

Realka

ANDREJA OGRIZEK

Slikovne kocke kot didaktična metoda pri razvijanju jezikovnih
zmožnosti

KARMEN DERVARIČ

Izzivi timskega dela v vrtcu

**SABINA STAUBER
NIPIČ**

Vpliv ameriške kulture in angleškega jezika na
mlade v Sloveniji: med globalizacijo, mediji in
oblikovanjem identitete

TADEJA PUNGARTNIK

Učenje za trajnost – ogljični odtis v praksi
osnovne šole



**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

62. številka, 30. 4. 2026

Avtorica 62. naslovnice je Klara Colnerič, 4. b, I. OŠ Rogaška Slatina.

Beseda glavne urednice

Pri prebiranju vsebine tokratne številke se mi je porajalo vprašanje, kaj je pogum v pedagoški praksi. Lahko rečem, da je to odgovorno, reflektirano in vrednotno usmerjeno delovanje pedagoškega delavca, ki omogoča kakovostno učenje in osebni razvoj učencev, dijakov, študentov. Gre za strokovno držo, ki se kaže v sposobnosti pedagoškega delavca, da deluje odgovorno, avtentično in v dobro učencev tudi takrat, ko je to zahtevno ali neprijetno. V praksi se pogum kaže najprej kot pripravljenost učitelja, da stopi iz ustaljenih vzorcev poučevanja in preizkuša nove pristope, če presodi, da bodo ti bolj podprli učenje učencev. To pomeni, da se ne zanaša le na tradicijo ali varne rutine, temveč premišljeno uvaja inovacije, kot so odprta vprašanja, formativno spremljanje ali bolj sodelovalne oblike dela. Takšen pogum zahteva strokovno samozavest in pripravljenost na tveganje, da vse ne bo vedno popolno ...

62. številka strokovne revije *Realka* nam tokrat s prispevki osvetljuje ključne izzive sodobnega pedagoškega prostora ter ponuja konkretne strokovne in praktične rešitve. Prispevki temeljijo na prepletu teorije, empiričnih raziskav in neposredne pedagoške prakse, kar omogoča celostno razumevanje vzgojno-izobraževalnega procesa. V prvem delu so predstavljeni strokovni članki, ki obravnavajo aktualne teme, kot so sodobni pristopi k poučevanju književnosti, logopedagogika, timsko delo v vrtcu, motivacija in odgovornost učencev, inkluzija ter delo z učenci s posebnimi potrebami, pri čemer je poseben poudarek na razvijanju notranje motivacije, kritičnega mišljenja, sporazumevalnih zmožnosti in celostnega razvoja posameznika. Prispevki izpostavljajo pomen sodelovalnega učenja, diferenciacije, formativnega spremljanja ter

ustvarjanja varnega in spodbudnega učnega okolja, hkrati pa predstavljajo sodobne didaktične pristope, kot so problemsko učenje, uporaba vizualnih gradiv in vključevanje trajnostnih vsebin v pouk, ter obravnavajo vplive širšega družbenega konteksta, kot sta globalizacija in digitalizacija. Drugi del revije prinaša raziskovalne naloge, ki poglobljajo razumevanje izbranih problematik na podlagi empiričnih podatkov, pri čemer se osredotočajo na področja, kot so vpliv prekomerne uporabe pametnih telefonov na mladostnike, odnos učencev do šolskih predmetov, socialni odnosi ter življenjske navade mladih, s čimer pomembno prispevajo k razvoju na dokazih temelječe pedagoške prakse. V okviru številke je predstavljen tudi prispevek o pouku književnosti na primeru Levstikovega Martina Krpana, ki izpostavlja sodobne didaktične pristope, povezane z logopedagogiko in prenovljenim učnim načrtom, ter poudarja pomen interpretacije, vrednotenja in povezovanja literarnega besedila z življenjskimi izkušnjami učencev. Takšen pristop spodbuja samorefleksijo, razvoj vrednot in notranjo motivacijo, hkrati pa potrjuje, da lahko književnost pomembno prispeva k celostnemu razvoju učenca. Celotna številka tako poudarja pomen celostnega pristopa k vzgoji in izobraževanju, kjer učenec ni zgolj prejemnik znanja, temveč aktiven udeleženec učnega procesa, učitelj pa nastopa kot spodbujevalec razmišljanja, razvoja vrednot in osebne rasti, zato revija predstavlja pomemben strokovni prispevek k razvoju sodobne pedagoške prakse, ki temelji na sodelovanju, refleksiji in iskanju smisla v učenju.

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

KAZALO

PRVI DEL

STROKOVNI ČLANKI

JASNA COLNERIČ	1
Obravnava Levstikovega Martina Krpana s pomočjo logopedagogike v skladu s prenovljenim učnim načrtom za SLJ 2025 v 7. razredu osnovne šole	
KARMEN DERVARIČ	13
Izzivi timskega dela v vrtcu	
NATAŠA HOZJAN	20
Vedenje kot izbira: spodbujanje motivacije in odgovornosti pri učencih	
ANDREJA OGRIZEK	27
5-stopenjski model pomoči – primeri dobre prakse in izzivi	
ANDREJA OGRIZEK	35
Slikovne kocke kot didaktična metoda pri razvijanju jezikovnih zmožnostih	
TADEJA PUNGARTNIK	45
Učenje za trajnost – ogljični odtis v praksi osnovne šole	
SABINA STAUBER NIPIČ	53
Vpliv ameriške kulture in angleškega jezika na mlade v Sloveniji: med globalizacijo, mediji in oblikovanjem identitete	

BARBARA ZAVRŠNIK

61

Vloga svetovalnega delavca pri razvojni nalogi Varno in spodbudno učno okolje

DRUGI DEL

RAZISKOVALNE NALOGE

69–

ALJA GOLOB

Ali invalidnost otroka vpliva na priljubljenost v vrtčevski skupini?

ŠPELA MATAVŽ

Odnos učencev in dijakov koroške regije do predmeta biologija

BARBARA STRNAD

Prekomerna uporaba pametnih telefonov med osnovnošolci in dijaki: vpliv na spanje, koncentracijo, duševno počutje in šolski uspeh

Prvi del: objava strokovnih člankov

1. JASNA COLNERIČ: Obravnava Levstikovega Martina Krpana s pomočjo logopedagogike v skladu s prenovljenim učnim načrtom za SLJ 2025 v 7. razredu osnovne šole
2. KARMEN DERVARIČ: Izzivi timskega dela v vrtcu
3. NATAŠA HOZJAN: Vedenje kot izbira: spodbujanje motivacije in odgovornosti pri učencih
4. ANDREJA OGRIZEK: 5-stopenjski model pomoči – primeri dobre prakse in izzivi
5. ANDREJA OGRIZEK: Slikovne kocke kot didaktična metoda pri razvijanju jezikovnih zmožnostih
6. TADEJA PUNGARTNIK: Učenje za trajnost – ogljični odtis v praksi osnovne šole
7. SABINA STAUBER NIPIČ: Vpliv ameriške kulture in angleškega jezika na mlade v Sloveniji: med globalizacijo, mediji in oblikovanjem identitete
8. BARBARA ZAVRŠNIK: Vloga svetovalnega delavca pri razvojni nalogi Varno in spodbudno učno okolje

Obravnava Levstikovega Martina Krpana s pomočjo logopedagogike v skladu s prenovljenim učnim načrtom za SLJ 2025 v 7. razredu osnovne šole

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

Povzetek: Prispevek obravnava pouk književnosti v 7. razredu osnovne šole na primeru Levstikovega dela Martin Krpan, pri čemer je poudarek na uporabi logopedagoškega pristopa v skladu s prenovljenim učnim načrtom za slovenščino (2025). V ospredju ni več reprodukcija vsebine, temveč razvijanje razumevanja, interpretacije in osebnega pomena literarnega besedila. Učna ura je zasnovana kot celostni proces, ki spodbuja kritično mišljenje, argumentacijo, sporazumevalno zmožnost ter samorefleksijo učencev. Logopedagogika, ki izhaja iz Franklovega razumevanja

človeka kot svobodnega in odgovornega bitja, prispeva k razvoju notranje motivacije, vrednot in občutka smisla. Poseben poudarek je na povezovanju književnosti z življenjskimi izkušnjami učencev, kar omogoča globlje razumevanje besedila in razvoj osebnostnih kompetenc. Prispevek ugotavlja, da takšen pristop omogoča kakovosten, poglobljen in življenjsko usmerjen pouk, ki spodbuja razvoj celostne osebnosti učenca.

Ključne besede: logopedagogika, Martin Krpan, prenovljeni učni načrt, interpretacija, bralna pismenost, kritično mišljenje, samorefleksija, notranja motivacija, vrednote, pouk književnosti

Abstract: The paper presents a literature lesson in the 7th grade of primary school based on Levstik's *Martin Krpan*, focusing on the application of the logopedagogical approach in accordance with the renewed Slovenian language curriculum (2025). The emphasis shifts from content reproduction to the development of comprehension, interpretation, and personal meaning of literary texts. The lesson is designed as a holistic process that promotes critical thinking, argumentation, communication skills, and students' self-reflection. Logopedagogy, grounded in Frankl's understanding of the human being as a free and responsible individual, contributes to the development of intrinsic motivation, values, and a sense of meaning. Special attention is given to connecting literature with students' life experiences, enabling deeper understanding and personal

development. The findings indicate that such an approach fosters high-quality, in-depth, and life-oriented teaching that supports the holistic development of the learner.

Keywords: logopedagogy, Martin Krpan, renewed curriculum, interpretation, reading literacy, critical thinking, self-reflection, intrinsic motivation, values, literature teaching

UVOD

Poučevanje književnosti v sodobni šoli presega tradicionalno razumevanje prenosa vsebine in se vse bolj usmerja v razvijanje kompetenc, razumevanja in osebnega pomena. V tem kontekstu literarno delo *Martin Krpan*, ki ga je ustvaril Fran Levstik, predstavlja izjemno izhodišče za poglobljeno delo z učenci. Gre za besedilo, ki ponuja številne možnosti za interpretacijo, razmislek o vrednotah ter povezovanje z življenjskimi izkušnjami. Sodobni pristopi k pouku omogočajo, da učenec literarnega junaka ne razume zgolj kot del zgodbe, temveč kot simbol, ki ga lahko prenese v svoj svet.

Pri zasnovi učnega procesa je bil uporabljen logopedagoški pristop, ki izhaja iz Franklovega razumevanja človeka kot celostnega bitja. Človek ni zgolj skupek zunanjih vplivov, temveč bitje, ki ima sposobnost svobodnega odločanja in iskanja smisla. V ospredju učnega procesa je zato razvijanje učenčeve sposobnosti, da razume pomen svojih odločitev in dejanj. Učenec postane aktivni udeleženec, ki ne sprejema znanja pasivno, temveč ga soustvarja skozi razmišljanje, interpretacijo in refleksijo (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2023). Sodobni učni načrt za slovenščino poudarja pomen razumevanja in interpretacije umetnostnih besedil ter utemeljevanja lastnega razumevanja z dokazi iz besedila. To pomeni, da učenec ni več usmerjen v obnovo vsebine, temveč v poglobljeno razlago in vrednotenje. Tak pristop spodbuja razvoj kritičnega mišljenja, saj učenec ne išče enoznačnih odgovorov, temveč oblikuje lastna

stališča in jih argumentira. Poudarek je na aktivni vlogi učenca, ki postaja soustvarjalec učnega procesa.

Potek učne ure

Učna ura se je začela z vprašanjem, ki presega literarni okvir in odpira prostor za osebni razmislek: kaj daje človeku pravo moč. Takšno vprašanje nima enoznačnega odgovora, zato učencem omogoča svobodno izražanje in razvijanje lastnega razumevanja. Učitelj ustvarja varno učno okolje, kjer so različna mnenja sprejeta kot del učnega procesa. To spodbuja notranjo svobodo učenca, ki se kaže v njegovi sposobnosti razmišljanja in izražanja. V nadaljevanju so učenci brali odlomke iz zgodbe o Martinu Krpanu ter razvijali razumevanje besedila. Pri tem so prepoznavali značaj literarnega junaka in razmišljali o njegovih odločitvah. Pomembno je, da so svoje ugotovitve utemeljevali z dokazi iz besedila, kar je razvijalo njihovo sposobnost argumentacije. Učenci tako niso ostajali na ravni opisovanja, temveč so razvijali sposobnost razlage in interpretacije. Osrednji del učnega procesa je bil namenjen razmisleku o tem, kaj daje Krpanu pravo moč. Učenci so ugotovili, da njegova moč ni le fizična, temveč predvsem notranja. Pogum, odločnost, samostojnost in odgovornost so lastnosti, ki določajo njegovo ravnanje. S tem so razvijali razumevanje vrednot kot ključnega elementa človekovega delovanja. Takšen pristop je presegal zgolj razumevanje besedila in je vodil k poglobljeni interpretaciji.

Pomemben vidik učnega procesa je tudi razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Učenci so sodelovali v razpravi, izražali svoja mnenja in poslušali druge. Pri tem so razvijali sposobnost dialoga, argumentiranja in sodelovanja. Takšna interakcija je spodbujala socialno učenje in omogočala izmenjavo različnih perspektiv.

Povezovanje literarnega besedila z življenjskimi izkušnjami predstavlja enega ključnih elementov sodobnega pouka. Učenci so razmišljali o tem, kdaj so sami ravnali pogumno ali odgovorno ter kako sprejemajo odločitve v zahtevnih situacijah. S tem so razvijali samorefleksijo in zavedanje lastne identitete. Logopedagoški pristop poudarja, da človek presega samega sebe in se usmerja k vrednotam, drugim ljudem in smiselni prihodnosti (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2023). V zaključnem delu so učenci razvijali sposobnost samorefleksije, saj so ovrednotili svoje učenje in razmišljanje ter ob tem naredili naloge za poustvarjanje. Takšen pristop omogoča razvoj celostne osebnosti, ki zna razmišljati, interpretirati in odgovorno delovati. Povezava logopedagogike in sodobnega učnega načrta omogoča poglobljen in življenjsko usmerjen pouk, ki presega zgolj usvajanje znanja.



Slika 1: Učni plakat za učence

Vir: Lasten, urejen s pomočjo AI, ChatGPT, 2026

Cilji učne ure

Doseganje ciljev učne ure se je kazalo v tem, da so učenci razumeli in interpretirali literarno besedilo ter znali samostojno povzeti bistvo in razložiti ravnanje literarnega junaka. Svoje razumevanje so utemeljevali z dokazi iz besedila, pri čemer so svoje trditve podpirali s konkretnimi primeri in jih razlagali z lastnimi besedami. Učenci so izražali svoja mnenja in jih argumentirali, pri čemer so oblikovali jasna stališča ter jih smiselno predstavili. Ob tem so razvijali sporazumevalno zmožnost, saj so aktivno sodelovali v razpravi, poslušali druge in se odzivali na njihova mnenja. Učenci so povezovali literarno besedilo z lastnimi izkušnjami in prepoznavali vrednote, ki so jih znali povezati s svojim življenjem. S tem so razvijali samorefleksijo in zavedanje lastne identitete. Njihova vključenost in pripravljenost za razmišljanje sta kazali na razvoj notranje motivacije, ki temelji na iskanju smisla (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2023).

Refleksija učne ure

Učna ura je bila uspešno izvedena, saj so učenci aktivno sodelovali in pokazali visoko stopnjo vključenosti v učni proces, pri čemer se je logopedagoški pristop izkazal kot zelo učinkovit, ker je spodbujal njihovo notranjo motivacijo in pripravljenost za razmišljanje o globljih vprašanjih; učenci so dosegli zastavljene cilje, zlasti na področju razumevanja in interpretacije besedila ter utemeljevanja odgovorov z dokazi, saj je večina prepoznala značaj literarnega junaka in znala razložiti njegovo ravnanje z uporabo primerov iz

besedila, pri čemer je bilo posebej učinkovito povezovanje literarnega dela z življenjskimi izkušnjami učencev, ki je spodbudilo poglobljeno razmišljanje in razvoj samorefleksije, obenem pa so razvijali sposobnost izražanja lastnega mnenja in njegovega utemeljevanja, kar je v skladu s cilji prenovljenega učnega načrta; učitelj je pri tem uporabljal odprta vprašanja in povratno informacijo, usmerjeno v razumevanje in izboljšanje, kar je ustvarilo spodbudno učno okolje, čeprav se je pri nekaterih učencih pokazala potreba po dodatni podpori pri argumentaciji, zato bo v prihodnje večji poudarek namenjen prav razvijanju te zmožnosti; celotna učna izkušnja potrjuje, da povezovanje logopedagoškega pristopa s prenovljenim učnim načrtom omogoča kakovosten, poglobljen in življenjsko usmerjen pouk, ki spodbuja razvoj celostne osebnosti, kritičnega mišljenja in odgovornega ravnanja učencev, pri čemer izhajam iz prepričanja, da pouk ni le prenos znanja, temveč predvsem prostor, kjer učenec raste kot človek, saj verjamem, da vsak učenec nosi v sebi potencial, ki se razvije takrat, ko začuti smisel učenja, zato ustvarjam okolje, v katerem lahko razmišlja, izraža svoje mnenje in razvija lastno identiteto, literarna besedila pa razumem kot priložnost za pogovor o življenju, vrednotah in odločitvah, kjer cilj ni, da učenec zna odgovoriti na vprašanje, temveč da si ga zna zastaviti, saj v takem prostoru ni le poslušalec, temveč aktiven soustvarjalec učenja.

Martin Krpan v današnjem času – logopedagoški pogled

Vizualno-didaktično gradivo predstavlja sodobno interpretacijo literarnega lika Martina Krpana, pri čemer je v ospredju logopedagoški pristop, ki poudarja smisel, vrednote, svobodo in odgovornost človeka. Podoba združuje tradicionalni lik z elementi sodobnega sveta, kar učencu omogoča lažje vzpostavljanje povezave med literarnim besedilom in lastnim življenjem. V središču je Martin Krpan predstavljen kot sodoben človek, ki stoji na stičišču dveh svetov – narave in mesta. Takšna simbolika ponazarja njegovo notranjo trdnost in sposobnost delovanja v različnih življenjskih okoliščinah. Njegova podoba ne izpostavlja le fizične moči, temveč predvsem notranjo moč, ki izhaja iz značaja, odločnosti in smisla. Na eni strani je poudarjeno vprašanje identitete in razmislek o tem, kdo je Krpan danes. Predstavljen je kot preprost, samostojen in neodvisen človek, ki razmišlja s svojo glavo in ravna v skladu s tem, kar smatra za prav. Takšna predstavitev učence spodbuja k razmisleku o lastni identiteti in osebni drži. Na drugi strani je izpostavljeno delovanje posameznika v družbi. Krpan se kaže kot nekdo, ki pomaga ljudem v stiski, se postavi proti krivicam in deluje odgovorno v skupnosti. Sodobni »Brdavs« je simbolično predstavljen kot nasilje, nepoštenost in brezbržnost, kar učence spodbuja k razmisleku o izzivih današnjega sveta.

V spodnjem delu so poudarjeni ključni logopedagoški pojmi, kot so smisel, svoboda, odgovornost, vrednote in samotranscendence. Ti

elementi izhajajo iz Franklovega razumevanja človeka kot bitja, ki ni določen zgolj z okoliščinami, temveč s svojo sposobnostjo odločanja in zavzemanja stališč (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2023). Gradivo vključuje tudi reflektivni vidik, saj učenca spodbuja k razmišljanju o lastnem življenju. Vprašanja, kot so, kaj daje življenju smisel, kako sprejemamo odločitve in kako lahko s svojim delovanjem vplivamo na svet, usmerjajo učenca v samorefleksijo in razvoj osebne odgovornosti. Celotna zasnova sledi sodobnim didaktičnim načelom, saj spodbuja aktivno vlogo učenca, razvija sporazumevalno zmožnost in omogoča povezovanje literarnega besedila z življenjskimi izkušnjami. Učenec ni več le opazovalec literarnega sveta, temveč postaja razmišljujoč posameznik, ki v besedilu išče smisel in ga prenaša v svoje življenje.

Takšno didaktično sredstvo presega zgolj predstavitev literarnega junaka in postaja orodje za razvoj celostne osebnosti, ki zna razmišljati, vrednotiti in odgovorno delovati v sodobnem svetu. Ob tem ima pomembno vlogo tudi pri razvijanju notranje motivacije učencev, saj spodbuja razmišljanje o vprašanjih, ki nimajo enoznačnih odgovorov. Takšna vprašanja učenca postavljajo v aktivno vlogo raziskovalca lastnega mišljenja in doživljanja. Pouk se tako premakne iz ravni reprodukcije znanja na raven razumevanja in osebnega pomena, kjer učenec ne razmišlja več le o tem, kaj je pravilno, temveč o tem, kaj je smiselno.

Logopedagoški pristop spodbuja razvoj notranje svobode, saj učencu omogoča, da oblikuje lastna stališča in prevzema odgovornost za svoje odločitve. Pomembno je, da učenec prepozna, da ni le opazovalec sveta, temveč njegov soustvarjalec, kar krepi občutek lastne vrednosti in zmožnosti vplivanja na okolje. Poleg tega takšna zasnova spodbuja razvoj empatije in odnosa do drugih, saj učenci razmišljajo o tem, kako lahko pomagajo in kako njihova dejanja vplivajo na skupnost. Takšno razmišljanje krepi socialne kompetence in spodbuja odgovorno ravnanje. Na ta način didaktični pristop deluje kot most med literaturo in življenjem ter omogoča, da učenje postane izkušnja, ki presega šolski prostor in vpliva na osebni razvoj učenca. Pomembna je tudi njegova vloga pri razvijanju metakognitivnih sposobnosti. Učenci ob vprašanjih ne oblikujejo le odgovorov, temveč se zavedajo tudi procesa, kako do njih pridejo. Tak pristop krepi njihovo sposobnost samostojnega učenja, saj razvijajo strategije razumevanja, povezovanja in vrednotenja informacij. Učenje tako postane zavesten proces, v katerem učenec prevzema aktivno vlogo.



Slika 2: Martin Krpan v današnjem času – učno gradivo

Vir: Lasten, urejen s pomočjo AI, ChatGPT, 2026

Posebna vrednost se kaže tudi v odprtosti, saj ne ponuja enoznačnih odgovorov, temveč spodbuja večperspektivnost. Učenci lahko izražajo različna stališča, jih primerjajo in nadgrajujejo, kar prispeva k razvoju kritičnega mišljenja. Takšno okolje spodbuja spoštovanje različnosti in razvija sposobnost dialoga.

Pristop podpira tudi diferenciacijo pouka, saj omogoča različne ravni vključevanja učencev. Nekateri se osredotočijo na razumevanje osnovnih idej, drugi pa razvijajo poglobljene interpretacije in osebne refleksije. Tako postane prilagodljivo didaktično orodje, ki ga lahko učitelj prilagaja različnim potrebam in zmožnostim učencev. Dodatno spodbuja tudi medpredmetno povezovanje, saj se vprašanja o smislu, vrednotah in odločanju navezujejo na širši vzgojno-izobraževalni kontekst. Učenje tako ni omejeno le na književnost, temveč postaja del celostnega razvoja učenca, ki vključuje razumevanje sveta, sebe in odnosov z drugimi. Na ta način gre za dinamično učno sredstvo, ki podpira sodobne pedagoške pristope ter omogoča poglobljeno, smiselno in trajno učenje.

Dodaten pogled na logopedagogiko in izvedbo učne ure

Učna ura o *Martinu Krpanu* je zasnovana kot celostni vzgojno-izobraževalni proces, v katerem književno besedilo ne predstavlja zgolj učnega gradiva, temveč postane izhodišče za razumevanje človeka, njegovih odločitev in življenjskega smisla. Takšen pristop temelji na logopedagoški usmeritvi, ki izhaja iz Franklovega

razumevanja človeka kot svobodnega in odgovornega bitja, ki svoje življenje osmišlja skozi vrednote, odnose in dejanja (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2023). V ospredju učnega procesa ni več zgolj obnova vsebine, temveč poglobljeno razumevanje literarnega besedila, interpretacija in vrednotenje. Učenec razvija sposobnost, da prepozna bistvo besedila, razume ravnanje literarnih oseb in ga zna utemeljiti z dokazi. Takšen pristop je neposredno skladen s prenovljenim učnim načrtom za slovenščino, ki poudarja razvijanje interpretativnih in argumentacijskih zmožnosti ter aktivno vlogo učenca pri oblikovanju pomena besedila.

Logopedagoški vidik dodatno poudarja, da je učenec celostno bitje – telesno, duševno in duhovno. To pomeni, da mora pouk vključevati tudi razvoj notranjih procesov, kot so samorefleksija, vrednotenje, oblikovanje identitete in razumevanje lastnega delovanja. Učna ura zato ni usmerjena le v kognitivno razumevanje, temveč tudi v razvoj osebne drže učenca. Učenec ne razmišlja le o tem, kaj je naredil Martin Krpan, temveč tudi o tem, kaj njegovo ravnanje pomeni za današnji čas in kako se podobne situacije pojavljajo v njegovem življenju. Poseben poudarek je na razvoju notranje motivacije. Logopedagogika izpostavlja, da človek deluje na podlagi volje do smisla, zato mora tudi pouk ustvarjati pogoje, v katerih učenec prepozna pomen učenja. Ko učenec razume, zakaj se z določenim besedilom ukvarja, in v njem prepozna povezavo s svojim življenjem, postane učenje notranje motivirano. Takšna motivacija je trajnejša

in vodi k globljemu razumevanju. Učna ura zato vključuje vprašanja, ki spodbujajo razmislek: kaj daje človeku pravo moč, kaj pomeni ravnati odgovorno, kako sprejemamo odločitve in kako se odzivamo na izzive. Ob teh vprašanjih učenec razvija sposobnost samostojnega razmišljanja in oblikovanja lastnega stališča. Pomembno je, da učitelj ustvarja varno učno okolje, v katerem učenec lahko izraža svoje mnenje brez strahu pred napako. Takšno okolje spodbuja občutek pripadnosti, kar je eden ključnih pogojev za kakovostno učenje in osebni razvoj.

V tem kontekstu ima pomembno vlogo tudi razvoj samopodobe in samozavesti. Učenec, ki zna izraziti svoje mnenje, ga utemeljiti in ga povezati z besedilom, razvija zaupanje v svoje sposobnosti. To vpliva tudi na njegovo širše delovanje v šoli in družbi. Raziskave na področju duševnega zdravja kažejo, da so pozitivna samopodoba, dobre socialne veščine in sposobnost reševanja problemov pomembni varovalni dejavniki razvoja (WHO, 2021; UNICEF Innocenti, 2020). Pri obravnavi Martina Krpana se učenci srečujejo z likom, ki presega stereotip junaka. Krpan ni le močan, temveč je samostojen, razmišljujoč in odgovoren. Njegova dejanja niso posledica slepe poslušnosti, temveč osebne presoje. Takšna interpretacija omogoča učencem, da razmišljajo o svobodi in odgovornosti kot dveh temeljnih človekovih razsežnostih. Logopedagogika poudarja, da je človek vedno svoboden v svojem odnosu do situacije, hkrati pa nosi odgovornost za svoje odločitve (Viktor Frankl Zentrum Wien, 2023).

Učna ura spodbuja tudi razvoj empatije in razumevanja drugih. Učenci razmišljajo o različnih likih in njihovih vlogah: o Krpanu kot posamezniku, o cesarju kot predstavniku oblasti, o Brdavsus kot simbolu grožnje. S tem razvijajo sposobnost gledanja na situacije z različnih perspektiv. Takšna večperspektivnost je ključna za razvoj kritičnega mišljenja in socialnih kompetenc. Pomemben element je tudi povezovanje literarnega besedila z življenjskimi izkušnjami učencev. Učenci razmišljajo o tem, kdaj so sami ravnali pogumno, kako sprejemajo odločitve in kako se soočajo z izzivi. S tem razvijajo samorefleksijo, ki je ključna za osebni razvoj. Učenje tako presega šolski okvir in postaja del učenčevega življenjskega sveta.

Takšna zasnova pouka je skladna tudi s širšimi smernicami sodobnega izobraževanja, ki poudarjajo celostni razvoj posameznika. UNESCO izpostavlja štiri temeljne stebre izobraževanja: učiti se vedeti, učiti se delati, učiti se živeti skupaj in učiti se biti (Delors, 1996). Kasneje je bil dodan še peti steber – učiti se postati, ki poudarja razvoj posameznika v odnosu do sveta in prihodnosti (UNESCO, 2021). Učna ura o Martinu Krpanu vključuje vse te vidike: učenec pridobiva znanje, razvija spretnosti, sodeluje z drugimi, oblikuje svojo identiteto in razmišlja o svoji prihodnosti.

Dodatno tak pristop prispeva k razvoju duševnega zdravja učencev. Raziskave kažejo, da so občutek smisla, pozitivni odnosi, občutek pripadnosti in možnost izražanja pomembni dejavniki dobrega

počutja (WHO, 2021). Učna ura, ki vključuje pogovor, razmislek in povezovanje z življenjem, zato ne prispeva le k učenju, temveč tudi k dobremu počutju učencev.

Učitelj ima pri tem ključno vlogo. Ni več le posredovalec znanja, temveč ustvarjalec učnega okolja, v katerem učenec lahko raste. S postavljanjem odprtih vprašanj, z usmerjanjem razprave in s podajanjem povratne informacije učitelj spodbuja učenčevo razmišljanje in razvoj. Pomembno je, da povratna informacija ni usmerjena le v pravilnost odgovora, temveč v proces razmišljanja.

Pomembna značilnost prenovljenega učnega načrta je tudi poudarek na diferenciaciji in individualizaciji. Učitelj mora upoštevati raznolikost učencev ter jim omogočiti različne poti do znanja. Nekateri učenci potrebujejo več podpore pri razumevanju besedila, drugi pa več izzivov pri interpretaciji in ustvarjalnem odzivanju. Takšen pristop omogoča vključevanje vseh učencev in spodbuja razvoj njihovih potencialov (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025). V takšnem učnem procesu učenec razvija tudi metakognitivne sposobnosti. Zave se, kako razmišlja, kako oblikuje odgovore in kako povezuje informacije. To mu omogoča bolj učinkovito učenje in večjo samostojnost. Učna ura o Martinu Krpanu tako postane primer sodobnega pouka, ki povezuje književnost, logopedagogiko in cilje prenovljenega učnega načrta. Učenec razvija razumevanje besedila, sposobnost interpretacije, argumentacije, komunikacije in

samorefleksije. Ob tem razvija tudi vrednote, identiteto in odgovornost. Takšen pristop omogoča, da književnost postane prostor življenjskega učenja. Učenec v besedilu ne išče le odgovorov, temveč tudi vprašanja. S tem se razvija kot razmišljujoč posameznik, ki zna povezovati preteklost s sedanostjo in razmišljati o prihodnosti.

Skladnost s prenovljenim učnim načrtom za SLJ 2025 za osnovno šolo

Zasnova učnega gradiva Martin Krpan v današnjem času je skladna s sodobnimi usmeritvami prenovljenega učnega načrta za slovenščino, saj presega tradicionalno razumevanje pouka književnosti kot prenosa vsebine in ga umešča v kontekst razvijanja kompetenc, razumevanja in osebnega pomena. V ospredju ni več zgolj obnova literarnega besedila, temveč njegovo razumevanje, interpretacija in vrednotenje, pri čemer učenci razvijajo sposobnost poglobljenega razmišljanja o simbolnem pomenu literarnega lika in njegovi umestitvi v sodobni čas. Takšen pristop spodbuja globinsko branje ter razvoj kritičnega mišljenja, saj učenci svoja mnenja ne le izražajo, temveč jih tudi utemeljujejo z dokazi iz besedila. Ob tem se krepi njihova sposobnost argumentacije, ki predstavlja eno ključnih kompetenc sodobnega pouka slovenščine. Hkrati učni proces spodbuja razvoj sporazumevalne zmožnosti, saj učence usmerja v razpravo, izmenjavo mnenj in poslušanje drugih, kar omogoča razvoj jasnega izražanja, sodelovanja in socialne interakcije. Poseben

poudarek je na povezovanju književnosti z življenjem, saj učenci razmišljajo o tem, kako bi literarni junak deloval danes, ter to povezujejo s svojimi izkušnjami, vrednotami in odločitvami, kar učenje premika na raven osebnega pomena in povečuje notranjo motivacijo. Takšna zasnova spodbuja tudi aktivno vlogo učenca, ki ne ostaja pasivni sprejemnik znanja, temveč postaja soustvarjalec učnega procesa. Celostno gledano tak pristop uresničuje temeljne cilje prenovljenega učnega načrta, saj razvija razumevanje in interpretacijo besedila, spodbuja utemeljevanje, krepi sporazumevalno zmožnost ter omogoča povezovanje književnosti z življenjem, hkrati pa prispeva k razvoju kritičnega mišljenja, samorefleksije in osebne rasti učenca kot temeljnih ciljev sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Plakat predstavlja sodobno didaktično orodje, ki povezuje literaturo, logopedagoški pristop in cilje prenovljenega učnega načrta. Omogoča poglobljeno, smiselno in življenjsko usmerjeno učenje, pri katerem učenec razvija razumevanje, interpretacijo, argumentacijo in osebno odgovornost.

Pomembna značilnost prenovljenega učnega načrta je tudi poudarek na diferenciaciji in individualizaciji. Učitelj mora upoštevati raznolikost učencev ter jim omogočiti različne poti do znanja. Nekateri učenci potrebujejo več podpore pri razumevanju besedila, drugi pa več izzivov pri interpretaciji in ustvarjalnem odzivanju. Takšen pristop omogoča vključevanje vseh učencev in spodbuja razvoj njihovih potencialov (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje,

2025). Prenova učnega načrta prav tako spodbuja formativno spremljanje, ki je usmerjeno v proces učenja in ne le v končni rezultat. Povratna informacija ima v tem procesu ključno vlogo, saj učencu pomaga razumeti, kaj že zna, kje ima težave in kako lahko napreduje. S tem se razvija odgovornost za lastno učenje in sposobnost samorefleksije.

