % navaja, da so v zadnjem mesecu šolanja manjkali vsaj en dan. Najpogosteje se izogibajo pouku športne vzgoje, kjer jih občutek nevarnosti in nelagodja čuti 26,8 %.

Homofobne pripombe najpogosteje slišijo v 89,8 %, kadar učitelji ali šolsko osebje niso prisotni. V 53,9 % učitelji ali šolsko osebje niso intervenirali na te pripombe. Na homofobne pripombe je interveniralo le 16,9 % vrstnikov, ki so vedno ali skoraj vedno slišali opazke. Največ, 62,2 %, so izpostavljeni verbalnem nadlegovanju, v 22,3 % pa fizičnemu nadlegovanju v obliki suvanja in potiskanja. Spletno nadlegovanje je doživelo 23,5 % LGBT dijakov. V 14,5 % so jim ukradli ali namenoma poškodovali njihovo lastnino. 71,3 % LGBT dijakov je čutilo izključenost iz vrstniških skupin in v obsegu 62,4 % poročajo, da so se o njih širile govornice in laži. 32,9 % nadlegovanj in napadov so prijavili šolskemu osebju, le 12,6 % žrtev jih to naredi vedno. 58,7 % dijakov meni, da se je osebje učinkovito odzvalo. Kot rezultat prijave navajajo naslednje prakse z možnimi več odgovori: 57,3 % se jih je s storilcem pogovorilo, v 45,3 % se jim je svetovalo, naj storilca ignorirajo, v 25,3 % pa osebje ni naredilo ničesar. Kot razlog, zakaj ne prijavijo napada nanje podajajo, da v 45,2 % niso mislili, da bo šolsko osebje kaj ukrenilo glede prijave, v 41,6 % niso mislili, da bo šolsko osebje učinkovito uredilo situacijo, v 41,1 % niso želeli, da bi jih imeli za »izdajalca« in v 41,1 % se niso želeli razkriti kot LGBT osebe. Čeprav večina načrtuje nadaljevanje šolanja, je bilo ugotovljeno, da dijaki, ki so v šoli doživeli več nadlegovanja in napadov, ne nameravajo nadaljevati šolanja tako dolgo kot tisti, ki so bili deležni manj nadlegovanja in napadov. V 11,1 % šolanja zaradi napadov in nadlegovanj ne nameravajo končati. Dijaki, ki poročajo o več izkušnjah z napadi ali nadlegovanjem, imajo tudi nižjo stopnjo

samozavesti. 91,1 % jih poroča, da imajo v šoli vsaj še enega LGBT vrstnika in da so v 93,9 % na šoli prepoznali vsaj enega šolskega uslužbenca, za katerega menijo, da podpira LGBT. 30,8 % jih poroča, da je na njihovi šoli vsaj en učitelj ali drug član šolskega osebja, ki je razkrita LGBT oseba. 54,5 % jih poroča, da se o LGBT tematikah v šoli niso učili, 12,5 % jih je pri pouku doživelo negativno naslavljanje tematike. Najpogostejši predmeti, pri katerih se je o tem govorilo, so sociologija 41,4 %, psihologija 32,3 % in slovenščina 30,3 %. LGBT dijaki, ki so bili deležni pozitivnih reprezentacij LGBT vsebin so bili manj pogosto deležni homofobnih ali drugih negativnih opazk. Pogosteje so tudi čutili pripadnost šolski skupnosti in pogosteje načrtovali nadaljnje izobraževanje po končani srednji šoli. Izhajajoče iz raziskave (Majerhold, 2020, str. 103–112) je eden od vzrokov nasilja nad LGBT osebami vzorec, naučen od staršev, medijev ali verouka. Nasilje nad LGBT mladostniki se pojavlja v oblikah verbalnega, neverbalnega, čustvenega, fizičnega in spolnega. Nekateri primeri nasilja se končajo z umori ali samomori. Redke države imajo vsaj delno sistemsko urejeno preprečevanje trpinčenja LGBT otrok. V Sloveniji to področje že urejajo v obliki sodelovanja z LGBT organizacijami in s strani šolskih učiteljev in svetovalnih delavcev v okviru njihovih zakonskih omejitev. Organizirane so delavnice, poučevanja učiteljev o problematiki, vzpostavljena so zavezištva s študentskimi organizacijami, pripravljene smernice za soočenje in preprečevanje šolskega nasilja v 6-ih korakih: 1. prekinitev molka, 2. jasna pravila, 3. sodelovanje staršev ali

skrbnikov, 4. dodaten nadzor v času odmorov, 5. učenje veščin za premagovanje konfliktov, 6. nična toleranca. Srednješolci se pogosto ne počutijo dovolj močne in samozavestne, da bi prijavili nasilje nad njimi. Največ so ga deležni trans spolni. Nasilje nad njimi pogosto rezultira z nizko samopodobo in samozavestjo, psihičnimi težavami, težavami pri učenju in izostanki. Tudi menjava srednje šole je pogosto ponovila vzorec. Zaenkrat v Sloveniji ni zaznanih samomorov mladih zaradi LGBT nasilja, so pa izpostavljeni ignoranci, predsodkom, nasilju in nasprotovanju o umeščanju LGBT vsebin v učni načrt. Eden od razlogov za to so starši, ki se bojijo, da bi lahko obveščanje o takih vsebinah vplivalo na spolno usmerjenost njihovih otrok.

Mavrične družine

Iz raziskave (Bogataj, 2021, str. 62–64) v kateri je proučevala 6 mavričnih družin izhaja, da so se mavrične družine v izobraževalnem sistemu razkrile, čeravno v družbi niso razkrite. Njihove izkušnje do sprejemanja njih in njihovih otrok govorijo o pozitivni diskriminaciji v šolstvu v obliki razumevanja in podpore. Nobena družina ni izpostavila problema homofobije ali ne sprejemanja v izobraževalno ustanovo, tako osnovno kot srednješolsko.

Aseksualne osebe

V skupino LGBT+ (Černe, 2021, str. 67, 68) sodijo tudi manj opazne aseksualne osebe, za katere je značilno trajno pomanjkanje spolne

privlačnosti do moških in žensk. Iz proučevanja 30 aseksualnih oseb je avtorica ugotovila, da jih ločimo na dve skupini in sicer tiste, ki imajo spolni nagon in se samozadovoljujejo, in tiste brez spolnega nagona. Iz proučevanja izhaja, da je ena tretjina že doživela spolno nasilje, kamor sodi siljenje k spolnosti, spolni napad in korektivno posilstvo. Dve tretjini sta se spolnemu nasilju izognili, ker se niso razkrili potencialno nevarnim osebam ali s prekinitvijo partnerske veze. Fizično nasilje so doživeli na Paradi ponosa. Psihično nasilje aseksualnih oseb ne odstopa od ostalih v skupini LGBT+. Intervjuvani menijo, da so njihovi storilci spolnega nasilja prepričani, da aseksualnost ni resnična in da jo bodo s posilstvom pozdravili ali v njih prebudili žejo po spolnosti. Največjo podporo aseksualnim osebam dajejo socialni in zdravstveni delavci, ki področje aseksualnosti tudi najbolj poznajo.

Izkušnje LGBT oseb v verskih skupnostih

V raziskavi (Radešič, 2023, str. 26–46) je sodelovalo 8 LGBT udeležencev, ki so pripadniki krščanske veroizpovedi, stari do 29 let. Na fakulteti so imeli glede svojega razkritja pozitivno izkušnjo, študentje so do njih imeli sprejemajoč odziv. Le eden od osmih je izpostavil pozitivno izkušnjo razkritja v osnovni šoli s strani učiteljice. Ob pogovoru z odraslimi osebami je bilo zaznati, da ga bodo te sprejemale. Ob razkritju je bil hvaležen, da se je vsaj 10 ljudi na šoli pogovarjalo z njim in mu bilo v oporo. Dva intervjuvanca sta ob razkritju v srednji šoli izpostavila, da je prišlo do ignorance ne samo

s strani sošolcev, ampak tudi s strani učiteljev. Enega od njiju so prva dva tedna potiskali po stopnicah, mu kradli in ga zmerjali. Takrat je začel z rezanjem. Dva intervjuvanca se nista razkrila ne v šoli in ne na delovnem mestu, ker se bojita odziva drugih.

V Bosni in Hercegovini

Iz raziskave 45 LGTB+ ljudi iz BiH (Veladžić, 2021, str. 47–64), starih 18–65 let, ki so bili v 44 % biseksualci, 29 % geji in 27 % lezbijke, je bilo ugotovljeno, da so bili zaradi svoje spolne usmerjenosti napadeni v 73 %. Več kot 50 % jih je verbalni, fizični ali seksualni napad doživelo vsaj 5-krat. Napadalcev je v 71 % več hkrati. Najpogostejši vršilci nasilja so bili člani družine 29,4 %, ljudje iz šole 23,5 %, najstnik ali skupina najstnikov 17,6 %, sosed 8,8 %, policist 8,8 % ali nekdo drug, ki so ga poznali v 8,8 %. Večino, 71 % napadov je bilo narejenih blizu doma, 29,4 % v šoli, 23,5 % v lokalni, 14,7 % v javnem prevoznem sredstvu. V 62 % nasilja niso prijavili. V 38 %, kjer pa so ga, je bila statistika prijave sledeča: v 42 % se ni nič spremenilo, v 33 % kljub podani prijavi ni bilo nobenega disciplinskega ukrepa, v 17 % je bil izveden disciplinski ukrep, v 8 % pa je bila razrešitev prijave še v teku. Zaradi teh podatkov ne preseneča, da LGTB+ žrtve ne prijavljajo napadov. Med njimi je razširjeno mnenje, da se kljub prijavi ne bo nič spremenilo in da tudi policijsko osebje ni ustrezno podkovano za obravnavo takšnih primerov. Na konkretno vprašanje, zakaj niso prijavili napada so v obravnavani raziskavi odgovorili v 12 primerih, da ker se nič ne bi zgodilo ali spremenilo; v 12 primerih, ker

se to ves čas dogaja; v 11 primerih, ker tega incidenta nihče ne bi vzel resno; v 9 primerih, ker so bili preveč čustveno vznemirjeni; prav tako v 9 primerih, ker se bojijo oseb, ki bi jih prijavili; v 8 primerih so problem raje rešili s pomočjo staršev in prijateljev; v 6 primerih zaradi strahu pred razkritjem in v 5 primerih niso vedeli, kje bi lahko naredili prijavo. 70 % napadov se je zgodilo v živo, preostali preko spleta. Njihove spolne orientiranosti ne pozna v 16 primerih nihče, v 16 primerih ve zanjo samo eden od staršev, v 13 primerih vesta oba, v 20 primerih ve le eden od prijateljev, v 20 primerih vsi prijatelji. V službi je njihova spolna orientiranost znana enemu v 22 primerih, v 18 primerih zanjo ne ve nihče, v 5 primerih vsi.