V širšem kontekstu prenovljeni učni načrt sledi sodobnim pedagoškim smernicam, ki poudarjajo celostni razvoj posameznika. Učenje ni več usmerjeno le v kognitivni razvoj, temveč vključuje tudi socialne, čustvene in vrednotne razsežnosti. Učenec se razvija kot razmišljujoč, odgovoren in empatičen posameznik, ki zna povezovati znanje z življenjem. Obravnava Martina Krpana v takšnem okviru omogoča, da literarno delo postane prostor razmišljanja o človeku, njegovih odločitvah in vrednotah. Učenec skozi besedilo razvija sposobnost razumevanja, interpretacije, argumentacije in samorefleksije. S tem se uresničujejo temeljni cilji prenovljenega učnega načrta, ki poudarja aktivno, smiselno in življenjsko usmerjeno učenje.

ZAKLJUČEK

Obravnava Levstikovega *Martina Krpana* v 7. razredu osnovne šole je pokazala, da sodobni pouk književnosti lahko preseže tradicionalne pristope in postane prostor poglobljenega razumevanja, razmišljanja in osebnostnega razvoja učencev.

Povezovanje logopedagoškega pristopa s cilji prenovljenega učnega načrta omogoča oblikovanje učnega procesa, v katerem učenec ni več pasivni sprejemnik znanja, temveč aktiven soustvarjalec pomena. Rezultati izvedene učne ure kažejo, da so učenci razvijali sposobnost interpretacije, utemeljevanja in kritičnega mišljenja ter ob tem poglobljali svojo sporazumevalno zmožnost. Posebej pomembno je bilo povezovanje literarnega besedila z življenjskimi izkušnjami, saj je to spodbudilo samorefleksijo, razvoj vrednot in občutek osebnega smisla. Takšen pristop potrjuje, da književnost ni le predmet učenja, temveč pomembno sredstvo za razumevanje človeka, odnosov in sveta. Logopedagoška usmeritev, ki poudarja svobodo, odgovornost in iskanje smisla, se je izkazala kot učinkovita podpora sodobnim didaktičnim pristopom. Učenci so ob odprtih vprašanjih in refleksivnih dejavnostih razvijali notranjo motivacijo ter sposobnost samostojnega razmišljanja. S tem se potrjuje, da lahko pouk, ki temelji na smislu, pomembno prispeva k celostnemu razvoju posameznika. V skladu s prenovljenim učnim načrtom takšna zasnova pouka spodbuja razvoj ključnih kompetenc, kot so razumevanje in interpretacija besedila, argumentacija, komunikacija in samorefleksija. Hkrati pa odpira prostor za diferenciacijo, saj omogoča različne ravni vključevanja učencev in podpira njihove individualne potrebe.

Na podlagi ugotovitev lahko zaključimo, da integracija logopedagogike v pouk književnosti predstavlja smiselno in

strokovno utemeljeno pot razvoja sodobnega poučevanja. Tak pristop omogoča, da učenje postane proces, ki presega šolski prostor in vpliva na oblikovanje odgovornega, razmišljujočega in vrednotno usmerjenega posameznika.

[https://www.franklzentrum.org/images/downloads/2023_VIKTOR%20FRANKL%20ZENTRUM%20WIEN_Lehrgangsheft%20Logop%C3%A4dagogik_web\(1\).pdf](https://www.franklzentrum.org/images/downloads/2023_VIKTOR%20FRANKL%20ZENTRUM%20WIEN_Lehrgangsheft%20Logop%C3%A4dagogik_web(1).pdf)

Viri in literatura

1. Fran Levstik. (1858). *Martin Krpan*. Digitalna knjižnica Slovenije. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-3XU0QW2T>
2. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). *Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli*. Dostopno na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_slovenscina_2025.pdf
3. UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Delors Report)*. UNESCO. Dostopno na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
4. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. Dostopno na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
5. UNICEF Office of Research – Innocenti. (2020). *Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being*. UNICEF. Dostopno na <https://www.unicef-irc.org/publications/1099-worlds-of-influence.html>
6. World Health Organization. (2021). *Adolescent mental health*. WHO. Dostopno na <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
7. Viktor Frankl Zentrum Wien. (2023). *Lehrgang Logopädagogik [učni program]*. Dostopno na

Izzivi timskega dela v vrtcu

KARMEN DERVARIČ, *prof. spec. in rehab. ped.*

karmen.dervaric@ospodgoro.si

Povzetek: Z otroci s posebnimi potrebami v vrtcu vsakodnevno najbolj neposredno vstopajo v odnos vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev. Omogočajo jim varno okolje, v katerem lahko v največji možni meri razvijajo svoje sposobnosti in spretnosti. Delo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov v vrtcu ima ključno vlogo pri zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami, saj pomembno prispeva k doseganju njihovih razvojnih mejnikov. Zaradi raznolikosti in kompleksnosti teh potreb je nujen timski pristop, ki temelji na sodelovanju strokovnih delavcev in usmerjenosti k skupnim ciljem. Tak način dela omogoča bolj celostno, interdisciplinarno in strokovno obravnavo otroka, saj združuje ter nadgrajuje različna znanja, izkušnje in kompetence članov tima. Učinkovitost timskega dela pa je odvisna od več dejavnikov, med drugim od osebnih prepričanj o pomenu timskega dela, pripravljenosti za sodelovanje, motivacije, medsebojnega zaupanja, jasne razdelitve vlog in nalog, upoštevanja timskih pravil ter kakovosti komunikacije.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, vzgojitelj v vrtcu, specialni in rehabilitacijski pedagog, timsko delo, ovire in konflikti pri timskem delu

Abstract: The most direct interaction with children with special needs in kindergarten is with teachers and teacher assistant. They provide them with a safe environment in which they can develop their abilities and skills to the greatest extent possible. The work of special education and rehabilitation teachers in kindergarten plays a key role in the early treatment of children with special needs, as it significantly contributes to achieving their developmental milestones. Due to the diversity and complexity of these needs, a teamwork is necessary, based on the cooperation of professional workers and a focus on common goals. This way of working enables a more holistic, interdisciplinary and professional treatment of the child, as it combines and builds on the different knowledge, experience and competences of team members. The effectiveness of teamwork depends on several factors, including personal beliefs about the importance of teamwork, willingness to cooperate, motivation, mutual trust, a clear division of roles and tasks, compliance with team rules and the quality of communication.

Keywords: children with special needs, kindergarten teacher, special education and rehabilitation teacher, teamwork, barriers and conflicts in teamwork

UVOD

Ob vključitvi otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke vrtca je potrebno zagotoviti skupino strokovnjakov, ki imajo specifično znanje o delu z otroki s posebnimi potrebami. Poznati morajo razvojne mejnike otrokovega razvoja, strategije dela ter načine podpore otroku. Poseben pristop je potreben predvsem pri sodelovanju z družino otroka, saj so starši lahko ranljivi v procesu sprejemanja, da imajo njihovi otroci posebnosti v razvoju. Pomembna naloga strokovnih delavcev je, da stremijo k oblikovanju učnega okolja, v katerem se bo otrok počutil varno in bo imel možnost izkoristiti svoje potenciale ter odpraviti oziroma nadomestiti svoje primanjkljaje. Vse to pa zahteva sodelovanje, podporo, dopolnjevanje v znanju in spretnostih med strokovnimi delavci. Pri timskem delu je pomembno, da sodelujejo vsi člani tima ter da so vloge med njimi jasno porazdeljene.

Timsko delo

Malone in Gallagher (v Komočar, 2020, str. 309–324) timsko delo opredeljujeta kot obliko strokovnega dela, ki doprinaša k boljšim rezultatom in temelji na različnih idejah, mnenjih, spretnostih in znanju vsakega od članov tima. Pogoj navedenega je sodelovalna naravnost vsakega člana tima. Prednost tovrstnega načina dela je bolj sistematično načrtovanje dela, hitrejše doseganje zastavljenih ciljev ter učinkovitejše reševanje problemov. Vse to je možno, če so

v timu člani odprti drug do drugega in si dovoljujejo prosto izražanje idej brez obsojanja napak, na podlagi česar se oblikuje varno okolje.

Polak (2012) timsko delo opisuje kot prepletanje treh etap: timskega načrtovanja, timskega izvajanja oz. timskega poučevanja in timske evalvacije. Najpogosteje je opredeljeno kot oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina (dva ali več) pedagoških strokovnjakov z medsebojnim neposrednim in enakovrednim sodelovanjem. Osnovni namen tima je doseči skupne cilje, pogoj pa so enakomerno porazdeljena odgovornost ter naloge. Deljeno odgovornost vseh članov tima poudarja tudi Friend (v Šuc idr., 2017), ki pa za razliko od prej navedene opredelitve timskega dela po Polak (2012) poudarja tudi pomen prostovoljnosti. Izpostavlja, da zmora posameznik v večini primerov timskega dela vložiti več truda v smeri doseganja cilja, če se timskega dela loti samoiniciativno in v tem vidi smisel ter izkazuje svojo prednost timu. Mnogo težje je doseči opisano stopnjo funkcioniranja, če je posamezniku določena naloga dodeljena s strani drugih. V tovrstnih situacijah lahko obrambni mehanizmi zakrijejo jasnost in koristnost cilja. Friend (v Šuc idr., 2017) prostovoljnosti dodaja še druge dejavnike, ki prispevajo k timski učinkovitosti, kot so npr.: skupni cilji, skupno sprejemanje odločitev, delitev virov med člani tima ter jasna in neposredna komunikacija.

Vloga odraslih pri timskem delu

V Navodilih h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami (2003, str. 6-7) je zapisano, da Kurikulum vrtca omogoča, da je lahko otrok s posebnimi potrebami deležen dodatne strokovne pomoči ob izvajanju vsakodnevnih dejavnosti v oddelku. Individualna strokovna pomoč v oddelku mora biti izvajana tako, da se ohrani/nadaljuje otrokova igra ali dejavnost, ki jo izvaja in da otrok ne čuti dodatne obremenitve. Zato se odrasli vključijo v otrokovo dejavnost kot soigralci ali kot usmerjevalci, pri tem pa spodbujajo otroka k urjenju posameznih spretnosti ali veščin. Če se otroku ponudijo nove/druge usmerjene dejavnosti v skladu z individualiziranim programom, je vedno potrebno to storiti v dogovoru z otrokom. Za otroka, ki je deležen dodatne strokovne pomoči v oddelku je vzpodbudno, če se mu, na lastno željo, pridružijo tudi drugi otroci.

V zgoraj navedenih Navodilih h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami (prav tam, str. 8-10) je zavedeno, da za celovito obravnavo otroka s posebnimi potrebami skrbi skupina strokovnjakov. V vrtcu so to vzgojitelj, pomočnik vzgojitelja, svetovalni delavci vrtca, specialni pedagog/defektolog in glede na vsebine tudi drugi delavci vrtca. Skupina strokovnjakov, ki sodeluje v procesu vzgoje otroka s posebnimi potrebami v vrtcu in otrokovi starši so vključeni v strokovni tim za pripravo individualiziranega

programa. Ob njegovi pripravi upoštevajo lastna opažanja pri spremljavi otrokovega napredka in vse druge informacije, ki so na voljo. Pri izvajanju individualiziranega programa upoštevajo Izvedbeni kurikulum vrtca in oddelka, v katerega je otrok vključen, oziroma individualizirani program prilagajajo vsebinam in dejavnostim, ki so v oddelku trenutno aktualne. V programu je potrebno slediti ciljem, ki lahko prispevajo k otrokovemu potencialnemu razvoju.

Vodstveni delavci in ravnatelji vrtcev so v procesu prilagojenega izvajanja kurikulumu za otroke s posebnimi potrebami zelo pomembni. Z razumevanjem in pozitivno naravnostjo morajo pomagati pri iskanju možnosti in poti za čim bolj kakovostno vzgojo otrok s posebnimi potrebami. Svetovalni delavci usklajujejo dejavnosti pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju predšolskih programov za otroke s posebnimi potrebami. Pomagajo družini pri premagovanju težav in stisk, v katerih se znajdejo starši ob spoznanju, da je njihov otrok drugačen. Svetujejo jim in jih usmerjajo pri iskanju pomoči različnih strokovnjakov in drugih ustanov.

Eno najodgovornejših nalog imajo vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev. Po principu timskega dela sodelujejo pri večini nalog za otroka s posebnimi potrebami, ki je vključen v skupino in ob tem nosijo polno poklicno in osebno odgovornost. V proces pomoči otroku s posebnimi potrebami vstopajo pri neposrednem

vsakodnevnem delu z njim, pri sodelovanju s starši in različnimi strokovnjaki. Vsa ta področja zahtevajo od njih več znanja, izkušenj in tudi osebne angažiranosti. Zato potrebujejo vso strokovno podporo, tako specialnih pedagogov/defektologov in drugih strokovnih delavcev, ki delajo z otrokom, kakor tudi različnih zunanjih sodelavcev, svetovalne službe vrtca, vodstvenih delavcev in ravnatelja vrtca.

Vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev v sodelovanju z defektologom in/ali drugimi strokovnimi delavci prilagajajo program dela specifičnim potrebam otroka, realizirajo del individualiziranega programa in kontinuirano spremljajo otrokov napredek glede na raven dosežkov in stopnjo socializacije v oddelku. Njihova naloga je, da s svojim odzivanjem na posameznega otroka in situacije ustvarjajo emocionalno in socialno varno ozračje v oddelku, v katerem bodo lahko vsi otroci na svoj način izrazili sebe, svoje sposobnosti, zmožnosti in posebnosti. S temeljitim poznavanjem karakteristik otroka s posebnimi potrebami in njegovih sposobnosti, vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev lahko vplivajo na otrokovo aktivnost in razvijajo otrokov interes za raziskovanje novega v okolici. Otroka s posebnimi potrebami vzgajajo tako, da bo znal znanje poiskati in uporabiti v življenju. So zaupniki otroka in morajo zaupati v njegov razvoj in njegove sposobnosti. To je hkrati temelj, da se lahko uživajo v otroka in ga spodbujajo. Občutljiva in odgovorna naloga vzgojiteljev in njihovih pomočnikov je priprava drugih otrok

in staršev na vključitev otroka s posebnimi potrebami. Z lastnim zgledom in vplivom na druge otroke in starše ustvarjajo primerno klimo za sprejetje otroka in nadaljnjo sožitje v oddelku, v katerega je vključen otrok s posebnimi potrebami. Vzgojitelji in pomočniki vzgojitelja, ki delajo v oddelku, v katerega je vključen otrok s posebnimi potrebami so člani strokovnega tima, ki je prostor za izmenjavo informacij o otrokovih dosežkih v oddelku in doseženi stopnji vključitve v okviru individualiziranega programa, ki ga je otrok deležen. Opozarjajo na težave, če se pojavljajo in predlagajo možne rešitve.

Vključitev otroka s posebnimi potrebami v oddelke vrtca pogojuje zagotavljanje neposredne pomoči otroku, pomoč in svetovanje vzgojiteljem in pomočnikom vzgojiteljev ter staršem s strani defektologa ustrezne smeri ali/in drugega strokovnjaka. Defektolog in/ali drugi strokovnjak dela neposredno z otrokom v oddelku ali/in individualno - odvisno od otrokovih potreb, težav in motenj. Defektolog ustrezne smeri je član strokovnega tima in hkrati povezovalac med posameznimi strokovnjaki, vodstvom vrtca, starši in otrokom. Koordinira sodelovanje med vrtcem, izobraževalnimi in zdravstvenimi zavodi, invalidskimi združenji, društvi in drugimi, ki lahko nudijo ustrezno pomoč pri reševanju problematike otroka s posebnimi potrebami. Izdela defektološko diagnostiko in sodeluje pri pripravi individualiziranega programa. Z vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev, ki delajo v oddelku, v katerega je vključen otrok s

posebnimi potrebami, sodeluje preko medsebojnega informiranja, sodelovanja pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji programa za otroka in za starše oziroma za otrokovo družino. Vzgojiteljem, pomočnikom vzgojiteljev in staršem nudi strokovno pomoč in svetovanje. Sodeluje z vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev pri informiranju staršev drugih otrok v vrtcu.

S starši otrok s posebnimi potrebami sodelujejo v vrtcu vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev, defektologi in drugi strokovni delavci. Pomembno je, da imajo vsi strokovni delavci korekten in strokoven odnos do njih. Vsak jih seznanja z otrokovim napredkom in morebitnimi težavami s svojega področja. Skupni pogovori so namenjeni celovitejšim analizam. Strokovni delavci prisluhnejo staršem, upoštevajo njihove izkušnje z otrokom pri zdravljenju, vzgoji in vsakdanjem življenju. Starši predšolskih otrok s posebnimi potrebami se učijo sprejemati otroka takšnega kot je in se učijo živeti z njim. Defektolog, ki obravnava otroka, starše aktivno vključuje v oblikovanje individualiziranega programa, k spremljanju otrokovega napredka in jim svetuje o postopkih dela z otrokom. Defektolog skupaj s starši odkriva otrokova področja, na katerih je otrok uspešen, njegove težave in ovire in s tem vpliva na oblikovanje realnih pričakovanj do otrok in strokovnih delavcev. Starši in drugi člani družine imajo različen odnos do otroka s posebnimi potrebami. Potrebno jim je ponuditi različne oblike izobraževanja in svetovanja, ki jih izvajajo strokovni in svetovalni delavci vrtca, zunanji

strokovnjaki in specializirane ustanove. Dobro informirani starši bodo lažje opravljali svojo osnovno in nenadomestljivo vlogo starševstva, strokovno delo pa bodo zaupali strokovnjakom.

Ovire in težave pri timskem delu

Polak (2007) razmišlja o nastanku ovir pri timskem delu: Strokovni delavci vstopajo v tim z različnimi osebnostmi, močnimi in šibkimi področji, stališči, prepričanji itd. Kljub določitvi vlog članov tima se problemi in konflikti lahko še vedno pojavijo. Do teh pride, ko v timu ni dovolj posameznikov, ki bi lahko prevzeli svojo vlogo, hkrati pa ni nujno, da bo vsak član prevzel vlogo, ki odgovarja njegovi osebnosti ter strokovnemu znanju. Posledično se lahko pojavi težava, ki lahko preraste v intrapersonalni konflikt, ko član tima prevzema hkrati dve ali več vlog, ki so med seboj preveč različne, zaradi česar trpi kakovost opravljanja obeh vlog. Včasih član tima ne zmore prenašati zunanjih pritiskov, zahtev in pričakovanj, ki se pojavijo skupaj z njegovo vlogo. Notranji konflikt pa se lahko pojavi tudi, ko član tima prevzema več socialnih vlog, ki doprinašajo vsaka svoja in med seboj različna pričakovanja. Najpogostejši interpersonalni konflikt pa se pojavi, ko dva člana tima zasedata isto ali zelo podobno vlogo, saj to nehote vodi v primerjanje med seboj in primerjanje s strani preostalih članov, kar v prej omenjenih dveh članih sproži določeno mero negativnih čustev in tekmovalnosti.

Polak (2012, str. 51) je izpostavila naslednje vzroke za ovire, konflikte in probleme pri timskem delu: neugodni prostorski pogoji, neugodni kadrovski pogoji, neprimerno zastavljeni cilji, neizražena ali neusklajena medosebna pričakovanja; prešibki občutki pripadnosti, napačno razumljeni besedna ali nebesedna komunikacija, neprilagojena usmerjenost komunikacije.

Na področju komunikacije se pogosto dogajajo nesporazumi in sicer, če je le-ta nejasna, nepopolna, pretirano čustvena oziroma v nekaterih primerih pretirano napadalna, ali obratno, pretirano obrambna. Zelo pomembna je predvsem usklajenost med besedno in nebesedno komunikacijo, saj njena neusklajenost vodi v nezaupanje med člani tima (Polak, 2007).

Reševanje ovir in težav pri timskem delu

Polak (2012) razmišlja o reševanju ovir pri timskem delu: Najpomembnejši so koraki, ki jih člani tima naredijo potem, ko se konflikt oziroma problem pojavi. Člani tima lahko to vzamejo kot grožnjo ali pa izkoristijo priložnost za soočenje, saj vidijo v njem priložnost za profesionalni in osebni razvoj. Predpogoj ustreznega odzivanja ob problemih in konfliktih pa so usvojene spretnosti izražanja negativnih čustev na primeren način, sprejemanja in dajanja konstruktivne povratne informacije in vzdrževanja odprte komunikacije. Podporno in varno okolje prav tako predstavlja spodbuda za posameznega člana tima, da svojo

težavo ubesedi in predstavi ostalim občutja, ki ga bremenijo, kar ima lahko v nekaterih primerih tudi razbremenilen in celo katarzičen učinek.

Kot je bilo že omenjeno, je za ustrezno reševanje konfliktov in težav, s katerimi se tim srečuje, potrebno vključiti vse člane tima, ki si na primeren način izmenjajo svoja mnenja in stališča. To torej pomeni, da posameznik ne zagovarja le svojega mnenja, saj mu to onemogoča, da bi si dopustil razmišljati o konfliktu oziroma problemu iz druge perspektive, kar pa je, po mnenju Rausch in sodelavcev (v Lukančič, 2024, str. 22), bistvo, ki se skriva za primernim načinom razreševanja težav. Takšen način razreševanja problemov temelji na empatiji, posameznikovi zmožnosti vživeti se v situacijo in občutja nekoga drugega ter na tak način doživeti globlje razumevanje njegovega položaja. Razumevanje položaja pa mu ponuja boljše možnosti racionalizacije vzrokov, ki so pripeljali do določenega konflikta oziroma problema, ter ga vodi v lažje sprejemanje pojasnil in razlogov druge vpletene osebe.

Lukančič (2004, str. 58–70) je v svojem magistrskem delu ugotavljala učinkovitost timskega dela, ki so ga ocenjevale mobilne specialne pedagoginje. Večina anketirank je svoj tim ocenila kot učinkovitega, pri čemer kot ključne razloge navajajo doseganje ciljev, trud vseh članov ter sprotno reševanje problemov. Kljub temu izpostavljajo možnosti za izboljšave, predvsem več časa za poglobljeno izmenjavo

informacij in načrtovanje dela. Omenjen je bil tudi problem medosebnih trenj in pomanjkanja sprejemanja različnih mnenj, kar kaže na pomen usklajevanja pričakovanj ter odprte komunikacije v timu. Izpostavile so tudi organizacijske težave, nejasno komunikacijo in pomanjkanje strokovnosti kot glavne ovire pri timskem delu. Raziskava je še pokazala, da se mobilne SRP najpogosteje soočajo s težavami pri časovni organizaciji timskega dela, predvsem pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji. Med pomembnejšimi ovirami so tudi preobremenjenost z dokumentacijo in preveliko število otrok, pri čemer razlike v odgovorih lahko izhajajo iz različnih izkušenj, podpore okolja ter razdelitve dela. Poleg organizacijskih težav se pojavljajo tudi medosebni izzivi, kot so različna stališča, vrednote, osebne razlike in pričakovanja članov tima. Te ovire je mogoče zmanjšati z odprto komunikacijo in usklajevanjem pričakovanj že v začetnih fazah oblikovanja tima, kar pomembno prispeva k učinkovitejšemu sodelovanju.

ZAKLJUČEK

V sodobnem času postaja zagotavljanje enakih izobraževalnih priložnosti za vse otroke vse pomembnejše. Pri tem se od strokovnih delavcev pričakuje visoka raven znanja, spretnosti in kompetenc za delo z otroki s posebnimi potrebami. Ker pa posameznik težko razpolaga z vsemi potrebnimi znanji, se kot ena ključnih kompetenc izpostavlja sposobnost sodelovanja in učinkovitega timskega dela. Timsko delo omogoča povezovanje različnih strokovnih znanj ter

izboljšuje kakovost načrtovanja pomoči za otroke s posebnimi potrebami in njihove družine. Z naraščajočim pomenom zgodnje intervencije je vloga mobilnih specialnih in rehabilitacijskih pedagogov v vrtcu postala nujna, kar je razširilo obstoječe time. Sodelovanje med člani strokovne skupine je zato ključno za doseganje najboljših rezultatov pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

VIRI IN LITERATURA

1. Čas M., Kastelic L., Šter M. (2003). *Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami*. Ljubljana.
2. Komočar, S. (2020). *Timsko vodenje in sistematično razvijanje strokovnih timov v vrtcu v luči profesionalnega razvoja*. Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja, str. 309–324.
3. Lukančič, N. (2024). *Timsko delo mobilnih specialnih in rehabilitacijskih pedagogov s strokovnimi delavci v vrtcu* (magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
4. Polak, A. (2007). *Timsko delo: psihološke razsežnosti timskega dela v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
5. Polak, A. (2012). Priročnik: *Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
6. Šuc, L., Bukovec, B., Karpljuk, D. (2017). *The role of inter-professional collaboration in developing inclusive education: experiences of teachers and occupational therapists in Slovenia*. International Journal of Inclusive Education, 21(9), str. 938–955.

Vedenje kot izbira: spodbujanje motivacije in odgovornosti pri učencih

NATAŠA HOZJAN, *uni. dipl. socialna delavka*
natasa.hozjan@oskaselj.si

Povzetek: Prispevek obravnava uporabo teorije izbire v šolskem svetovalnem delu. Poudarek je na razumevanju vedenja učencev kot rezultat njihovih notranjih potreb ter na razvijanju odgovornosti in notranje motivacije. Na podlagi primera iz prakse je prikazano, kako lahko svetovalni delavec s pristopom teorije izbire učinkovito vpliva na spremembo vedenja in izboljšanje odnosa z učencem.

Ključne besede: teorija izbire, svetovalno delo, učenci, motivacija, vedenje, odnosi

Abstract: The paper discusses the use of choice theory in school counseling. The emphasis is on understanding students' behavior as a result of their internal needs and on developing responsibility and internal motivation. Based on a practical example, it is shown how a

counselor can effectively influence behavior change and improve the relationship with a student using the choice theory approach.

Keywords: choice theory, counseling, students, motivation, behavior, relationships

UVOD

Če bi stiskala pomarančo in bi vas vprašala, kaj bo prišlo iz nje, bi po vsej verjetnosti odgovorili, da bi dobila pomarančni sok. In če bi vas vprašala, zakaj ne pride iz nje ananasov ali ribezov sok, bi vsi v en glas odgovorili: »Ker je pomaranča seveda!« Res je, iz pomaranče lahko pride le pomarančni sok, ker je to vsebina pomaranče. Če to metaforo prenesemo na ljudi – kaj se zgodi, ko na nekoga pritiskamo? Kaj pride ven? Morda jeza, sovraštvo, obsojanje, samopomilovanje ... Iz pomaranče ob stiskanju pride ven pomarančina vsebina in iz ljudi pride, kar nosimo v sebi. Pri svojem svetovalnem delu vsakodnevno vidim zgoraj naštetih vsebin, ki prihajajo iz učencev, ko se počutijo stisnjene in izzvane.

Moja želja je, da to notranjost, ki jo učenci nosijo, ozavestimo in ji poskušamo nalepiti drugačno paradigmo. Ravno tako je moja želja, da je «lupina» dovolj močna in ne bo ob vsakem pritisku izzvala razdiralnih čustev. Ustvarjanje boljšega odnosa do sebe vodi h kakovostnejšim odnosom z drugimi in večjemu psihofizičnemu počutju (Glasser, 2001). Kaj imam od tega, se boste morda vprašali. Tudi sebi postavljam to vprašanje. Moj odgovor bi bil: ker nam je v življenju bolje, če ustvarjamo boljše sebe, saj s tem ustvarjamo boljši odnos do sebe in boljše sebe ob drugih. Zadnji dve leti sem študirala Teorijo izbire, ki mi je dala podrobnejši vpogled v to, kako s svojimi mislimi, postavitvijo samih sebe vplivamo na svoje počutje. Sprva

deluje zelo prvenstveno in primarno, in tudi je, vendar precej zapleteno, ko začnemo odstirati določena lastna dogajanja.

Teoretični okvir

Teorija izbire predpostavlja, da posameznik sam izbira svoje vedenje, da bi zadostil osnovnim psihološkim potrebam: pripadnost, moč, svoboda, zabava in preživetje (Glasser, 1998). Pomembno je tudi razumevanje odnosa. Odnos smo mi sami, ne drugi okoli nas. Tudi če osebe ni fizično prisotne, lahko z njo imamo notranji odnos (Glasser, 2001). Kakovost naših odnosov vpliva na psihofizično stabilnost in našo sposobnost spopadanja s frustracijami ali življenjskimi pretresi (Freiberg, 1999).

Odnosi

Odnos smo mi. Mi smo tisti, ki oblikujemo odnos in ne nekdo drugi ob nas. Morda kdo oporeka, vendar imam lahko odnos tudi z nekom, ki ga ne poznam: z bogom, s slavno osebo, s pokojno osebo. Če osebe ni poleg, ne moremo reči, da z njo nimamo odnosa. In tukaj je srž – ta odnos ustvarjamo mi. Tako je tudi v vsakodnevnih situacijah. Ljudje smo socialna bitja in za dober psihofizični obstoj potrebujemo povezave z drugimi ljudmi. Zato je zelo pomembno, da imamo ob sebi veliko ljudi in da smo v stikih z njimi tudi zadovoljni (Reeve, 2012).

Težave se pojavijo, ko naši odnosi niso zadovoljujoči ali imamo premalo interakcij.



Na podlagi zgoraj prikazanih slik lahko pojasnim, zakaj so odnosi tako zelo pomembni za nas. Oseba A ima razvejano socialno mrežo in lahko lažje zadovolji svoje potrebe, ko se pojavijo težave. Oseba B ima manj povezav in je bolj ranljiva pri življenjskih pretresih. Če povem v prisposobi: ne moreš stabilno sedeti na stolu z eno ali dvema nogama.

Frustriranje

V teoriji izbire ne rečemo “sem v depresiji” ali “jezen sem”, temveč “depresiram” ali “izbral sem jezenje” (Glasser, 1998). Tako se zavedamo, da vedenje ni trajno stanje ali diagnoza, temveč trenutno izbrano vedenje, ki ga lahko spremenimo. Frustracija je razlika med zaželeno in izbrano zaznavo stvarnosti, pri čemer je naša zaznava stvarnosti naš produkt oziroma izbira, na kar močno vplivajo naša prepričanja. Registrirane razlike – frustracije, aktivirajo sposobnost

spremljanja in primerjanja zaznanih informacij v okolju z notranjimi navodili ter registriranju razlik med njimi. Ves proces poteka avtomatizirano. Ko zaznamo frustracijo, vse svoje potenciale usmerimo v to, da bi jo zreducirali. Izbiramo dejavnosti in mišljenja, ki smo jih že razvili – v teoriji izbiri temu pravimo notranja navodila.

S frustracijami se spopadamo različno. Odvisno je predvsem od naših izkušenj, kaj smo z določenim vedenjem v preteklosti že pridobili zase. Gre za strategijo, ki jo razvijamo, ker vedno znova pričakujemo, da bomo od tega dosegli nekaj zase. Ker smo tudi v preteklosti, ali vsaj mislimo, da smo, se tega poslužujemo vedno.

Zelo pogoste strategije, ki jo zavzamemo, tudi odrasli, so naslednje (Glasser, 2021; Wubbolding, 2020):

- a) obtoževanja in prelaganja odgovornosti za naša dejanja na druge. »Če on/ona ne bi to naredil/a, se jaz ne bi tako obnašal/a.« Drugi so krivi za naše vedenje.
- b) pričakovanj, da bi morali drugi delati tako, kot mi mislimo, da je prav. »Ker mi ni prinesel rož za rojstni dan že en teden ne govorim z njim.« Druge bom pripravil, da bodo delali tako, kot jaz mislim, da je prav.
- c) obtoževanje drugih, situacij, vsega mogočega in nemogočega, ki je krivo za naše slabo počutje. »Zakaj se vse to dogaja ravno meni?« Okoliščine so krive za moje počutje.

Čeprav se te strategije zdijo legitimne, teorija izbire uči, da vedno izbiramo vedenja, ki prinašajo neko korist sebi, in da noben zunanji dejavnik ne more prisiliti posameznika, da spremeni vedenje, razen če sam izbere spremembo (Corey, 2011). Dejstvo je, da nas nihče ne more nadzirati pri tem, kakšna vedenja izbiramo. Vedno je to naša odločitev. Ali povedano drugače; ali vas lahko nekdo pripravi do tega, da boste storili nekaj, česar nočete? In obratno: ali resnično verjamemo, da lahko nadziramo ali nekoga prisilimo, da bo delal nekaj, ker mi tako hočemo in pričakujemo? Vedno izbiramo vedenja, ki nam prinašajo neko korist oziroma zadovoljuje tiste potrebe, ki se v danem trenutku v ospredju.

Pričakovanja in notranja navodila

Predhodno sem omenila, da se ves čas vedemo in izbiramo vedenja z namenom, da zadovoljujemo svoje potrebe. V tem okviru imata pomembno vlogo pojma pričakovanj in notranjih navodil, ki bistveno vplivata na naše odnose in doživljanje sveta.

Pričakovanja so predstave, ki jih imamo o tem, kako bi se morali drugi ljudje obnašati in kako bi morale potekati določene situacije. Oblikujejo se skozi vzgojo, družbene norme in osebne izkušnje. Pogosto niso jasno izražena, vendar močno vplivajo na naše odzive. Kadar se pričakovanja ne uresničijo, to pogosto vodi v razočaranje, jezo ali občutek krivice (Glasser, 2021). Na primer, učenec lahko pričakuje, da bo učitelj vedno razumel njegov trud in ga ustrezno nagradil. Če se to ne zgodi, lahko pride do nezadovoljstva ali izgube

motivacije. Podobno v medosebnih odnosih pričakujemo, da nas bodo drugi razumeli ali se vedli na določen način, kar pa ni vedno realno. Pričakovanja so problematična predvsem zato, ker so usmerjena navzven – na druge ljudi. Temeljijo na prepričanju, da lahko nadzorujemo vedenje drugih, kar pa ne drži. Poskusi nadzora pogosto vodijo v konflikte, saj ima vsak posameznik svojo svobodo izbire (Glasser, 2001). Zato pretirano zanašanje na pričakovanja lahko škoduje odnosom.

Na drugi strani so notranja navodila, ki predstavljajo osebna pravila, vrednote in odločitve o tem, kako bomo sami ravnali. Usmerjena so navznoter in poudarjajo osebno odgovornost. Namesto da bi pričakovali spremembe pri drugih, se osredotočamo na lastno vedenje. Notranja navodila nam omogočajo, da se zavestno odločamo, kako bomo reagirali v različnih situacijah. Na primer, posameznik si lahko postavi pravilo, da bo v konfliktu ostal miren in spoštljiv, ne glede na vedenje drugih. Takšen pristop vodi k večji čustveni stabilnosti in boljšim odnosom.

Ključna razlika med pričakovanji in notranjimi navodili je torej v usmerjenosti. Pričakovanja so usmerjena na druge in pogosto vodijo v občutek nemoči, kadar niso izpolnjena. Notranja navodila pa so usmerjena na nas same in nam dajejo občutek nadzora nad lastnim življenjem. S tem ko razvijamo notranja navodila, postajamo bolj odgovorni in manj odvisni od vedenja drugih ljudi.

Pomembno je poudariti, da pričakovanja sama po sebi niso nujno slaba, saj so naraven del človekovega razmišljanja. Težava nastane, kadar so toga, nerealna ali neizrečena. V takih primerih jih je smiselno prepoznati in preoblikovati v notranja navodila. Na primer, namesto pričakovanja »drugi me morajo spoštovati«, lahko oblikujemo notranje navodilo »jaz bom komuniciral spoštljivo in postavil jasne meje«. S tem ko zmanjšujemo pričakovanja do drugih in krepimo notranja navodila, izboljšujemo svoje odnose in dosegamo večje notranje ravnovesje. Tak pristop nam omogoča bolj zavestno in zadovoljno življenje.

Primer: Učenec moti pouk

Svetovalna delavka in učenec

V razredu se učitelji vsakodnevno srečujejo z vprašanjem, kako razumeti in usmerjati vedenje učencev. Tradicionalni pristopi, ki temeljijo na nadzoru in kaznovanju, pogosto ne prinesejo želenih rezultatov, temveč povečujejo odpor in zmanjšujejo motivacijo. Teorija izbire, ki jo je razvil William Glasser, ponuja drugačen pogled: vedenje ni naključno, temveč predstavlja poskus posameznika, da zadovolji svoje temeljne potrebe. Ko učenca ne obravnavamo kot problem, temveč kot aktivnega odločevalca, se odpre prostor za več odgovornosti, sodelovanja in trajnejših sprememb.

Raziskovanje potreb

Svetovalna delavka: »Opazila sem, da pogosto govoriš med poukom.

Zanima me, kaj se takrat dogaja s tabo?«

Učenec: »Dolgčas mi je, pa malo se hecam s sošolci.«

Svetovalna delavka: »Kaj ti je pri tem všeč?«

Učenec: »Sošolci se smejiijo, pa vsaj ni tako dolgočasno.«

(zadovoljuje potrebo po zabavi in pripadnosti)

Preverjanje vedenja

Svetovalna delavka: »Ali ti to pomaga, da ti je v šoli bolje?«

Učenec: »Ne ravno ... Učiteljica se jezi name.«

Svetovalna delavka: »Torej dobiš nekaj, kar želiš, ampak tudi nekaj, česar nočeš?«

Učenec: »Ja ...«

Iskanje boljših izbir

Svetovalna delavka: »Kako bi lahko še dobil več zabave ali pozornosti, pa brez težav?«

Učenec: »Mogoče, da več sodelujem?«

Svetovalna delavka: »Kako bi to izgledalo konkretno?«

Učenec: »Da, dvignem roko, pa kdaj kaj povem.«

Načrt

Svetovalna delavka: »Dogovoriva se za en preprost načrt. Kaj boš poskusil ta teden?«

Učenec: »Vsako uro bom vsaj enkrat sodeloval.«

Svetovalna delavka: »Se ti zdi izvedljivo?«

Učenec: »Ja.«

Spremljanje (čez nekaj dni)

Svetovalna delavka: »Kako ti je šlo?«

Učenec: »Kar okej, enkrat sem pozabil.«

Svetovalna delavka: »Kaj si naredil drugače, da ti je uspelo?«

Učenec: »Sem poslušal, pa sem vedel odgovor.«

Pristop svetovalne delavke: ne kaznuje, ampak vodi, učenec pa sam prepozna svoje potrebe, oceni svoje vedenje, izbere novo strategijo.

Poudarek je na odgovornosti in izbiri.

Ključna načela teorije izbire v tem primeru:

- vedenje je izbira (ne prisila),
- ne nadzorujemo drugih, ampak sebe,
- pomemben je odnos, ne kazen,
- osredotočanje na sedanost in prihodnost, ne preteklost.

ZAKLJUČEK

Uporaba teorije izbire pri svetovalnem delu omogoča boljše razumevanje vedenja učencev (iskanje potreb in zadovoljstva v odnosih), spodbuja notranjo motivacijo (v teoriji izbire druge niti ne

poznamo, saj gre dejansko za odločitve) in razvoj odgovornosti za lastne izbire.

Pri delu z učenci se je izkazalo, da spremembe ne pridejo takoj, a so trajne in temeljijo na refleksiji in ozaveščanju (Reeve, 2012). Učenci se postopoma naučijo prepoznati svoje potrebe in sprejemati odgovornost za svoje odločitve. Teorija izbire je praktično uporabna v svetovalnem delu, saj omogoča učencem in svetovalnim delavcem razumevanje vedenja, spodbujanje odgovornosti in izboljšanje odnosov. S tem pristopom lahko gradimo boljše psihofizično počutje posameznika in bolj zdrave odnose v šolskem okolju.

Še posebej je učinkovita pri otrocih, saj so manj časa izpostavljeni sistemu, ki je kaznovalno in represivno naravnano. Bolj so v stiku s samimi sabo in svojimi potrebami, čeravno kdo uspe temu ugovarjati. V šolskem prostoru to zaznavamo neprestano, npr. ko naletimo na učenca, ki izbira vedenja, s katerimi krši vsa šolska in obča pravila. Takrat je smiselno raziskati, katere potrebe zadovoljuje. Potrebe naših učencev so obrnjene na glavo v primerjavi s potrebami šolskih delavcev. Tega se je smiselno zavedati, saj bo naš pristop do takega učenca prijaznejši in za nas manj obremenjujoč.

Viri in literatura

1. Corey, G. (2011). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Cengage.

<https://cpcglobal.org/publications/Theory%20and%20Practice%20of%20Counseling%20and%20Psychotherapy-%20Corey-%209ed.pdf>

2. Glasser, W. (2001). *Counseling with choice theory: The new reality therapy*. Harper Collins.
<https://es.scribd.com/document/667283302/William-Glasser-Counseling-with-Choice-Theory>
3. Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Mca.
4. Glasser, W. (2021). *Teorija izbire : nova psihologija osebne svobode*. Chiara.
5. Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. V S. L. Christenson, A. L. Reschly in C. Wylie (ur.), *Handbook of research on student engagement* (str. 149–172). Springer.
https://www.researchgate.net/profile/Azkananda-Widiasani/publication/310773130_Handbook_of_Student_Engagement/links/5836a0dd08aed45931c772b7/Handbook-of-Student-Engagement.pdf?_cf_chl_tk=sJqpgrmoLcaE261Aj3Jf6dBU6M8sYp3C7jz_fN67Z74-1750204213-1.0.1.1-QBugKXsQ_FEichpbLar3RUHVaielKlxU_aLMjXmDyNTg#page=170
6. Wubbolding, R. E. (2000). *Reality therapy for the 21st century*. Routledge.

5-stopenjski model pomoči – primeri dobre prakse in izzivi

ANDREJA OGRIZEK, *mag. prof. slov. jezika in knjiž. in mag. prof. ped.*

andreja.ogrizek@ossentilj.si

Povzetek: 5-stopenjski model pomoči je pristop v šoli, namenjen postopnemu in sistematičnemu nudenju podpore učencem z učnimi težavami. Temelji na tem, da pomoč najprej poteka na osnovni ravni, tj. v razredu, nato pa se po potrebi stopnjuje z vključevanjem dodatnih strokovnjakov. Uporabi se takoj, ko učitelj ali starši pri otroku zaznajo, da težje sledi pouku, ne dosega običajnih standardov ali pa dosega nižje ocene od pričakovanih. Pozorni morajo biti tudi na diskrepanco med ustnimi in pisnimi ocenami. Ključno je, da se ne čaka na resne težave, ampak se ukrepa preventivno in postopno. Model je sistematično zasnovan, v njem ima pomembno vlogo učitelj pri pouku, svetovalni delavec, individualna in skupinska pomoč, mnenje zunanje institucije ter pričetek z usmerjanjem, vendar tudi pri tem opažamo izzive, kar smo s pomočjo primerov v članku tudi opisali. Predstavili smo tudi primere dobre prakse, kot težavo pa izpostavili čas, ko se čaka na mnenje zunanjih institucij in na

pridobivanje odločbe. Izziv je tudi delo s starši, s katerimi mora šola vedno dobro sodelovati, da lahko otroku zagotovi napredek.

Ključne besede: 5-stopenjski model pomoči, učne težave, sodelovanje s starši.

Abstract: The 5-step support model is an approach in schools aimed at gradually and systematically providing support to students with learning difficulties. It is based on the fact that support is first provided at the basic level, i.e. in the classroom, and then, if necessary, is escalated by involving additional experts. It is used as soon as the teacher or parents notice that the child is having difficulty following lessons, is not achieving normal standards, or is achieving lower grades than expected. They should also pay attention to the discrepancy between oral and written grades. It is crucial not to wait for serious problems, but to take preventive and gradual measures. The model is systematically designed, and the teacher in the classroom, the guidance worker, individual and group support, the opinion of an external institution, and the start of guidance play an important role in it, but even here we observe challenges, which we have also described with the help of examples in the article. We have also presented examples of good practice, and highlighted the time spent waiting for the opinion of external institutions and obtaining a decision as a problem. Working with

parents is also a challenge, with whom the school must always cooperate well in order to ensure the child's progress.

Keywords: 5-step model of support, learning difficulties, cooperation with parents.

UVOD

Vse več je učencev, ki se v šoli spopadajo z različnimi učnimi in drugačnimi težavami, ki vplivajo na uspešnost. Pri učnih težavah ločimo splošne in specifične in pri slednjih se je razvil model pomoči, ki jim lahko kar najbolj pomaga premagovati primanjkljaje, ki jih imajo. Ta model se imenuje 5-stopenjski model pomoči in ga pred in ob usmerjanju učencev bolj ali manj dosledno uporabljajo vse šole. Njegov namen je, da učencem pomagamo takoj, ko stisko zaznamo, še preden jo poglobijo ali vodijo v še večje neuspehe. Posebnost modela je, da pomoč ne takoj prepustimo zunanjim strokovnjakom, ampak jo začnemo izvajati nemudoma, ko zaznamo težave. Šele če začetne prilagoditve niso dovolj, se v proces vključujejo dodatni strokovnjaki in bolj strukturirane oblike pomoči. Takšen pristop omogoča celostno obravnavo učenca in spodbuja sodelovanje med učitelji, starši in strokovnimi delavci.

S člankom želimo opisati 5-stopenjski model pomoči, predstaviti primere dobre prakse in predloge za izboljšavo ter opisati nekaj bistvenih vidikov, ki so pri tem pomembni. Cilj je, da osmislimo uporabo 5-stopenjskega modela in predstavimo nekaj primerov, ki smo jih tudi sami obravnavali, s poudarkom na tem, kdaj je ta model smiseln in kje vidimo izboljšave. Prav razumevanje in uporaba tega modela je namreč ključnega pomena pri delu z učenci z učnimi težavami, saj omogoča pravočasno, sistematično in učinkovito

podporo, ki prispeva k boljšim učnim dosežkom ter večji vključenosti v šolsko okolje.

5-stopenjski model pomoči

5-stopenjski model pomoči (znan tudi kot kontinuum pomoči učencem z učnimi težavami) v Sloveniji temelji na konceptu iz 2007, ki ga je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Je pristop v šoli, ki je namenjen postopnemu in sistematičnemu nudenju podpore učencem, ki imajo učne težave. Temelji na ideji, da pomoč najprej poteka v razredu, nato pa se po potrebi stopnjuje z vključevanjem dodatnih strokovnjakov (Magajna, 2008) in ima pet stopenj (Zavod RS za šolstvo):

1. Pomoč učitelja,
2. pomoč šolske svetovalne službe,
3. individualna in skupinska pomoč,
4. mnenje in pomoč zunanje ustanove,
5. postopek usmerjanja.

Pomoč učitelja

To je osnovna in najpomembnejša stopnja, kjer pomoč nudi učitelj pri pouku, ki navadno težave tudi zazna. Učencem, ki so učno šibkejši ali pa izkazujejo splošne ali specifične učne težave, prilagodijo metode in oblike dela med poukom. Uporabi diferenciacijo, dodatna pojasnila, prilagojene naloge, več ponazoritev ipd. Razredni ali predmetni učitelj učencu pomaga tudi pri dopolnilnem pouku, v

nižjih razredih pa poleg tega še učitelj razširjenega programa (Magajna, 2008). Zelo pomembna so sprotne poročila in evalvacije. Če učitelj oceni, da učenec kljub nudenju te pomoči ne napreduje, vključi šolsko svetovalno službo, ki ji poročila o sprotnem delu in evalvacijo tudi odda.

Pomoč šolske svetovalne službe

Svetovalni delavec s svojimi specifičnimi znanji pomaga učencu in učitelju pri opredelitvi težav, močnih področjih, pri določanju in izbiri prilagojenih metod in oblik dela pri pouku. Oblikuje se osebna mapa učenca in izvirni delovni projekt pomoči (IDPP), kamor se prilagoditve in vse metode in oblike dela zapišejo. Svetovalni delavec spremlja otroka v razredu, po potrebi tudi individualno, ugotavlja vzrok težav, dopolni oceno funkcioniranja učenca (Magajna, 2008). Če se učne težave učenca kljub redni učiteljevi pomoči pri pouku, dopolnilnem pouku, razširjenemu programu in občasni pomoči šolskega svetovalnega delavca še nadaljujejo, učenca vključimo v dodatno individualno in skupinsko pomoč.

Individualna in skupinska pomoč (ISP)

Organizacijo za delo z učencem prevzame šolska svetovalna služba. Preko te stopnje pomoči učencu še dodatno nudimo pomoč pri premagovanju primanjkljajev, in sicer individualno ali v manjših skupinah, pomoč je bolj strukturirana, redna in usmerjena v konkretne težave, na primer na področju branja, pisanja ali

računanja. Po potrebi se opravijo še dodatni diagnostični postopki v okviru šole (Magajna, 2008). Redno se vodi poročilo in evalvacija dela. Če tudi ta korak ni dovolj in otrok po določenem času ne napreduje, v obravnavo vključimo zunanje strokovne ustanove, lahko pa jo vključijo tudi starši (Magajna, 2009).

Mnenje in pomoč zunanje ustanove

Šola ali starši zunanje strokovne ustanove zaprosijo za strokovno mnenje (npr. svetovalni centri, zdravstveni domovi ipd.), navadno so to poročila specialnih pedagogov, psihologov, kliničnih psihologov, pa tudi pedopsihiatrov. Hkrati to pomeni nadaljevanje izvajanja IDPP-ja v okrepljeni obliki s še več prilagoditvami in pomočjo (Magajna, 2008).

Postopek usmerjanja

Kadar tudi strokovna ustanova z evalvacijsko oceno presodi, da učenec s specifičnimi učnimi težavami potrebuje več prilagoditev in pomoči, potem staršem predlagamo, da sprožijo postopek o usmerjanju v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Za postopek usmerjanja so ključnega pomena skupne evalvacijske ocene, ki učencu predlagajo začetek postopka. Šola je v tem koraku dolžna pripraviti poročilo o otroku, v katerem natančno navede in opiše opažanja o otroku, dosedanji načrt dela, opis pomoči in napredek, sodelovanje s starši, predlog pomoči ter evalvacijo vseh korakov pomoči (Magajna, 2009).

Primeri dobre prakse

Tu bomo opisali zadnje tri primere dobre prakse učencev, pri katerih so bile zaznane učne težave in so bili vključeni v 5-stopenjski model pomoči. Za zagotavljanje anonimnosti bomo uporabili prve tri črke abecede od A do C. Pri učencu A so bile težave zaznane na prehodu iz razredne v predmetno stopnjo, in sicer na področju koncentracije in pozornosti ter slabšega pomnjenja. Učenec je bil takoj vključen v prvo stopnjo pomoči, kjer so mu pomagali učitelji pri pouku, redno je obiskoval tudi dopolnilni pouk iz angleščine, matematike in slovenščine. Ker kljub temu ob polletju ni dovolj napredoval, ocene so bile še vedno zadostne, se je razredničarka obrnila na šolsko svetovalno službo, ki je otroka opazovala v razredu, pa tudi na par individualnih obravnavah ter ocenila, da bi bila bolj smiselna bolj usmerjena pomoč v okviru ISP ter dodatna diagnostika. Učenec A je do 8. razreda obiskoval ISP, kjer je bila manjša skupina sošolcev in sosošolcev, narejena je bila kratka diagnoza bralne pismenosti, pisanja in računanja ter ugotovljeno, da ima učenec splošne težave. S pomočjo vseh 4 korakov pomoči dobro napreduje, posamezne ocene so se izboljšale, tako da je ta pomoč zaenkrat učinkovita in ni potrebe po naslednjem koraku. Pomoč izvajamo že tretje leto zapored.

Pri učencu B je razredničarka opazila specifične napake pri branju in pisanju in ga vključila v dopolnilni pouk ter dejavnosti razširjenega programa, ki izvajajo dejavnosti na področju pisanja in branja. Ob

povratni informaciji, da tudi ti učitelji zaznavajo enake težave in mnenju, da to ne bo dovolj, se je vključila šolska svetovalna služba, ki je z delom v razredu in individualno presodila, da se učenec vpiše v ISP, hkrati pa smo kontaktirali tudi Strokovni center, da bi učenca testirali, saj so bile zaznane resne specifične težave. Ker je bilo potrebno na obravnavo nekoliko počakati, smo učencu nudili pomoč in prilagoditve znotraj vseh treh korakov. Ob dodatni diagnostiki je bila ugotovljena huda disleksija in disgrafija, zato smo pričeli z zbiranjem dokumentacije za postopek o usmerjanju v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Pomoč izvajamo od septembra, kar je osem mesecev in še čakamo na odločbo.

Učenec C je bil vključen v kontinuum učne pomoči v 4. razredu. Ob evalvaciji učitelja in učitelja razširjenega programa se je vključila tudi svetovalna služba, saj učenec ni napredoval, obiskovanje dopolnilnega pouka pa tudi ni bilo redno. Vključili smo starše, ki so redno spremljali otrokov prihod na vse oblike pomoči, občasno je v razred in individualno pomagala svetovalna delavka, še posebej takrat, ko je bilo več načrtovanih ocenjevanj znanja in otrok je zelo dobro napredoval. Zaenkrat je pomoč šolske svetovalne službe še občasna, otrok ostaja vključen v dopolnilni pouk in dejavnosti učne pomoči razširjenega programa. Strokovna skupina razširjenega tima je presodila, da otrok naslednjega koraka v tem trenutku ne

potrebuje, kar vsako polletje ponovno preverimo in evalviramo in ga po potrebi vključimo tudi v ISP.

Izzivi in predlogi za izboljšave

Čeprav je 5-stopenjski model zelo jasen, dobro zasnovan, pa se v realnosti pojavijo situacije, ko pa za določene otroke ne funkcionira najbolje. Takrat je dobro, da šole in strokovni delavci presodijo, če je smiselno slediti korakom pomoči v danem zaporedju, ali pa je situacija tako huda, da je v dobro otroka kakšen korak preskočiti ali obrniti. Tudi tu bomo predstavili 3 primere z oznakami črk slovenske abecede od Č do E, kjer se model pomoči ni najbolj izkazal, prav tako bomo predstavili predloge za izboljšave.

Učenec Č je začel obiskovati ISP po navodilu razredničarke, kar je šele tretji korak, ni pa hodil k dopolnilnemu pouku oziroma ga je prenehal obiskovati, saj mu je bila to prezgodnja ura. Preskočili so tudi korak, kjer svetovalni delavec oceni, ali je tretji korak smiseln. Prav tako ni bila narejena evalvacija predhodnih korakov, saj učenec dopolnilnega pouka sploh ni obiskoval. Težavo vidimo v učenčevi nedoslednosti obiskovanja vseh oblik pomoči in pa tudi napotitev razredničarke na tretji korak, kar ni v skladu z upoštevanjem 5-stopenjskega modela pomoči. Možnost za izboljšavo vidimo v komunikaciji med šolskimi delavci, nenehno izpopolnjevanje na področju učnih težav in sledenje modelu. Ni napačno, če otroka želimo vključiti v vse oblike pomoči, ni pa bistveno, da je v ISP

vključen vsak učenec z učnimi težavami, saj potem ni možno delati poglobljene diagnostike posameznikov na področju branja, pisanja ali računanja, temveč to postane drugi dopolnilni pouk. Možnost izboljšave vidimo tudi pri komunikaciji s starši, ki bi skrbeli, da bi otrok obiskoval dopolnilni pouk, o čemer bomo pisali tudi v nadaljevanju.

Učenec D je bil vključen v vse oblike pomoči prvega koraka v 3. razredu, ob obisku svetovalnega delavca v razredu in individualni obravnavi pa sčasoma še v ISP, kar je tretji korak. Čeprav je pedagoginja opozarjala na specifične težave otroka in pričakovano pridobivanje slabših ocen v višjih razredih, priporočala je tudi obisk strokovne ustanove, ki bi ugotavljala resnejše specifične težave, se starši za ta korak niso odločili, saj je učenec pridobival dobre ocene, ki so bile po njihovem mnenju popolnoma v redu. V 5. razredu so ga ob mnenju, da je težav manj, iz ISP-ja izpisali, bili mnenja, da te pomoči ne potrebuje več. V 6. razredu pa se je zgodilo, da je mama otroka kar naenkrat prišla v šolo z mnenjem specialnega pedagoga in psihologa, da otrok nujno potrebuje usmeritev v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ni pa bil vključen niti v dopolnilni pouk več. Ker šola vseeno deluje v dobrobit otroka, nismo več sledili 5-stopenjskemu in šli od začetka, temveč smo nadaljevali, kjer smo v 5. razredu končali, torej smo otroka ponovno vpisali v vse oblike pomoči in sprožili postopek o usmerjanju. Izziv je bil seveda pridobiti realno evalvacijsko oceno, ki

je ni bilo možno izdelati, saj otrok ni obiskoval niti dopolnilnega pouka, vendar smo to oblikovali na podlagi manj obiskov ter vložili dokumentacijo. Komisija za usmerjanje pa bo presodila, če se otrok usmeri ali ne. Tu vidimo težavo ravno v komunikaciji s starši, ki situacije ne ocenijo realno, pomoči ne iščejo takrat, ko je težave še možno preprečiti, ampak šele takrat, ko je stanje že zelo slabo.

Pomanjkljivost modela vidimo tudi v predlaganih prilagoditvah, ki bi jih naj na šoli izvajali še pred pridobljenim zunanjim mnenjem, tj. četrtem korakom, nikjer pa ni zapisano, kdo naj to izvaja in na podlagi katerih ur. Učenec, ki ima DSP, ima namreč ure, ki so temu namenjene, učencu z ISP-jem pa tekom pouka težko zagotovimo npr. podaljšan čas pisanja, če imajo vsi učitelji pouk in ni učitelja, ki bi pisno ocenjevanje znanja nadzoroval. Tega ni možno narediti niti v okviru ure ISP, ki v tem trenutku spada pod RAP (razširjen program) in se izvaja pred ali po pouku. Prav tako je učencev v ISP-ju lahko več in en učitelj ni dovolj. Tako se nam je zgodilo v primeru učenca E, kjer smo presodili, da uspešno premaguje težave s prilagoditvami in usmerjanje ni potrebno, vendar občasno nimamo učiteljev, da bi mu lahko nudili podaljšan čas pisanja in ga priključimo k učencem z DSP, kar ni vedno najboljša rešitev, saj je tudi teh učencev veliko. Občasno se zgodi, da z njimi piše tudi prvo uro, zadnjih nekajkrat pa tudi to ni možno in izkoristi le možnost podaljšanega časa.

Težave so tudi pri učencih, ki so enkrat že v tretjem koraku, pa se na lastno pest odločijo, da prvega koraka (npr. dopolnilnega pouka) ne bodo več obiskovali. Ali pa so v postopku usmerjanja, pa ne pridejo več na ISP (pogosto opažamo, da so raje prosti, čakajo na odločbo). Rešitve vidimo pri vlogi staršev, ki pa po svoje povzročajo še več težav, kar bomo opisali v naslednji temi.

Pereč problem so tudi čakalne dobe pri strokovnjakih, ki so četrti korak. Če namreč izpeljemo vse tri korake po protokolu, lahko že mine več mesecev, nato pa še enkrat toliko časa čakamo na mnenje zunanje institucije, ob morebitni usmeritvi pa vsaj pol leta na odločbo. V resnici to pomeni skoraj leto dni izvajanja 5-stopenjskega modela za otroka, za katerega smo že v začetni fazi predvideli, da potrebuje bolj usmerjeno pomoč. Postopki so resnično predolgi, otroci pa bolj usmerjeno in individualno pomoč čakajo predolgo.

Vloga staršev

Kot smo opisali že zgoraj, je vloga staršev zelo pomembna pri otrokovi učni uspešnosti, saj šola sama brez staršev težko sama usmerja učenca in zagotavlja, da zgoraj opisane oblike obiskuje ter opravlja svoje dolžnosti. Izredno pomembno vlogo imajo starši že na začetku, saj so lahko prvi, ki pri otroku prepoznajo težave in prosijo za pomoč (Povše, 2018). Svojega otroka najboljše poznajo, poznajo njegove navade, močna področja in sodelovanje z njimi ter s šolo

pomembno prispeva k temu, ali je pomoč uspešna ali ne (Magajna, 2008).

Če s starši ne sodelujemo dobro, ali imajo občutek, da niso slišani, da so spregledani, se nam zgodi podobno kot v primeru otroka D, ko so kljub našemu mnenju, da otrok potrebuje specifično obravnavo, otroka izpisali iz vseh oblik pomoči, kasneje pa se je izkazalo, da celo potrebuje postopek o usmerjanju in niso sledili korakom pomoči, temveč so se za mnenje obrnili na zunanjo institucijo. Vedno več težav opažamo tudi, da se otroci ne držijo dogovorjenega, da ne obiskujejo dopolnilnega pouka, ali pa so odsotni z ISP-ja, starši pa so pri tem nemočni, otrok ne prepričajo, da bi na te ure prišli, nekateri pa so celo v postopku pridobivanja odločbe. Še posebej sporno je dejstvo, da otrok obiskuje vse oblike pomoči, zunanja ustanova ugotovi, da potrebuje usmeritev in dodatno strokovno pomoč, vložijo se zahteva o usmeritvi, otrok pa potem te pomoči ne obiskuje več. Otroci prav tako brez pomoči staršev ne moremo motivirati za obisk teh ur, največ težav opažamo na predmetni stopnji. Rešitev vidimo v boljšem sodelovanju s starši in nenehno obveščanje staršev o obisku otroka, pri čemer ne smemo pozabiti tudi na pohvale, kadar je otrok prisoten.

ZAKLJUČEK

5-stopenjski model pomoči predstavlja pomemben pristop k obravnavi učencev z učnimi težavami, saj omogoča pravočasno,

sistematično in postopno nudenje podpore glede na potrebe posameznika. Njegovo največjo prednost vidimo v tem, da se pomoč začne že v razredu in se stopnjuje, če je to potrebno. V praksi se model izkazuje kot učinkovit tam, kjer je sodelovanje med vsemi deležniki, tudi s starši, dobro in če je dobra komunikacija ter povratna informacija. Po drugi strani pa se soočamo s številnimi izzivi, npr. prepozno ukrepanje, pomanjkljivo sodelovanje med sodelujočimi in starši, dolge čakalne dobe na testiranja in pridobitev odločbe. Prav tako prihaja do težav, kadar se pomoč prehitro ali prepočasi prenaša na višje stopnje ravni brez izčrpanih možnosti na nižjih ravneh.

Ključno vlogo pri uspešnosti modela vidimo v sodelovanju s starši, ki niso le opazovalci, ampak aktivni sodelujoči udeleženci, ki s poznavanjem otroka prispevajo k razumevanju njihovih potreb in k ustrezni izbiri oblik pomoči. Če je to sodelovanje med starši in šolo dobro, se poveča učinkovitost pomoči, to pa čuti tudi otrok, ki doživlja večjo podporo in varnost.

Na koncu lahko sklenemo, da je 5-stopenjski model učinkovit le, če se izvaja dosledno, strokovno in v duhu sodelovanja. Le s skupnim delovanjem vseh vključenih lahko zagotovimo, da vsak učenec dobi priložnost za uspeh in razvoj svojih potencialov.

Viri in literatura

1. Magajna, L. idr. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Magajna, L. idr. (2009). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 36–39 <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/podprimo-ucence-z-ucnimi-tezavami/> dostopno dne: 15. 4. 2026
3. Povše, B. (2018). Vloga staršev v procesu prepoznavanja in obravnave otrok s specifičnimi učnimi težavami. *Socialna pedagogika (Ljubljana)*, letnik 22, številka 3/4, str. 255-274.

Slikovne kocke kot didaktična metoda pri razvijanju jezikovnih zmožnosti

ANDREJA OGRIZEK, mag. prof. slov. jezika in knjiž. in mag. prof. ped.

andreja.ogrizek@ossentilj.si

Povzetek: Razvijanje jezikovne zmožnosti pri učencih je izjemno pomembno. Pri tem je ključnega pomena uporaba različnih metod, s katerimi lahko pouk diferenciramo in individualiziramo. Ena izmed metod je uporaba slikovnih kock (*angl.* story cubes), ki predstavljajo učinkovito vizualno in motivacijsko sredstvo za razvijanje jezikovnih zmožnosti. Pri urah dodatne strokovne pomoči in individualne in skupinske pomoči redno uporabljamo to metodo na več načinov, in sicer so učenci s pomočjo kock sestavljali zgodbe, tvorili so povedi, iskali razmerja med besedami, razmišljali o več besedah za eno sličico. Slikovne kocke smo uporabili tudi za utrjevanje vsebin pri pouku slovenščine, in sicer smo samostalnike sklanjali ter ponavljali besedne vrste, kot so samostalniki in pridevniki. Takšna večnamenska uporaba ene metode omogoča povezovanje ustvarjalnega izražanja

z usvajanjem jezikovnega znanja, hkrati pa spodbuja aktivno sodelovanje vseh učencev, še posebej tistih, ki imajo učne težave.

Ključne besede: slikovne kocke, didaktične metode, individualizacija, diferenciacija.

Abstract: Developing language skills in students is extremely important. In order to make this content more interesting for them, it is very important to use various methods with which we can differentiate and individualize lessons. Such approaches include the use of story cubes, which represent an effective visual and motivational tool for developing language skills. With the help of symbolic images on the cubes, students spontaneously enter the storytelling process, connecting individual elements into a meaningful whole and developing their imagination, vocabulary and ability to structure the text. In additional professional assistance classes and individual and group assistance, we regularly use this method in several ways, namely, students used the cubes to compose stories, form sentences, look for relationships between words, and think about multiple words for one picture. We also used story cubes to consolidate content in Slovenian lessons, namely, we conjugated nouns and repeated word classes such as nouns and adjectives. Such a multi-purpose use of one method allows for the integration of creative expression with the acquisition of language knowledge, while at the same time encouraging the active

participation of all students, especially those with learning difficulties.

Keywords: story cubes, didactic methods, individualization, differentiation.

UVOD

Uporaba didaktičnih metod in pripomočkov pri pouku slovenščine ima pomembno vlogo pri razvijanju jezikovnih zmožnosti učencev, še posebej pri tistih, ki se soočajo z učnimi težavami, ali pa potrebujejo dodatno strokovno podporo in pomoč. Med sodobnejšimi pristopi, ki spodbujajo aktivno učenje, je tudi uporaba t. i. slikovnih kock (angl. *story cubes*). Gre za več kock, na katerih so različni slikovni motivi, ki učence spodbujajo k temu, da tvorijo zgodbe, opisujejo dogodke, pripovedujejo ter s tem bogatijo besedišče oziroma besedni zaklad. Predvsem pri pouku slovenščine, uporabimo pa jih lahko tudi pri drugih aktivnostih, omogočajo preplet več jezikovnih dejavnosti hkrati, in sicer govorno izražanje, poslušanje in branje ter pisanje. Ob tem razvijajo domišljijo, logično povezovanje dogodkov ter sposobnost strukturiranja besedila. Takšen način dela je še posebej učinkovit pri inkluziji, saj omogoča diferenciacijo in individualizacijo pouka. Vsak učenec lahko namreč sodeluje na svoji ravni, ne glede na svoje sposobnosti in primanjkljaje. Največ jih uporabljam pri izvajanju dodatne strokovne pomoči kot orodje za spodbujanje govorno-jezikovnih zmožnosti, odpravljanju težav pri izražanju ter krepitvi samozavesti pri učencih. S pomočjo slikovnih kock lahko načrtujemo raznolike dejavnosti, ki temeljijo na igri, hkrati pa sledimo tudi učnemu načrtu za slovenščino in vsebinam tega predmeta.