Povzetek intervjuja

Glede nasilja nad drugače spolno izraženimi/usmerjenimi v srednji šoli, smo naredili intervju z dijakom, ki se identificira kot homoseksualec in obiskuje sedaj drugi letnik. Osebno bi dodali, da ima občasno uhane, puder na obrazu, žensko torbo, poudarjene ustnice, ženske uhane ali kakšen kos oblačila, kar za njegove sovrstnike ni tipično. Oddelek, v katerem se izobražuje, ima malo fantov, je povezan, homogen in deluje kot oddelek, ki bi mu, pri nasilju nad njim, pristopil na pomoč. V osnovni šoli je bil zaradi svoje usmerjenosti večkrat napaden. Vedno so bili to verbalni napadi, fizičnih ali spolnih ni doživel nikoli. Napadi so bili vedno samo v živo, s strani vrstnikov skoraj vedno fantov, v vsaj dvojici, napadov preko spleta ni bil deležen, ker na svojem profilu ničesar ne objavlja. Pravi,

da so njegovi LGBT+ prijatelji, ki objavljajo na spletu, pogosto napadeni po objavi svoje fotografije ali posnetka zaradi svoje usmerjenosti. Napaden je bil s strani najstnikov v šoli, o napadih blizu doma, v lokalni ali javnem prevoznem sredstvu ne poroča. S strani svojih družinskih članov, policista ali znanca ni bil nikoli napaden. V osnovni šoli je občasno sam prijavil dogodek ali pa so to naredile njegove sošolke. Za napadalce je bila najpogostejša sankcija razgovor z razrednikom ali svetovalno službo. Nikoli ni imel občutka, da šolsko osebje, ki mu je prijavilo dogodek, ne bi bilo ustrezno podkovoano za obravnavo takšnega primera ali da ga ob prijavi ne bi jemali resno. V srednji šoli se počuti varnega in sprejetega, čeprav njegovi sošolci poznajo njegovo spolno usmerjenost. Pravi, da v srednji šoli še ni bil deležen nobene vrste napada zaradi spolne usmerjenosti in ne razmišlja o izpisu iz šole. Učitelji ga sprejemajo, njihov odnos opisuje kot korekten. Izpostavil je, da mu je ena od učiteljic ponudila pripravljenost na pomoč, če bi jo kdaj zaradi napada nanj potreboval. Prav tako ve, da lahko vsako obliko napada prijavi pri razredničarki ali v šolski svetovalni službi, s katerima je, kot pravi, v zelo dobrem odnosu.

ZAKLJUČEK

K cilju 1 lahko izpostavimo, da so najpogostejše težave v šolskem okolju občutek, da niso varni, pogostejši izostanki od pouka, žrtve pogosto ne prijavijo napada, nesprejemanje, psihično nasilje predvsem v skupini in ko profesorji niso prisotni, potiskanje,

skrivanje stvari in kraje. K cilju 2 je zaznati, da ima LGBT mladostnik na šoli vsaj enega učitelja ali svetovalnega delavca, na katerega se lahko obrne, po večini niso zadovoljni, kako se prijava dogodka s strani šolskega osebja reši, a homofobnosti s strani učiteljev in ostalih delavcev šole običajno ne izpostavljajo kot problem. Hipotezo 1 iz obravnavane literature ne moremo oceniti, ker spol napadalcev običajno ni zapisan, iz intervjuja pa hipotezo ena lahko potrdimo. Hipotezo 2 potrdimo tako iz obravnavane literature kot iz intervjuja. Za nadaljnje raziskave priporočamo spremljanje prijav na šoli in sankcij za napadalce. Iz obravnavane literature je razbrati, da je vključenosti LGBT vsebin v srednji šoli malo, prav tako subjektivno dodajamo, da asexualnosti v srednji šoli ni zaznati oz. so kot skupina neopazni in najbrž posledično tudi najmanj izpostavljeni nasilju.

Viri in literatura

1. Bogataj, K. (2021). *Mavrične družine v šolah in vrtcih*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo, dosegljivo: file:///D:/Users/sstd/Downloads/bogataj_katarina_bmag.pdf
2. Černe, G. (2021). *Izkušnje asexualnih oseb z diskriminacijo in nasiljem*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo, dosegljivo: file:///D:/Users/sstd/Downloads/cerne_gaja_bmag.pdf
3. Majerhold, K. (2020) *Trpinčenje LGBT otrok v Sloveniji in po svetu: primer osnovnih in srednjih šol*. Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo 275, dosegljivo: <https://ckz.si/docs/publications/journals/275/275.pdf#page=103>
4. Radešič, N. (2023). *Izkušnje LGBT oseb v verskih skupnostih*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo, dosegljivo: <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=170273&lang=slv>
5. Sešek, K. in Margon E. (2019) LGBT mladi. *Prebijmo molk v šolah, raziskava o stanju v šolah v Sloveniji 2019*, dosegljivo: <https://legebitra.si/wp-content/uploads/2023/10/2019-Raziskava-o-stanju-v-solah-v-Sloveniji-Prebijmo-molk-v-solah.pdf>
6. Veladžić, D. (2021). *Uzroki i posledice nasilja nad LGBT osobama u Bosni i Hercegovini*. Fakultet političkih nauka, Odsjek z asocijalni rad, dosegljivo: <https://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2021/10/UZROCI-I-POSLEDICE-NASILJA-NAD-LGBT-OSOBAMA-U-BOSNI-I-HERCEGOVINI-DJejla-Veladzic.pdf>

Izzivi in strategije dela z učencem z izrazitimi vedenjskimi težavami v prvem razredu osnovne šole — študija primera

INES PUCELJ ŠILC, mag. prof. razrednega pouka
ines.pucelj-silc@osdobropolje.si

Povzetek: Članek predstavlja študijo primera učenca prvega razreda, pri katerem so bile opažene izrazite vedenjske in čustvene težave, ki so bistveno otežile pouk in socialno dinamiko razreda. Opisane so značilnosti vedenja, kot so težave pri prilagajanju, motnje pozornosti, nepredvidljivi izbruhi, agresivnost do vrstnikov in odraslih, samopoškodovalnost ter težave s fiziološkimi potrebami. Članek vključuje celovit nabor pedagoških, organizacijskih in svetovalnih situacij, ki jih je šolski tim uvedel, kot so strukturiran urnik, vizualne podpore, individualizirane naloge, motivacijski sistemi, umik v sobo za umirjanje, sodelovanje s svetovalno službo in z zunanjimi institucijami ter aktivno sodelovanje s starši. Analiza enoletnega spremljanja izpostavlja pomen doslednosti, timskega

dela in stalne refleksije. Članek ponuja praktične usmeritve pri samem pouku.

Ključne besede: vedenjske težave; individualiziran pristop; osnovna šola; socialna prilagoditev; čustvena regulacija

Abstract: The paper presents a case study of a first-grade pupil exhibiting severe behavioral and emotional difficulties that significantly disrupted classroom teaching and peer relations. The study describes the pupil's behavioral manifestations, including adaptation difficulties, attention deficits, unpredictable outbursts, aggression towards peers and staff, self-harm tendencies, and continence issues. A comprehensive set of educational, organizational, and counseling interventions implemented by the school team is analyzed, including structured daily schedules, visual supports, individualized tasks, motivational systems, a calming room, collaboration with counseling services and external institutions, and parental partnership. Based on four years of follow-up, findings emphasize the role of consistency, multidisciplinary teamwork, and reflective practice. While limited by a single-case design, the paper offers applied recommendations for inclusive educational settings.

Keywords: behavioral difficulties; individualized approach; primary school; social adaptation; emotional regulation

UVOD

V osnovni šoli se učitelji vse pogosteje srečujejo z učenci, ki kažejo kompleksne vedenjske in čustvene težave. Takšni primeri zahtevajo veliko prilagoditev, saj vplivajo ne le na posameznikovo učno uspešnost, temveč tudi na varnost, dobro počutje in socialno dinamiko razreda (Pečjak & Košir, 2007; Leskovar, 2017). Učenci z izrazitimi vedenjskimi odstopanji pogosto potrebujejo individualiziran pristop, strukturirano okolje in tesno sodelovanje med šolo, družino in strokovnimi službami. Namen tega prispevka je podrobno predstaviti primer učenca prvega razreda z izrazitimi vedenjskimi težavami, opisati ukrepe, ki jih je šolski tim uvedel, ter analizirati njihove učinke v praksi. Članek temelji na dnevniških zapiskih učiteljev, zapisih svetovalne službe in poročilih drugih strokovnih delavcev, spremljanih skozi obdobje enega leta.

Vedenjske težave in čustvena regulacija

Vedenjske in čustvene motnje vključujejo impulzivnost, agresivno vedenje, težave s samoregulacijo ter motnje pozornosti in socialne interakcije (Bečaj, 2003; Marjanovič Umek & Zupančič, 2019). Otroci z omenjenimi težavami pogosto ne predvidijo posledic svojih dejanj, kar vodi v izpade, konflikte ali neustrezne odzive v učnem okolju. Pogosto so povezane tudi z nevro-razvojnimi motnjami, kot so ADHD, MAS ali motnje razpoloženja (Rijavec, 2015). Pri delu z njimi je ključno natančno opazovanje sprožilcev vedenja (npr. sprememba rutine, preobremenjenost, socialni konflikti) ter prilagajanje

strategij, ki zmanjšujejo možnost izbruhov. Ker ti učenci težko prepoznajo in uravnavajo svoja čustva, se lahko impulzivno odzovejo z agresijo ali umikom (Marjanovič Umek & Zupančič, 2019). Pogosto imajo tudi težave pri socialnem učenju, kar lahko vodi v konflikte, izolacijo in nižjo samopodobo. Vedenjske težave so zato treba razumeti kot posledico globljih potreb, ne kot zavestno neprimerno vedenje. Klasične kazni so neučinkovite, če niso povezane s ciljno usmerjenimi učnimi, socialnimi in čustvenimi podporami. Učinkovita obravnava temelji na individualiziranem pristopu, ki otroku omogoča postopno razvijanje samoregulacije in socialnih spretnosti.

Multidisciplinarni in inkluzivni pristopi

Učinkovita podpora učencem z izrazitimi vedenjskimi težavami zahteva tesno sodelovanje učiteljev, specialnih pedagogov, svetovalne službe, psihologov, socialnih delavcev in staršev (Peček Čuk, 2018). Multidisciplinarni tim z rednim usklajevanjem analizira otrokovo vedenje, prepoznava sprožilce ter oblikuje individualizirane načrte podpore. Svetovalna služba in psiholog imata ključno vlogo pri spremljanju napredka in oblikovanju strategij čustvene regulacije. Specialni pedagog prilagaja učne naloge in pripravlja vizualne ter motivacijske podpore, socialni delavci pa vključujejo tudi zunanje institucije, kadar je to potrebno. Pomemben del obravnave je vključevanje staršev, saj usklajenost šole in doma bistveno prispeva k doslednosti in stabilnosti. Multidisciplinarni pristop podpira tudi

inkluzivno učno okolje – ne le za otroka s težavami, temveč tudi za sošolce, ki se srečujejo s stresnimi situacijami ob morebitnih izpadih.