Vloga didaktičnih metod pri pouku

Pomembnost uporabe različnih didaktičnih metod pri pouku je v sodobni pedagogiki ena izmed ključnih, saj omogoča prilagajanje poučevanja raznolikim potrebam učencem ter s tem spodbuja učinkovitejše učenje. Učenci se že v osnovi razlikujejo po predznanju, učnih stilih, motivaciji in sposobnostih, zato ena metoda poučevanja ne more zadostiti in ustrezati vsem. Uporaba raznolikih didaktičnih metod tako omogoča večjo aktivno vlogo učencev, spodbuja njihovo razmišljanje in prispeva k boljšemu razumevanju in znanju, ki je trajnejše (Marentič Požarnik, 2000). Raziskave, ki so bile narejene na področju učenja, poudarjajo, da je učenje učinkovitejše, če učenci aktivno sodelujejo v učnem procesu. Metode, kot so problemsko učenje, sodelovalno učenje, igra vlog ali uporaba različnih didaktičnih pripomočkov, omogočajo poglobljeno razumevanje učne snovi in razvoj višjih kognitivnih procesov. Sodobni pouk mora biti več kot le posredovanje novih informacij, spodbujati mora aktivno pridobivanje znanja (Marentič Požarnik, 2000). Da je uporaba različnih metod pomembna, se še posebej kaže v inkluziji. Učenci z učnimi težavami ali učenci, ki imajo dodatno strokovno pomoč, potrebujejo prilagoditve, ki jim omogočajo lažje usvajanje nove snovi. Uporaba različnih didaktičnih pripomočkov omogoča diferenciacijo pouka, saj lahko učitelj isto vsebino pouka predstavi na več načinov in vključi več tipom učenja (vizualni, slušni, kinestetični). Raznolike metode pomembno vplivajo k razvoju bralne pismenosti, saj vključujejo različne strategije učenja in obdelave informacij

(Pečjak, 2010). Metode pa pozitivno vplivajo tudi na motivacijo učencev. Poučevanje na isti način vodi v monotonost in posledično v upad zanimanja, medtem ko razgiban pouk spodbuja radovednost in notranjo motivacijo. Učenci so bolj vključeni, kadar pri pouku aktivno sodelujejo, raziskujejo, izražajo mnenje in ideje na različne načine (Zavod za šolstvo, 2011).

Vloga didaktičnih metod pri pouku dodatne strokovne pomoči (DSP) in individualne in skupinske pomoči (ISP)

Dodatna strokovna pomoč v šolah (DSP) predstavlja pomemben del inkluzivnega izobraževanja, saj učencem z učnimi težavami in težavami na drugih področjih omogoča, da uspešnejše dosegajo učne cilje. Pri tem ima ponovno ključno vlogo izbira ustreznih didaktičnih metod, ki so prilagojene posameznikovim specifikam. Posebej učinkoviti obliki izvajanja dodatne strokovne pomoči sta delo v manjših skupinah ter individualno delo, saj omogočata večjo prilagodljivost, več podpore učitelja in bolj usmerjeno razvijanje znanja ter spretnosti. Pri delu v manjših skupinah učitelj lažje upošteva razlike med učenci in jim prilagaja tempo ter način poučevanja. Takšno okolje spodbuja sodelovalno učenje, socialno interakcijo ter medsebojno pomoč med učenci, hkrati pa zmanjšuje občutek izpostavljenosti, ki ga nekateri učenci doživljajo v večjih razredih. Uporaba raznolikih didaktičnih metod, kot so didaktične igre, delo z didaktičnimi pripomočki (npr. slikovne kocke), problemske naloge itd., omogoča aktivno vključevanje vseh učencev

ter spodbuja njihovo motivacijo (Marentič Požarnik, 2000). Individualno delo omogoča še višjo stopnjo diferenciacije in individualizacije, saj se lahko učitelj popolnoma prilagodi učenčevim potrebam, tempu učenja, predznanju ter specifičnim težavam. Tak pristop je še posebej učinkovit pri odpravljanju primanjkljajev na posameznih področjih učenja (branje, pisanje, razumevanje), saj omogoča takojšnjo povratno informacijo, sprotno prilagajanje nalog in uporabo specifičnih strategij učenja. Za razvoj bralne pismenosti je ključna sistematična in individualizirana obravnava, ki temelji na postopnem usvajanju strategij (Pečjak, 2010).

Slikovne kocke

Didaktična metoda slikovnih kock (angl. *story cubes*) temelji na uporabi vizualnih spodbud za razvijanje pripovedovalnih in jezikovnih spretnosti učenca. Gre za metodo, pri kateri učenci na podlagi naključno izbranih slik oz. simbolov na kockah oblikujejo zgodbo – ustno ali pisno. Tak način dela spodbuja aktivno vključevanje učencev v učni proces, saj zahteva povezovanje posameznih elementov v smiselno celoto ter hkrati aktivira domišljijo in ustvarjalnost (Wright, 2004). Uporaba pripovedovanja zgodb pri pouku ima pomembno vlogo pri razvoju govorno-jezikovnih zmožnosti. Učenci ob tem razvijajo besedišče, sposobnost strukturiranja besedila, razumevanje zaporedja dogodkov itd. Vizualne slike dodatno olajšajo proces tvorjenja zgodbe, saj zmanjšujejo kognitivno obremenitev in učencem nudijo konkretno

izhodišče za razmišljanje. To še posebej pomaga učencem, ki imajo težave pri samostojnem oblikovanju besedil (Nikolajeva, 2014). Metoda slikovnih kock je učinkovita tudi pri diferenciaciji in individualizaciji pouka. Učitelj lahko prilagaja število kock, kompleksnost aktivnosti ter način izražanja, kar omogoča vključevanje učencev z različnimi sposobnostmi. Pri učencih z učnimi težavami ali govorno-jezikovnimi motnjami metoda deluje kot dobra podpora, saj vizualni elementi pomagajo pri organizaciji misli in zmanjšujejo strah pred izražanjem (Green, 2017). Poleg jezikovnega razvoja metoda spodbuja tudi socialne veščine, kadar poteka v parih ali manjših skupinah. Učenci se tako učijo poslušanja, dopolnjevanja idej ter sodelovanja pri skupnem ustvarjanju zgodbe. Takšno sodelovalno učenje pozitivno vpliva na motivacijo in občutek uspešnosti, kar je ključnega pomena predvsem pri učencih z nižjo učno samopodobo (Wright, 2004).

Predstavitev praktičnih primerov

Kot izvajalka individualne in skupinske pomoči (ISP) z učenci pogosto uporabljam slikovne kocke kot didaktično metodo, s katero lahko izvedemo vrsto različnih aktivnosti in tako razvijamo jezikovne zmožnosti:

Zgodba iz slik

Otrokom najzanimivejša je tvorba zgodbe ali pravljice iz sličic. Aktivnost lahko izvedemo individualno, v paru, v manjši ali večji

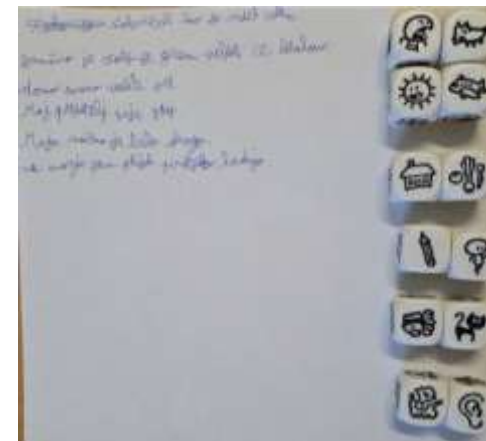
skupini. 12 kock naključno vržemo in jih postavimo v naključni vrstni red. Učenci nato iz vseh kock sestavijo zgodbo. Če je učencev več, lahko zgodbe med seboj primerjamo in ugotavljamo, da lahko ena sličica pomeni več interpretacij. Če je ura izvedena individualno ali v paru, lahko učenci sami po vrsti naključno mečejo kocke, in sicer eno po eno ter sproti zapisujejo ali na glas oblikujejo pravljico ali zgodbo. Tak način je občasno še bolj zanimiv, saj je nadaljevanje nepredvidljivo. Če aktivnost izvajamo v manjši skupini ali v paru, pa lahko za vsako kocko posameznik pove dogajanje, vsak naslednji pa jo ponovi in nadaljuje ali pa samo ponovi. Možnosti je v tem primeru nešteto, vse pa so za otroke zelo zanimive. Zgodbe lahko tudi zapišejo, ilustrirajo itd.



Slika 1: Primer zgodbe
Vir: Lasten

Povedi iz kock

Podobna, a krajša aktivnost je tudi sestavljanje povedi iz kock, ki jo lahko uporabimo pri uri, ki je izvedena individualno, v paru, manjši ali večji skupini, pri zadnji predvsem kot uvodno motivacijo. Učenci naključno izberejo po dve ali tri kocke, jih vržejo in glede na dobljeno sestavijo smiselne povedi. Začnemo z dvema kockama, saj so povedi lažje, nato pa dodajamo več kock in skušamo sestaviti eno poved za npr. 3 ali 4 kocke. Več kock kot je, težje je sestaviti smiselne povedi. Vaja omogoča diferenciacijo, saj lahko učenci, ki imajo več težav, sestavijo poved iz dveh kock, tisti, ki jim gre lažje, pa sestavljajo več kock skupaj za eno poved. Povedi lahko zapišejo ali oblikujejo ustno, prav tako jih lahko med seboj primerjajo in ugotavljajo, da dobijo iste sličice, pa morda popolnoma drugačne povedi.



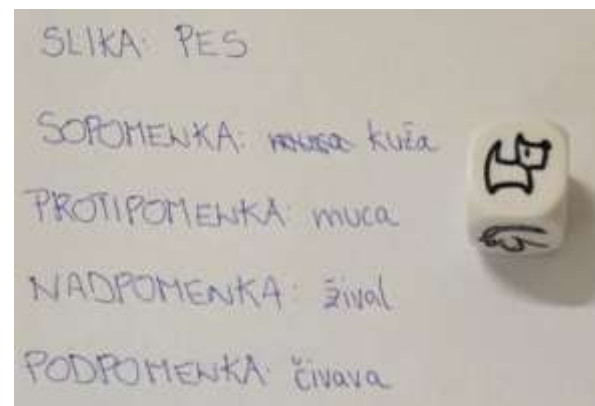
Slika 2: Sestavljanje povedi iz kock
Vir: Lasten



Slika 3: Sestavljanje povedi iz kock – iste kocke, drug zapis
Vir: Lasten

Razmerja med besedami

S slikovnimi kockami lahko utrjujemo tudi razmerja med besedami – sopomenke, protipomenke, nadpomenke, podpomenke. Aktivnost je primernejša za ure, ki so izvedene individualno, v paru ali v manjši skupini. Učenci naključno izberejo eno kocko, poimenujejo pojem ter mu pripišejo zahtevano, bodisi sopomenko, protipomenko, nadpomenko ali podpomenko. Aktivnost lahko izvedejo tudi ustno. Lahko pa izbirajo med preostalimi kockami in na kockah poiščejo npr. protipomenko, kar je že malo težje. Kocke lahko izberemo tudi mi in jih razvrstimo v npr. podpomenke, saj vsaka podoba na eni kocki sama po sebi predstavlja podpomenko. Druga različica, ki jo lahko predstavimo otrokom, pa je, da na list zapišemo sopomenke, učenci pa s pomočjo slikovnih podob izbirajo sami, katero slikovno podobo bi izbrali.



Slika 4: Primeri enega simbola za vsa razmerja besed
Vir: Lasten



Slika 5: Primer nadpomenk na kocki
Vir: Lasten

Možganska nevihta

Kot uvodno motivacijo lahko pri uri izvedemo t. i. možgansko nevihto (*angl.* brainstorming). Lahko uporabimo simbol na kocki, ki napove temo, ki jo bomo obravnavali in otroci zapisujejo, na kaj jih tista kocka spominja. Pri uri dodatne strokovne pomoči sem tako izbrala simbol letala, nato so otroci okrog zapisovali besede, ki se jim ob tem pojavijo, na koncu smo ugotovili, da bomo brali besedilo o potovanju, v katerem so v nadaljevanju iskali odvisnike. Lahko pa gre tudi za ponovitev učne snovi, npr. iz različnih simbolov na kocki otroci naredijo glagole ali samostalnike in jih zapisujejo, kateri vse bi lahko bili za določen simbol. Pri tej metodi je ključna vloga učitelja, da že vnaprej izbere simbole na kocki in tako točno določi temo za obravnavo ali ponovitev učne snovi.



Slika 6: Primer možganske nevihte
Vir: Lasten



Slika 6: Primeri zapisa besednih vrst glede na simbol
Vir: Lasten

Ponovitev sklonov

Z metodo slikovnih kock lahko ponovimo tudi sklanjanje samostalnikov. Aktivnost lahko izvedemo pri uri, ki je izvedena individualno, v paru, manjši ali večji skupini. Vsakemu učencu razdelimo eno kocko, iz katere izbere po en simbol in ga poimenuje. Opozorimo jih, da morajo poimenovati samostalnik. Nato ga sklanjajo. To lahko naredijo v obliki zapisa ali ustno – odvisno od tega, ali je skupina manjša ali večja. Tako lahko na zanimivejši način ponovimo tudi težje sklanjatve, ponovimo pa lahko tudi to, da besedi določimo spol in število.



Slika 7: Primer sklanjanja samostalnika
Vir: Lasten

Besedne vrste

Zadnja aktivnost, ki smo jo z učenci izvajali pri DSP in ISP, pa je sestavljanje dveh sklopov simbolov na kockah in tvorba dveh besednih vrst skupaj, to pomeni pridevnika s samostalnikom. Metoda se lahko izvede individualno, v paru, manjši skupini ali kot uvodna motivacija kot uvod v uro o besednih vrstah ali posamezno za pridevnik ali samostalnik ali pa samo kot ponovitev že obravnavanih besednih vrst. Učitelj postavi po dve kocki skupaj, za kateri meni, da bo lažje določiti samostalnik in pridevnik, učenci pa potem sestavljajo po dve besedi skupaj. Če snovi še ne poznajo, bodo spontano sestavili samostalnik in pridevnik, če pa že znajo, pa je lahko navodilo bolj točno. Da jim je lažje, lahko kocke med seboj obračajo. Da poenostavimo, učencem sem dala na mizo kocki s slikama postelje in sonca. Ena skupina je sestavila besedi sončna postelja, torej je kocki obrnila, druga skupina pa je sestavila besedi zaspano sonce. Tako so spremenili tudi pomen prve sličice.



Slika 8: Primer zapisa besednih vrst
Vir: Lasten



Slika 9: Primer
zapisa besednih vrst
na drug način
Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Kot je razvidno iz opisanih primerov je uporaba slikovnih kock kot didaktična metoda učinkovit in sodoben pristop k razvijanju jezikovnih zmožnosti, poučevanju slovenščine ali utrjevanju vsebin tega predmeta, saj uspešno povezuje ustvarjalno izražanje z usvajanjem jezikovnega znanja. Vizualne podobne pomembno prispevajo k večji motivaciji učencev, spodbujajo njihovo aktivno sodelovanje ter omogočajo razvijanje govorno-jezikovnih spretnosti na njim dostopen in zanimiv način, hkrati pa lahko razvijamo tudi zapisovalne zmožnosti. Metoda je še posebej primerna za učence z učnimi težavami, saj omogoča diferenciacijo in individualizacijo pouka. Učenci z učnimi težavami ob tem dobijo dodatno podporo pri organizaciji misli in izražanju, bolj zmožni učenci pa razvijajo ustvarjalnost in kompleksnejše jezikovne strukture. Slikovne kocke tako podpirajo vključujoče poučevanje in prispevajo k pozitivni klimi.

Ob tem ne smemo pozabiti na ključno in preiščeno vlogo učitelja, ki dejavnosti ustrezno načrtuje in vodi ter povezuje z učnimi cilji. Le tako lahko slikovne kocke presežejo raven igre in postanejo smiselno didaktično orodje, ki na različne načine bogati pouk ter prispeva k trajnejšemu in kakovostnejšemu znanju učencev.

Viri in literatura

1. Green, S. (2017). *Developing language and creativity through storytelling*. Routledge. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
2. Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.
3. Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta
4. Wright, A. (2004). *Storytelling with children*. Oxford University Press.
5. Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2011). *Učni načrt za slovenščino*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Učenje za trajnost – ogljični odtis v praksi osnovne šole

TADEJA PUNGARTNIK, *prof. mat. in rač.*

tadeja.pungartnik@iosce.si

Povzetek: V okviru naravoslovnega dne je bila v 7. razredu osnovne šole izvedena učna dejavnost z naslovom Računanje ogljičnega odtisa, katere namen je bil učence ozavestiti o vplivu njihovih vsakodnevnih dejavnosti na okolje in jih spodbuditi k razmišljanju o trajnostnih odločitvah. Učenci so s pomočjo spletnega kalkulatorja ogljičnega odtisa izračunali svoj vpliv na okolje glede na način prevoza, porabo električne energije in ogrevanje šolskih prostorov. Dejavnost je bila zasnovana kot kombinacija individualnega in skupinskega dela ter je spodbujala samostojno raziskovanje, sodelovanje in refleksijo. Prispevek predstavi teoretična izhodišča, cilje, potek dela in odzive učencev ter osvetli pomen trajnostne vzgoje kot celostnega pedagoškega pristopa, ki vključuje znanje, vrednote in konkretno aktivnost. Poseben poudarek je namenjen uporabi digitalnih orodij, medpredmetnemu povezovanju in izkustvenemu učenju, ki podpira razvoj okoljske pismenosti in trajnostnega ravnanja.

Ključne besede: trajnostna vzgoja, ogljični odtis, okoljska pismenost, osnovna šola, izkustveno učenje

Abstract: As part of a science day, a learning activity entitled *Calculating the Carbon Footprint* was carried out in the 7th grade of a primary school. The main aim of the activity was to raise students' awareness of the impact of their everyday activities on the environment and to encourage them to reflect on sustainable choices. Using an online carbon footprint calculator, students calculated their environmental impact based on their mode of transport, electricity consumption, and the heating of school facilities. The activity was designed as a combination of individual and group work, promoting independent inquiry, collaboration, and reflection. The article presents the theoretical background, learning objectives, implementation process, and students' responses, highlighting the importance of education for sustainability as a holistic pedagogical approach that integrates knowledge, values, and concrete action. Particular emphasis is placed on the use of digital tools, cross-curricular integration, and experiential learning, all of which support the development of environmental literacy and sustainable behaviour among students.

Keywords: sustainability education, carbon footprint, environmental literacy, primary school, experiential learning

UVOD

Podnebne spremembe predstavljajo enega ključnih izzivov sodobnega časa, njihovi vzroki pa so tesno povezani s potrošnjo naravnih virov in vsakodnevnimi človekovimi dejanji. Okoljska vprašanja so tako postala temeljno področje, kjer šola prevzema pomembno vlogo pri vzgoji za odgovorno in trajnostno delovanje. Smernice za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj poudarjajo, da je naloga šole razvijati tako razumevanje okoljskih pojavov kot tudi sposobnost aktivnega reševanja težav (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2007). Ogljični odtis je enostaven, a hkrati učinkovit koncept, ki učencem omogoča neposredno razumevanje njihovega vpliva na okolje. Gre za vsoto izpustov CO₂, ki nastajajo zaradi človekovih dejavnosti, kot so promet, ogrevanje, raba energije in potrošnja izdelkov. Slovenski kazalci kažejo, da ogljični odtis predstavlja največji delež ekološkega odtisa Slovenije – približno 50 % (ARSO, 2019), zato je razumevanje njegovega nastanka ključno za vzgojo mladih generacij.

Z opisano dejavnostjo so učenci s pomočjo digitalnega kalkulatorja analizirali svoj vpliv na okolje ter razmišljali o možnostih njegovega zmanjšanja. Prispevek prikazuje izkustveni pristop, ki učencem omogoča, da abstraktne okoljske pojme razumejo skozi osebno izkušnjo.

Ogljični odtis – opredelitev in vpliv vsakdanjih navad

Ogljični odtis predstavlja količino toplogrednih plinov, ki jih povzroči posameznik ali skupnost. Pri tem ne gre le za neposredne izpuste, temveč tudi za posredne, ki izhajajo iz proizvodnje izdelkov in energije. ARSO navaja, da k okoljskemu odtisu gospodinjstev najmočneje prispevajo energija, hrana, promet in stavbe (ARSO, 2019). Ker se v Sloveniji velik del izpustov nanaša na promet in rabo energije v stavbah (Ekošola, 2021), postane tematika ogljičnega odtisa odlično izhodišče za vzgojo za trajnostni razvoj. Učencem omogoča razmislek o tem, kako njihove navade – npr. pot v šolo ali način hlajenja in ogrevanja prostorov – vplivajo na skupne emisije.

Vloga šole pri razvijanju trajnostnih kompetenc

Šola je eden najpomembnejših dejavnikov pri oblikovanju trajnostnih vrednot. Ni zgolj institucija za prenos znanja, temveč prostor, kjer se učenci učijo odgovornega sobivanja z okoljem.

Analize slovenskih kurikulumov kažejo, da je okoljska vzgoja v osnovnošolskem prostoru najpogosteje povezana z naravoslovnimi vsebinami, a je njen cilj oblikovanje celostne trajnostne naravnosti (Kregar, 2022). Prav zato je naravoslovni dan idealna priložnost za medpredmetno povezovanje in uporabo izkustvenih učnih metod.

Umestitev dejavnosti v učni načrt

Dejavnost z naslovom Računanje ogljičnega odtisa je bila izvedena v okviru naravoslovnega dne. Ker vključuje rabo digitalnega orodja, se povezuje tudi s cilji informatike in matematike, pri interpretaciji rezultatov pa glavno vlogo prevzame geografija in družboslovje.

Povezava z Ekošolo je dodatna prednost, saj program spodbuja razvoj okoljske odgovornosti z raziskovalnim in projektno usmerjenim delom (Ekošola, 2021).

Cilji in kompetence učencev

Po koncu dejavnosti je učenec:

- razložil pojem ogljični odtis in poznal enoto CO₂e,
- znal izračunati svoj vpliv za pot v šolo, rabo elektrike in ogrevanje,
- znal primerjati svoje rezultate s podatki sošolcev,
- znal predlagati ukrepe za zmanjšanje izpustov,
- oblikoval slogan za ozaveščanje o trajnostnem ravnanju,
- kritično presojal resničnost izjav o okolju.

Dejavnost je bila zasnovana v skladu z načeli izkustvenega in aktivnega učenja, ki učencem omogočajo, da novo znanje oblikujejo na temelju lastne izkušnje in refleksije. Pojem ogljičnega odtisa je za učence sedmega razreda pogosto abstrakten, zato je bila uporaba spletnega kalkulatorja izbrana kot osrednje didaktično orodje, ki omogoča konkretizacijo teh vsebin. Na ta način učenci niso zgolj

spoznavali definicije pojma, temveč so ga povezovali z lastnimi navadami in odločitvami. Izbrani pristop omogoča tudi medpredmetno povezovanje ter razvijanje digitalne pismenosti, saj učenci uporabljajo spletno orodje za zbiranje, obdelavo in interpretacijo podatkov. Pomemben vidik zasnove je bila tudi starostna prilagoditev dejavnosti – učenci so delali z omejenim številom spremenljivk, kar je omogočilo razumevanje osnovnih vzrokov in posledic ter preprečilo preobremenjenost z zapletenimi izračuni. Takšna struktura dejavnosti je omogočila postopno gradnjo razumevanja in spodbujala samostojno razmišljanje.

Potek dejavnosti

Dejavnost z naslovom Računanje ogljičnega odtisa je bila izvedena kot del naravoslovnega dne in je trajala 90 minut. Potekala je v treh vsebinskih sklopih: uvodni del z aktivacijo predznanja, glavni del z uporabo spletnega kalkulatorja ter zaključni del z ustvarjalno nalogo in kvizom preverjanja znanja.

Učenci so najprej izrazili svoja predhodna razumevanja pojma ogljičnega odtisa. S pomočjo vodenega pogovora so oblikovali lastne razlage, npr.: »To je količina dima, ki ga povzročimo z vožnjo in ogrevanjem.« ali »Koliko energije porabimo in s tem onesnažujemo zrak?«. Učitelj je njihova razmišljanja povezal z uradno definicijo in poudaril, da ogljični odtis ni le posledica neposrednih dejavnosti,

temveč tudi posrednih, npr. proizvodnje hrane, oblačil in električne energije.

Sledilo je reševanje uvodnih nalog na delovnem listu, kjer so učenci obkrožili pravilne odgovore o enoti merjenja ogljičnega odtisa ter povezovali dejavnosti z različnimi stopnjami vpliva. Že v tem delu so pokazali dobro sposobnost razlikovanja med dejavnostmi z večjim in manjšim vplivom, vendar so pogosto podcenjevali vpliv potrošniških navad, kot je kupovanje novih oblačil.

V sklepnem delu uvoda so se v parih pogovorili o tem, katere spremembe v vsakdanjem življenju bi bile zanje najlažje in katere najtežje. Kot najlažje so navajali hojo, ločevanje odpadkov in ugašanje luči, kot najtežje pa manj vožnje z avtomobilom in zmanjšanje uporabe elektronskih naprav. Takšna razprava je učencem pomagala prepoznati lastne navade in postaviti izhodišče za nadaljnje raziskovanje.

V glavnem delu dejavnosti so učenci s pomočjo spletnega orodja Kalkulator CO₂ (https://ekoskladovnica.si/CO2Kalkulator/CO2_kalkulator) izračunali svoj osebni ogljični odtis za tri sklope: promet, električne naprave in ogrevanje učilnice.

Učitelj je najprej demonstriral delovanje kalkulatorja, nato pa so učenci samostojno vnašali podatke. Pri delu so uporabljali podatke o šoli (število učencev, površina stavbe, število učilnic), ki so bili zapisani na delovnem listu. Pri sklopu promet so učenci izračunali, kolikšen je njihov dnevni ogljični odtis za pot v šolo glede na način prevoza. Ugotovili so, da imajo učenci, ki prihajajo peš ali s kolesom, skoraj ničnega ogljičnega odtisa, medtem ko je pri učencih, ki se vozijo s starši z avtomobilom, ta bistveno višji. Eden od učencev je zapisal: »Presenetilo me je, da je vožnja v šolo z avtom tako obremenjujoča, čeprav je razdalja kratka.«



Slika 1: Učenca pri uporabi spletnega kalkulatorja ogljičnega odtisa

Vir: Lasten

V sklopu električne naprave so učenci popisali naprave v učilnici in ocenili njihovo povprečno dnevno uporabo. Ugotovili so, da tudi naprave, ki so večino časa v stanju pripravljenosti, povzročajo merljiv ogljični odtis. Skupaj so predlagali ukrepe, kot so izklop projektorja po pouku, uporaba naravne svetlobe in skrajšanje časa uporabe naprav.

Tretji sklop, ogrevanje učilnice, je bil izveden na podlagi podatkov iz energetske izkaznice šole. Učenci so z uporabo kalkulatorja izračunali, koliko izpustov povzroča ogrevanje celotne učilnice. Pri tem so se naučili razlikovati med različnimi energenti in spoznali, zakaj ima ogrevanje na fosilna goriva višji okoljski vpliv kot ogrevanje na obnovljive vire. Med delom so učenci sodelovali v parih, si pomagali pri interpretaciji rezultatov in primerjali ugotovitve. Največ zanimanja so pokazali pri primerjavi različnih načinov prevoza – večina učencev je izrazila presenečenje nad tem, da lahko že majhne spremembe (npr. hoja dvakrat tedensko) pomenijo opazno zmanjšanje izpustov.

Uporaba spletnega kalkulatorja je učencem omogočila neposredno povezavo med teoretičnimi vsebinami in realnimi podatki. Tak pristop spodbuja digitalno pismenost in kritično interpretacijo rezultatov. Učenci so ugotovili, da številke, ki jih izračuna kalkulator, niso zgolj abstraktni podatki, temveč konkretni pokazatelji njihovega vedenja.

Pri izvedbi dejavnosti je imela pomembno vlogo učiteljeva usmerjevalna in podporna funkcija. Učitelj ni podajal neposrednih odgovorov, temveč je z vodenimi vprašanji spodbujal učence k razmisleku o razlogih za razlike med izračuni ter o tem, katere navade imajo največji vpliv na končni rezultat. Posebna pozornost je bila namenjena razlagi številčnih podatkov, saj so učenci sprva težje presojali pomen dobljenih vrednosti.



Slika 2: Delovni list za računanje ogljičnega odtisa

Vir: Lasten

Učitelj je prav tako skrbel za uravnoteženo sodelovanje v parih in spodbujal argumentirano razpravo med učenci. S tem je dejavnost presegla zgolj tehnično uporabo orodja in se razvila v učno situacijo,

v kateri so učenci kritično presojali rezultate ter jih povezovali z vsakdanjim življenjem. Takšna vloga učitelja je omogočila, da so učenci ostali aktivni soustvarjalci znanja in ne le pasivni uporabniki digitalnega pripomočka. V zaključnem delu so učenci oblikovali slogane za spodbujanje trajnostnega ravnanja. Naloga je bila zasnovana tako, da so morali v kratkem stavku ali geslu izraziti bistvo svojega spoznanja. Nekateri izvirni primeri:

- »Na kolo, ne v avto – dihajmo čistejši zrak.«
- »Manj elektrike, več narave.«
- »Vsak klik pusti svoj odtis.«
- »Prižgi misel, ugasni luč.«

Slogani so odražali razumevanje povezave med lastnim vedenjem in vplivom na okolje ter so pokazali, da so učenci sporočilo dejavnosti ponotranjili. Na koncu so rešili kviz o ogljičnem odtisu, ki je vseboval deset trditev o vplivu človeka na okolje. Večina učencev je dosegla med 8 in 10 točk, kar kaže na dobro razumevanje vsebine. Pri skupnem preverjanju so razpravljali o napačnih odgovorih in iskali razlage, kar je dodatno poglobilo njihovo znanje. Zaključek je bil namenjen skupni refleksiji. Učenci so opisali, katera spoznanja so se jim zdela najbolj zanimiva in katera dejanja bi lahko uvedli v svoj vsakdan. Najpogosteje so se odločili za hojo v šolo, varčno rabo elektrike in redno ločevanje odpadkov.

Odziv učencev na dejavnost je bil zelo pozitiven. V pogovoru ob koncu ure so večinoma navedli, da je bilo delo zanimivo, ker so lahko »izračunali nekaj zase« in »videli, kako njihove navade vplivajo na okolje«. Nekateri so izrazili presenečenje nad dejstvom, da ima tudi elektrika, ki jo uporabljajo vsak dan, svoj ogljični odtis. Kljub številnim pozitivnim vidikom ima izvedena dejavnost tudi določene omejitve, ki jih je treba upoštevati pri interpretaciji rezultatov. Izračuni ogljičnega odtisa temeljijo na povprečnih vrednostih in ocenah, zato dobljeni podatki ne predstavljajo natančnega osebnega odtisa posameznega učenca, temveč približno orientacijo. Prav tako je bila dejavnost časovno omejena na en del naravoslovnega dne, kar je vplivalo na globino obravnave nekaterih vsebin.

Omejitev predstavlja tudi dejstvo, da spremembe vedenja pri učencih ni mogoče takoj preveriti. Čeprav so učenci ob zaključku dejavnosti izražali pripravljenost na spremembe, bi bilo za oceno dolgoročnega vpliva potrebno spremljanje njihovih navad v daljšem časovnem obdobju.

ZAKLJUČEK

Dejavnost se je izkazala kot zelo učinkovita oblika aktivnega učenja, saj so učenci znanje pridobivali iz lastne izkušnje. Uporaba digitalnega orodja je povečala njihovo motivacijo in omogočila konkretizacijo sicer abstraktnih pojmov. Učenci so pri izračunih delovali zbrano, pokazali so dobro sodelovanje v parih, medtem ko je

bil pri interpretaciji rezultatov potreben voden pogovor, da so razumeli pomen številčnih vrednosti.

Učenci so pokazali tudi visoko stopnjo ustvarjalnosti pri oblikovanju sloganov. Njihovi izdelki so bili izvirni, smiselni in pogosto humoristični, kar kaže na notranjo motivacijo in razumevanje sporočila. Takšne ustvarjalne oblike dela prispevajo k poglobljenemu doživljanju teme in omogočajo, da učenci izražajo svoje vrednote. Z vidika učitelja je bila dejavnost uspešna tako v pedagoškem kot v vzgojnem smislu. Učenci so bili aktivni, motivirani za sodelovanje in so izkazali zanimanje za vsebino. Pomembno je, da so znanje gradili na lastnih izkušnjah in ga povezovali z resničnimi življenjskimi situacijami.

Izvedba dejavnosti je pokazala, da je kombinacija digitalnega orodja, pogovora in ustvarjalnega izražanja zelo učinkovita pri spodbujanju razumevanja trajnostnih vsebin. Tak pristop omogoča vključevanje različnih učnih stilov in omogoča učencem, da doživijo temo na sebi lasten način. V prihodnje bi bilo smiselno pogosteje vključevati tovrstne izkustvene in raziskovalne dejavnosti, saj spodbujajo samostojnost, odgovornost in sodelovanje – vrednote, ki so temelj trajnostne vzgoje in sodobnega izobraževanja.

Učenje o ogljičnem odtisu je pomembno zato, ker prehaja iz abstraktnih razprav o podnebnih spremembah v konkretne, osebno doživete izkušnje. Ko učenci sami izračunajo svoj vpliv in razmišljajo

o možnostih zmanjšanja emisij, postanejo spremembe bolj oprijemljive in realne. Tako učenje ne ostane zgolj pri prenosu informacij, temveč postane proces spremembe razumevanja in odnosa do okolja. Dejavnost je hkrati pokazala, da lahko digitalna orodja v kombinaciji z izkustvenim učenjem pomembno prispevajo k doseganju učnih ciljev. Spletni kalkulator ogljičnega odtisa je učencem omogočil, da so teoretične koncepte preizkusili na konkretnem primeru, kar je povečalo motivacijo in poglobilo razumevanje. Pomemben vidik je tudi razvijanje vrednot in odgovornosti. Učenci so skozi dejavnost razmišljali o osebnih navadah, se pogovarjali o možnostih sprememb in oblikovali predloge za zmanjšanje ogljičnega odtisa. Pri tem so se učili sodelovanja, spoštovanja mnenj drugih in sooblikovanja skupnih rešitev.

Dejavnost ponuja številne možnosti za nadgradnjo in nadaljnjo uporabo v šolski praksi. V prihodnje bi jo bilo mogoče razširiti z vključevanjem dodatnih področij, kot so prehranske navade, potrošnja oblačil ali ravnanje z odpadki. Smiselna bi bila tudi ponovitev izračunov po določenem časovnem obdobju, kar bi omogočilo primerjavo rezultatov in refleksijo morebitnih sprememb vedenja. Dejavnost bi lahko postala del širšega šolskega projekta ali razredne raziskovalne naloge, pri čemer bi se v proces vključili tudi starši. Na ta način bi se okoljska ozaveščenost širila iz šolskega

prostora v družinsko okolje, kar predstavlja pomemben vidik trajnostne vzgoje.