Za dolgoročno učinkovitost morajo biti ukrepi fleksibilni, sproti prilagojeni potrebam otroka ter redno evalvirani (Marentič Požarnik, 2012).

Opis konkretnega primera

Prispevek temelji na študiji primera. Učenec, ki smo ga obravnavali, je kazal izrazite vedenjske in čustvene odklone. Značilnosti vedenja so bili sistematično dokumentirani, vključno s pogostostjo in obliko izpadov, sprožilci, odzivi strokovnega osebja ter prilagoditvami v šolskem okolju.

Glavne značilnosti vedenja

- Težave pri prilagajanju novim ljudem in situacijam: učenec je pogosto pokazal odpor pred novimi učitelji, vrstniki ali spremembami v rutini.
- Motnje pozornosti: kratka vzdržljivost pri nalogah, hitro preusmerjanje pozornosti in nezmožnost dokončanja aktivnosti.
- Nepredvidljivost: nenadni odhodi iz razreda, impulzivne reakcije.
- Slabe socialne veščine: konflikti s sovrstniki, nezmožnost ohranjanja prijateljstev, agresivno reagiranje na frustracije.
- Individualni pristop: učenec je deloval bolje v individualnih situacijah kot v skupinskih.

- Omejena mreža zaupanja: izbral je, komu je dovolil bližino ali interakcijo.
- Inkontinenca: občasno nenadzorovano izstopanje blata in nekajkrat namerno uriniranje.
- Pozno dopoldansko poslabšanje: zmožnost sodelovanja do okoli 12. ure, nato povečana razdražljivost in utrujenost.
- Izbruhi jeze: fizični napadi (ugriz, udarec, brca), samopoškodovanje, uničevalno vedenje, poškodovanje šolske opreme, izrekanje samomorilnih izjav.
- Odziv okolice: sošolci so bili pogosto prestrašeni, v krču ali umaknjeni, kar je dodatno oteževalo socialno dinamiko.

Ukrepanje in prilagoditve v praksi

V razredu smo uvedli širok nabor strategij, s katerimi smo skušali ustvariti varno, predvidljivo in podporno učno okolje. Pri tem smo se osredotočili na umirjen pristop, doslednost, jasna pričakovanja ter sprotne prilagajanje pouka glede na otrokove trenutne potrebe.

Umirjen ton učitelja, uporaba humorja

Učitelji smo z mirnim, prijaznim in spoštljivim tonom skušali dečku približati učne vsebine ter ga voditi skozi vsakodnevne izzive. Umirjen glas in počasnejši način podajanja navodil sta mu pomagala ohraniti občutek varnosti. Kadar je bilo mogoče, smo napetost omilili s humorjem, drobnimi šalami ali igro besed, s čimer smo pogosto uspešno preusmerili njegovo pozornost, še preden bi prišlo do izbruha.

Sprotni pogovori in reševanje konfliktov

Velik poudarek je bil na sprotnih pogovorih in sistematičnem reševanju konfliktov – tako z dečkom kot z razredom kot celoto. Redni, kratki pogovori pred ali po dejavnostih so pomagali graditi zaupanje, zmanjševati stisko ter ustvarjati stabilno razredno klimo, kjer so se učenci počutili slišane in razumljene.

Preusmerjanje pozornosti

Ko smo zaznali, da bi se lahko razvila konfliktna situacija, smo hitro preusmerili njegovo pozornost ali prilagodili dejavnost. To je pogosto preprečilo stopnjevanje vznemirjenosti in omogočilo, da je učenec ohranil občutek nadzora.

Skrbno načrtovanje dejavnosti

Pouk smo načrtovali z mislijo na to, katere dejavnosti mu bodo najbolj ustrezale, kje bi se lahko pojavile težave in kako jih lahko omilimo. Kljub skrbnemu načrtovanju smo morali pogosto sproti spreminjati izvedbo, saj je deček z vedenjem rušil potek ure. Ob uspešno opravljeni nalogi smo upoštevali njegove želje – najpogosteje pri izbiri športnih iger ali aktivnosti v gozdu, kar je delovalo kot učinkovita motivacijska nagrada.

Motivacijski pristopi

Uporabljali smo različne motivacijske strategije: nalepke, pobarvanke, pohvale v beležki in druge vizualne okrepitve. Ti pristopi so mu pomagali razumeti, katera vedenja so ustrezna, hkrati pa so krepili njegov občutek uspešnosti.

Tedenski cilji in zbiranje štampiljk

Vsak teden smo določili en jasen, dosegljiv cilj, vezan na najpomembnejše vedenje tistega tedna (npr. »do sošolcev sem prijazen«). Ob uspešno doseženem cilju smo naslednji teden uvedli novega. Tako smo postopno dvigovali pričakovanja in spodbujali razvoj socialnih ter samoregulacijskih veščin.

	Ponedeljek, <u>25. 9.</u>	Torek, <u>26. 9.</u>	Sreda, <u>27. 9.</u>	Četrtek, <u>28. 9.</u>	Petek, <u>29. 9.</u>
Do sošolcev sem prijazen (ne udarim, ne porinem, nisem žaljiv).					

Preglednica 1: Zbiranje štampiljk za ustrezno vedenje

Vir: Lasten

Manjši, postopni cilji

V sodelovanju s svetovalno službo smo opredelili, katerim vedenjem bomo dajali prednost in kje bomo začasno popustili. Ko je učenec določen cilj dosegel, smo ga nadomestili z novim, kar je zagotavljalo postopno, vendar stabilno napredovanje.

Jasna struktura dneva

Pomemben del prilagoditev je bila zelo jasna struktura dneva. Zjutraj smo skupaj pripravili natančen urnik, ki smo ga prikazali na tabli. Po vsaki dejavnosti smo dodali kljukico, kar mu je pomagalo pri orientaciji v času in zmanjšalo negotovost glede naslednjih vsebin, ki so sledile.

Napovedovanje sprememb vnaprej

Vsako spremembo v poteku pouka – drugačen način dela, prehod v drug prostor ali drugačno aktivnost – smo napovedali vnaprej. Učenec je nepričakovane spremembe težko sprejemal, zato je bilo predhodno obveščanje ključno za preprečevanje stresnih situacij.

Sprotno razlaganje situacij

Ker marsičesa ni znal predvideti ali razumeti sam, je potreboval sprotno razlago dogajanja in kratka, jasna navodila. To mu je olajšalo vključevanje v skupinske dejavnosti in zmanjšalo občutek zmedenosti.

Podpora ob čustvenih izbruhih

V primeru čustvenih izbruhov je z njim individualno delala strokovna delavka prvega razreda, ki mu je nudila čustveno podporo, občutek

varnosti in fizično bližino. Ta podpora je pogosto omogočila hitrejšo umirjanje in povratek k dejavnostim.

Malica v razredu

Zaradi velikega hrupa v jedilnici je razred, v katerega je bil vključen, malical v matičnem prostoru. Mirnejše okolje je učencu omogočilo, da je čas malice preživel v znanem in predvidljivem prostoru, kar je pomembno zmanjšalo število izbruhov.

Individualni pouk

Po malici je pogosto potreboval individualni pouk, včasih že od prve ure. Ker se je obseg individualnih ur povečeval, smo zaprosili za spremljevalca, da so lahko strokovne delavke nudile podporo tudi drugim učencem.

Spremljevalec v razredu

Sprva so kot priložnostno asistenco pomagali učitelji s prostimi urami, vendar je pogosto menjavanje odraslih pri učencu povzročalo dodatno negotovost. Kasneje je bil zaposlen začasni spremljevalec, a ga je učenec večkrat zavračal, kar je vodilo do dodatnih izpadov in ni zagotovilo stabilne podpore.

Prisotnost strokovnih delavk

Večkrat dnevno sta bili v pripravljenosti šolska psihologinja in specialna pedagoginja, ki sta se vključili v najzahtevnejših situacijah in nudili strokovno podporo tako učiteljem kot učencu.

Soba za umirjanje

V bližini učilnice smo uredili »sobo za umirjanje« z različnimi senzoričnimi in sprostitvenimi pripomočki. Ob zmerni vznemirjenosti

se je rad umaknil vanjo, med močnejšimi izbruhi pa umik ni bil mogoč, saj takrat ni zmožel vstopiti v prostor.

Telefon kot sredstvo pomiritve

Ob manjših izpadih smo mu dovolili, da je poklical mamo. Kratek pogovor je bil pogosto dovolj, da se je pomiril in se vrnil k pouku.

Umik razreda ob nevarnem vedenju

V primerih fizično nevarnega vedenja, kot je metanje predmetov, smo ostale učence umaknili iz razreda, učenca pa pustili v spremstvu spremljevalca, dokler se ni umiril.

Odhod domov ob težjih izpadih

Ob zelo intenzivnih ali pogostih izpadih smo poklicali starše, učenec pa je predčasno zapustil pouk. Na ta način smo zaščitili tako njega kot ostale učence.

Dodatno spremstvo na dnevih dejavnosti

Na dnevih dejavnosti smo zaradi večje dinamike in manj predvidljivega poteka zagotovili dodatno spremstvo odraslih, kar je bistveno pripomoglo k varnosti in umirjenemu vzdušju.

Tedenski sestanki s svetovalno službo

Svetovalna služba je skupaj z učiteljem tedensko spremljala napredek, izpostavljala težave ter prilagajala strategije dela, kar je omogočalo odzivno in celostno načrtovanje nadaljnjih korakov.

Redna komunikacija s starši

Starše smo redno obveščali o njegovem napredku in težavah – mesečno na srečanjih v šoli ter dnevno preko beležke, elektronske

pošte ali telefonskih pogovorov. Tako smo krepili pozitiven odnos z družino.

Poročanje Centru za socialno delo

Zaradi celostnega pristopa in dodatne podpore družini smo o poteku dogajanja redno poročali Centru za socialno delo, ki je spremljal širšo družinsko dinamiko.

Sodelovanje z Vzgojno-izobraževalnim zavodom Višnja Gora

V proces smo vključili tudi mobilno službo VIZ Višnja Gora, ki je izvajala podporo družini, dodatna strokovna srečanja in predavanje za starše razreda. Njihova pomoč je prinesla pomembne usmeritve za delo v šoli in doma.

Izredni roditeljski sestanek in predavanje za starše

Za starše razreda smo organizirali izredni roditeljski sestanek, na katerem smo predstavili situacijo, strategije dela in načine zagotavljanja varnosti. Izvedli smo tudi predavanje s ciljem boljšega razumevanja specifičnih potreb učenca.

Delavnice za učence razreda

Učenci so sodelovali v delavnicah, ki so vključevale socialne igre, branje zgodb, vodene pogovore in igre vlog. Delavnice je vodila šolska socialna pedagoginja, njihov namen pa je bil krepitev empatije, socialnih veščin in občutka povezanosti v razredu.

Možnosti dodatnih intervencij, ki so bile še na voljo, a jih nismo uporabili

Čeprav niso bile uporabljene, so bile v skrajnem primeru na voljo tudi intervencije, kot sta klic policije ali reševalnega vozila v primeru izjemno nevarnega vedenja.

Evalvacija učinkov in opažanja

Po enoletnem delu z učencem, so bile opazne naslednje spremembe:

- zmanjšanje frekvence najhujših fizičnih izpadov,
- občasno vključevanje v skupinske aktivnosti,
- delna izboljšava čustvene regulacije in sposobnosti umika pred izbruhom,
- boljša komunikacija med šolo in družino ter večja vključenost drugih strokovnih služb.

Kljub napredku je učenec ostal občutljiv na spremembe in se občasno vračal nazaj k intenzivnim izpadom. V tem času je bila postavljena diagnoza motnje avtističnega spektra.

Refleksija iz prakse

Delo z učenci z izrazitimi vedenjskimi in čustvenimi težavami je kompleksno, dolgotrajno in pogosto nepredvidljivo. Na podlagi enoletnega spremljanja je mogoče izpostaviti več ključnih spoznanj.

Prvič, napredek je pogosto počasen in neenakomeren. Kljub stalni uporabi strukturiranih urnikov, vizualnih podpor in motivacijskih sistemov se pojavijo obdobja izboljšav, ki jim nato spet sledijo regresije ali ponovni izpadi. Delo z otroki z vedenjskimi težavami ni linearno - potrebno je spremljanje in sprotno prilagajanje strategij. Majhni, postopni uspehi so izjemno pomembni, saj krepijo samopodobo učenca in motivacijo za sodelovanje, hkrati pa učiteljem omogočajo občutek učinkovitosti pri svojem delu.

Drugič, predvidljivost in stalnost sta ključni za zmanjšanje izpadov. Študija primera je pokazala, da je otrokovo vedenje bolj stabilno, kadar obstaja stalna prisotnost znanih spremljevalcev ali učiteljev. Menjavanje oseb, spremembe urnikov ali nepredvidene spremembe v okolju lahko hitro sprožijo izbruhe. To kaže, da mora šolski tim zagotoviti, da so spremembe skrbno napovedane in da obstaja jasen načrt podpore, ki ga otrok razume.

Tretjič, multidisciplinarni pristop je neprecenljiv, ne le za otroka, temveč tudi za učitelje in sošolce. Redni sestanki tima omogočajo refleksijo, izmenjavo dobrih praks in prilagoditev ukrepanj, hkrati pa zagotavljajo, da so vsi člani okolja na isti strani. Vključevanje staršev, socialnih služb in zunanjih institucij je povečalo doslednost ukrepov doma in v šoli.

Četrtrič, vključenost celotnega razreda in razvoj socialnih veščin sta ključna za inkluzivno okolje. Sošolci, ki razumejo, zakaj določen učenec potrebuje podporo ali prilagoditve, lažje sodelujejo in zmanjšujejo stres ter strah. To hkrati spodbuja empatijo, izboljšuje socialno mrežo in zmanjšuje stigmo. Refleksija učiteljev je pokazala, da so otroci z vedenjskimi težavami bolj vključeni v skupinske aktivnosti, kadar obstajajo jasna pravila vedenja, vizualne napovedi in možnost umika v varno okolje brez občutka kaznovanja.

Petič, refleksivna praksa učiteljev je bistvena. S spremljanjem sprožilcev, uporabljenih strategij in otrokovega odzivanja smo lažje prepoznali vzorce vedenja, izboljšali pristope in preprečili ponovne izpade.

Šestič, delo z otroki z izrazitimi vedenjskimi težavami poudarja pomen celostnega pristopa. Vedenjski izpadi so pogosto simptom globljih nevro-razvojnih ali čustvenih potreb, ki jih ni mogoče obravnavati le s klasičnimi disciplinarnimi ukrepi. Učitelji, strokovni delavci in starši morajo ohraniti realna pričakovanja in potrpežljivost, saj je napredek pogosto neenakomeren in dosežen v majhnih korakih.

ZAKLJUČEK

Uspeh pri delu z otroki z vedenjskimi težavami ni izražen le v zmanjševanju izpadov, temveč predvsem v postopnih premikih na

področju čustvene regulacije, socialne vključenosti, samostojnosti ter boljšega počutja vseh vpletenih. Ključno je, da otrok s pomočjo šolskega tima, staršev in zunanjih institucij postopoma razvija ustrezne strategije, ki so mu v pomoč pri njegovemu napredku v šolskem in širšem socialnem okolju.

Opisani primer jasno kaže, da je delo z učenci z izrazitimi vedenjskimi težavami dolgotrajen in zahteven proces. Zahteva usklajeno sodelovanje multidisciplinarnega tima, dosledno strukturo, individualizirane prilagoditve in stalno vključenost družine. Napredek pogosto prihaja počasi, v majhnih korakih, a tudi ti omogočajo pomembne spremembe v kakovosti učenja, občutku varnosti in razredni dinamiki. Celostna obravnava otroku omogoča, da korak za korakom krepí socialne veščine, razvija strategije čustvene regulacije in se bolj uspešno vključuje v šolsko skupnost. To pa je temelj inkluzivnega izobraževanja – izobraževanja, v katerem ima vsak otrok možnost rasti, se učiti in biti sprejet.

Viri in literatura

1. Bečaj, J. (2003). *Psihologija vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
2. Leskovar, J. (2017). *Vedenjske in čustvene težave otrok v šoli*. Ljubljana: Založba.
3. Marentič Požarnik, B. (2012). *Učiteljev profesionalni razvoj in refleksivna praksa*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
4. Marjanovič Umek, L., & Zupančič, M. (2019). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvena založba.

5. Peček Čuk, M. (2018). *Inkluzija v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
6. Pečjak, S., & Košir, K. (2007). *Socialna kompetentnost v šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Rijavec, M. (2015). *Strategije dela z otroki z avtističnimi motnjami*. Zagreb: Školska knjiga.

Samoučinkovitost in obvladovanje stresa

LEA TEPEH, *mag. psih.*

Center Gustava Šiliha Maribor

lea.tepeh@guest.arnes.si

Povzetek: Pri vsakodnevnih nalogah se pogosto srečamo z ovirami, ki jih moramo uspešno premagovati. Če nam to ne uspe, lahko frustracije in konflikti privedejo do stresa. Ta je v manjših količinah lahko spodbuden, dolgotrajna izpostavljenost pa lahko povzroči zdravstvene težave. Posamezniki z visoko samoučinkovitostjo se pri spopadanju s stresnimi dogodki znajdejo bolje, medtem ko se tisti z nizko samoučinkovitostjo pogosteje odzivajo manj uspešno. Samoučinkovitost vpliva tudi na izbiro strategij za premagovanje stresa. Raziskave v vzgojno-izobraževalnih ustanovah kažejo, da višja samoučinkovitost pri učiteljih in strokovnih delavcih pomembno prispeva k nižjemu stresu, večjemu zadovoljstvu pri delu ter manjši izgorelosti. Samoučinkovitost vpliva na to, kako zaposleni zaznavajo delovne zahteve in kako učinkovito se z njimi spoprijemajo. Modeli stresa potrjujejo, da visoka kontrola dela ob visoki samoučinkovitosti zmanjšuje negativne učinke delovnih obremenitev, medtem ko je pri nizki samoučinkovitosti učinek obraten. Intervencijski programi, usmerjeni v krepitev samoučinkovitosti, pa se izkažejo kot učinkoviti pri zniževanju delovnega stresa.

Ključne besede: Samoučinkovitost, stres, obvladovanje stresa, strategije soočanja, delovne zahteve

Abstract: In everyday tasks, we often encounter obstacles that we need to overcome successfully. If we fail to do so, frustrations and conflicts can lead to stress. In small amounts, stress can be stimulating, but long-term exposure may result in health problems. Individuals with high self-efficacy cope better with stressful events, whereas those with low self-efficacy tend to respond less effectively. Self-efficacy also influences the choice of strategies for managing stress. Research conducted in educational institutions shows that higher self-efficacy among teachers and professional staff significantly contributes to lower stress, greater job satisfaction, and reduced burnout. Self-efficacy affects how employees perceive work demands and how effectively they cope with them. Stress models confirm that high job control combined with high self-efficacy reduces the negative effects of workload, while the opposite is true for low self-efficacy. Intervention programs aimed at strengthening self-efficacy have proven effective in reducing work-related stress.

Keywords: self-efficacy, stress, stress management, coping strategies, job demands

UVOD

Sodobni življenjski tempo od nas zahteva, da vsak dan rešujemo številne naloge in pri tem premagujemo različne ovire. Pri spoprijemanju z njimi ima pomembno vlogo naš pogled na problem, način odzivanja ter zlasti stopnja samoučinkovitosti. Raziskave kažejo, da je samoučinkovitost povezana z nižjo stopnjo zaznanega stresa in učinkovitejšim soočanjem z njim. V določenih študijah deluje kot mediator, saj stres zmanjšuje občutek učinkovitosti, kar posledično vpliva na psihološko dobro počutje (Kim idr., 2022), v drugih pa kot moderator, kjer visoka samoučinkovitost ublaži vpliv stresa na duševno zdravje (Rafiei idr., 2024). Intervencijski programi, usmerjeni v krepitev samoučinkovitosti, so se izkazali kot učinkoviti pri zmanjševanju delovnega stresa (Nazari idr., 2025). Pisanti, R. s sodelavci (2015) uvaja koncept – prepričanja posameznika, da lahko učinkovito obvladuje poklicne stresorje. Ugotovili so, da je pomemben dejavnik, ki vpliva na dobro počutje zaposlenih in blaži negativne učinke stresa.

Samoučinkovitost se povezuje z načinom spoprijemanja s stresom ter doživljanjem strahu v okoliščinah, povezanih s kariero (Stumpf, Brief in Hartman, 1987 v Stajkovic in Luthans, 1998 po Frlec, 2005). Je tudi dober napovedovalec čustvenih in vedenjskih odzivov na naloge, ki jih posameznik opravlja (Bandura, Reese in Adams, 1982 po Frlec, 2005). Kako se odzovemo na stres, je v veliki meri odvisno od tega, koliko verjamemo v lastno sposobnost vplivanja na

dogodke. V stresni situaciji moramo stanje obvladati na kognitivni, emocionalni ali vedenjski ravni. Lazarus in Folkman razlikujeta med dvema osnovnima načinoma soočanja s stresom: na problem usmerjenim in na emocije usmerjenim. Prvi pomeni aktivno reševanje stresne situacije, drugi pa regulacijo čustev, ki ob tem nastanejo (Lamovec, 1994; Kobolt, 1993 po Frlec, 2005). Načini soočanja imajo različno učinkovitost v različnih fazah stresnega dogodka. Ključno pa je, da samoučinkovitost vpliva na to, ali posameznik situacijo sploh zazna kot grozečo.