Za trajnostno vzgojo v šoli je bistveno, da tovrstne vsebine ne ostanejo le pri enkratnih dogodkih, temveč postanejo del šolske kulture. Okoljsko ozaveščanje ni le enkratna tema, temveč proces, ki se gradi postopno – z raziskovanjem, razmišljanjem in lastnim zgledom. Šola ima pri tem ključno vlogo, saj lahko s sistematičnim vključevanjem trajnostnih vsebin in aktivnih metod spodbuja odgovorno vedenje učencev, ki ga ti prenašajo tudi v svoje domače okolje.

Viri in literatura

1. Agencija RS za okolje. (2019). *Ekološki odtis – okoljski kazalci*. Ljubljana: ARSO. Pridobljeno s <https://kazalci.arso.gov.si/sl/content/ekoloski-odtis>
2. Agencija RS za okolje. (2022). *Ekološki odtis Slovenije*. Ljubljana: ARSO. Pridobljeno s <https://www.ekoloski-odtis.si/>
3. Ekošola. (2021). *Ekošola meri odtis CO₂: ogljični odtis zavržene hrane*. Ljubljana: Društvo DOVES – FEE Slovenija. Pridobljeno s <https://ekosola.si/ekosola-meri-odtis-co2-ogljicni-odtis-zavrzene-hrane/>
4. Ekoskladovnica. b. l. *CO₂ kalkulator*. Pridobljeno s https://ekoskladovnica.si/CO2Kalkulator/CO2_kalkulator
5. Kregar, S. (2022). Trajnostni razvoj in okoljske vsebine v analizi šolskih kurikulumov. *EOL – Zelena Slovenija*, št. 172. Pridobljeno s <https://www.zelenaslovenija.si/esg/trajnostni-razvoj-in-okoljske-vsebine-v-analizi-solskih-kurikulov-eol-172/>
6. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2007). *Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj*. Ljubljana: MVI. Pridobljeno s

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/nacionalne_smernice_VITR_2007.pdf

7. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2019). *Učni načrt: Naravoslovje – 7. razred*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/ucbeniki-in-ucila/ucbeniki/programi-in-ucni-nacrti/>

Vpliv ameriške kulture in angleškega jezika na mlade v Sloveniji: med globalizacijo, mediji in oblikovanjem identitete

SABINA STAUBER NIPIČ, *prof. angleščine in nemščine*
sabina.stauber@os-tabor1.si

Povzetek: V sodobnem globaliziranem svetu ameriška kultura pomembno vpliva na vsakdanje življenje mladih, pri čemer se njena prisotnost najizraziteje kaže prek digitalnih medijev, popularne kulture, potrošniških vzorcev in angleškega jezika. Mladi v Sloveniji so tem vplivom posebej izpostavljeni, saj odraščajo v okolju, kjer so družbena omrežja, pretočne platforme, spletne igre in angleško jezične vsebine del njihove vsakodnevne izkušnje. Prispevek obravnava vpliv ameriške kulture in angleškega jezika na mlade v Sloveniji z vidika kulturne globalizacije, oblikovanja identitete, jezikovne hibridizacije ter pedagoških implikacij. Posebna pozornost je namenjena poslovenjenim angleškim izrazom, kot so *lajkati*, *šerati*, *skrolati* in *aprišijejtati*, ki kažejo na prepletanje globalnega in lokalnega jezikovnega prostora. Prispevek temelji na analizi

strokovne literature in relevantnih sekundarnih virov ter zagovarja stališče, da mora šola razvijati kritično medijsko pismenost, jezikovno občutljivost in kulturno refleksijo, če želi mladim pomagati pri razumevanju sveta, v katerem živijo.

Ključne besede: ameriška kultura, angleški jezik, mladi, globalizacija, identiteta, jezikovna hibridizacija, medijska pismenost

Abstract: In the contemporary globalized world, American culture significantly influences the everyday lives of young people, especially through digital media, popular culture, consumer practices, and the English language. Young people in Slovenia are particularly exposed to these influences, as they grow up in an environment where social media, streaming platforms, online games, and English-language content are part of their daily experience. This paper discusses the impact of American culture and the English language on youth in Slovenia from the perspective of cultural globalization, identity formation, linguistic hybridization, and educational implications. Special attention is given to Slovenized English expressions such as *lajkati*, *šerati*, *skrolati*, and *aprišijejtati*, which reflect the blending of global and local linguistic spaces. Based on scholarly literature and relevant secondary sources, the paper argues that schools should foster critical media literacy, language awareness, and cultural reflection in order to help young people better understand the world in which they live.

Keywords: American culture, English language, youth, globalization, identity, linguistic hybridization, media literacy

UVOD

Globalizacija je v zadnjih desetletjih temeljito preoblikovala načine, kako posamezniki komunicirajo, oblikujejo svoje vrednote in razumejo svojo kulturno pripadnost. Kot poudarja Tomlinson (1999, str. 2), globalizacija ni zgolj ekonomski ali politični proces, temveč tudi kulturni proces, ki vpliva na vsakdanje življenje in preoblikuje občutek bližine ter oddaljenosti med družbami. V tem procesu ima ameriška kultura posebno mesto, saj zaradi svoje medijske moči, razširjenosti angleškega jezika in vpliva zabavne industrije pogosto deluje kot prevladujoči model sodobnega življenjskega sloga.

Mladi so pri tem posebej pomembna družbena skupina. Ne le zato, ker so bolj odprti za novosti, temveč tudi zato, ker so praviloma najintenzivnejši uporabniki digitalnih medijev. Buckingham (2008, str. 15) opozarja, da so mediji postali osrednji prostor socializacije mladih, kjer se ne učijo le jezika in kulturnih kodov, temveč tudi načina predstavljanja sebe, odnosov do drugih in razumevanja družbenih norm. To pomeni, da vpliv ameriške kulture na mlade ne deluje zgolj na ravni zabave, ampak posega tudi v oblikovanje identitete, samopodobe in vrednotnih orientacij.

Za slovenski prostor je to vprašanje posebej relevantno, ker gre za jezikovno in kulturno manjši narod, ki svojo identiteto tradicionalno močno povezuje z jezikom. Ko mladi vedno več časa preživijo v angleškojezičnih okoljih, se odpirajo vprašanja o tem, kako to vpliva

na njihovo rabo slovenščine, na njihov odnos do domače kulture in na njihovo razumevanje sveta. Evropske in mednarodne raziskave kažejo, da otroci in mladostniki v Evropi vstopajo v digitalni svet zelo zgodaj, slovenski otroci pa so pri tem med aktivnejšimi uporabniki interneta. EU Kids Online za Slovenijo navaja, da slovenski otroci v povprečju začnejo uporabljati internet že pri osmih letih in da so med bolj aktivnimi evropskimi uporabniki spleta.

Namen prispevka je zato analizirati vpliv ameriške kulture in angleškega jezika na mlade v Sloveniji ter pokazati, kako se ta vpliv kaže v medijskih navadah, jezikovni rabi, vrednotnih orientacijah in identitetnih procesih. Hkrati želi članek osvetliti tudi pedagoško odgovornost šole, ki mora te procese ne le zaznavati, temveč jih tudi smiselno vključevati v pouk in vzgojno-izobraževalno delo.

Ameriška kultura kot del globaliziranega vsakdana

Ameriška kultura je v sodobnem svetu mnogo več kot le kultura ene države. Zaradi filmske industrije, popularne glasbe, digitalnih platform, družbenih omrežij in potrošniške simbolike je postala globalni referenčni sistem. Appadurai (1996, str. 35) govori o »medijskih pokrajinah«, ki posameznikom omogočajo, da svet doživljajo prek podob, pripovedi in simbolov, ustvarjenih daleč od njihovega neposrednega življenjskega okolja. Pri mladih to pomeni, da njihovo predstavo o uspehu, lepoti, prijateljstvu, popularnosti in družbenem statusu pogosto soustvarjajo globalne, zelo pogosto

ameriške vsebine. Ta vpliv je viden na več ravneh. Najprej na ravni popularne kulture: ameriške serije, filmi, glasba in zvezdniki že desetletja oblikujejo okus mladih. Druga raven je digitalna kultura, kjer platforme, kot so TikTok, YouTube, Instagram in Netflix, posredujejo večinoma angleškojezične vsebine. Tretja raven pa je simbolna in vrednotna: ameriška kultura pogosto promovira individualizem, samouresničitev, uspeh, tekmovalnost in samoprezentacijo kot pomembne vrednote. Pri tem ni nepomembno, da mladi teh vplivov ne sprejemajo nujno pasivno. Hall (1997, str. 225) poudarja, da identiteta ni nekaj fiksnega, temveč se oblikuje skozi procese reprezentacije in interpretacije. Mladi globalne vsebine prevajajo v svoje lokalno okolje, jih prilagajajo, mešajo in preoblikujejo. Prav zato ni ustrezno govoriti le o amerikanizaciji, ampak tudi o kulturni hibridizaciji: o procesu, v katerem se globalni kulturni vplivi prepletejo z lokalnimi praksami.

Za slovenski pedagoški prostor je pomembno, da to hibridizacijo razumemo kot dejstvo. Mladi danes niso preprosto »manj slovenski«, ker spremljajo angleško jezične vsebine, temveč živijo v večplastnem kulturnem prostoru, kjer se domača kultura srečuje z globalno. Naloga šole ni, da globalne vplive zanika, temveč da učence uči njihove reflektirane in kritične obravnave.

Digitalni mediji kot glavni kanal vpliva

Če je bila v preteklosti glavna pot prenosa ameriške kulture televizija, so danes to nedvomno digitalni mediji. OECD ugotavlja, da digitalni mediji močno zaznamujejo življenje otrok in mladostnikov ter da se njihova uporaba nadalje povečuje. Poročilo OECD o digitalnem življenju otrok posebej poudarja, da digitalno okolje vpliva tako na priložnosti kot na tveganja, s katerimi se soočajo mladi. Za vpliv na mlade je pomembno več značilnosti digitalnega okolja. Prva je stalna dostopnost. Mladi niso v stiku z angleško jezičnimi vsebinami le občasno, ampak skoraj neprekinjeno. Druga značilnost je personalizacija. Algoritmi jim ponujajo vsebine, ki so prilagojene njihovim zanimanjem, kar vpliv še okrepi. Tretja značilnost pa je participativnost. Mladi niso le gledalci, temveč tudi ustvarjalci: snemajo, komentirajo, delijo, všečkajo, sledijo in ustvarjajo nove vsebine. Livingstone (2009, str. 78) opozarja, da digitalni mediji ne vplivajo samo na to, kaj mladi gledajo, temveč tudi na to, kako razumejo sebe in druge. Medijski prostor je tako postal prostor identitetnega eksperimentiranja. Mladi se učijo, kako se predstaviti, kako zgraditi spletno podobo sebe, kako uporabljati jezik, kako se odzivati na trende. Vse to se dogaja v okolju, kjer angleščina ni le prisotna, ampak je pogosto privzeti jezik platforme, kulturne reference in spletne komunikacije.

To pomeni, da ameriška kultura in angleški jezik nista zunanja dodatka življenju mladih, ampak del njene infrastrukture. Ko

mladostnik posluša ameriško glasbo, gleda angleško jezične videe, uporablja aplikacije z angleškimi vmesniki in komunicira v mešanici slovenščine ter angleščine, to ni več izjema, temveč normalizirana praksa sodobne mladosti.

Vpliv na vrednote, samopodobo in življenjski slog

Ameriška kultura vpliva na mlade ne le prek vsebin, temveč tudi prek vrednot, ki jih te vsebine posredujejo. Hofstede (2001, str. 225) poudarja, da se družbe razlikujejo po stopnji individualizma, ameriški kulturni model pa velja za enega najbolj izrazito individualističnih. V popularni kulturi se to kaže v poudarjanju osebnega uspeha, »biti to, kar si«, samostojnosti, podjetnosti in samozavestne samoprezentacije.

Takšne vrednote imajo na mlade dvojni učinek. Po eni strani so lahko spodbudne: mlade nagovarjajo k ustvarjalnosti, pogumu, izražanju mnenja in ambicioznosti. Po drugi strani pa lahko ustvarjajo tudi pritisk, da mora biti posameznik stalno uspešen, zanimiv, privlačen in družbeno viden. Družbena omrežja ta pritisk še okrepijo, saj uspeh pogosto prevajajo v metrike vidnosti: v sledilce, všečke, ogleda in delitve. V slovenskem prostoru se to kaže v spremenjenih predstavah o uspehu in življenjskem slogu. Mladim so pogosto bližje globalni trendi kot lokalni kulturni vzorci. V njihovem vsakdanu imajo pomembno mesto blagovne znamke, digitalni trendi, vizualna kultura in angleško jezični vplivneži. To ne pomeni nujno, da

zavračajo domačo kulturo, pomeni pa, da jo živijo v stalnem dialogu z globalnimi referencami.

Pedagoško gledano je to pomembno zato, ker šola ne sme izhajati iz predpostavke, da so vrednote mladih samoumevno enake vrednotam prejšnjih generacij. Vzgojno-izobraževalni proces mora razumeti, da današnji učenec odrašča v simbolnem svetu, ki je bistveno bolj prepleten, vizualen in globalen, kot je bil pred desetletji.

Angleški jezik kot nosilec kulture

Crystal (2003, str. 3) angleščino opredeli kot globalni jezik. Vendar angleščina ni pomembna zgolj zato, ker omogoča komunikacijo, ampak tudi zato, ker deluje kot nosilka kulturnih pomenov. Ko mladi uporabljajo angleščino, ne uporabljajo le tujega jezika, temveč vstopajo v določen kulturni prostor, ki vključuje specifične reference, načine humorja, digitalne navade in identitetne oznake.

Za mlade v Sloveniji je angleščina pogosto prvi stik z globalnim svetom. Z njo dostopajo do serij, filmov, glasbe, spletnih vsebin, videoiger, navodil, memov, trendov in globalnih razprav. Zato angleščina v njihovem življenju ni omejena na šolski predmet, temveč nastopa kot jezik vsakdanjih praks, interesov in želja. To je po eni strani velika prednost, saj omogoča dostop do znanja in mednarodnega prostora. Po drugi strani pa spreminja tudi odnos do

slovenščine. Tu ne gre za preprosto tekmovanje med jezikoma, temveč za spremembo jezikovnega okolja. Mladi so dvojezično ali večjezično potopljeni v svet, kjer se angleščina in slovenščina nenehno prepletata. To odpira pomembna vprašanja za pouk jezika: kako krepiti bogastvo in natančnost slovenščine, ne da bi ob tem zanikali resnični vpliv angleščine.

Poslovenjene angleške besede kot dokaz jezikovne hibridizacije

Posebej zanimiv in v pedagoškem smislu zelo poveden vidik vpliva angleškega jezika je pojav poslovenjenih angleških izrazov. Mladi ne prevzemajo angleščine zgolj v izvorni obliki, temveč jo prilagajajo slovenskemu glasoslovju, oblikoslovju in skladnji. Tako nastajajo izrazi, kot so *lajkam*, *šeram*, *skrolam*, *čekiram*, *sejvam*, *apdejtam*, *downloadam*, *uploadam*, *folovam* in tudi bolj izraziti primeri, kot je *aprišijejtam*.

Takšni izrazi so posebej zanimivi zato, ker ne kažejo le vpliva angleščine, temveč ustvarjalnost govorcev. Androutsopoulos (2012, str. 356) opozarja, da digitalna komunikacija spodbuja prepletanje jezikov in raznolikih kodov, pri čemer je menjavanje jezikov pogosto povezano z identiteto, stilom in pripadnostjo skupini. Poslovenjeni angleški izrazi pri mladih pogosto opravljajo prav to funkcijo: z njimi označujejo svojo generacijsko pripadnost, digitalno kompetentnost in vpetost v sodobno spletno kulturo.

Poleg glagolov so zelo pogosti tudi samostalniki, kot so *lajki*, *followerji*, *storiji*, *posti*, *hashtagi* in *reelsi*. V vsakdanji govorici se pojavljajo tudi mešani stavki: »To je ful cringe«, »Sem ga unfollowala«, »To si bom sejvala«, »Ta video je res satisfying«, »To ful aprišijejtam«. V teh primerih ne gre več za naključno vstavljanje angleških besed, temveč za stabilizirano jezikovno prakso.

Za pedagoga je pomembno, da te pojave razume večplastno. Po eni strani gre za naraven rezultat jezikovnega stika in digitalnega okolja. Po drugi strani pa takšna raba odpira vprašanja o meji med ustvarjalnostjo in osiromašenjem jezika. Skutnabb-Kangas (2000, str. 30) opozarja, da so manjši jeziki v pogojih prevlade globalnih jezikov lahko ranljivi, zlasti če izgubijo prestiž na določenih področjih rabe. Če mladi angleščino doživljajo kot jezik sodobnosti, slovenščino pa kot jezik šole in formalnosti, lahko to dolgoročno vpliva na njihov odnos do maternega jezika.

Zato bi morala šola takšne primere vključevati v pouk kot predmet analize, ne zgolj kot napako. Učenci lahko na podlagi konkretnih primerov razmišljajo o tem, zakaj rečejo *lajkam* in ne *všečkam*, zakaj *šeram* zveni drugače kot *delim*, kaj pomeni *cringe* in zakaj zanj pogosto ne najdejo enobesedne slovenske ustreznice. Prav tu se razvija jezikovna zavest.

Identiteta mladih med lokalnim in globalnim

Hall (1997, str. 225) poudarja, da je identiteta proces, ne pa dokončno stanje. Mladi danes odraščajo v svetu, kjer njihova identiteta ne nastaja le v družini, lokalnem okolju in šoli, temveč tudi v globalnem digitalnem prostoru. Zaradi tega je njihova identiteta pogosto hibridna: hkrati so Slovenci, Evropejci, uporabniki globalnih platform, ljubitelji angleško jezične kulture in člani lokalnih skupnosti.

Ta večplastnost sama po sebi ni problematična. Problem postane šele tedaj, ko mladi nimajo dovolj priložnosti za refleksijo o tem, kako nastajajo njihove želje, predstave o uspehu, jezikovne navade in odnos do drugih kultur. Prav zato je pomembno, da izobraževanje ne obravnava kulture zgolj kot vsebino, temveč tudi kot proces, v katerem je učenec sam udeležen. Pri tem se pokaže tudi pomen medijske pismenosti. Buckingham (2008, str. 21) opozarja, da mladi potrebujejo več kot le tehnično sposobnost uporabe medijev; potrebujejo razumevanje, kako mediji proizvajajo pomene, vplivajo na občinstva in oblikujejo predstave o resničnosti. Kritična medijska pismenost je torej hkrati kulturna in jezikovna pismenost.

Pedagoške implikacije

Če želimo vpliv ameriške kulture in angleškega jezika na mlade obravnavati pedagoško odgovorno, moramo preseči dve skrajnosti: nekritično navdušenje nad vsem globalnim in moralno paniko pred

vsem tujim. Šola mora ustvariti prostor, kjer mladi globalne vplive razumejo, presojajo in umeščajo v širši družbeni kontekst.

To pomeni več konkretnih nalog. Prvič, pri pouku je smiselno vključevati aktualne medijske vsebine, ki jih mladi dejansko spremljajo. Drugič, potrebno je razvijati razpravo o jeziku, o tem, kako in zakaj nastajajo izrazi, kot so *šeram* in *skrolam*. Tretjič, pomembno je povezovati angleščino z medkulturnim razumevanjem, ne zgolj z uporabno veččino. In četrtič, pri slovenščini in drugih predmetih je treba krepiti občutljivost za pomen jezika kot nosilca identitete. Krashen (1982, str. 10) poudarja pomen avtentičnih vsebin pri učenju jezika. Prav tu se skriva didaktična priložnost: ameriška kultura lahko služi kot močan motivacijski dejavnik, če jo učitelj vključi premišljeno in reflektirano. Učenec bo veliko bolj angažiran, če bo lahko o jeziku razmišljal na primeru besed, ki jih dejansko uporablja, in na primeru medijskih vsebin, ki jih pozna.

ZAKLJUČEK

Ameriška kultura in angleški jezik danes pomembno zaznamujeta vsakdanje življenje mladih v Sloveniji. Vpliv ni omejen na zabavo, temveč sega v vrednote, samopodobo, identiteto, jezikovno rabo in načine socialnega povezovanja. Digitalni mediji so ta vpliv še okrepili, saj omogočajo stalno prisotnost angleško jezičnih vsebin v življenju mladih.

Posebej poveden je pojav poslovenjenih angleških izrazov, ki jasno kažejo, da mladi ne živijo več v strogo ločenem slovenskem in angleškem jezikovnem svetu, temveč v prepletenem prostoru jezikovne hibridizacije. To ni zgolj jezikovna zanimivost, temveč znak širših kulturnih procesov, v katerih se globalno in lokalno nenehno srečujeta. Naloga šole ni, da ta proces zanika, temveč da ga razume in pedagoško osmisli. Učenci potrebujejo prostor za kritično refleksijo o medijih, jeziku in kulturi. Le tako bodo lahko razvijali ne le komunikacijske kompetence, temveč tudi zavestno, reflektirano in kulturno občutljivo identiteto.

Viri in literatura

1. Androutsopoulos, J. (2012). Code-switching in computer-mediated communication. V S. C. Herring, D. Stein in T. Virtanen (ur.), *Handbook of the pragmatics of computer-mediated communication*. Mouton de Gruyter.
2. Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
3. Buckingham, D. (2008). *Youth, identity, and digital media*. MIT Press.
4. Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2. izd.). Cambridge University Press.
5. Hall, S. (1997). Cultural identity and diaspora. V K. Woodward (ur.), *Identity and difference*. Sage.
6. Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2. izd.). Sage.
7. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
8. Livingstone, S. (2009). *Children and the internet*. Polity Press.
9. OECD. (2019). *PISA 2018 results*. OECD Publishing.

10. OECD. (2025). *How's life for children in the digital age?* OECD Publishing.
11. Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum.
12. Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. University of Chicago Press.

Vloga svetovalnega delavca pri razvojni nalogi Varno in spodbudno učno okolje

BARBARA ZAVRŠNIK, *mag. prof. slov. in mag. prof. ped.*

Srednja gradbena šola in gimnazija Maribor

barbara.zavrsnik@gradbena.si

Povzetek: Šolski sistem in vzgojni zavodi se v zadnjih letih soočajo z mnogimi spremembami. Te se kažejo na področju kurikularne preнове in posodabljanja učnih načrtov ter ciljev kot tudi na področju inkluzivne naravnosti, zlasti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami in pri t. i. ranljivih skupinah. Prav pri vključenosti in zagotavljanju enakih možnosti imamo svetovalni delavci ključno vlogo. Svetovalni delavci namreč pomagamo ter sodelujemo pri vzpostavljanju načel varnega, spodbudnega in prijaznega učnega okolja v šoli. Smo tisti, ki znanja prenašamo na kolektiv in v razred, usposabljam učitelje in sodelujemo pri pripravi strategije varnega in spodbudnega učnega okolja ter smo podpora in most med šolo in starši. V članku se osredotočam na področje svetovalnega dela in koncept vključenosti za vse in na aktivnosti, ki

sem jih kot svetovalna delavka v srednji šoli izvedla v okviru razvojne naloge Varno in spodbudno učno okolje (VSUO).

Ključne besede: svetovalni delavec, srednja šola, varno in spodbudno učno okolje, aktivnosti v okviru VSUO

Abstract: In recent years the school system and educational institutions have been facing many changes. These are reflected in the area of curricular renewal and updating of curricula and objectives, as well as in the area of inclusive orientation, especially for children and adolescents with special needs and so-called vulnerable groups. In ensuring inclusion and equal opportunities, school counselors play a key role. Counselors help establish and promote principles of a safe, supportive, and welcoming learning environment in schools. They are responsible for transferring knowledge to staff and classrooms, training teachers, contributing to the development of strategies for a safe and stimulating learning environment, and serving as support and a bridge between the school and parents. In this article, I focus on the field of counseling work and the concept of inclusion for all, as well as on the activities I carried out as a school counselor in a secondary school within the framework of the developmental project Safe and Supportive Learning Environment (VSUO).

Keywords: school counselor, secondary school, safe and supportive learning environment, activities within VSUO

UVOD

V slovenskem šolskem prostoru je koncept varnega, spodbudnega in vključujočega učnega okolja postal eden izmed ključnih skupnih ciljev kurikularne prenove in temelj za kakovostno izobraževanje ter celostni razvoj vsakega šolajočega (GOV.SI, b. l.). Prav zaradi tega se je razvojni nalogi VSUO pridružila tudi naša šola, saj smo želeli z njo doseči vse dijake in zagotoviti spremembe v klimi, počutju, odnosih ter kulturi na šoli. Pred tremi leti, ko smo se pridružili projektu, smo oblikovali tudi šolski tim. Tako se je zgodilo, da smo se projektu, ob dveh učiteljih, priključile tudi vse tri svetovalne delavke. Naša prisotnost v šolski delovni skupini se je kasneje, ko smo si razdelili naloge in začeli s postopkom vsešolskega izboljševanja, izkazala za ključno. VSUO namreč zajema vsa področja svetovalnega dela, tako smo lahko učitelje podprle in jim svetovale pri izvajanju nalog, pripravile aktivnosti in poskrbele za uresničevanje skupnih ciljev. Prvo leto je potekalo izobraževanje in usposabljanje šolskega tima na področju VSUO, nato smo svetovalne delavke koncept predstavile kolektivu in jim predale znanja, ob koncu pa smo pripravile načrt aktivnosti našega tima za naprej. V drugem šolskem letu smo nova znanja in aktivnosti VSUO mesečno prenašale na kolektiv in v razred, kar je bilo ključnega pomena, saj je naš tim postopno začel vpeljevati vsešolsko strategijo, ki je prilagojena specifičnim potrebam naše šole. V tem šolskem letu poteka že naše tretje in tudi zadnje leto razvojne naloge. Letos je v teku predvsem implementacija od učiteljev do razredov in staršev. Ob koncu šolskega leta bomo v

šolskem razvojnem timu izpopolnili šolsko strategijo oziroma pristop, ki bo v delovanje šole v prihodnje prinesel spremembe.

Pomen VSUO v šolah

V šoli si med učitelji in učenci/dijaki želimo kakovostnih medosebnih odnosov, dobre razredne in šolske klime ter spodbudnega učnega okolja. Vključujoče in spodbudno okolje dosežemo takrat, ko se vsi udeleženci v izobraževanju med seboj podpirajo, si pomagajo in poročajo o pozitivnih odnosih v razredu ter na šoli. To je še posebej pomembno za učence/dijake, ki prihajajo iz manj spodbudnih ali tujih okolij in tiste, ki imajo posebne potrebe. Pozitivna šolska klima v veliki meri vpliva na uspešnost in dosežke učencev oziroma dijakov ter na kakovost vzgoje in izobraževanja, prav tako je ključnega pomena, da ti nato razvijejo tudi pozitiven odnos do sebe (Honneth, 1995, 2003 v Zgaga, 2018, str. 12–16). Pri prizadevanju za VSUO v šoli pa vendarle ni enotne rešitve, saj mora vsaka šola posamezno ugotoviti, s katerimi izzivi in potrebami se sooča, kaj je ključna naloga posameznika in kaj se dotika vseh. Na temelju jasne opredelitve nato načrtujemo in sistematično razvijamo VSUO in ob tem tudi skupnost učencev/dijakov, učiteljev in staršev. Izjemen vpliv na kreiranje socialnih odnosov v razredu imamo svetovalni delavci in tudi učitelji predvsem ob prehodu iz osnovne v srednjo šolo, ko se ti v razredu na novo vzpostavljajo. Pri tem je pomembno tudi to, da razredna pravila oblikujemo skupaj z dijaki, saj s tem uokvirjamo spoštljivo vedenje. Vsi, ki skrbimo za dobro klimo v srednješolskih razredih, se moramo

zavedati, da je naš vpliv na medvrstniške odnose v času mladostništva manjši. Prav tako ne moremo zahtevati, da so vsi sošolci med seboj prijatelji, lahko pa z razrednimi pravili poskrbimo za vzajemno skrb in prijaznost, tako vsem omogočimo, da se počutijo varne in sprejete (Muršič, 2018, str. 6–9). Z vsešolsko strategijo VSUO si tako želimo, da bi se vse naštetu še naprej uresničevalo in da bi kljub skorajšnjemu zaključku projekta večina učiteljev še naprej, vsaj nekajkrat na leto, izvedla katero od aktivnosti z namenom doseči vse učence na šoli.

Področje svetovalnega dela v šoli

Vloga svetovalnega delavca v slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih je opredeljena s Programskimi smernicami svetovalnega dela, ki poudarjajo, da je temeljna naloga svetovalne službe, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela. Dijakom pomaga pridobivati izkušnje vključujoče šole, štiti jih pred vsemi vrstami nasilja, da se ti počutijo varno in sprejeto, skrbi za njihov optimalni razvoj, in sicer predvsem z razvojno-preventivnim delovanjem (izvajanje ali koordiniranje preventivnih dejavnosti). Svetovalni delavec tako že v izhodišču sodeluje pri samem načrtovanju, vzpostavljanju in vzdrževanju ustreznih pogojev za varno in spodbudno vzgojno-izobraževalno okolje, ki omogoča učenčev/dijakov optimalni razvoj. Izvaja pa tudi

VSUO dejavnosti za strokovne sodelavce in starše ter jim svetuje in je njihova podpora. To je še posebej pomembno zaradi spremenjenih družbenih okoliščin, ki v zadnjem času prinašajo tudi korenite spremembe na področju delovanja svetovalne službe in njeno reorganizacijo (Zavod RS za šolstvo, 2024, str. 5–10). Uvidimo torej, da je za eno osebo šolsko svetovalno delo preveč kompleksno, saj je treba učence/dijake obravnavati celostno. Zato je zelo zaželeno, da v timu svetovalne službe delujejo strokovnjaki različnih področij (psihologi, pedagogi, socialni pedagogi itn.), saj se ti nato dopolnjujejo in izmenjujejo mnenja. Temeljno načelo je postalo tudi interdisciplinarnost, ni namreč dovolj, da svetovalni delavec deluje samo na ravni vzgojno-izobraževalnega zavoda, ampak je nujno povezovanje z zunanjimi ustanovami in strokovnjaki (Minih, 2023, str. 731–735). Izzivi, ki jih takšno sodelovanje predstavlja, so predvsem priložnost za učenje, rast in profesionalni razvoj. Da pa ne prihaja do prevelikih razhajanj, se morajo vsi vpleteni zavedati, da svetovalna služba ni le svetovalni servis, ki ob različnih motnjah priskoči na pomoč, ampak je strokovni sodelavec in predvsem sooblikuje vsakdan ter spodbuja razvoj šole kot celote (Kalin, Šteh, 2023, str. 103–104).

Svetovalni delavec kot koordinator razvojne naloge VSUO

Iz vsega že napisanega lahko vidimo, da je eno temeljnih področij svetovalnega dela skrb za varno, spodbudno in vključujoče okolje za vsakega učenca/dijaka, kar je sicer skrb tudi vseh ostalih strokovnih

delavcev na šoli. Za svetovalnega delavca pa je pomembno predvsem zagotavljanje spodbudnega učnega okolja, ki temelji na sprejemanju učencev/dijakov z vsemi njihovimi specifikami in značilnostmi ter vzpostavljanje vključujočega okolja za otroke in mladostnike s težavami, izzivi in posebnimi potrebami. Z zakonodajo je svetovalni delavec dolžan zaščititi učence/dijake pred kakršnokoli obliko nasilja in mora s pomočjo protokolov nemudoma odreagirati, če zazna medvrstniško nasilje (Zavod RS za šolstvo, 2024, str. 32–33). Svetovalne delavke na naši šoli smo si zato kot članice in koordinatorice tima zadale jasne cilje in načrt strategije, ki je vključeval razne aktivnosti, kot so bile delavnice in predavanja za strokovne delavce, učence ter starše.

V prvem letu projekta VSUO, preden smo začele druge aktivnosti, smo želele narediti analizo stanja in ugotoviti, kakšno je počutje oziroma klima v razredih. To smo preverjale z lestvico, Kakšno je počutje in odnosi, ki smo jo pridobile iz priročnika Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost (3. zvezek) in jo prilagodile ter izdelale vprašalnik za učitelje in nato še za dijake. Glede na rezultate in kasnejšo evalvacijo o zbranih rezultatih (dobro počutje učiteljev in dobri odnosi z dijaki, medtem ko so dijaki poročali predvsem o tem, da se v razredu vedno ne počutijo sprejete in da niso razumljeni) smo dobile tudi širšo sliko o splošnem počutju na šoli in spoznanja, katere aktivnosti za spodbujanje čustvenih in socialnih veščin je treba postopoma in ob različnih priložnostih vpeljevati v določen razred.

Prav tako smo opravile pogovore s posameznimi dijaki, v kolektivu pa o razredih in dijakih. Zbrani rezultati so nam pomagali tudi pri sodelovanju in aktivnostih s starši. Na koncu šolskega leta bomo svetovalne delavke ponovile in dopolnile podatke, ki jih bomo primerjale s stanjem ob začetku in ob koncu drugega leta projekta.

Kako se počutijo učenci in kakšna je klima v razredu?

»Svetovna vključenost učencev je eden od pomembnih vidikov uspešnosti pri učnih izidih.«
 (Vir: Rutar, 2017, str. 16)

Medeni letni sprejeto učiteljsko klimo ugotoviti s pomočjo lestvice učiteljev.