Samoučinkovitost vpliva na spoprijemanje s stresom in doživljanje strahu pri dogodkih, povezanih s kariero (Stumpf, Brief in Hartman, 1987 v Stajkovic in Luthans, 1998 po Frlec, 2005). Prav tako pa je samoučinkovitost dober napovedovalec vedenja in čustvenega vznburjenja pri določeni nalogi (Bandura, Reese in Adams, 1982 po Frlec, 2005). Soočanje s stresom je odvisno od tega, koliko verjamemo vase in v lastno moč samopomoči, se pravi v to, da lahko vplivamo na dogodke v našem okolju. Ko se znajdemo v stresni situaciji, moramo kakor koli obvladati situacijo na kognitivni, emocionalni ali vedenjski ravni. Lazarus in Folkman ločita dva načina soočanja s stresom. Prvi način je soočanje, ki je usmerjeno na problem in vključuje načine delovanja na stresno situacijo in na stresor ki je situacijo izzval. Drugi način pa je soočanje, ki je usmerjeno na emocije, katerega funkcija je lažje prenašanje čustvenega vznburjenja, ki ga je povzročila stresna situacija (Lamovec,

1994). Tudi Koboltova se zavzema za tako delitev in pravi, da ima posameznikovo spoprijemanje s stresnimi situacijami dve osnovni funkciji. Prva je ta, da situacijo z aktivnostjo obvladamo, torej tako imenovano problemsko orientirano vedenje, druga pa da reguliramo stresne emocije, zlasti doživljanje strahu, nevarnosti in zmanjševanje posameznikove samovrednosti. (Kobolt, 1993, po Frlec, 2005). Kot menita Lazarus in Folkman je spoprijemanje usmerjeno na emocije, koristnejše v začetnih fazah stresnega dogodka, spoprijemanje, usmerjeno na problem, pa v kasnejših fazah odziva na stres. Pri obvladovanju različnih situacij je predvsem samoučinkovitost tista, ki vpliva na to, ali jih bo posameznik zaznaval kot strah vzbujajoče ali ne (Bandura, Reese in Adams, 1982, po Frlec, 2005). V socialno kognitivni teoriji Alberta Bandure igra zaznana samoučinkovitost osrednjo vlogo pri obvladovanju strahu za izvajanje kontrole nad dogodki, ki nas potencialno ogrožajo. Grožnja pa vendar ni stalno prisotna lastnost dogodkov in tudi ocena tveganja v socialnih interakcijah ne sloni samo na tolmačenju zunanjih znakov nevarnosti. Grožnja je lastnost, ki zadeva ujemanje med zaznanimi sposobnostmi obvladovanja stresa in potencialno škodljivimi vidiki okolja. Ljudje, ki so prepričani, da so sposobni izvajati kontrolo nad potencialnimi grožnjami, lažje premagujejo ovire in tako ostanejo neprizadeti. Tiste pa, ki ne verjamejo, da so sposobni obvladati ogrožajoče situacije, prevzema strah. Tako jih neučinkovita razmišljanja privedejo v stisko, ki ovira in škoduje ravni njihovega delovanja (Ozer in Bandura, 1990 po Frlec, 2005)

Samoučinkovitost

Samoučinkovitost je v svoji socialno-kognitivni teoriji opredelil psiholog Albert Bandura. Bandura je menil, da je naše delovanje samoregularno in poteka vzporedno s posredovanjem naših predvidenj in opažanj. Tako spremljamo izide svojega delovanja, opažamo razhajanje ali ujemanje med cilji in dosežki ter na podlagi tega korigiramo svoje vedenje. Samoučinkovitost je opredelil kot predstave o sebi in svoji učinkovitosti, ki jih oblikujemo na podlagi naših izkušenj z lastnimi uspehi ali neuspehi. Od naših predstav o sebi je odvisno, kakšne cilje si bomo postavljali, kako bomo vztrajali pri njih ter kako se bomo odločali pri vsakdanjih in pomembnih življenjskih odločitvah. Samoučinkovitost sestavljajo prepričanja o lastni kompetentnosti in zmožnostih da obvladamo posamezno situacijo in prepričanja o tem ali smo zmožni izpolniti zahteve te situacije. Bandura se je posvetil predvsem specifičnim vrstam samoučinkovitosti, ki so vezane na situacijo. Menil je, da je lahko nekdo visoko samoučinkovit na enem področju, medtem ko je na nekem drugem področju ravno obratno nizko samoučinkovit (Kobal Grum in Musek, 2009). Če samoučinkovitost pojmuje kot zelo specifično lahko ima posameznik o svojih sposobnostih delovanja v različnih situacijah različno trdna prepričanja. Specifična samoučinkovitost je pričakovanje, povezano s trenutnim stanjem, kar pomeni, da verjetnost uspešne izvedbe naloge presojamo neposredno, še preden začnemo vanjo vlagati trud. Kot taka je specifična samoučinkovitost sicer mnogo manj stabilna od

tradicionalno pojmovanih osebnostnih lastnosti, a znano je, da so prav trenutna prepričanja o sebi zelo močni motivatorji vedenja in ključno vplivajo na odločitev o začetku dejavnosti, o trudu, ki ga bomo vložili, in o vztrajanju pri dejavnosti (Frlec, 2005; Frlec in Vidmar, 2001). Kljub temu pa so nekateri raziskovalci vpeljali tudi pojem splošnega občutka samoučinkovitosti. Nekateri avtorji omenjajo generalizirano samoučinkovitost, ki se lahko oblikuje pod vplivom bolj generaliziranih stališč (Schwarzer, 1997 po Kobal Grum in Musek, 2009). Posplošena samoučinkovitost je že bliže osebnostni potezi in predstavlja stabilno mnenje ljudi o pričakovanjih, da bodo zmožni učinkovito delovati v različnih storilnostnih situacijah. Pri razvoju te samoučinkovitosti so pomembno izkušnje uspešnosti in obvladovanja tudi modelno učenje iz uspešnih modelov ter emocionalna in fiziološka stanja (Kobal Grum in Musek, 2009; Frlec, 2005; Frlec in Vidmar, 2001).

Prepričanja o samoučinkovitosti krepijo ali zavirajo delovanje kognitivnih procesov. Ljudje, ki imajo močan občutek samoučinkovitosti, usmerjajo svojo pozornost v analiziranje problemov in iskanja njihovih rešitev. Tisti, ki pa dvomijo v svojo samoučinkovitost, pa so nagnjeni k temu, da takrat, ko se njihovi naporu izkažejo kot neproduktivni, ko naletijo na problem, svojo pozornost začnejo usmerjati sami vase in se preveč zaposlijo s samoocenjevanjem. Pričakovanja samoučinkovitosti se razlikujejo v več razsežnostih, ki posledično vplivajo na dosežke (Bandura, 1977

po Frlec, 2005). Visok občutek učinkovitosti na enem področju delovanja ni nujno povezan z visoko samoučinkovitostjo na drugem področju (DiClemente, 1986 v Bandura, 1997, Hofstetter, Sallis in Hovell, 1990 v Bandura, 1997 po Frlec, 2005). Zato moramo v želji, da bi pri merjenju zagotovili razlagalno in napovedno moč, oblikovati merske instrumente tako, da so prilagojeni področju delovanja in da razlikujejo stopnje težavnosti naloge v okviru področja delovanja (Bandura, 1997 po Frlec, 2005). Dimenzije samoučinkovitosti so obseg, splošnost in moč. Obseg se nanaša na nivo težavnosti naloge, za katerega je posameznik prepričan, da ga lahko obvlada. Samoučinkovitost je lahko omejena na enostavne naloge, se razteza do zmerno zahtevnih nalog ali vključuje najzahtevnejše naloge v okviru določenega področja. Splošnost se nanaša na posplošenost prepričanja o učinkovitosti. Tako lahko nekatere izkušnje ustvarjajo omejena pričakovanja samoučinkovitosti, druge izkušnje dajo posamezniku bolj splošen občutek lastne učinkovitosti. Moč pa nanaša se na sodbo o moči prepričanja. Šibka pričakovanja samoučinkovitosti zaradi neugodnih izkušenj hitro ugasnejo, za razliko od močnih pričakovanj, ki posamezniku pomagajo, da vztraja pri spoprijemanju s situacijo kljub neugodnim izkušnjam (Frlec, 2008).

Samoučinkovitost učinkuje oz. regulira posameznikovo delovanje preko vpliva na kognitivne, motivacijske, čustvene in selektivne psihološke procese. Ti procesi vplivajo na to, kako ljudje čutimo,

razmišljamo, se motiviramo in delujemo. Vpliv samoučinkovitosti na kognitivne procese se izraža v veliko različnih oblikah. Ker je večina človekovega delovanja namenska, jo regulira predvidevanje, utelešeno v visoko vrednotenih ciljih. Na postavljanje ciljev pa vpliva samoocena sposobnosti. Tako samoučinkovitost preko miselnih vzorcev vpliva vzpodbujajoče ali zavirajoče na dejavnost. Posameznikova prepričanja oblikujejo vrste predvidenih možnih scenarijev. Tisti, ki so visoko samoučinkoviti, vizualizirajo uspehe, ki predstavljajo vodilo in podporo pri odločitvi o izvedbi dejavnosti in samem izvajanju. Tisti, ki pa niso prepričani v lastno učinkovitost, pa si predstavljajo grozne scenarije in razmišljajo o vsem, kar bi lahko šlo narobe. Samo močno prepričanje v učinkovitost lahko omogoči, da posameznik kljub težavnemu in zahtevnemu okolju ter neuspehom in nazadovanjem vztraja usmerjen v izvršitev naloge. Pod enakimi pogoji so tisti, ki dvomijo vase, nagnjeni k temu, da so brezciljni v analitičnem mišljenju, da znižajo prizadevanja in poslabšajo kakovost delovanja. Prepričanje v lastne sposobnosti vpliva tudi na čustvene procese. Posameznikova prepričanja v lastne sposobnosti obvladovanja stresa vplivajo tako na to, koliko stresa in depresije doživljajo posamezniki v ogrožajočih ali težavnih situacijah, kot tudi na nivo motivacije (Bandura, 1989, 1994 po Frlec, 2005). Zaznana samoučinkovitost za izvajanje kontrole nad stresorji igra pomembno vlogo pri doživljanju anksioznosti. Nevarnost oz. grožnja, izvirajoča iz okolja, ni nekaj absolutnega. Nevarnost doživlja vsak od nas po svoje. Bistvena je posameznikova subjektivna ocena, saj

ocena situacije nikoli ne temelji samo na zunanjih pokazateljih. Tisti, ki so prepričani, da so sposobni kontrolirati ogrožajoč položaj, si ne zamišljajo vseh mogočih težav in ne ustvarjajo motečih miselnih vzorcev. Tisti, ki pa niso prepričani vase, se bodo usmerjali v lastne pomanjkljive spoprijemalne sposobnosti. Prav zato taki ljudje zaznavajo mnoge vidike okolja kot strah vzbujajoče. Povečujejo moč potencialnih težav in premišlujejo tudi o tistih težavah, ki se izredno redko pojavijo. S takim neučinkovitim razmišljanjem le še slabšajo že tako nizek nivo delovanja. Po drugi strani pa tisti ljudje, ki so trdno prepričani v samoučinkovitost, bolj pogosto in učinkoviteje uporabljajo strategije nevtraliziranja potencialno stresnih situacij ter bolje obvladujejo neprijetne misli (Frlec, 2005).