Kakšno je počutje in klima v razredu?					
Oznaki, kako močno se strinjate s spodnjimi trditvami					
1	2	3	4	5	6
V razredu se učenci spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci, ki so vključeni v učni proces, so bolj motivirani.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro razumejo.					
1	2	3	4	5	6
Učenci se med seboj dobro spodbujajo.					
1	2	3	4	5	

Zaznavanje kakovosti odnosov z dijaki

Označite, kako močno se strinjate s spodnjimi trditvami (5 - zama se najmočneje strinjamo, 1 - zama se ne strinjamo)

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti ni	Se strinjam	Povsem se strinjam
Do dijakov sem spoštljiv, a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Če pridejo dijaki v razred v nemirnosti, me zaskrbi zaradi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bivših dijakov se razveselim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ko dijake vprašam, kako so, z zanimanjem prisluhnem njihovemu odgovoru.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Do dijakov sem prijazen, prijeten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zanimam se za dobro počutje svojih dijakov, dijakinj.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Težave v razredu - posledice slabih odnosov in vzročni dejavniki					
Dijaki so večinoma zavzeti za učenje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menim, da dijake pravilno obravnavam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ob nesporazumih se z dijaki mimo pogovorimo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zmorem sprejeti dobrinamemo povratno informacijo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V razredu sem pripravljen sem kaj spreminiti, če vidim, da je treba.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moje počutje je odvisno od programa v katerem poučujem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

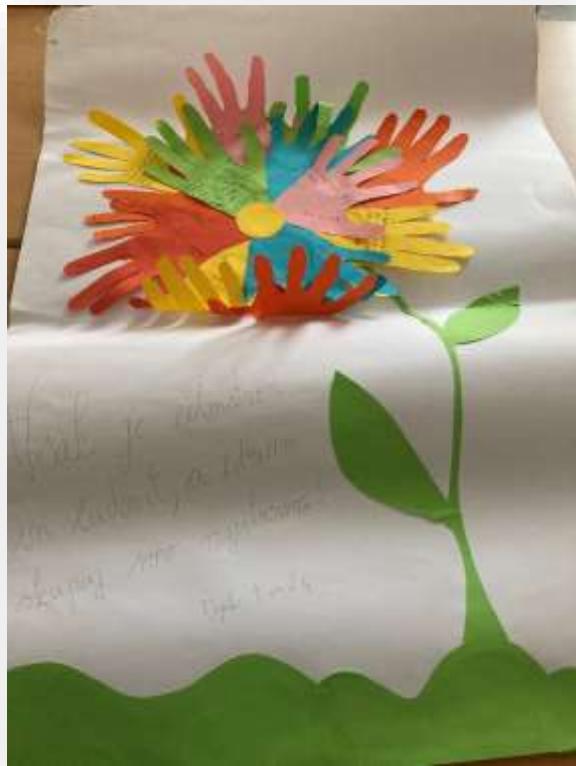
Slika 2: Lestvica za merjenje počutja/klime v razredu (učitelji)

Vir: Lasten

Aktivnosti svetovalnega delavca na področju razvojni naloge VSUO

V prvem letu sem se kot svetovalna delavka osredotočila na analizo stanja in se posvetila lastnemu izobraževanju ter izobraževanju strokovnih delavcev na pedagoških konferencah, kjer sem mesečno pripravljala nove teme. Predstavila sem jim tudi rezultate in stanje v razredih ter navodila o tem, katere aktivnosti in delavnice naj izvajajo v posameznem oddelku. Pri dijakih sem se posvetila izboljšanju odnosov, komunikaciji, krepitvi empatije, socialnim in čustvenim vsebinam ter uvajanju sprememb ustaljenih navad in prepričanj v razred. To sem na začetku izvajala s kratkimi vajami in aktivnostmi, ki sem jih vedno osmislila in pojasnila, čemu so namenjene ter podala natančna navodila. Za začetek procesa sem v vsakem razredu najprej uporabila aktivnost »Ledotalilci« (vrvenje, gordijski voz, leteča preproga, prepuščanje v krogu itn.), ki pomaga pri ustvarjanju močnih vezi, povezanosti v razredu in hkrati pa ustvarjajo sproščeno vzdušje. K vzpostavljanju dobrih odnosov in počutja so prispevale aktivnosti povezovanja, kot je predstavitev v treh besedah (vsak poišče predmet, fotografijo, naslov knjige ali filma in se s pomočjo tega na kratko predstavi. Osrednji cilj je jedrnata predstavitev – da malo besed pove veliko o učencih). To sem izvedla za 1. letnike (predstavljanje v novi skupini učencev) in v nekaterih višjih letnikih (za poglobljanje spoznavanja in odnosov). Kot dober povezovalac razreda se je pri nas izkazalo tudi izmenjevanje občutij in aktivnost Kaj potrebujemo za dobro sodelovanje?, kjer smo se pogovarjali o tem, kaj potrebujejo za dobro sodelovanje, kaj jih v razredu ovira, kdaj se počutijo dobro, sprejeto. Nadgradnja te vaje sta nato bili

dejavnosti Razredni semafor počutja in Oblikovanje razrednih pravil. V obeh so bili dijaki aktivno vključeni pri ustvarjanju dogovora in kasneje tudi pri aktivnem izvajanju sodelovanja.



*Slika 3: Razredna pravila
Vir: Lasten*

V drugem letu izvedbe projekta sem se pri dijakih posvetila vrlinam, kot so čustvene in socialne veščine, ki so, če jih dijaki ne znajo samouravnati, lahko povod za številne probleme v razredih. Začela sem s kratkimi vajami čuječnosti, kjer so se dijaki naučili sprostiti in umiriti, spoznali so tudi različne tehnike, s katerimi lahko uravnavajo in prepoznavajo čustva pri sebi in drugih. Nadgradnja te aktivnosti je nato bila Mala šola čustvene pismenosti, kjer je cilj prepoznavanje in izražanje čustvenih izrazov pri sošolcih ali s slik (delo v dvojicah oziroma v manjši skupini). Vaje za krepitev čustvene zrelosti, s katerimi smo se učili ozaveščanja in izražanja občutij/čustev, so bile Mala šola empatije, Zemljevid empatije (ob zemljevidu empatije, kjer so štiri kategorije, in sicer kaj nekdo reče, stori, občuti, se dijaki domislijo situacije in skušajo zemljevid izpolniti s svojim razumevanjem situacije in takratnih čustev sošolca) ter izražanje čustev s pomočjo nedokončanih stavkov, Dnevnik razpoloženja in »Jezik volkov/žiraf« oziroma pristop Nenasilne komunikacije, ki ga je razvil Ameriški psiholog Marshall B. Rosenberg. Aktivnost, ki se je izkazala kot bistvena za ugotavljanje, katere socialno-čustvene veščine so pri dijakih močno razvite, kje pa je še prostor za njihov lastni razvoj, je refleksija na Casel kolaču (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), gre za pet kompetenc na področjih samozavedanja, samournavanja, socialnega zavedanja, odnosnih spretnosti in sprejemanja odgovornih odločitev.

Trenutno poteka naše zadnje, tretje leto projekta, v tem letu smo dokončno oblikovali šolsko strategijo in se glede na zaznane potrebe

na šoli posvetili preprečevanju nasilja. Različne oblike nasilja namreč zmanjšujejo občutek varnosti v šolskem okolju. Na začetku šolskega leta smo želeli ugotoviti, kaj dijaki na tem področju doživljajo in ali sploh prepoznajo različne oblike nasilja (spletno, verbalno, psihično itn.). Dijaki in strokovni delavci so izpolnili spletno anketo o prepoznavanju nasilja na podlagi izbranih primerov. Nato je vsak izmed članov tima pripravil predavanje na to temo, in sicer za dijake in učitelje. Svetovalne delavke smo izvedle tudi delavnice in samostojne aktivnosti za strokovni aktiv na temo prepoznavanja in preprečevanja nasilja (predstavile smo tudi Protokole za ravnanje ob zaznavi in obravnavi nasilja s strani ZRSS), z namenom, da so nato ti to prenesli naprej med dijake v okviru tematskih razrednih ur, pouka in projektnih dni. Dijakom sem pripravila aktivnosti in delavnice nenasilne komunikacije, jih usposobila za izvajanje šolske mediacije in jim skozi vaje pokazala, kako izboljšati svojo samopodobo, saj dobra samopodoba pomeni tudi manjšo potrebo posameznikov po izvajanju različnih oblik nasilja nad vrstniki. V naslednjem mesecu bomo anketo ponovili, se je pa že sedaj skozi aktivnosti in delavnice izkazalo, da so dijaki in učitelji bolj ozaveščeni o vrstah nasilja, vzrokih in možnostih za preprečevanje. Vsešolska strategija za naprej pa je, da na šoli zavestno gojimo spoštljive medsebojne odnose in strpnost do razlik med nami. Hkrati želimo povečati zaznavo obstoječega nasilja ter zmanjšati toleranco do nasilnih dejanj.

ZAKLJUČEK

Svetovalni delavec ima osrednjo in nezamenljivo vlogo pri vzpostavljanju, vzdrževanju in nenehnem razvoju VSUO v vzgojno-izobraževalnih zavodih in pri razvoju šole. Izkazalo se je, da smo svetovalni delavci ključni koordinator pri razvojni nalogi. Na ravni našega zavoda smo svetovalne delavke skozi delavnice pomagale izboljšati odnose v razredih, okrepile smo empatijo, socialno in čustveno pismenost ter vpeljale protokole v primeru neželenega vedenja. Strokovnim delavcem smo pomagale pri evalviranju anket o dobrem počutju v razredu (na začetku projekta), pri spremljanju napredka, pri načrtovanju aktivnosti ter pri izvedbi teh, pri razrednih urah in roditeljskih sestankih. Učitelje smo tako predvsem opolnomočile, jim nudile podporo in jih spodbujale.

Z učenci smo izvedle začetne lažje in krajše aktivnosti, ki so bile izhodišče za nadaljnje delavnice, kjer smo intenziteto nekoliko stopnjevale, saj so sledile aktivnosti, ki so od dijakov terjale poglobljeno razmišljanje ter več časa. Čeprav nas čaka še kar nekaj dela, smo s trenutnim stanjem na šoli zelo zadovoljne, saj je aktivno delo z dijaki v okviru projekta VSUO prineslo spremembe in kar je najpomembnejše, dijaki se počutijo bolj varne, sprejete in vključene. K temu pa je pripomogel tudi nenehen stik s starši (organizacija roditeljskih sestankov in predavanj) ter vezi z zunanjimi ustanovami. Svetovalne delavke bomo, kljub temu da se razvojna naloga počasi zaključuje, še naprej razvijale vsešolski pristop izven projekta VSUO

in delovale preventivno ter proaktivno, saj je le to korak k uspehu vseh vključenih deležnikov.

Viri in literatura

1. GOV.SI. (b.l.). *Prepoznavanje in preprečevanje nasilja v šolah*. Pridobljeno s <https://www.gov.si teme/prepoznavanje-in-preprecevanje-medvrstniskega-nasilja-v-solah/>. Prevezeto dne 24. 3. 2026
2. Kalin, J. in Šteh, B. (2023). Partnership between teachers and school counsellors –between reality and expectations. V L. Perla, L. S. Agrati, V. Vinci, A. Scarinci (ur.), *Living and Leading in the Next Era: Connecting Teaching, Research, Citizenship and Equity* (str. 103–104). Pridobljeno s <https://aisberg.unibg.it/retrieve/d25e15f5-28c1-4888-bd83-682bfd34eede/living-and-ottimizzato.pdf#page=113>
3. Minih, M. (2023). Interdisciplinarnost na področju dela šolske svetovalne službe – nujnost ali obogatitev. V P. Šprajc, D. Maletič, N. Petrovič, I. Podbregar, A. Škraba in D. Tomič, *42nd International Conference on Organizational Science Development/42. mednarodna konferenca o razvoju organizacijskih znanosti* (str. 729-742). Maribor: Univerza v Mariboru.
4. Muršič, M. (2018). Spodbujanje prosocialnega vedenja z vključujočo, varno šolo. *Vzgoja in izobraževanje*, 3–4, 6–9. Pridobljeno s https://www.zrssi/wp-content/uploads/2021/varno%20in%20spodbudno%20ucno%20okolje/2020-04-17-revija-viz_3-4_2018.pdf
5. Rutar Ilc, Z. (2017). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost: 3. zvezek (str. 16). Pridobljeno s <https://www.zrssi/wp-content/uploads/2023/05/Vkljucujoca-sola-zvezek-3-2017-s-platnicami.pdf>
6. Zavod RS za šolstvo (2024). *Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja*. Pridobljeno s <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf>
7. Zgaga, P. (2018). Ogroženo pedagoško poslanstvo? Je mogoče kaj storiti? *Vzgoja in izobraževanje*, 3–4, 12–16. Pridobljeno s https://www.zrssi/wp-content/uploads/2021/varno%20in%20spodbudno%20ucno%20okolje/2020-04-17-revija-viz_3-4_2018.pdf

Drugi del: objava raziskovalnih nalog

1. ALJA GOLOB: Ali invalidnost otroka vpliva na priljubljenost v vrtčevski skupini?
2. ŠPELA MATAVŽ: Odnos učencev in dijakov koroške regije do predmeta biologija
3. BARBARA STRNAD: Prekomerna uporaba pametnih telefonov med osnovnošolci in dijaki: vpliv na spanje, koncentracijo, duševno počutje in šolski uspeh

RAZISKOVALNA NALOGA

**ALI INVALIDNOST OTROKA VPLIVA NA
PRILJUBLJENOST V VRTČEVSKI SKUPINI?**

Raziskovalna naloga

Šentrupert, 2026

Alja Golob

dipl. vzg. pred. otrok

Vsebina

1	UVOD	6
1.1.	Opredelitev raziskovalnega področja	6
1.2.	Namen in cilji raziskovalne naloge	7
1.3.	Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu	7
1.4.	Raziskovalna metoda	7
1.5.	Izvirni prispevek k praksi	7
2	TEORETIČNI DEL	9
2.1.	OPREDELITEV OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	9
2.1.1.	OTROCI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU	10
2.1.2.	GLUHI IN NAGLUŠNI OTROCI	10
2.1.3.	SLEPI IN SLABOVIDNI OTROCI OZ. OTROCI Z OKVARO VIDNE FUNKCIJE	10
2.1.4.	OTROCI Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI	11
2.1.5.	GIBALNO OVIRANI OTROCI	11
2.1.6.	OTROCI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA	11
2.1.7.	DOLGOTRAJNO BOLNI OTROCI	11
2.1.8.	OTROCI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI	12
2.1.9.	OTROCI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI	12
2.2.	KAJ JE INVALIDNOST	12
2.3.	GIBALNO OVIRANI OTROCI	13
2.4.	KAJ JE SPINALNO MIŠIČNA ATROFIJA (SMA)	14
2.5.	OTROCI S SPINALNO MIŠIČNO ATROFIJO (SMA)	15
2.6.	PRILAGODITEV NA ŽIVLJANJE OTROK S SPINALNO MIŠIČNO ATROFIJO	16
2.7.	SOCIALNI RAZVOJ OTROK	16
2.8.	VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	17
2.9.	POMEN PRIJATELJSTVA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU	20
2.10.	VLOGA VZGOJITELJA IN VZGOJNO – IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA	22
3.	EMPIRIČNI DEL	26
3.2.	Metodologija	26
3.3.	Namen	26
3.3.1.	Raziskovalna vprašanja in hipoteze	26
3.4.	Fokusna skupina	26
3.4.1.	Analiza sociometrične preizkušnje in intervjuja	27
3.4.2.	Analiza intervjuja z vzgojiteljico in njegovo mamo	31
3.4.3.	Analiza odgovorov ankete z otroki	32
4.	SKLEP	42

5. PRILOGE	49
5.2. Vprašalnik in odgovori dečkove vzgojiteljice.....	49
5.3. Vprašalnik in odgovori dečkove mame Tanje.....	49
5.4. Anketa za otroke.....	51
5.5. Anketa za Jana in odgovori.....	51
6. VIRI IN LITERATURA	52

POVZETEK

Otroci nas lahko vedno znova in znova presenetijo z reakcijami ob pogledu na drugačnega otroka, mladostnika ali odraslo osebo. V veliki večini se zgodi, da otroci na drugačnost reagirajo, kot da je to nekaj naravnega in temu ne posvečajo prevelike pozornosti, medtem ko odrasli velikokrat drugačnost sprejmemo bolj čustveno; pogosto nam je hudo za ostale, ki so vpeti v življenje tistega, ki je drugačen/poseben.

V teoretičnem delu smo predstavili in opredelili področje otrok s posebnimi potrebami, bolj podrobno gibalno ovirani otroci oz. otroci, ki imajo mišično atrofijo ter njihovo prilagoditev na življenje. Predstavili smo tudi socialni razvoj otroka pri starosti 3–4 let, saj bomo s pomočjo tega lahko ugotavljali, ali so naši rezultati pri empiričnem delu, ki je zasnovan s sociometrično preizkušnjo ter kratkimi intervjuju posameznikov, primerljivi z znanstvenimi podatki o socialnem razvoju otrok.

S pomočjo empiričnega dela smo želeli izvedeti, ali drugačnost/invalidnost otrok vpliva na njegovo sprejetost v skupini.

Ključne besede: drugačnost, mišična atrofija, sprejetost, sociometrična preizkušnja, socialni razvoj

ABSTRACT

Children can often surprise us with their reactions when encountering a child, adolescent, or adult who is different. In most cases, children react to differences as if they are completely natural and do not pay much attention to them, whereas adults often respond more emotionally and feel sorrow for those who live with certain differences or special needs.

The theoretical part of this work presents and defines the field of children with special needs, with a specific focus on physically impaired children, particularly those with muscular atrophy, and their adaptation to everyday life. It also includes an overview of the social development of children aged 3 to 4, which serves as a basis for comparing the findings from the empirical part of the research — which consists of a sociometric test and short interviews — with scientific data on children's social development.

The aim of the empirical part was to determine whether a child's difference or disability affects their acceptance within a peer group.

Keywords: difference, muscular atrophy, acceptance, sociometric test, social development

1 UVOD

1.1. Opredelitev raziskovalnega področja

Drugačnost je vedno zanimiva tako za odrasle, kot za otroke. Še bolj zanimivo pa je, ko se drugačnost pojavi v tvojem vsakdanjem življenju.

Otroci s posebnimi potrebami so v današnjem času vse bolj sprejeti v redne programe vzgoje in izobraževanja, predvsem če imajo lažje oblike prizadetosti (gibalno ovirani, ADHD, čustvene motnje, nižje učne sposobnosti, disleksija, dolgotrajno bolni ...). Na ta način jim je omogočeno, da se vključijo v skupino svojih sovrstnikov, saj je tudi za njih pomembno, da se ne počutijo odrinjene, ampak sprejete. Z vključitvijo v redne programe jim to omogočamo. S tem pa omogočamo tudi zdravim otrokom, da se srečajo z drugačnostjo in jih naučimo to drugačnost sprejeti, predvsem če z drugačnostjo niso pogosto v stiku, kot je to v mojem primeru raziskovalne naloge. Tu, kjer sem zaposlena, namreč nimamo otrok s posebnimi potrebami.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) pravi: »Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustveno in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.«

Na podlagi tega zakona lahko otroke lažje usmerimo v za njih najprimernejšo obliko vzgoje in izobraževanja. Zato lahko v reden program vzgoje in izobraževanja vključimo tudi otroke, ki so gibalno ovirani, a nimajo nobenih drugih razvojnih težav.

Za lažje razumevanje posebnih potreb poznamo dva modela posebnih potreb, ki se med seboj razlikujeta. Medicinski model, želi posebnost spremeniti oz. popraviti, da postane normalnost medtem ko socialni model posebnih potreb, kjer so posebne potrebe socialni fenomen, ki nastane zaradi socialnega zatiranja in predsodkov. Glavni problem je izločitev posameznika iz družbe (Beaudry, 2016; v Zemljič, 2022). Glavna razlika med modeloma je, da so pri medicinskem modelu mnjenja, da je oseba s posebnimi potrebami manj vredna od osebe brez

posebnih potreb, pri socialnem modelu pa glavni problem predstavljajo strukture v družbi, a hkrati tudi loči med značilnostmi prizadetosti in posebnimi potrebami (Jun, 2018; v Zemljič, 2022).

Ravno zaradi socialnega modela posebnih potreb je pomembna vključenost otrok s posebnimi potrebami v redne programe vzgoje in izobraževanja.

1.2. Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti, ali je invaliden otrok med sovrstniki bolj priljubljen zaradi svoje drugačnosti oz. ugotoviti, ali njegova invalidnost vpliva na njegovo priljubljenost med sovrstniki. Namen raziskovalne naloge je tudi pridobiti mnenje staršev invalidnega otroka ter njegove vzgojiteljice o tem, ali je zaradi svoje invalidnosti otrok bolj priljubljen med sovrstniki ali ne oz. ali jim je zaradi tega bolj zanimiv za druženje.

1.3. Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili, so povezana s sprejemanjem invalidnega otroka v skupino ter njegovo priljubljenostjo med vrstniki, starimi 4–5 let. Raziskovalna naloga je omejena le na eno skupino otrok (22 otrok). To so otroci, ki bodo z invalidnim otrokom skupaj do konca osnovne šole.

1.4. Raziskovalna metoda

V raziskovalni nalogi smo uporabili sociometrično preizkušnjo, s katero smo ugotavljali priljubljenost invalidnega otroka med sovrstniki. Poleg tega smo uporabili še anketni vprašalnik za starše in vzgojiteljice invalidnega otroka.

1.5. Izvirni prispevek k praksi

V empiričnem delu smo uporabili sociometrično preizkušnjo, s pomočjo katere ugotavljamo vrstniške odnose in sprejetost otrok v skupini. S to preizkušnjo lahko lažje ugotovimo, kateri otrok je priljubljen in kateri prezrt. Na ta način lahko otroke, ki jih dobimo v skupino spoznamo do te mere, da vemo, kdo je s kom povezan, koga imajo otroci radi in kdo je prezrt – odrinjen od skupine. Takim otrokom lahko nato, z različnimi socialnimi igrami, pomagamo, da ga bodo

ostali otroci sprejeli. Tako lahko mi, strokovni delavci, poskrbimo, da se bodo vsi otroci v skupini počutili sprejeti.

2 TEORETIČNI DEL

2.1. OPREDELITEV OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Otroci s posebnimi potrebami so otroci, ki od odraslih potrebujejo posebno skrb, pozornost in občutek varnosti; imajo različne težave, pogled na svet in potrebe za življenje. So otroci, ki ravno tako potrebujejo nego, skrb in brezpogojno ljubezen ter sprejetost v družbo. Ne željo biti pozabljeni in odrinjeni; želijo imeti prijatelje in se igrati ter svoje življenje živeti v polnosti neverjetnih doživetij.

»Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, gluhi in naglušni otroci, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni otroci, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in otroci z avtističnimi motnjami.« (<https://www.zrss.si/usmerjanje-otrok-osebne-potrebe/> dne, 11. 8. 2025).

Namen in cilji inkluzije otrok s posebnimi potrebami so, da se tudi oni vključijo v vzgojno-izobraževalni sistem, saj to pozitivno vpliva na njihov duševni razvoj. Na tak način se počutijo sprejete in zaželenne. Njihova vključitev v vzgojno-izobraževalni sistem pozitivno vpliva tudi na ostale otroke, ki na tak način spoznavajo in sprejemajo drugačnost.

Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje meni: »Inkluzivno izobraževanje koristi vsem: cilj inkluzivnega izobraževanja je zagotoviti kakovostno izobraževanje za vse učence. Za doseg inkluzivne šole je potrebna podpora celotne skupnosti: od oblikovalcev odločitev do končnih uporabnikov (učencev in njihovih družin). Sodelovanje je potrebno na vseh ravneh, vse zainteresirane strani pa potrebujejo vizijo o dolgoročnih rezultatih: tj. kakšne mlade ljudi bosta „ustvarili“ šola in skupnost. Spremeniti je potrebno terminologijo, odnose in vrednote, ki odražajo dodano vrednost raznolikosti in enake udeležbe.« (https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_SL.pdf, str. 6, dne 11. 8. 2025).

2.1.1. OTROCI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU

To so otroci, ki imajo znižano splošno in specifično raven inteligentnosti. Imajo nižje kognitivne, govorne, motorične in socialne zmožnosti ter pomanjkanje veščin za življenje. Značilen je neenakomeren razvoj, zato se kaže njihova razlika med kronološko in mentalno starostjo. Motnje v duševnem razvoju delimo na lažjo, zmerno, težjo in najtežjo. (https://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_spp_sno_otroci_s_posebniimi_potrebami_01, Schmidt (2018), dne 12. 8. 2025).

2.1.2. GLUHI IN NAGLUŠNI OTROCI

V to skupino sodijo otroci, ki imajo okvare ušesa, njegove strukture in funkcije. Imajo težave na področju poslušanja, razumevanja in uporabe govora in jezika ter gradnje besednega zaklada. Naglušnost ločimo na lažjo, zmerno, težjo in težko (40 db–80 db) izgubo sluha. Gluhost pa delimo na najtežjo izgubo sluha in popolno izgubo sluha (nad 80 db). Gluh otrok ni zmožen slišati in razumeti govora. Ima težave pri časovni in prostorski orientaciji, telesni neodvisnosti, vključevanju v družbo, prilagajanju, pridobivanju znanja in učenju. (https://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_spp_sno_otroci_s_posebniimi_potrebami_01, Schmidt (2018), dne 12. 8. 2025).

2.1.3. SLEPI IN SLABOVIDNI OTROCI OZ. OTROCI Z OKVARO VIDNE FUNKCIJE

So otroci z okvaro vida, očesa ali vidnega polja. Slabovidnost pri otrocih delimo na zmerno slabovidne (10 %–30 % vida) in težko slabovidne (3 %–9,95 % vida). Slepoto pri otrocih pa delimo na slepe z ostankom vida (2 %–4,9 %) in otroke z minimalnim ostankom vida (-1,9 %). Pri tem otrok vidi sence, obrise večjih predmetov; predmete v velikosti prstov prepozna na 1 meter. Zadnja kategorija so popolnoma slepi otroci, ki ne zaznavajo nobene svetlobe in uporabljajo ostala čutila. Najpomembnejši so taktilna percepcija, sluh in govor. Omejeni so pri raziskovanju okolja; za učenje, orientacijo in življenje potrebujejo prilagojene pripomočke. (https://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_spp_sno_otroci_s_posebniimi_potrebami_01, Schmidt (2018), dne 12. 8. 2025).

2.1.4. OTROCI Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI

Otroci s temi motnjami imajo težave pri usvajanju in razumevanju govora ter govornem izražanju. Pri njih gre za neskladje med verbalnimi in neverbalnimi sposobnostmi. Njihove nepravilnosti pri razvoju govora se kažejo pri izgovorjavi, morfologiji, semantiki in sintaksi. Težave se kažejo tudi pri branju, pisanju ter učenju samem. Glede na stopnje delimo na lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo. (https://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_spp_sno_otroci_s_osebniimi_potrebami_01, Schmidt (2018), dne 12. 8. 2025).

2.1.5. GIBALNO OVIRANI OTROCI

So otroci, ki imajo prirojene ali pridobljene okvare, poškodbe gibalnega aparata, centralnega in perifernega živčevja. Oviranost se kaže v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj. Posledice gibalne oviranosti so senzorične okvare, mišični krči, motnje odvajalnih funkcij, spolnih in dihalnih funkcij. (https://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_spp_sno_otroci_s_osebniimi_potrebami_01, Schmidt (2018), dne 12. 8. 2025).

2.1.6. OTROCI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA

Zaradi okvare v centralnem živčnem sistemu se pri otrocih pojavljajo zaostanki v razvoju v povezavi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, socialnih spretnostih ter emocionalnem dozorevanju. Težave se kažejo pri branju, pisanju, pravopisu in računanju. Težave trajajo celo življenje. (https://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_spp_sno_otroci_s_osebniimi_potrebami_01, Schmidt (2018), dne 12. 8. 2025).

2.1.7. DOLGOTRAJNO BOLNI OTROCI

Dolgotrajno bolni otroci so otroci, ki imajo dolgotrajno oz. kronično bolezen, ki traja dlje kot tri mesece (kardiološke, endokrinološke, gastroenterološke, alergološke, pulmološke, onkološke, dermatološke, hematološke, psihiatrične in nevrološke bolezni, avtoimune motnje ter motnje hranjenja). To so bolezni, ki otroke ovirajo pri učenju, šolskem delu in vsakdanjih življenjskih aktivnostih.

https://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_spp_sno_otroci_s_posebniimi_potrebami_01, Schmidt (2018), dne 12. 8. 2025).

2.1.8. OTROCI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI

To so otroci, pri katerih govorimo o disocialnem vedenju, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše, ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Vedenje se kaže kot agresivno in avtoagresivno ter kot nepoznavanje, neupoštevanje, odklanjanje in kršitev družbenih pravil in norm. (<https://repozitorij.upr.si/Dokument.php?id=19711&lang=slv>, Pisk (2011), str. 4, dne 13. 8. 2025).

2.1.9. OTROCI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

Otroci z avtističnimi motnjami imajo, ne glede na kognitivni potencial, različno znižane zmožnosti za prilagajanje na zahteve okolja, v katerem živijo. Njihovi primanjkljaji se pokažejo že v zgodnjem otroštvu, stopnja njihove izraženosti se v različnih življenjskih obdobjih in v različnih socialnih kontekstih spreminja. Izraženi primanjkljaji so pomembna ovira pri socialnem vključevanju in razvoju samostojnosti. (<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Dopolnitev-navodil-Navodila-za-delo-z-ucenci-z-avtisticnimi-motnjami-.pdf>, dne 13. 8. 2025).

2.2. KAJ JE INVALIDNOST

Invalidnost je, po 60. členu zakona ZPIZ-a, podana in opredeljena takrat, ko pride do zdravstvenih sprememb, ki se jih z zdravljenjem ali rehabilitacijo ne da odpraviti.

Po tem zakonu so invalidne osebe razdeljene v tri kategorije:

1. Kategorija: ko oseba ni zmožna sama opravljati dela,
 2. Kategorija: ko je delavnost zmanjšana za 50 % ali več,
 3. Kategorija: ko je delavnost osebe zmanjšana za manj kot 50 %
- (<https://zakonodaja.com/zakon/zpiz-2/63-clen-definicija-invalidnosti>, dne 1. 9. 2025).

2.3. GIBALNO OVIRANI OTROCI

T. Bergant in D. Jones pravita, da je gibalna oviranost »širok pojem, s katerim opisujemo težave, ki jih imamo pri gibanju v okolju in, ki vplivajo na naše delovanje.«

Po njunem mnenju imajo gibalno ovirani otroci in mladostniki prirojeno ali pridobljeno telesno okvaro ali motnjo, ki se kažejo pri vsakdanjem gibanju (hoja, uporaba rok ali drugih gibalnih dejavnostih). Takih otrok pa ne spremlja le gibalna oviranost, ampak imajo primanjkljaje tudi na drugih področjih življenja (komunikacija, skrb zase ...). Velikokrat imajo lahko tudi pridružene intelektualne in psihosocialne posebnosti v razvoju. (T. Bergant, D. Jones v Gibalno oviran otrok gre v šolo, D. Rutar; Kamnik 2020)

Glede na etiologijo ločimo:

1. Okvare ali poškodbe gibalnega aparata (roke in noge), ki so prirojene ali pridobljene. Otroke ovirajo pri gibanju in rokovanju.
2. Cerebralna paraliza, ki je posledica okvare centralnega živčevja (možganov). Za njo je značilno slaba mišična kontrola, spastičnost in mnoge druge nevrološke motnje. Pri cerebralni paralizi so simptomi različni, komaj opazna okornost do hude spastičnosti, ko ima otrok ukrivljene roke in noge, njegovo gibanje pa je odvisno od invalidskega vozička. Poznamo štiri tipe cerebralne paralize:
 - a) Spastičnost, kjer so mišice otrdele, napete in brez moči (prib. 70% otrok s cerebralno paralizo);
 - b) Atetoza, kjer se mišice spontano in nehote premikajo brez normalnega nadzora (20% otrok s cerebralno paralizo);
 - c) Ataksija, kjer prevladujejo slaba koordinacija in nezanesljivi gibi (10% otrok s cerebralno paralizo);
 - d) Mešano, kjer je kombinacija katerikoli dveh oblik, najpogosteje spastičnosti in atetoze.

Otroke s cerebralno paralizo pa v veliki večini spremljajo tudi druge težave kot so, težave v duševnem razvoju, različna zdravstvena stanja – okvare vida, sluha, prostorskega zaznavanja, okvare govora, epilepsija in druge težave. Pri učenju imajo lahko otroci različne sposobnosti od nadpovprečno pa vse do podpovprečno inteligentnost.

3. Okvara perifernega živčevja, ki nastane zaradi okvare hrbtne mozga pri različnih poškodbah. To pomeni, da so mišice pod poškodovanim predelom ohromele, kar

pomeni, da nastane popolna ohromelost brez motorike in brez občutenja (Opara, 2005, str. 53-54).

Gibalno ovirane otroke delimo na različne stopnje:

1. *Stopnja: lažja gibalna oviranost:* lažja funkcionalna motenost. Otrok lahko hodi sam. Težave ima pri teku in hoji po nevarnem terenu. Spretnost rok je otežena. Otrok ni odvisen od pripomočkov.
2. *Stopnja: zmerna gibalna oviranost:* otrok ima motnje gibov, ki povzročajo zmerno funkcionalno motenost. Hodi samostojno, lahko uporablja tudi različne pripomočke (prilagojene čevlje, bergle ...). Otroku težave povzročajo stopnice in daljša razdalja, zato pri tem uporablja kolo, voziček ali pomoč druge osebe. Za izvajanje vsakodnevnih dejavnosti potrebuje prilagoditve in pripomočke.
3. *Stopnja: težja gibalna oviranost:* otrok ima motnje gibov, ki povzročajo težjo funkcionalno oviranost. Otrok lahko hodi na krajše razdalje, vendar brez pripomočkov hoja ni funkcionalna. Za premikanje otrok uporablja voziček na ročni pogon. Pri vsakodnevnih dejavnostih potrebuje pomoč druge osebe. Hoja po stopnicah ni možna.
4. *Težka gibalna oviranost:* otrok ima hude motnje v gibanju, ki povzročajo popolno funkcionalno odvisnost. Pri vseh dejavnostih potrebuje nenehno pomoč druge osebe. (<https://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22058470SostericMarko.pdf>, Šosterič (2010), str. 22–23, dne 1. 9. 2025).

2.4. KAJ JE SPINALNA MIŠIČNA ATROFIJA (SMA)

Spinalna mišična atrofija (SMA) sodi med živčno-mišične bolezni. To so kronične in pogosto napredujoče bolezni spodnjega motoričnega nevrona oz. motorične enote. Te bolezni so v večini primerov dedne, lahko pa postanejo tudi povsem na novo (T. Bergant, D. Jones v *Gibalno oviran otrok gre v šolo*, D. Rutar; Kamnik 2020).

Spinalna mišična atrofija je redka genska dedna bolezen, ki prizadene del živčnega sistema, zadolženega za premikanje spodnjega dela okončin. Poznamo štiri različne oblike bolezni in vsaka se kaže na različne načine. Vsem je skupno, da imajo oboleli težave z motorično funkcijo, lahko tudi z dihanjem in požiranjem.

(<https://revis.openscience.si/Dokument.php?id=13391&lang=slv>, Lenarčič (2025), str. 1, dne 1. 9. 2025).

Tipi spinalne mišične atrofije, ki jih poznamo so:

SMA tipa I (Werdnig – Hoffmannovo obolenje): otroci dobijo diagnozo že med 2. in 6. mesecem. Pri njih ni spontanega gibanja, težave se pojavijo pri hranjenju in požiranju. Mišice trupa so šibke. Otrok ima tudi težave z dihanjem. Le malo otrok dočaka puberteto ali zgodnjo mladost.

SMA tipa II (intermediarni tip): diagnoza se postavi po 6. mesecu starosti. Otroci lahko samostojno sedijo (če jih kdo posedi), ne morejo pa stati ali hoditi. V času hitre rasti se lahko pojavi skolioza.

SMA tipa III (Kugelberg-Welandrovo obolenje oz. mladostni tip): diagnoza se postavi med 2. letom in mladostništvom. Otroci lahko samostojno sedijo, stojijo in hodijo, vendar imajo pri hoji težave (večkrat padejo, se težko poberejo in težje tečejo). Povsem gibalno ovirani postanejo šele v odrasli dobi.

SMA tipa IV: znaki bolezni se začnejo kazati v odrasli dobi. Oblika je redka, slabšanje stanja je počasnejše.

Pri SMA se zaradi genske okvare ne proizvaja beljakovina, ki je ključna za preživetje in zdravje motoričnih nevronov. Zaradi nedejavnosti te beljakovine začnejo mišična vlakna postopoma propadati, s tem pa so najbolj prizadete mišice, ki sodelujejo pri sedenju, hoji, drži glave, požiranju in dihanju. (Tomažević, 2020; <https://viva.bhc.si/8965504/spinalna-misicna-atrofija-znovim-zdravljenjem-spremenjena-slika-bolezni>, dne 1. 9. 2025).

2.5. OTROCI S SPINALNO MIŠIČNO ATROFIJO (SMA)

Če zbolijo novorojenčki oz. otroci do 6. meseca starosti, gre za najhujšo obliko bolezni (tip I). Pred odkritjem zdravila so otroci, oboleni za tipom I, umrli do 2. leta starosti. Z zdravili se je to močno spremenilo. S SMA se rodi približno 1 na 10.000 otrok, genski prenašalec pa naj bi bila vsaka 60. oseba.

Ker je v današnjem času možno to bolezen zdraviti že zelo kmalu po odkritju, je tudi umrljivost otrok nižja. Zdravilo, ki ga otroci dobijo, lahko preusmeri potek bolezni. Otroci, ki so zdravilo prejeli, lahko sedaj sedijo, nekateri celo samostojno stojijo. Znano pa je, da prej kot dobijo otroci zdravilo, večja je verjetnost za uspeh zdravljenja.

<https://viva.bhc.si/8965504/spinalna-misicna-atrofija-znovim-zdravljenjem-spremenjena-slika-bolezni>, dne 1. 9. 2025)

Otrok s SMA je že v predšolskem obdobju vezan na invalidski voziček. V udih so mišice ohlapne in moč je zmanjšana. Otrok lahko ostane popolno odvisen od pomoči druge osebe (T. Bergant, D. Jones v Gibalno oviran otrok gre v šolo, D. Rutar; Kamnik 2020).

2.6. PRILAGODITEV NA ŽIVLJANJE OTROK S SPINALNO MIŠIČNO ATROFIJO

Pri otrocih, ki jim že zelo kmalu odkrijejo SMA tip I, je pomembno, da čim prej dobijo gensko zdravilo (Zolgensma), saj to zdravilo spodbuja preživetje in delovanje motoričnih nevronov. Poleg terapij, ki jih otrok dobi, je pomembno tudi celovito sodelovanje z vsemi sodelujočimi pri zdravljenju, saj le tako lahko spremljajo potek bolezni in izboljšave pri zdravljenju (<https://ojs.zu.edu.pk/pjmd/article/view/3040/1364>, Siddique (2025), dne 2. 9. 2025).

V raziskavi, ki so jo opravili na Kitajskem in v kateri je sodeloval 101 otrok s SMA ter njihovi starši oz. skrbniki, so ugotovili, da imajo otroci s SMA tipa II in III kakovostnejše življenje kot otroci s SMA tipa I. Največji vpliv na kakovostnejše življenje otrok s SMA ima fizična vadba. Za kakovost njihovega življenja je pomembno, da med seboj sodelujejo fizioterapija, ortopedija in dihalna terapija. Starši in otroci se v svojem vsakdanu srečujejo s socialno izločenostjo, imajo manjšo možnost za vključevanje v šolske in obšolske dejavnosti ter z veliko finančno obremenitvijo. Svoje življenje so otroci ocenili veliko bolj pozitivno kot njihovi starši oz. skrbniki. Iz tega je razvidno, da otroci veliko bolj prilagodijo svojo samopodobo, kot to mislijo njihovi starši. Kljub vsemu strokovnjaki svetujejo in podpirajo zgodnje zdravljenje, rehabilitacijo in psihosocialno podporo (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33407670/>, dne 2.9.2025).

2.7. SOCIALNI RAZVOJ OTROK

Socialni razvoj otroka se začne takoj, ko pride na svet. Začne se s povezavo med mamo in njim, kasneje pa tudi z očetom in drugimi, njemu pomembnimi osebami. V obdobju dojenčka, se najhitreje razvija možganska struktura, njihovi možgani pa so najbolj dovzetni za dražljaje in izkušnje iz okolja (<https://izriis.org/2021/06/18/socialni-razvoj-otrok/>, IZRIIS (2021), dne 7.9.2025). Najbolj pomembno je, da se otrokovi bližini posvečamo že od vsega začetka, saj bo

le tako lahko razvil primerno socialno kompetentnost. Različni strokovnjaki (L. A. Brašnja Žganec (2003), L. Katz in D. McClellan (2005) so mnenja, da na socialno kompetentnost otrok vplivajo različne sestavine socialne kompetentnosti. Le-te so: regulacija emocij, socialna znanja in socialno razumevanje, socialne spretnosti in socialne dispozicije

(<https://books.mib.si/en/publications/books-kindergarten-teachers/VVZ2023/>, Kokot (2023), str. 81, dne 8. 9. 2025). Otrok svoje socialne sposobnosti prinaša iz družine, zato je zelo pomembno, da starši posvetijo svoj čas otroku, da se odzovejo na njegove klice in potrebe. S tem mu bodo omogočili, da v družbi ne bo imel težav s socialno navezanostjo.

Do tretjega leta otrok čuti potrebo in odgovornost za to, da upošteva navodila in zahteve odrasle osebe (Benkovič, 2011, v <https://books.mib.si/en/publications/books-kindergarten-teachers/socialni-custveni-razvoj-predsolskega-otroka/>, dne 7. 9. 2025). Ob odraščanju otrok se spreminja tudi pomembnost njihovega socialnega druženja oz. pomembnost njegovih sovrstnikov. Starejši kot je, bolj so sovrstniki pomembni. Zato ima vpliv vrstnikov zelo velik vpliv na socialno učenje otrok. Otrok se že zaveda, da v skupini deluje kot posameznik, ki je drugim podoben, vendar se od njih tudi razlikuje (Benkovič, 2011, v <https://books.mib.si/en/publications/books-kindergarten-teachers/socialni-custveni-razvoj-predsolskega-otroka/> (prav tam)). Otrok si tako pridobiva sposobnosti za oblikovanje prijateljstev, s tem pa regulira svoje razumevanje družbenih pravil in družbenega vedenja (Schaffer, 1996, v <https://books.mib.si/en/publications/books-kindergarten-teachers/VVZ2023/>, str. 80). Zato je pomembno, da se otroci naučijo v svojo družbo sprejemati tudi otroke s posebnimi potrebami. Pomembno je, da se otroci naučijo sprejemati drugačnost, na tak način se izkazuje njihova socialna kompetentnost.

2.8. VKLUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Inkluzijo lahko opredelimo kot strategijo zagotavljanja pravic in ustvarjanja čim boljših pogojev za razvoj, vzgojo in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Sistem inkluzije temelji na sprejemanju in razumevanju različnosti ter na ta način preprečuje izključenost zaradi otrokovih pomanjkljivosti (Sardoč, v Založnik, 2006. str. 13).

Vključitev otrok s posebnimi potrebami v redne vrtce opredeljuje tudi z Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. V tem zakonu so določeni cilji in načela, ki morajo biti

upoštevani pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne programe izobraževanja. Prepoznati moramo njihove primanjkljaje ter temu ustrezno prilagoditi program izobraževanja; poskrbeti moramo za dodatno strokovno pomoč ter spremljevalca, če je to potrebno.

Mag. Sardoč (v Založnik 2006, str. 9) pravi, da so človekove in otrokove pravice znotraj javnega šolstva v Sloveniji uveljavljene tako v okviru temeljnih načel, kot na zakonodajni ravni. Pomembno je, da se pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v izobraževanje upošteva cilje edukacijskega sistema v Sloveniji.

Ti cilji so:

vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti ter razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi,

- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami (ZOFVI, 2. člen; v Založnik, 2006, str. 10).

Z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v izobraževalni sistem jim je omogočeno pospešeno socialno vključevanje.

Znotraj rednega osnovnošolskega izobraževanja, je potrebno pri otrocih s posebnimi potrebami upoštevati dva različna konteksta, ki določata enake možnosti izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami.

Prvi je "širši družbeni kontekst". Ta kontekst zajema pričakovanja od javnega sistema vzgoje in izobraževanja, da se povečuje posebna pozornost in podpora pri vključevanju posameznikov s posebnimi potrebami v družbo ter širši družbeno-integracijski proces, ki predvsem spodbuja vključevanje posameznikov s posebnimi potrebami v izobraževalne institucije na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja. S tem pa zagotavljanje pravic otrokom do boljših možnosti za njihov razvoj in učenje s sovrstniki znotraj rednega šolskega sistema in s tem zmanjševanje diskriminacije in socialne izključenosti.

Drugi kontekst je "kontekst šolanja", kjer je potrebno izpostaviti specifičnost posameznih šolskih sistemov, šol ter tudi razredov znotraj teh šol. Pomembno je upoštevati tudi različne

oblike prilagajanja učnih programov in vsebin znotraj šolskega kurikula. Torej, ta kontekst vključuje različne administrativne, organizacijske, kurikularne in didaktične oblike prilagajanja oblik in metod dela pri pouku. Prizadevanja, za večjo vključenost otrok s posebnimi potrebami v redne programe izobraževanja, so povezana s številnimi spremembami in prilagoditvami, katerih cilj je ustvariti temeljne pogoje za inkluzivno izobraževanje (Sardoč, v Založnik, 2006, str. 12).

Tudi vzgojitelji/-ce pri svojem delu z otroki s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) uporabljajo različne strategije podajanja informacij ter tako pripomorejo k razvoju in spodbujanju motoričnih, senzornih, duševnih in intelektualnih potencialov (Šelih, 2010 v <https://books.mib.si/en/publications/books-kindergarten-teachers/otroci-s-posebnimi-potrebami-v-vrtcu/>, str. 5).

Pri izvajanju vključevanja OPP se med seboj prepletata tako inkluzija kot integracija otrok.

Pri inkluziji gre za prilagajanje okolja OPP (Logar, 2010 v <https://books.mib.si/en/publications/books-kindergarten-teachers/otroci-s-posebnimi-potrebami-v-vrtcu/>, str. 38), integracija pa pomeni: "Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno okolje, zagotavljanje ustreznih pogojev in načinov dela z njimi ter odnose medsebojnega sprejetja in spoštovanja." (Opara, 2005. str. 18, v <https://books.mib.si/en/publications/books-kindergarten-teachers/otroci-s-posebnimi-potrebami-v-vrtcu/>, str. 37). Zato je najbolj smotno uporabljati izraz "vključevanje", saj gre pri delu v vrtcu tako za inkluzijo kot za integracijo (Logar, 2010, v <https://books.mib.si/en/publications/books-kindergarten-teachers/otroci-s-posebnimi-potrebami-v-vrtcu/>, str. 38).

Pri vključevanju OPP je potrebno upoštevati tri dejavnike:

1. materialna neenakost/neenak dostop do kapitala,
2. neenakost, ki temelji na manjših oz. skrčenih možnostih za uveljavljanje sicer zapisanih pravic;
3. neenakost, ki temelji na omejenih možnostih za vzpostavljanje socialnih oz. družbenih odnosov (Prim. E. Kay M. Tisdall et al. (ured.) (2006), str. 7, v Rutar 2017, str. 87).

Otroci s posebnimi potrebami imajo v celoti pravico celostnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Njihovo izobraževanje naj bi potekalo v domačem okolju, saj le tako odraščajo in preživljajo svoj prosti čas s svojimi vrstniki (Morel Bera, 2020, str. 173, v Rutar (ured.), 2020). Inkluzija oz. vključevanje OPP v redne programe izobraževanja je vsekakor vrednota tistih demokratičnih družb, za katere je značilno sprejemanje načel enakih možnosti, pravičnosti, nediskriminiranje ter zagotavljanje pravic do njihovih boljših razvojnih in edukacijskih možnosti v družbi vrstnikov (Sardoč, v Založnik, 2006, str. 13).

2.9. POMEN PRIJATELJSTVA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Prijateljstvo je pomemben del odraščanja. Ko ima otrok prijatelja se čuti pomembnega, pripadnega in enakopravnega. Pomembno je za njegov osebni razvoj.

Pomen prijateljstva pa se razvija vzporedno s socialnim razvojem, razvojem socialne kognicije, čustvenim in spoznavnim razvojem in se skozi obdobja odraščanja otroka spreminja (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 365).

Tudi raziskovalca Newcomb in Bagwell (1995, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 368) sta v svoji raziskavi ugotovila, da je med otroki, ki imajo prijatelja, več pozitivnega vedenja (npr. nasmihanje, smeh, pogovarjanje), tudi konflikte rešujejo bolj pozitivno, so usmerjeni k skupnim dejavnostim in vzpostavljajo kakovostne medsebojne odnose.

Do približno tretjega leta starosti otroci prijateljstvo razumejo kot nekaj trenutnega (npr. *Če mi daš žogo, se bova skupaj žogala.*), starejši predšolski otroci in otroci v srednjem otroštvu pa prijateljstvo razumejo kot dlje trajajoč odnos, ki premore razrešiti tudi medsebojne spore in konflikte (Hartup, 1993; Vasta, Haith in Miller 1995; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 356).

Nekateri raziskovalci (npr. Bigelow, 1977; Bigelow in La Gaipa, 1975; Damon, 1977; 1983; Gottman, 1983; Hartup, 1993; Selman 1980; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004; str. 365) so razdelili razvoj prijateljstva po razvojnih stopnjah. Vendar ni nujno, da gredo vsi otroci skozi te stopnje razvoja.

Razvojna stopnja	Značilnosti	PRIMER
1. stopnja	Prijateljstvo je sklenjeno na materialnih dejanjih, ki ustvarjajo dobro počutje, npr. dati in vzeti hrano, igrače. Prijateljstvo se konča z negativnimi materialnimi in fizičnimi dejanji, kot npr. ukrasti igračo, udariti drugega, zavrni sodelovanje.	<i>On je moj prijatelj, ker se igra z mano in mi da veliko igračk.</i>
2. stopnja	Prijatelji so posamezniki, ki drug drugemu pomagajo bodisi spontano bodisi takrat, ko drugi pokaže, da potrebuje pomoč. Torej je prijateljstvo odnos, ki je v recipročnem interesu dveh udeležencev, kar pomeni, da drugi lahko računa na pomoč, ko jo potrebuje. Za tak odnos je pogoj medsebojno zaupanje. Posameznik ima drugega za prijatelja zaradi njegovih osebnostnih značilnosti in ne npr. zaradi pogostega skupnega igranja. Prijateljstvo se konča, če posameznik zavrne pomoč, za katero ga prijatelj prosi, ali če se izkaže, da med prijateljema ne gre za zaupanje.	<i>Prijatelj je tisti, za katerega bi naredil vse, pa tudi on zame, in mu lahko verjamem.</i>
3. stopnja	Prijatelji so posamezniki, ki drug drugega razumejo, si delijo svoje misli, čustva in druge skrivnosti. Ker je prijatelj zmožen vzajemnega razumevanja in odpuščanja, je prijateljstvo praviloma trajen odnos, ki je utemeljen tudi na podobnih interesih in osebnostnih značilnostih.	<i>Prijatelj je nekdo, s katerim se lahko pogovarjat in mi zaupaš vse, kar te muči, in on te bo razumel.</i>

Slika 1: Stopnje razvoja prijateljstva (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004; str. 366)

Raziskovalec Selman je opredelil najnižjo razvojno stopnjo kot stopnjo egocentričnega oz. nediferenciranega prevzemanja perspektive; le-ta naj bi bila prevladujoča od 3 do 6 leta starosti (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 366). S tem se nekateri raziskovalci (npr. Flavell, 1977; Garven in Hogan, 1973 v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 366) niso strinjali, saj so mnenja, da otrok preseže egocentričnost že pred tretjim letom. To pomeni, da je otrok že zmožen prevzemati vloge drugega in ima razvito empatijo. Prav tako velja za drugo stopnjo razvoja oz. stopnjo subjektivnega oz. diferenciranega prevzemanja perspektive, ki naj bi bila po Selmanu značilna za otroke od 6 do 8 leta starosti. Raziskave drugih avtorjev (npr. Darley, Kolsson in Zanna, 1978; Garven in Hogan, 1973, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 366), kažejo, da to stopnjo dosežejo že otroci, stari 3 do 5 let, saj v igri razumejo pravila, ki so značilna za posamezno igro.

Gottman (1983; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 367) je s pomočjo svoje raziskave opredelil šest različnih procesov, ki pomembno vplivajo na ohranjanje prijateljskega odnosa med otroki:

1. jasna komunikacija (npr. določeni zahtevi sledi sporočilo, ki pojasni zahtevo),
2. izmenjava informacij (npr. postavljanje vprašanj, poizvedovanje po določenih informacijah),
3. uveljavljanje skupnih interesov (iskanje nečesa skupnega in/ali ugotavljanje podobnosti in razlik),
4. izražanje čustev in počutja,
5. pozitivna recipročnost (npr. posameznik odgovarja ali se drugače odziva na pozitivna vedenja drugega),
6. reševanje konfliktov – resolucija (npr. preseganje različnih pogledov oz. nesoglasij).

Tudi primerjalne študije (npr. Hartup, 1993, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, str. 368) kažejo, da so otroci, ki imajo prijatelje, socialno bolj kompetentni, sodelovalni, bolj zaupajo vase in so manj osamljeni, kot tisti, ki nimajo prijateljev.

Zato je pomembno, da imajo otroci prijatelje, ter da se naučijo prijateljstvo ohranjati. To, kot so dokazali že različni strokovnjaki, pomembno in pozitivno vpliva na njihove osebnosti, čustveni in socialni razvoj.

2.10. VLOGA VZGOJITELJA IN VZGOJNO–IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA

Vloga vzgojitelja ima v predšolskem obdobju velik vpliv na otroka. Vzgojitelj je otroku zgled. Vzgojitelj otroka vpelje v družbeno življenje in ga navaja na sprejemanje vseh. Pouči ga o drugačnosti, pravilnem odnosu do soljudi, uči ga spoštljivosti, prijaznosti in sprejemanja drug drugega. Zato je pomembno, kako vzgojitelj sprejme otroka s posebnimi potrebami, kako ga predstavi otrokom ter kako jim predstavi njegov primanjkljaj. Pomembno je, da se otroci seznanjajo s tem, da so na svetu tudi drugačni od nas, ampak se do njih vseeno primerno vedemo in jih sprejmemo v svojo bližino.

V preteklosti so otroke s posebnimi potrebami vključevali zgolj v posebne šole oz. zavode in vrtce. Otrokom so priskrbeli ustrezno vodenje, usmeritve, pomoč ter metode dela in pripomočke, ki so bili primerni za njih. V sedanjem času pa je postala ključna zahteva, da se otroke s posebnimi potrebami vključi v redne vzgojno-izobraževalne zavode. Kljub temu, da se veliko otrok s posebnimi potrebami, predvsem z blažjimi oblikami, vključujejo v redne programe vzgoje in izobraževanja, pa se bodo otroci s težjimi oblikami še vedno vključevali v

vrtnice, šole in zavode, ki so specializirani za delo s takimi otroki. Pomembno je, da tako redni vrtnici in šole kot tudi specializirani med seboj sodelujejo in se dopolnjujejo (Opara, 2005, str. 97–98).

Ob vključitvi otroka s posebnimi potrebami v redni program vzgoje in izobraževanja je zelo pomembno, da ga opazujemo ter ocenimo njegov primanjkljaj. Ravno tako opazujemo otroka, pri katerem opazimo primanjkljaj. To pa je dolgotrajen proces. Ameriški strokovnjak D. D. Sage (1994) pravi, »da se identifikacija, ocenjevanje in razvrstitev otrok s posebnimi potrebami spreminjajo, in sicer od poudarka na:

1. medicinskem modelu (deviantnosti),
2. standardiziranih ocenjevalnih orodjih,
3. reaktivnih ocenjevanjih in zdravljenju,

k poudarku na:

1. modelu vzgojno-izobraževalnih potreb,
2. individualiziranih orodjih, ocenjevanju izvrševanja nalog,
3. proaktivnem ocenjevanju, preventivi in intervencijah« (Opara, 2005, str. 85).

Pri opazovanju in ocenjevanju otroka sledimo shemi avstrijskih strokovnjakov, ki opredelijo posamezna področja, ki jih opazujemo pri otroku. Ta področja so:

1. motorika (groba, fina ter načrtovanje rokovanja in izvajanje rokovanja)
2. zaznavanje (vizualno, avditivno, taktilno-kinestetično, ravnotežje, mnestično funkcioniranje (pozornost in koncentracija))
3. govor in jezik (govorna pripravljenost, razumevanje navodil, govorne sposobnosti, govorni spomin)
4. kognicija (spomin in mišljenje)
5. metakognicija (planiranje, opazovanje, beleženje rezultatov)
6. emocionalno-socialno področje (psihično stanje, socialno vedenje, redoljubnost, vedenje v konfliktih, samokontrola, vedenje do učitelja/vzgojitelja, vedenje do vrstnikov, v razredu, med dejavnostmi/poukom, pri učenju in delu in samostojnost).« (V. Ledl, D: Antoni, W. Antoni, H. Gruber 1997, v Opara, 2005, str. 86–89).

Opredelitev posameznih področji naj bi bilo v pomoč vzgojiteljem/učiteljem pri opazovanju otrok, pri katerih opazimo prisotnost primanjkljaja.

Pomembno je, da se zavedamo, da je metoda opazovanje zelo razširjena. Upoštevati je potrebno metodološke zahteve in biti mora sistematično. To pomeni, da si moramo pri tem postaviti naslednja vprašanja (V. Ledl 1994, v Opara 2005, str. 91):

1. Zakaj opazovati?
2. Kako opazovati?
3. Kaj opazovati?
4. Kako beležiti ugotovitve opazovanj?
5. Kako ugotovitve uporabiti (vgraditi) v vzgojno-izobraževalne ukrepe?

Pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne programe vzgoje in izobraževanje, je pomembno tudi sodelovanje s starši. Zavedati se moramo, da je otrokov primanjkljaj za starše velik šok in da je že šel skozi različne faze sprejemanja drugačnosti svojega otroka. Zato je ključnega pomena, da starši s strani strokovnih delavcev začutijo, da bo njihov otrok v skupino lepo sprejet, da bodo strokovni delavci poskrbeli za dobro počutje njihovega otroka ter da bodo sodelovali tako z njimi, kot z vsemi drugimi strokovnimi delavci, ki so vključeni v proces razvoja njihovega otroka.

2. 11. SPREMLJEVALEC GIBALNO OVIRANEGA OTROKA

Ker gibalna okvara SMA sodi v skupino gibalno oviranih otrok, je potrebno otroku, ki je vključen v javno vzgojo in izobraževanje, zagotoviti spremljevalca, ki je namenjen izključno gibalno oviranemu otroku, saj zaradi svojih okvar ne more samostojno hoditi ter opravljati vsakodnevne dejavnosti.

Kakšne vrste spremljevalca, občasen ali stalen, bo prejel gibalno oviran otrok, je odvisno od njegove potrebe pri opravljanju vsakodnevnih dejavnosti. Ostalih nalog, ki bi jih vrtec oz. šola želela zagotoviti za druge otroke s posebnimi potrebami, ne sodijo k nalogam spremljevalca. Da lahko spremljevalec opravlja svoje delo, mora izpolnjevati določene pogoje, ki jih določi minister za šolstvo in šport, med drugimi je tudi njegova dokončana izobrazba. Imeti mora najmanj srednji strokovno izobrazbo (Opara, 2005, str. 69–70).

Pri sami izbiri spremljevalca staršem pomaga svetovalna delavka, lahko pa si ga starši izberejo tudi sami.

Pomen spremljevalca je v največji meri, da otroku z gibalnimi ovirami omogoči, da se lahko vključi v družbo sovrstnikov, mu pomaga pri gibanju, osebni higieni ter športnih dejavnostih.

Zelo pomembno je tudi, da spremljevalec sodeluje s starši, strokovnimi delavci, fizioterapevti, ter drugimi strokovnjaki, ki spremljajo razvoj otroka, sodeluje na timskih sestankih strokovnih delavcev ter se dodatno izobražuje in usposablja. Ključnega pomena pa je tudi, da otroka spodbuja k čim večji samostojnosti.

Gibalno oviran otrok mora svojemu spremljevalcu zaupati, to pa bo spremljevalec dosegel tako, da se bo otroku približal s pogovorom, mu pomagal ter mu dajal občutek varnosti in sprejetosti. Otrokovo zaupanje spremljevalcu je tudi osnova k temu, da bodo spremljevalcu zaupali tudi njegovi starši, kar pa je ključnega pomena za dobro sodelovanje med vsemi vpletenimi. Spremljevalec se mora zavedati, da otroku predstavlja, poleg učitelja, najpomembnejšo osebo, na katero se lahko zanese in mu zaupa. Spremljevalec, ki je otroku dodeljen, mora biti spoštljiv, fleksibilen, potrpežljiv, pošten, sposoben se učiti na lastnih napakah, skrben, odgovoren in čustveno stabilen. Mora pa biti tudi empatičen, kar mu pomaga živeti se v otrokovo situacijo ter tako razumeti njegove potrebe in želje (Zobec, v www.dkps.si/fileadmin/user_upload/vsebina/vzgoja/vsebine/Arhiv_pdf/Vzgoja_57.pdf#page=45, str. 43-44).

3. EMPIRIČNI DEL

V empiričnem delu raziskovalne naloge bomo predstavili sociometrično preizkušnjo, s katero smo želeli ugotoviti priljubljenost Jana, invalidnega dečka, med otroki. Otroke smo tudi vprašali: "Zakaj se z Janom rad igraš?". In čeprav ga niso izbrali med svoje tri najboljše prijatelje, se otroci z Janom radi igrajo.

Nato smo izvedli še krajšo anketo z njegovo mamo in vzgojiteljico. Tako smo želeli pridobiti njuno mnenje o sprejetosti Jana v skupini, vedenju otrok do njega ter njegovega počutja v skupini.

3.2. Metodologija

Pri raziskovalni nalogi smo uporabili kvalitativno metodo dela, saj smo raziskovali socialno vključenost invalidnega otroka v skupino.

3.3. Namen

Namen raziskave je, da s pomočjo sociometrične preizkušnje in kratkih anketnih vprašanj ugotovimo, ali dečkova invalidnost vpliva na njegovo sprejetost oz. priljubljenost v skupini ali ne. Poleg tega smo želeli ugotoviti tudi, kaj je poglavitni razlog, da je deček priljubljen med sovrstniki.

3.3.1. Raziskovalna vprašanja in hipoteze

Pri raziskovalni nalogi smo si zadali naslednji raziskovalni vprašanja:

RV1: ALI JE INVALIDEN DEČEK MED SOVRSTNIKI BOLJ PRILJUBLJEN?

RV2: KAKO INVALIDNOST DEČKA VPLIVA NA NJEGOVO PRILJUBLJENOST V SKUPINI?

3.4. Fokusna skupina

Fokusna skupina je kvalitativna metoda pri raziskovanju, s pomočjo katere spoznavamo ali probleme ali skupine ljudi, o katerih ne vemo veliko. S pomočjo te metode ugotovimo, kako so si mnenja posameznikov med seboj različna ali podobna (<https://mozaik.acs.si/kazalnik/metoda-fokusnih-skupin>).

Pri raziskavi sta bili uporabljeni metodi sociometrične preizkušnje ter kratkega intervjuja z mamo in vzgojiteljico.

V skupini, v kateri sem raziskovala, so bili otroci stari 4–5 let. To je skupina otrok, ki bo z dečkom v stiku skozi celotno osnovno šolo.

Sociometrično preizkušnjo sem izvedla tako, da sem v času jutranjega sprejemanja odšla v skupino, kjer je prisoten invaliden deček. Na mizo sem postavila slike vseh otrok v skupini in posamezno k sebi klicala otroke, da so mi pokazali 3 otroke, s katerimi se najraje igrajo. Nekateri otroci so želeli pomagati drugim pri izbiri otrok, vendar sem jih spodbujala, da so sami povedali svoje mnenje. V času izvedbe moje preizkušnje sta manjkala dva otroka. En otrok ni bil prisoten tudi kasneje, z invalidnim otrokom pa sem preizkušnjo izvedla naknadno. Otrokom sem tudi zastavila vprašanje: »Ali se z njim rad igraš, ker je na vozičku ali ker je zabaven, prijazen?«. Otroci so podajali različne odgovore.

3.4.1. Analiza sociometrične preizkušnje in intervjuja

S pomočjo sociometrične preizkušnje smo ugotovili, da je invalidni deček med svojimi vrstniki med priljubljenjšimi otroki, vendar ni najbolj priljubljen. Deček je dobil 5 izbir med otroki, največ jih je dobila deklica, in sicer 9.

IME	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Skupaj
VITA	1																									1,04
NEVA		1																								0,9
PINA			1																							1,04
LIA				1																						1
OTA					1																					0,9
JANA IZA						1																				0,95
ELLA							1																			1,04
IVNA								1																		1,18
MANCA									1																	1
JAKOB										1																0,95
JURE											1															1,14
TIN												1														1,09
JOŠY													1													1
JAN (invaliden deček)														1												1,09
NEC															1											0,95
LUNA																1										0,85
VAL VIGGO																	1									1
ANŽE																		1								0,95
MATJAŽ																			1							0,95
PIKA AJDA																				1						0,85
NUŠA																					1					0,9
URBAN																						1				0,9
Vsota izbir	4	1	4	1	2	2	4	4	1	1	1	2	2	2	5	2	2	2	1	1	0	1	1	1	1	28
Vsota vzajemnih izbir	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18

Slika1: Tabela sociometrične preizkušnje

Iz tabele sociometrične preizkušnje je razvidno, koliko izbir je dobil vsak otrok. Naš invalidni deček je Jan, ki je dobil 5 izbir, najdemo ga pod zaporedno številko 15. Največ izbir je dobila deklica pod zaporedno številko 9.

S pomočjo formule $SS_n = 1 + \frac{\sum izbir - Mizbir}{N}$ lahko nato izračunamo sociometrični status posameznega otroka v skupini ter tako še matematično ugotovimo njegovo priljubljenost med otroki oz. v skupini.

Sociometrični status posameznika v skupini je razdeljen po naslednji lestvici, ki velja za 20 do 30 udeležencev preizkušnje:

- SS < 0, 90nizek sociometrični status
- 0, 90 ≤ SS ≤ 1, 19 srednji sociometrični status
- 1, 19 < SSvisok sociometrični status (po dr. Kajtna)

Tako lahko ugotovimo, da ima naš deček srednji sociometrični status, 1,09, kar pomeni, da je priljubljen, vendar ne najbolj priljubljen.

S pomočjo tabele in dobljenih rezultatov lahko ugotovimo tudi, kakšna je splošna povezanost celotne skupine, in sicer tako, da izračunamo indeks kohezivnosti (Ik). To izračunamo s pomočjo naslednjih formul:

$$\sum \text{max vzajemnih izbir} = \frac{Mizbir * N}{2} \qquad Ik = \frac{\sum \sum \text{vzajemnih izbir} / 2}{\text{max} \sum \text{vzajemnih izbir}}$$

V našem primeru to pomeni:

$$\sum \text{max vzajemnih izbir} = \frac{3 * 21}{2} = 31,5$$

$$Ik = \frac{26/2}{31,5} = 0,41$$

Indeks kohezivnosti oz. povezanost celotne skupine je razdeljen po naslednji lestvici:

- Ik < 0,40šibka povezanost
- 0,40 ≤ Ik ≤ 0,60 srednja povezanost
- 0,60 < Ikvisoka povezanost

V našem primeru ugotovimo, da ima celotna skupina srednjo povezanost.