Obvladovanje stresa

Beseda stres je danes pogosto uporabljena, saj živimo v svetu, ki se hitro razvija in od nas zahteva nenehno prilagajanje. Spreminjajo se tehnologija, družbene navade, vrednote in norme in s temi spremembami se mora soočiti vsak ne le posamezniki tudi različne organizacije. Prav tako pa je vedno hitrejši tudi ritem življenja, ki se mu moramo prilagajati in včasih se sploh ne zavedamo dovolj teh sprememb, ki pa imajo lahko negativne posledice (Treven, 2005). Psihični problemi, težave in motnje ogrožajo psihično zdravje. Povzročajo jih frustracija, konflikti, psihične travme, torej dejavniki, ki nas psihično obremenjujejo. S frustracijami, konflikti, problemi in težavami se srečujemo v našem vsakdanu in so do neke mere

normalni življenjski pojavi. V zmerni obliki nas spodbujajo in so izziv, brez katerega bi bilo življenje manj zanimivo in privlačno. Zato stresa ne moremo vedno obravnavati kot negativnega ima namreč dve plati, pozitivno in negativno (Selye, 1967 po Treven 2005). Drobni stresi so lahko prijetni in spodbudni in nam koristijo, vendar pa so lahko tudi neprijetni in če se pojavljajo prepogosto nas obremenjujejo in nam lahko uničijo življenje. Vsakdo doživlja stres, ki ga povzročajo dnevni stresorji, to so pojavi ki telesno ali duševno obremenjujejo našo osebnost, njihove posledice pa označujemo z izrazom stres. Vendar pa vsak posameznik stres doživlja v različni meri. Stres je opredeljen kot sklop odzivov našega organizma na delovanje stresorjev, ki poteka po zakonitem vzorcu. Stres vpliva na psihično in tudi na telesno zdravje, imunski sistem in na nastajanje bolezni. Pri mnogih obolenjih je stres celo glavni rizični faktor (Musek, 2010; Musek in Pečjak, 2001). Holmes in Rahe sta menila, da stres povzroča sprememba in da lahko privede do večje dovzetnosti za telesne in duševne bolezni (Holmes in Rahe 1967, po Hill, 2001).

V življenju se vsak dan srečujemo z ovirami, ki jih moramo reševati in premagovati. Tako ločujemo med pozitivnim stresom od negativnega stresa ali distresa. Psihološko so pomembni seveda predvsem tisti stresorji, ki povzročajo duševne in vedenjske učinke. Med njimi lahko ločimo tiste, ki se dogajajo vsakodnevno in tiste, ki so enkratni in prehodni (Musek in Pečjak, 2001). Raziskovalci so

ugotovili, da so obremenjujoči stresi lahko posledica delovanja ponavljajočih se vsakdanjih drobnih stresov, ki jih lahko imenujemo mikrostresi ali ministresi. Tako lahko razlikujemo med akutnimi in kroničnimi stresi. Primeri enkratnega akutnega stresa so lahko neprijeten film, nepričakovan in neprijeten dražljaj, ki ga lahko povzroči zvok, hrup ali svetloba. Izguba prijatelja, dela, finančna izguba, prepir, izguba statusnega položaja in kariere, nezgoda, poškodba, izbruh bolezni, neprijeten zdravstveni poseg, operacije, vse to so primeri enkratnih stresov. Trajni stres ali kronični stres pa predstavljajo nespečnost, utrujenost, pretirano delo, nezanimivo delo, obremenjujoče poklicne, družinske vloge in poklicne naloge, neugodna socialna, finančna, statusna situacija, trajno bolezensko stanje, zdravljenje, stanje po poškodbi, invalidnost, upokoj. Kronični stres je lahko pomembna težava, saj lahko pripelje do izgorelosti in drugih težav, ki lahko resno ogrozijo naše življenje (Kobal Grum in Musek, 2009). Posebna oblika duševne obremenitve, ki je navadno trajnejša in prizadene naše običajno duševno ravnovesje je duševna kriza. Kriza pomeni relativno hudo duševno ali osebnostno obremenitev, stisko. Pogosto povzročajo duševne krize dogodki, ki preprečujejo ali ovirajo izpolnjevanje pomembnih življenjskih ciljev. Navadno so to nepričakovane in velike življenjske spremembe, ki nas vržejo s tira in se jim težko prilagodimo. Čeprav lahko duševne krize hudo prizadenejo posameznika, so navadno prehodne in jih je mogoče premagati (Musek in Pečjak, 2001). Pojem stres v vsakdanjem življenju velikokrat uporabljamo kot nekaj neprijetnega,

čeprav je prav stres pomagal ljudem preživeti skozi tisočletja, vendar je v današnjem svetu postal vzrok številnih nesreč, bolezni, prezgodnjih smrti, samomorov, nezadovoljstva in napetosti (Schmidt, 2001 po Treven, 2005).

Stres nastaja kot neizogibna posledica naših odnosov z nenehno spreminjajočim se okoljem, ki se mu moramo prilagajati (Loker in Gregson, 2003 po Treven, 2005). Med konstruktivnimi načini soočanja z ovirami je predvsem povečana aktivnost, ki lahko privede do neposredne odstranitve ali premostitve ovire. Vendar pa ovir vedno ni mogoče preprosto odstraniti in v takšnih primerih lahko kljub temu najdemo konstruktivne rešitve. Usmerimo se lahko k drugemu cilju, ki pa mora biti približno enakovreden. Včasih pomaga že to, če zadovoljitev odložimo na čas, ko bomo cilj lažje dosegli in ko se bo njegova vrednost morda še povečala, saj nam včasih samo trenutna situacija onemogoča zadovoljitev potrebe in doseganje cilja (Musek in Pečjak, 2001). Raziskava na 112 oskrbovalcih starejših je pokazala, da samoučinkovitost in strategije spoprijemanja (npr. reševanje problemov, izogibanje) korelirajo med delovnim stresom in psihološkim blagostanjem (Kim, Seo, in Park, 2022). Socialna kognitivna teorija narekuje več tehnik, ki jih lahko posameznik uporabi pri nadzorovanju čustvenih stanj. Sproščanje, pomirjujoče prigovarjanje, vključevanje v rekreacijske dejavnosti, avtogeni trening in iskanje opore v socialnem okolju, medtem ko naj bi za pomoč pri kontroliranju neprijetnih misli pa naj bi uporabljali

predvsem preusmerjanje pozornosti. Zaznana samoučinkovitost za obvladovanje čustev je izredno pomembna tudi na področju bioloških sistemov, ki vplivajo na človekovo zdravje. Stres je pomemben dejavnik pri mnogih fizioloških disfunkcijah. Bandura meni, da je zmožnost kontrole bistvena za zmanjševanje učinkov stresa. Za posameznika ni škodljivo stresno življenje samo po sebi, temveč zaznana nezmožnost obvladovanja stresnih dogodkov. Izpostavljenost stresorjem pa nima bioloških posledic, če je posameznik prepričan, da jih je sposoben obvladati. Izpostavljenost enakim pogojem, pa je v primeru, posameznikovega prepričanja o nezmožnosti kontrole nad njimi škodljiva za imunski sistem (Frlec, 2005). V raziskavi Rafiei, S. idr. (2024) je samoučinkovitost delovala kot moderirajoči dejavnik med poklicnim stresom in duševnim zdravjem. Višja samoučinkovitost je omilila negativni vpliv stresa na mentalno zdravje. Shao, L. idr. (2022) so ugotovili, da je samoučinkovitost negativno povezana s stresom in posredno zmanjšuje namero zaposlenih, da bi zapustili delovno mesto.

Samoučinkovitost in obvladovanje stresa v vzgojno izobraževalnih ustanovah

Raziskava med slovenskimi učitelji in šolskimi svetovalnimi delavci je pokazala, da imajo ti visoko splošno samoučinkovitost in da je samoučinkovitost pomembno povezana z načinoma soočanja s stresom in zadovoljstvom pri delu Dolenc, P. in Virag, Š. (2019). V raziskavi Ažman, T. (2017) so učitelji poročali o dobri

samoučinkovitosti, kar je napovedovalo manj stresa. Avtorica je ugotovila, da je samoučinkovitost eden izmed ključnih napovednikov stresa. V raziskavi Izgorelost in samoučinkovitost strokovnih delavk v vrtcu so ugotovili povezavo med občutkom samoučinkovitosti in izgorelostjo pri pomočnicah vzgojiteljev v vrtcih – višja samoučinkovitost je bila povezana z nižjo izgorelostjo (Čotar Konrad, S. & Lebeničnik, M., 2018).

ZAKLJUČEK

Bandura piše, da moč, s katero posameznik verjame v lastno učinkovitost v veliki meri vpliva na to ali se bo posameznik sploh spoprijel z določenim problemom, posameznikovo prepričanje o lastnih zmožnostih, pa je odvisno od ravni težavnosti, splošnosti in moči, vse to pa lahko vpliva na posameznikovo opravljanje določenih aktivnosti (Čot, 2004). Nizko samoučinkoviti delavci zaznavajo tiste delovne zahteve, ki po njihovem presegajo njihove sposobnosti obvladovanja stresa kot stresne, tako čustveno kot fiziološko. Tiste delavce, ki so prepričani v lastno učinkovitost in učinkovitost svojih sodelavcev, pa ne prizadenejo tudi velike zahteve (Bandura 1997). Zahteve, pri katerih je možno nadzorovati vsaj del tega okolja, visoko samoučinkoviti delavci ne zaznavajo kot stresnih. Za delavce s šibkimi prepričanji o samoučinkovitosti pa so enake zahteve stresne (Schaubroeck in Merritt, 1997 v Bandura 2000). Bandura (Bandura, 1997) navaja, da obstaja možnost znižanja stresa na delovnem mestu

tako, da bi delavcem omogočili večje možnosti kontrole nad okoljem (Matsui in Onglatco, 1992) (Frlec, 2005).

Samoučinkovitost se z izgorelostjo na delovnem mestu najbolj očitno povezuje preko modifikacije modela stresa, ki ga je izvorno razvil Karasek (1979; Karasek in Theorell, 1990). Izvorni model predvideva, da imajo stresorji, ki spodbujajo izgorelost (tj. občutek izčrpanosti in prisotnost cinizma do dela; po Green, Walkey in Taylor, 1991) največjo moč takrat, ko je lastna kontrola dela nizka, zahteve pa visoke. Nazari, idr. (2025) so izvedli intervencijski program, ki je vključeval osem tedenskih srečanj in je temeljil na teoriji samoučinkovitosti, pri zaposlenih v zdravstvenih centrih. Po intervenciji se je samoučinkovitost povečala in delovni stres zmanjšal. Raziskave med slovenskimi učitelji in šolskimi svetovalnimi delavci kažejo, da visoka samoučinkovitost pozitivno vpliva na obvladovanje stresa, zadovoljstvo pri delu in zmanjšuje tveganje za izgorelost. Učitelji in strokovne delavke v vrtcih, ki so poročali o višji samoučinkovitosti, so izkusili manj stresa in nižjo stopnjo izgorelosti.

Viri in literatura

1. Ažman, T. (2017). *Učiteljeva samoučinkovitost, čustveno delo in socialna opora* (Magistrsko delo). Univerza v Mariboru.
2. Collier, A. (2022). *The role of self-efficacy against workplace stress: Burnout, work stressors, and turnover intention* (Doktorska disertacija). Walden University.
3. Čot, D., (2004). Bandurin koncept zaznane samoučinkovitosti kot pomemben dejavnik posameznikovega delovanja. *Socialna pedagogika*, 2(5), 173–196.

4. Čotar Konrad, S., & Lebeničnik, M. (2018). Izgorelost in samoučinkovitost strokovnih delavk v vrtcu. V *Kakovost v vzgoji in izobraževanju* (str. 91–111).
5. Dolenc, P., & Virag, Š. (2019). Stres, soočanje s stresom in poklicno zadovoljstvo pedagoških delavcev. *Pedagoška obzorja*, 34(1), 3–18.
6. Fesel Martinčević, M. (2004). Samoučinkovitost v kontekstu organizacijske psihologije. *Psihološka obzorja*, 13(3), 77–106.
7. Frlec, Š. (2005). *Samoučinkovitost v kontekstu delovnega mesta*. Doktorska disertacija: Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
8. Frlec, Š. (2008). Samoučinkovitost – ključni faktor vpliva na vedenje na delovnem mestu. *Socialna pedagogika*, 12(4), 389–404.
9. Frlec, Š., Vidmar, G. (2001). Preliminarna študija merskih značilnosti Lestvice samoučinkovitosti, *Psihološka obzorja*, 10(1), 9–25.
10. Hill, G. (2001). *Psihologija: shematski pregledi*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
11. Kim, H K., Seo, J. H., in Park, C. H. (2022). The mediating effect of self-efficacy and coping strategy in the relationship between job stress and psychological well-being among care workers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20), 13427.
12. Kobal Grum, D., Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Ljubljana: FF.
13. Nazari, M., idr. (2025). Self-efficacy-based intervention for stress management among healthcare workers: A randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 13(1).
14. Lamovec, T (1994). Spoprijemanje s stresom.. V T. Lamovec (Ur.), *Psihodiagnostika osebnosti* (str. 93-102). Ljubljana: Filozofska fakulteta univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
15. Musek, J. (2010). *Psihologija življenja*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
16. Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
17. Pisanti, R., idr. (2015). Occupational coping self-efficacy explains distress and well-being in nurses. *Frontiers in Psychology*, 6, 1143.
18. Rafiei, S., idr. (2024). The moderating role of self-efficacy in the relationship between occupational stress and mental health problems among nurses. *Scientific Reports*, 14, 5578.
19. Shao, L., idr. (2022). Psychological contract, self-efficacy, job stress, and turnover intention among employees. *Frontiers in Psychology*, 13, 868692.
20. Treven, S. (2005) *Premagovanje stresa*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

Aktivnosti v razredu za spodbudno učno okolje za učence s posebnimi potrebami

MAJA ŽUPEC, *mag. prof. geo. in zgo.*, *mag. prof. inkluz. ped.*
zupec.maja@gmail.com

Povzetek: Spodbudno učno okolje v šoli je zelo pomembno za vse učence, še posebej pa za učence s posebnimi potrebami, ki potrebuje prilagoditve in pripomočke, ki jim pomagajo do zastavljenih ciljev in učne uspešnosti. V spodbudnem učnem okolju se upoštevajo individualne potrebe učenca, krepijo se njegova močna področja in spodbujajo pozitiven odnos do šole in učenja. Da je učno okolje spodbudno, je potrebnih več dejavnikov, vključno z angažiranim učiteljem in pripravljenost učencev za sodelovanje. Učitelj razrednik ima veliko možnosti za izvajanje aktivnosti za spodbudno učno okolje. Različne aktivnosti pa so tiste, ki pripomorejo k večji povezanosti učencev, boljši učni uspešnosti, večji samozavesti in manjšemu številu nesprejemljivega vedenja. Hkrati pa lahko spodbudno učno okolje ustvarjamo skupaj z učenci, kar daje učencem občutek pripadnosti in varnosti.

Ključne besede: spodbudno učno okolje, učenci s posebnimi potrebami, aktivnosti v razredu

Abstract: A supportive learning environment in school is very important for all students, especially for students with special needs who require adjustments and tools that help them achieve their goals and academic success. In a supportive learning environment, the individual needs of the student are taken into account, their strengths are reinforced, and a positive attitude towards school and learning is encouraged. Several factors are necessary to create a supportive learning environment, including an engaged teacher and students' willingness to participate. The class teacher has many opportunities to implement activities that foster a supportive learning environment. Various activities contribute to greater student connection, better academic performance, increased self-confidence, and a decrease in unacceptable behavior. At the same time, a supportive learning environment can be created together with the students, which gives them a sense of belonging and security.

Keywords: supportive learning environment, students with special needs, classroom activities

UVOD

Učenci preživijo veliko časa v šoli. Ko sem postala razrednik na predmetni stopnji je moj namen bil ustvariti takšen razred, da bo spodbuden, pozitiven, da bo to prostor, ki bo učencem nudil varnost in občutek sprejetosti ter pripadnosti. Prostor, kamor se bodo z veseljem vračali. Cilj je bil ustvariti pozitivno in spodbudno učno okolje v razredu. Tega sem se lotila na tak način, da smo prostor ustvarjali sproti skupaj z učenci. Na začetku šolskega leta sem jim predstavila moj namen in bili so navdušeni, da bodo lahko soustvarjali svoj prostor. Učence sem skozi proces ves čas spraševala, kaj potrebujejo, česa si želijo. Predstavila sem jim nekaj idej in jih skupaj z učenci izpopolnili. Nekatere so se izkazale za učinkovite in so predstavljene v članku.

Spodbudno učno okolje

Učno okolje opredeljujejo odnosi in dinamika med štirimi dimenzijami: učencem, učiteljem in drugimi strokovnjaki, vsebino in opremo ter tehnologijo. Izziv za vse učitelje pa je ustvarjanje spodbudnih učnih okolij (Cvilak, 2021, str. 18). Spodbudno učno okolje je okolje, v katerem se upoštevajo individualne potrebe vsakega posameznega učenca, omogočajo razvoj posameznikovih močnih področij ter pridobivanje kakovostnega znanja za uspešno življenje. V spodbudnem učnem okolju se vsi posamezniki počutijo sprejete in varne, kar jim omogoča, da lahko razvijajo svoje potenciale (Grah idr., 2017, str. 9). Pomembni dejavniki pri

doseganju vseh teh ciljev sta učenčeva in učiteljeva fizična sproščenost, učenčeva in učiteljeva čustvena neobremenjenost, dobro oz. pozitivno razpoloženje, učenčeva vedoželjnost in povezava učne snovi z vsemi čutili. Prav tako nujna je primernost pohištva v učilnici, ravno prava svetloba, ustrezno izbrane barve pohištva in sten, toplota oz. ustrezna temperatura v učilnici, dotok svežega zraka, primerna okrasitev sten, ustrezen zapis na tabli, dober projektor in ostali IKT pripomočki, priporočena je tudi kakšna didaktična igrice, učni kartončki, kartice itd. (Kokalj, 2021, str. 113). Jereb (2011, str. 70) poudarja, da je spodbudno učno okolje temelj vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli, saj uspešno preprečuje negativne odnose, vedenja in omogoča enake možnosti za vse učence. Je celostno in raznoliko, s čimer pomaga vsakemu učencu, da se uči na njemu najustreznejši način učenja, ki temelji na njegovih močnih področjih. Spodbudno učno okolje dviga motivacijo in s tem olajša učenje in poučevanje. Viša učinkovitost učencev pri učenju, zaradi česar se učenci lažje osredotočijo na učenje in sodelovanje. Zaradi učenčeve in učiteljeve aktivne sodelujoče pri soustvarjanju učinkovitega učnega okolja se večja osebna odgovornost za spreminjanje učnega okolja v razredu, kar hkrati zmanjšuje slabe vedenjske in učne vzorce učencev. Nenehna prizadevanja učiteljev za oblikovanje boljšega učnega okolja zahtevajo in omogočajo osebno rast zaposlenih, torej učinkovito učno okolje viša tudi čustveno, socialno in sistemsko inteligentnost. Učitelji doživljajo večje zadovoljstvo pri poučevanju. Učenci se bolje počutijo, razvijajo

višjo samopodobo, dosejajo boljše učne dosežke in si prizadevajo za celostni osebnostni razvoj.

V spodbudnem učnem okolju gre tudi za socialno okolje, pri katerem so temeljnega pomena razvoj socialne kognicije in moralni razvoj ter kultura kot njen širši kontekst. Otrok se socialnih in moralnih pravil uči tako, da v socialnem okolju pridobiva konkretne izkušnje. Pri tem ima velik pomen socialna skupina, saj je pomemben kontekst za razvoj socialnih spretnosti (Pevac Semec, 2009, str. 193).

Izvedba aktivnosti v razredu za spodbudno učno okolje – primer dobre prakse

Za vse učence je spodbudno učno okolje lahko tisto, ki pripomore k boljši učni uspešnosti, večji samozavesti, povezanosti v razredu, kreativnosti, samostojnosti in še veliko drugega. Za otroke s posebnimi potrebami pa je toliko bolj pomembno, da je njihovo učno okolje spodbudno, saj le tako zmorejo napredovati znotraj svojih zmognosti, dobiti nove veščine, znanja, krepiti močna področja in se naučiti uporabljati prilagoditve in pripomočke. Pri svojem delu velikokrat opazim, da so velike težave že pri sami organizaciji mize, pripomočkov, načrtovanje učenja in sledenje urnikom. To pa velikokrat vodi nesprejemljiva vedenja. Učenci si želijo biti samostojni, vendar jim manjka način in znanje, kako do tega priti. Pri tem sem videla možnost, da lahko prispevam z ustvarjanjem spodbudnega učnega okolja in z aktivnostmi v razredu. Namen je bil

ustvariti spodbudno učno okolje, ki bi pripomogel k boljšemu počutju učencev in boljši učni uspešnosti.

Opis primera

Sem razrednik na predmetni stopnji na šoli, kjer se izvaja prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom. V razredu je osem učencev, 6 fantov in dve puncici. Učenci se ne selijo iz razreda v razred, kar omogoča, da je učno okolje ves čas isto. Kot razrednik sem se trudila, da je učno okolje bilo ves čas čim bolj spodbudno in ustvarjeno skupaj z učenci. Učenci so si med seboj zelo različni z različnimi učnimi težavami in motnjami. Največ je govorno jezikovnih motenj, motenj pozornosti in koncentracije, avtizem, dolgotrajna bolezen, disleksija, diskakulija in disgrafija. Prav tako pa prihajajo iz različnih socialnih okolij, kjer ponekod skorajda ni spodbud.

Vsak učenec s posebnimi potrebami potrebuje drugačne pristope, prilagoditve in pripomočke. Skozi opazovanja in izkušenj sem ugotovila, da je večinoma skupno to, da potrebujejo jasno (časovno in vsebinsko) strukturo poteka dejavnosti, kratka navodila, vizualne opore, urnike, kartončke za pomoč, konkreten material, pripomočke za umirjanje, aktivne odmore, zvočne in vidne signale, napisana pravila, prostor za umik in označeno mizo.

Aktivnosti

Vsakodnevno beleženje vedenja

V izogib nesprejemljivega vedenja in spodbujanja želenega vedenja sem na začetku šolskega leta pripravila mapo z urnikom za vsak teden. Učencem sem predstavila mapo in jim razložila, kako bo potekalo. Vsak učitelj je po končani uri zabeležil vedenje učencev z zeleno, oranžno ali rdečo barvo. Zelena je pomenila, vse je bilo v redu. Oranžna je pomenila, da je bilo nekaj nesoglasij, vendar so uspešno rešili. Rdeča pa, da je bilo veliko težav pri delu. Učitelj je lahko označil oz. napisal posamezne učence, ki so izstopali, po zeleni ali rdeči barvi. Kot razrednik sem se vsak dan pogovorila z učenci o prejšnjem dnevu. Učenci so vnaprej vedeli, da če bo preveč rdečih barv, bodo odvzete ugodnosti. V celem šolskem letu nisem niti enkrat odvzela ugodnosti. To nakazuje, da je sprotno beleženje in izmenjava informacij med učitelji bila dobra in je takojšen pogovor pomagal. Učenci so bili veseli pohval. Ko je bil cel teden pobarvan zelen, so dobili ugodnost, kot je npr. 15 minut igranja družabnih iger ali pouk v naravi. Zelo pomembno je tudi to, da so vsi učitelji bili pripravljene sodelovati in sproti označevali vedenje. Pretok informacij je bil takojšnji in to je pripomoglo, da so učenci dobili takojšnjo povratno informacijo.

	URNA	PONEDELJEK	TONER	ŠBEDA	ČETRTER	PETEK
1. 8.00 - 8.45		SPO	ZGO	ZUTRANJE VARSTVO	RED	MAT
2. 8.50 - 9.35		OSA	VJA	VJA	NAR	VJA
3. 10.05 - 10.50		SLI	MA	MALICA (9.35 - 10.05)	NAR	NAR
4. 10.55 - 11.40		MAT	MAT	MAT	LUM	KOM
5. 11.45 - 12.30		GOS	SW	ZIT	SLI	SO
6. 12.35 - 13.20		GOS/GOS	DOP	SRG	SPO	NIP/OPB
7. 13.35 - 14.20		OPR/ID	OPB	OPR/ID	OPB/ID	OPB/ID

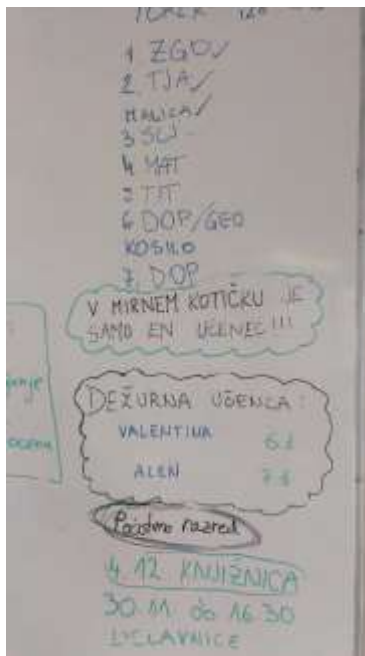
Slika 1: Primer urnika za beleženje vedenja

Vir: Lasten

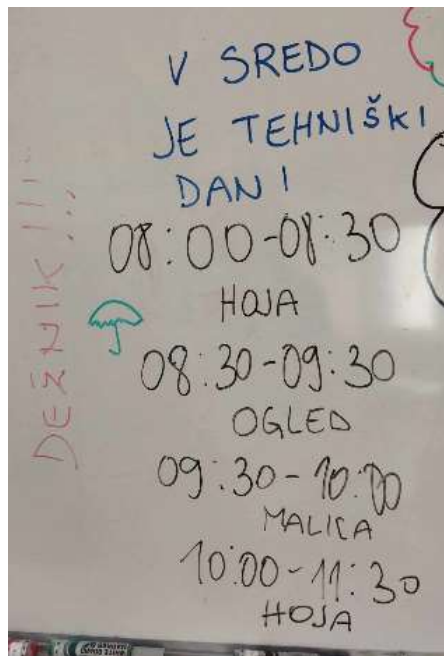
Urniki in obvestila

Veliko učencev s posebnimi potrebami ima težave pri sledenju poteka dneva, zato potrebujejo veliko opomnikov oziroma vizualne opore. Predvsem pri učencih z avtizmom je zelo pomembna vnaprejšnja napoved sprememb in napoved nove aktivnosti. Zato smo skupaj z učenci vsak dan na belo tablo napisali datum in urnik. Če je prišlo do nadomeščanja, sem zjutraj pravočasno to javila. Naprej sem urnike pisala sama, nato so to vlogo prevzeli učenci. Sproti so učenci tudi odključali aktivnost oziroma predmet, ki je bil na urniku. Hkrati smo tablo izkoristili tudi za nujna obvestila in razpored preverjanj in ocenjevanj, zato da so jih učenci ves čas imeli

pred sabo, si jih lahko prepisali v beležke in se tako pravočasno pripravili na dejavnosti in ocenjevanje.



Slika 2: Urnik
Vir: Lasten



Slika 3: Obvestilo
Vir: Lasten

Spodbudne/učne opore

Veliko učencev je vizualni tip. Sploh za učence z avtizmom so pomembne vizualne opore. Potrebujemo slike in barve, da si lažje zapomnijo. Zato smo skupaj z učenci razred opremili z učnimi in spodbudnimi oporami. Pri tem so sodelovali tudi učitelji drugih

predmetov. Nekateri učenci potrebujejo opore blizu, na mizi, kot opomnike.



Slika 4: Opomnik na mizi
Vir: Lasten

Aktivnosti za povezovanje razreda in strategije za umirjanje

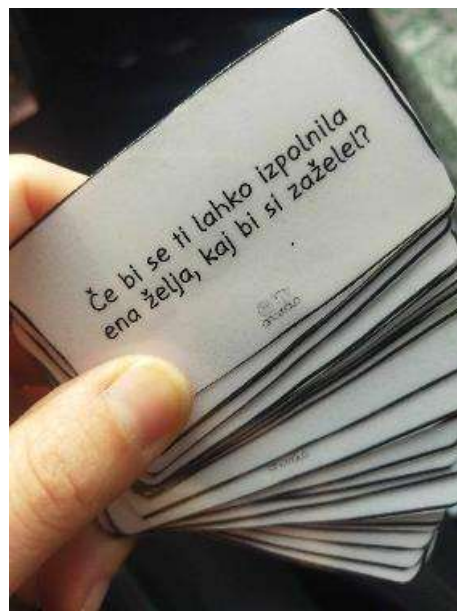
Razredne ure smo večinoma namenili aktivnostim za povezovanje razreda. Velikokrat sem uporabila pogovorne kartice kot iztočnice za pogovor, različne socialne zgodbe in socialne igre. Veliko poudarka smo namenili strategijam za umirjanje. Učenci so izrazili željo, da bi v razredu imeli mirni kотиček. Zato smo del razreda omejili s špansko steno in tja na tla položili mehko blazino, žogice za stiskanje in ostale pripomočke za umirjanje. Skupaj smo oblikovali pravila uporabe mirnega kottička. Učencem je ves čas na voljo tudi škatla, kamor lahko anonimno dajo vprašanja oziroma teme o katerih bi se radi pogovorili in jim je težko povedati na glas.



Slika 5: Škatla za vprašanja
Vir: Lasten



Slika 6: Mirni kotiček
Vir: Lasten



Slika 7: Pogovorne kartice
Vir: Lasten

Rezultati in evalvacija

Skozi celotno šolsko leto se je izkazalo, da je učencem zelo pomembno, da so lahko aktivni soustvarjalci spodbudnega učnega okolja. Velikokrat so sami dali pobude in ideje kako še opremiti razred in kakšna pravila bi imeli. S tem so razvili večjo vključenost in sprejetost v razredu. Hkrati pa prostor in pravila v prostoru učencem dajo občutek varnosti. Kot skupina so se zelo povezali. Učenci so do koncu šolskega leta sami pisali urnik dneva, obvestila in razpored ocenjevanj. Drug drugega so opominjali na obveznosti in pravila. Sami so začeli razred opremljati s svojimi izdelki. Spomnili so učitelje naj zabeležijo vedenje v urnik. Jasna struktura dneva in prostora je pripomogla k temu, da je bilo manj nesprejemljivega vedenja in da je razred postal njihov prostor, ki ga lahko sooblikujejo, krepijo medsebojne odnose, postajajo samostojnejši in odgovornejši ter tudi učno uspešnejši.

ZAKLJUČEK

Ustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence s posebnimi potrebami je ključno, da lahko napredujejo, so uspešni, se počutijo sprejete in z veseljem prihajajo v šolo. Razred jim tako predstavlja varno in pozitivno okolje. Izvajanje aktivnosti za spodbudno učno okolje se je izkazalo za zelo dobro. Skozi celotno šolsko leto so učenci bili soustvarjalci učnega okolja. Zaradi sprotnega beleženja vedenja, je bilo manj nesprejemljivega vedenja, saj so učenci takoj dobili povratno informacijo oz. pogovor, ki so ga potrebovali. S pomočjo

različnih aktivnosti med razredno uro so se učenci med seboj bolje spoznali in se tudi povezali. Razred bomo vsako šolsko leto nadgrajevali in soustvarjali skupaj z učenci, da bo to njihovo spodbudno učno okolje, dokler ne zaključijo šolanja.

Viri in literatura

1. Cvilak, S. (2021). Do spodbudnega učnega okolja z ozaveščanjem o posebnih potrebah. V M. Željeznov Seničar, *Spodbudno učno okolje* (str. 18–22). Polhov Gradec: MIB.
2. Grah, J., Rogič Ožek, S. in Žarkovič Adlešič, B. (2017). *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah, M. Velikonja, *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme* (str. 68–80). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Kokalj, I. (2021). Spodbudno učno okolje – večplastne rešitve. V M. Željeznov Seničar, *Spodbudno učno okolje* (str. 113–117). Polhov Gradec: MIB d.o.o.
5. Pevec Semec, K. (2009). *Spodbudno učno okolje v kurikularni prenovi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.