3.4.1.1. Sociogram

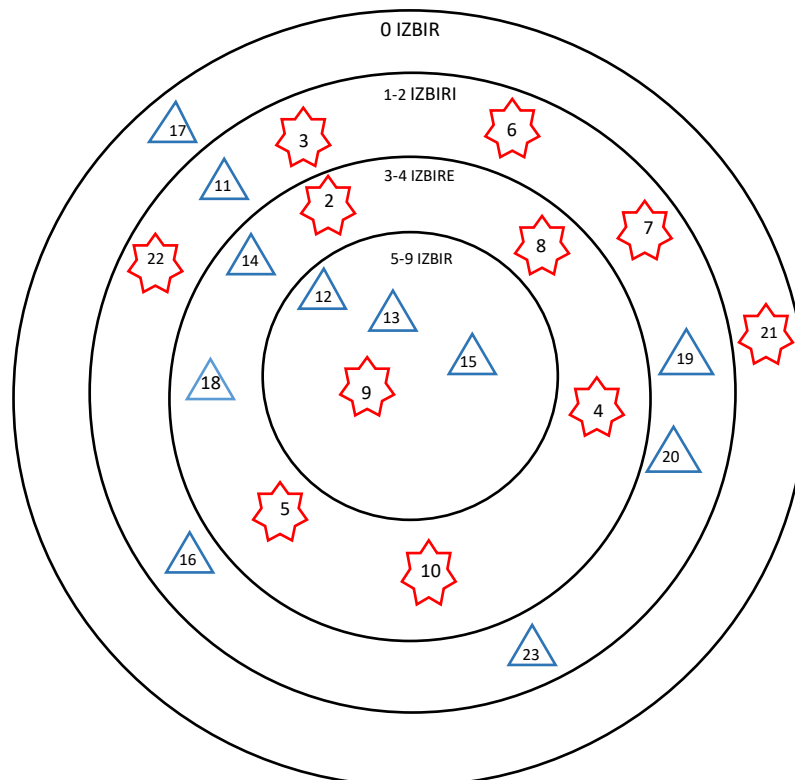
Sociogram je grafični prikaz rezultatov sociometrične preizkušnje, ki prikazuje odnos posameznikov v skupini. S sociogramom lažje in hitreje odčitamo socialno dinamiko v skupini, kdo je osamljen oz. izoliran, ima nič izbir ter kdo je med najbolj priljubljenimi oz. je vodja v skupini, ima 5–9 izbir. Opazno je tudi, kako so otroci po spolu razporejeni po priljubljenosti.

LEGENDA

DEČKI



DEKLICE



Slika2: Sociogram

Po končani sociometričnem preizkusu smo otrokom zastavili tudi vprašanje: “Zakaj se z dečkom rad igraš? Ker je na vozičku ali ker je prijazen in zabaven?”. Otroci se z njim radi igrajo, kljub temu da ga niso izbrali med svoje tri izbire. Odgovori so bili različni:

Deklice V., P., E.: »Ker je zabaven.«

Deklica N.: »Ker dela čudne zvoke in se hecava.«

Deklice O., N., P. A.: »Ker je prijazen.«

Deklica M.: »Ker je na vozičku.«

Dečka J., T.: »Ker se pogovarjava.«

Deček J.: »Ker ima voziček.«

Deček J.: »Ker se imava rada.«

Deček N.: »Ker je zabaven.«

Dečki L., V. V., M.: »Ker je prijazen.«

Deček U.: »Ker je na vozičku in se pogovarjava.«

S tem dodatnim vprašanjem smo želeli ugotoviti, zakaj se otroci radi z njim igrajo. Z odgovori smo dobili odgovor na raziskovalno vprašanje, in sicer ali njegova invalidnost vpliva na njegovo priljubljenost. Odgovor je negativen, njegova priljubljenost ni posledica njegove invalidnosti, temveč je otrokom najbolj pomemben njegov značaj.

Deček je bil v vrtec sprejet v šolskem letu 2023/2024. Takrat sem bila skupini vzgojiteljica jaz. Ker v našem kraju nimamo otroka na invalidskem vozičku, je bilo to za ostale otroke nekaj novega. Na začetku leta so se veliko zadrževali okoli njegovega vozička, si ga ogledovali, želeli dečka voziti in tako biti pomemben del pri pomoči zanj. Ker se deček gibala le po tleh, so se otroci veliko igrali z njim, mu prinašali igrače in pazili nanj. Nikoli mu niso dali občutka, da je drugačen od njih in da česa ne zmore. Igro so velikokrat prilagodili njegovim zmožnostim gibanja. V začetnem delu leta je to pripomoglo tudi k večji umirjenosti otrok, saj so morali biti pozorni na dečka. Deček je bil v tistem trenutku bolj priljubljen zaradi njegove drugačnosti, kasneje v šolskem letu pa je do izraza prišel njegov značaj in tako so otroci sprejeli njega, kot osebo, in ne zaradi njegove drugačnosti.



Slika3: Prosta igra; Lasten vir



Slika4: Igra v gozdu; Lasten vir

3.4.2. Analiza intervjuja z vzgojiteljico in njegovo mamo

V raziskavo smo vključili tudi Janovo sedanjo vzgojiteljico ter mamo. Namen tega je, da pridobimo njuno mnenje o sprejetosti in priljubljenosti dečka v skupini.

Vsaki izmed intervjuvank smo postavili nekaj vprašanj, na katere sta nam odgovorili. Do vzgojiteljice smo želeli pridobiti mnenje o tem, kako vidi dečka v skupini, kako je sprejet, če je za kaj prikrajšan.

Tako kot otroci, ki se z dečkom radi igrajo, ker je prijazen in zabaven, se pravi se z njim ne družijo zaradi njegove invalidnosti, je takega mnenja tudi njegova vzgojiteljica, ki pravi, da je deček v skupini dobro sprejet zaradi svoje osebnosti. Meni, da se deček v skupini dobro počuti in ga otroci sprejmejo v igro. Navede primer, kako so otroci pri gradnji hiše iz velikih kock v igro sprejeli tudi dečka. Vzgojiteljica tudi pove, da Jan v skupini ni prikrajšan za nič, tudi gibalne dejavnosti mu prilagodijo tako, da jih opravi po svojih zmožnostih in tako dobi občutek, da je lahko enakopraven drugim otrokom. Pri prosti igri, kot pravi vzgojiteljica, pa do dečka vedno pride vsaj eden izmed otrok v skupini.

Iz odgovorov vzgojiteljice lahko ugotovimo, da je deček res dobro sprejet v skupino, da se otroci z njim radi igrajo, ker je zabaven, prijazen in ne ker je drugačen od njih. Tako lahko tudi s pomočjo teh odgovorov potrdimo sociometrično preizkušnjo, da je deček med priljubljenimi otroki ter ugotovimo, da njegova invalidnost ne vpliva na njegovo sprejetost in priljubljenost v skupini.

Pri intervjuju z mamo Tanjo smo želeli ugotoviti, kako ona vidi sprejemanje njenega sina v skupini ter njeno mnenje o njegovem počutju v skupini.

Mama je mnenja, da je bil deček v skupino lepo sprejet že takoj na začetku. Otroci so ga lepo sprejeli in se z njim igrali. Pove, da so ga otroci kmalu začeli vabiti na svoje rojstnodnevne zabave. Mama je mnenja, da zaradi svoje invalidnosti ni imel težav z vključevanjem v skupino. Bil je bolj zaprt vase zaradi novih otrok in starejših okoli sebe, sama invalidnost mu pri vključitvi ni povzročala težav. Mama je tudi mnenja, da je bil njen sin v skupino s strani sovrstnikov tako zaradi svoje osebnosti in ne zaradi svoje drugačnosti. Je živahen, zgovoren in empatičen deček. Meni tudi, da so ga otroci sprejeli z veliko mero empatije in odprtosti ter da je v skupini srečen in se dobro počuti. Srečen je, ker ga otroci vabijo k igri, na rojstnodnevne zabave. Po njenem mnenju se deček počuti sprejetega in cenjenega. Pravi tudi, da, ker otroci dečka v svojo družbo sprejmejo brez predsodkov, na ta način tudi ostali otroci krepijo svoje socialne veščine in čustveno inteligenco. Vse to pa pomaga dečku pri njegovi samozavesti.

Tako lahko na podlagi obeh intervjujev ugotovimo, da je mnenje obeh, tako njegove vzgojiteljice kot mame, da dečkova drugačnost – invalidnost, ne vpliva na njegovo priljubljenost in dobro sprejetost v skupini. Večji vpliv pripisujejo njegovi osebnosti, saj je deček prijazen, zabaven, zgovoren in empatičen.

Tako tudi ugotovimo, da otroci v predšolskem obdobju v svojo družbo sprejmejo otroka glede na to, kako z njim funkcionirajo v igri, pogovoru in ne toliko glede na to, ali ima otrok kakšne posebnosti.

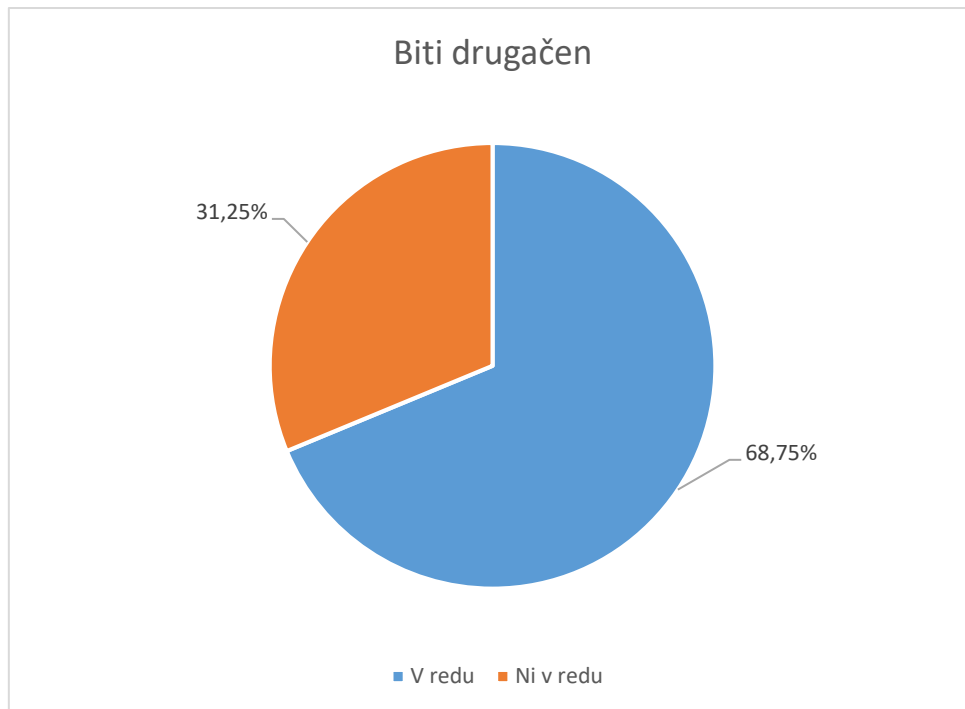
3.4.3. Analiza odgovorov ankete z otroki

Za lažje razumevanje, ali otroci sploh prepoznajo drugačnost ter kako jo sprejemajo oz. kako doživljajo Janovo drugačnost, smo z vsakim otrokom opravila še kratko anketo. Anketo smo opravili tudi z Janom, saj smo želeli ugotoviti, kako se on počuti v skupini.

Otrokom smo zastavili 13 vprašanj, ki se nanašajo na drugačnost ter posameznikov odnos do Jana. V anketi je sodelovalo 17 otrok, 16 od tega jih je imelo enak vprašalnik, Jan pa je imel drugačnega.

Otroci so podajali zelo različne odgovore.

Prvo vprašanje se je nanašalo na njihovo prepoznavanje drugačnosti in njihovo sprejetost. V veliki večini, 11 od 16 otrok, kar predstavlja 68,75 % vseh otrok, so mnenja, da je biti drugačen v redu. Že ob tem grafikonu lahko opazimo, da otroci nimajo predsodkov o tem, kdo je drugačen. Vse sprejemajo take, kot so, in med seboj ne delajo razlik.



Grafikon št. 1: Biti drugačen

Njihovi odgovori na vprašanje: »Kaj pomeni, da je nekdo drugačen?«, so bili zelo zanimivi:

Deček M.: »Da si nisva enaka.«

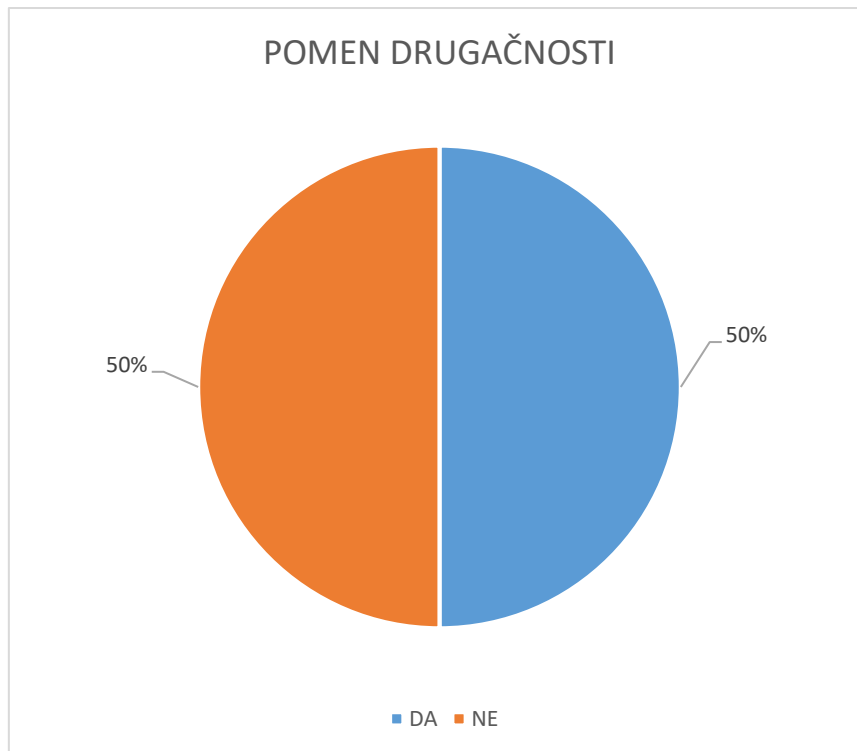
Deklica P.: »Da imava drugačne oblačila, barvo las, da ima nekdo še očala.«

Deklica O.: »Da se ne družimo.«

Deček J.: »Da ima voziček.«

Deklica N.: »Da ima drugačno kožo, pa ima tudi pikice po obrazu. Pa če ima alergijo kot jaz.«

Kar 8 otrok, kar znaša 50 % otrok, ki so sodelovali v anketi, pa ne ve kaj pomeni biti drugačen. Zanimivo je, da je le en deček, ob drugačnosti pomislil na uporabo vozička, vsi ostali so imeli v mislih druge vidike drugačnosti.



Grafikon št. 2: Pomen drugačnosti

Sledilo je vprašanje, ali je v njihovi skupini kdo drugačen.

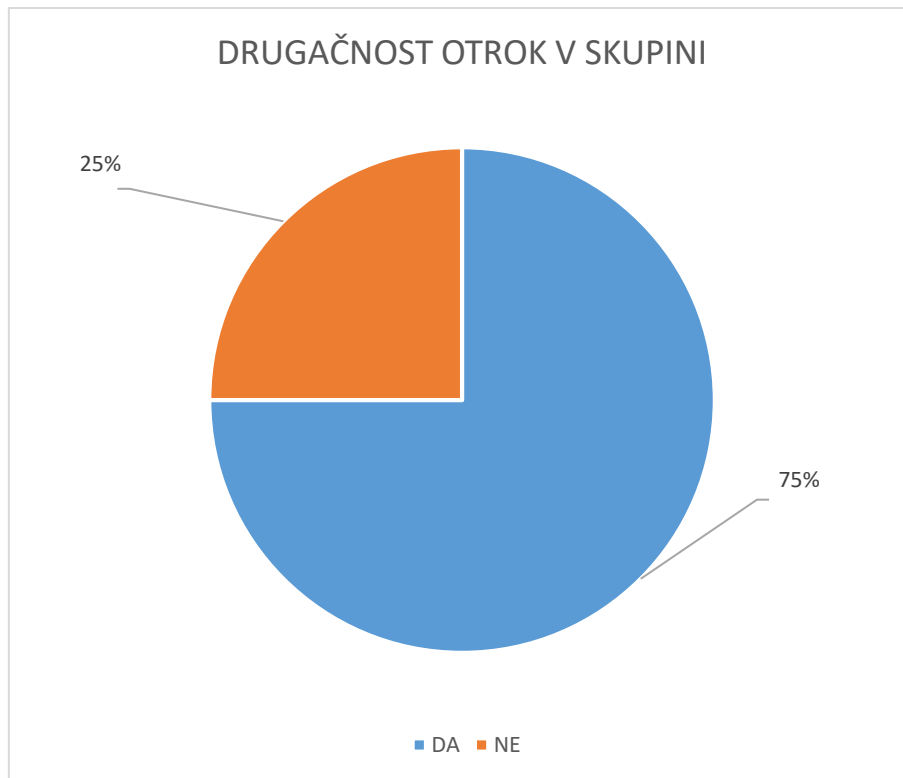
Otroci so bili v večini, s kar 75 %, mnenja, da so v njihovi skupini drugačni otroci. Vendar so od tega le trije otroci, kar predstavlja 25 %, povedali, da je Jan drugačen od njih. Ostali odgovori si bili ponovno zelo zanimivi.

Deček M.: »Vsi so malo bolj drugačni kot jaz.«

Deklica N.: »Eni imajo drugačno majico.«

Deklica N. je menila, da je samo ona drugačna od drugih, ima namreč močan atopijski dermatitis. Spet drugi omenjajo, da so drugačni drugi otroci iz skupine. Tisti, ki izstopajo po negativnem vedenju.

Štirje otroci, kar predstavlja 25 % vprašanih, so bili mnenja, da v skupini ni nikogar drugačnega od njih. Ob tem diagramu opazimo, da otroci zaznavajo drugačnost med seboj. Iz samih odgovorov pa je razvidno, da drugačnost opisujejo glede na sam izgled (barve las, oblačil ...). Ne opazijo razlik glede gibanja, govora, vedenja ...



Grafikon št. 3: Drugačnost v skupini

Nato smo otroke vprašali, ali je na Janu kaj posebnega. Osem otrok, kar predstavlja 50 % vprašanih otrok, je odgovorilo, da je Jan poseben, ker ne hodi ali ker je na invalidskem vozičku.

Deklica N.: »Da se vozi na invalidskem vozičku, da ne more hodit, pa pleza po tleh.«

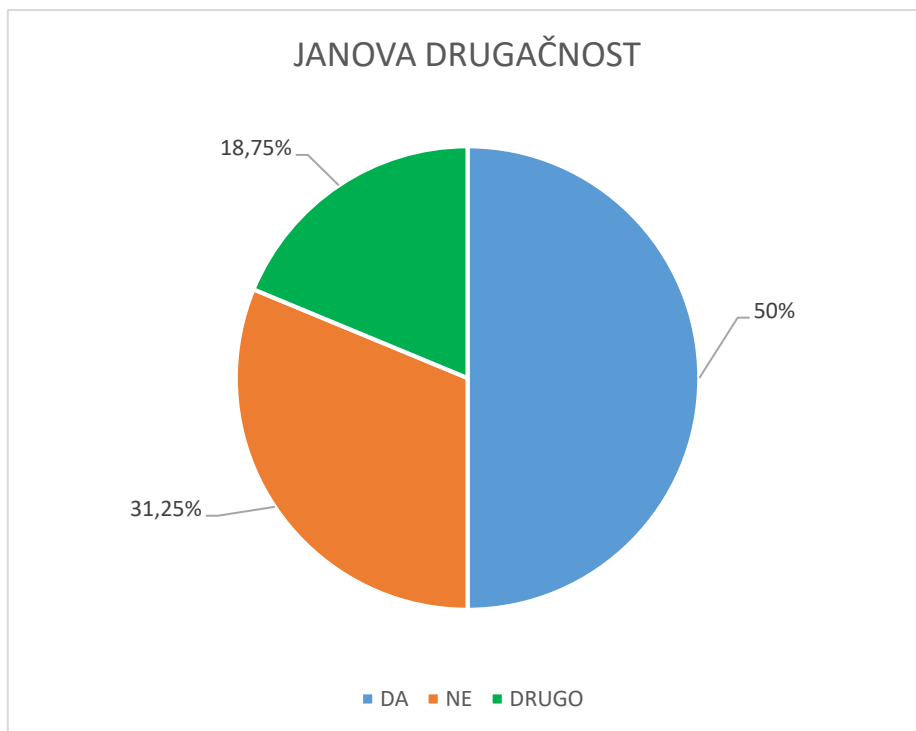
Deklica N.: »Invalid je, mi pa nismo.«

Deček J.: »Na vozičku je, ker je zlomil obe noge.«

Dečki U., T. in J.: »Da ne zna hodit.«

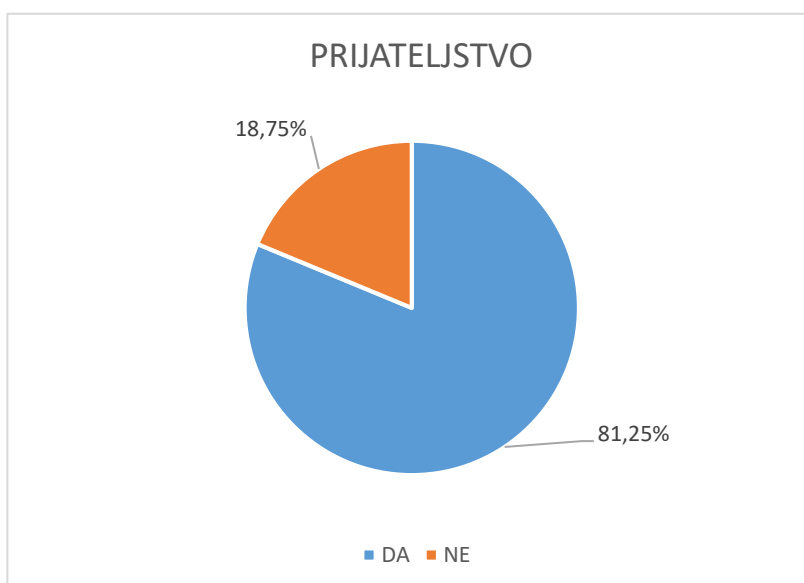
Deklica L. meni, da je Jan drugačen, ker je fant.

Deklica O. je mnenja, da je Jan drugačen zaradi tega, ker se skupaj igrata. Pri tem lahko sklepamo, da se deklici O. druženje z njim zdi drugačno. Pet otrok, kar predstavlja 31,25 % vprašanih, je menilo, da na Janu ni nič posebnega oz. da ne vedo, kaj bi bilo na njem posebnega.



Grafikon št. 4: Janova drugačnost

Na vprašanje o tem, ali je Jan njihov prijatelj, jih je kar 13, kar predstavlja 81,25 % vseh vprašanih, odgovorilo, da je Jan njihov prijatelj, ker se z njimi igra, se stiska, se lepo do njih obnaša, ker sta se spoznala in ker jih ima rad. Trije otroci (18,75 %) so povedali, da Jan ni njihov prijatelj, ampak od drugih otrok.



Grafikon št. 5: Prijateljstvo

Otroke smo vprašali tudi po počutju ob igri z Janom. Vseh 16 otrok je odgovorilo, da se pri igri z njim počutijo dobro, lepo ter da so veseli.

Zanimalo nas je tudi, ali otroci Janu kdaj kaj pomagajo. Pri tem vprašanju smo imeli v mislih predvsem to, da mu pomagajo kaj prinesiti, ga kam odpeljati. Otroci pa so v večini (62,5 %), odgovarjali, kako mu pomagajo med igro. Mu pomagajo sestaviti stolp, mu prinesejo igračo, avtomobilček, sestavit ladjo ter sestavljati sestavljanke. Šest otrok (37,5 %) pa je omenjalo tudi druge vrste pomoči.

Deklica N.: »Ko ga kaj zaboli.«

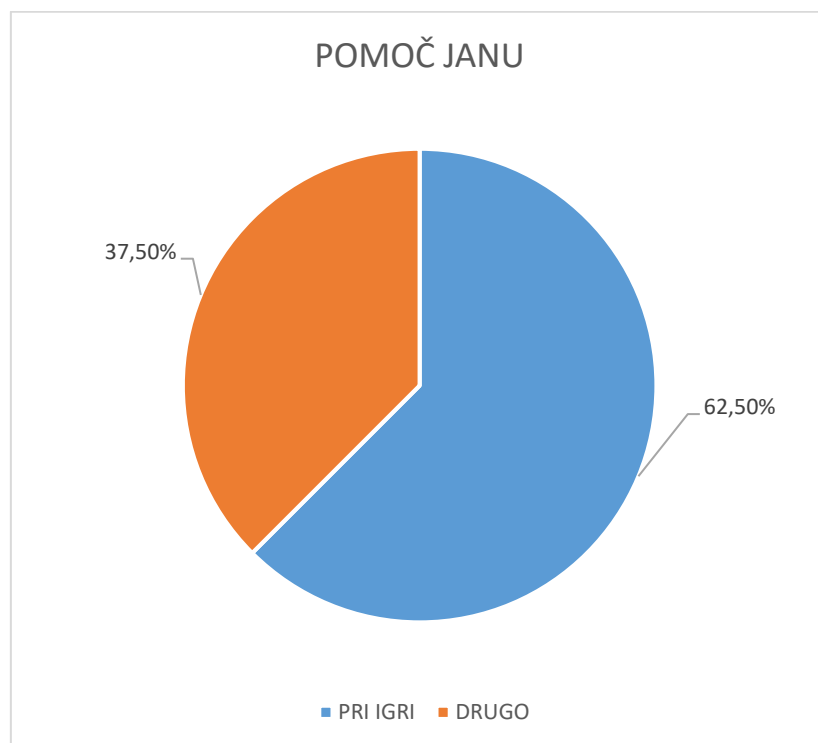
Deklica N.: »Včasih mu v smeti pospravim prtiček.«

Deklica M.: »Če sva kdaj skupaj dežurna, mu pomagam.«

Deček J.: »Tolikokrat sem mu že pomagal (pokaže 5 prstov), da je lahko dvignil nogo.«

Deklica P.: »Da mu dam hrano na mizo.«

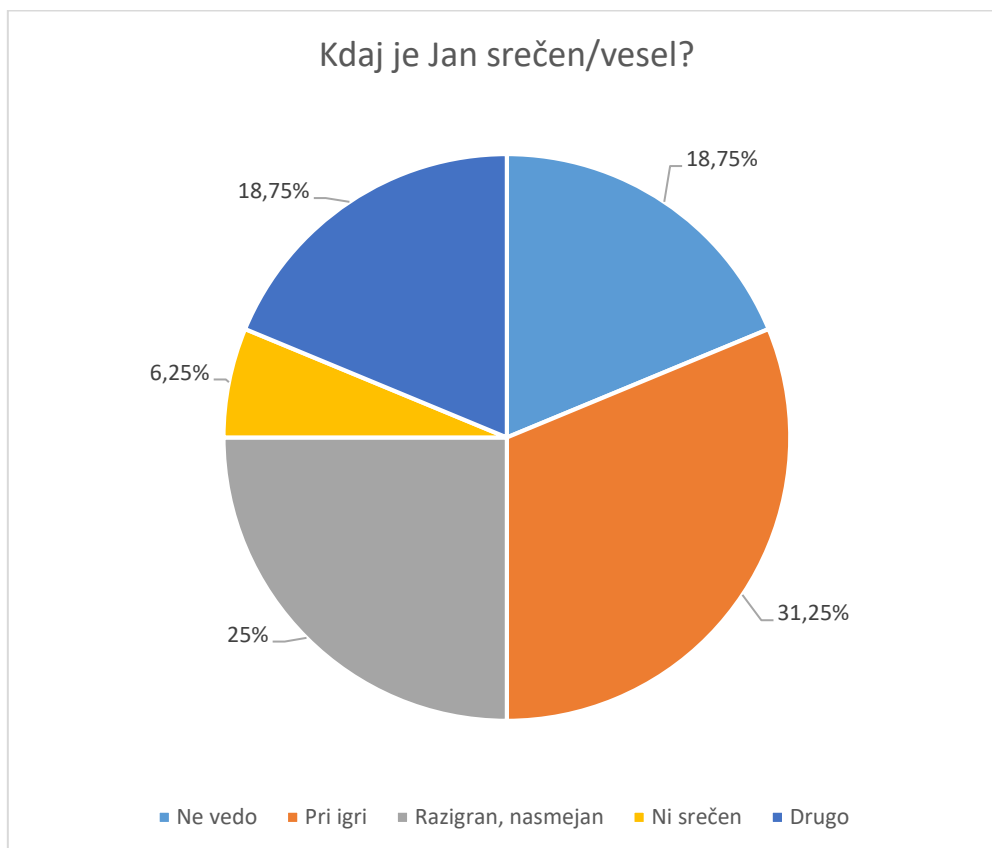
Deklica L.: »Da mu dam lažje dol roke.«



Grafikon št. 6: Pomoč Janu

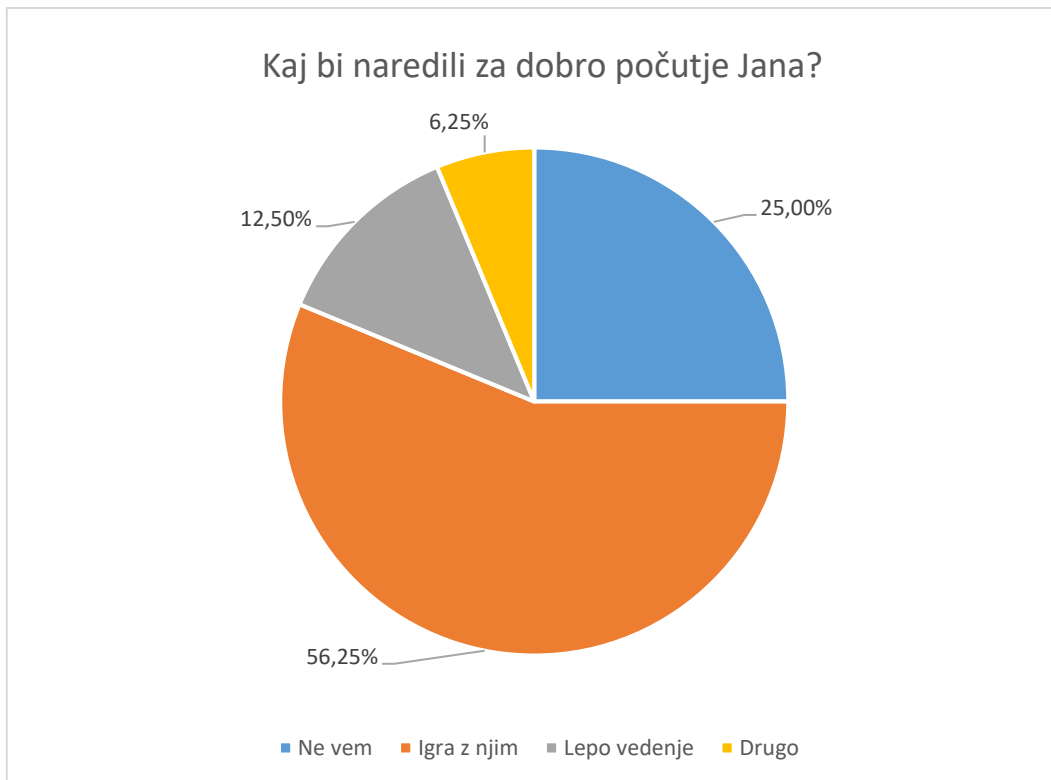
V nadaljevanju nas je zanimalo tudi, ali otroci vedo, kdaj je Jan srečen/vesel. S tem so prikazali stopnjo razvitosti empatije. Zanimalo nas je, ali opazijo, kdaj je otrok drugačne volje oz. počutja.

Pri tem vprašanju so trije otroci, kar predstavlja 18,75 % vprašanih otrok, odgovorili, da ne vedo, kdaj je Jan srečen/vesel. Pet otrok, 31,25 % vseh vprašanih, je bilo mnenja, da je Jan srečen, ko se z njim igrajo. Štirje otroci, 25 % vseh vprašanih, so menili, da je srečen/vesel, ko je razigran, nasmejan in zabaven. En otrok (6,25 %) je menil, da Jan v vrtcu ni srečen/vesel. Prav tako je bil en otrok mnenja, da je Jan vesel takrat, ko je z njim Mojca (njegova spremljevalka). Ena deklica je odgovorila, da je vesel/srečen, ker ga je takega videla. Najbolj zanimiv pa je bil odgovor deklice, ki je rekla: »Ja, ko je žalosten, mu kapljice pritečejo, ko je vesel, se pa smeji.«



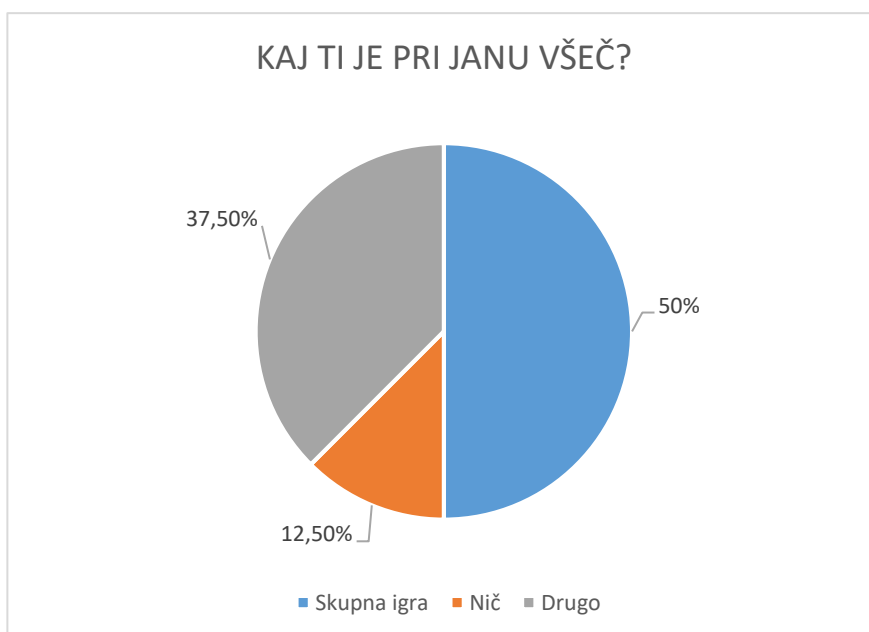
Grafikon št. 7: Kdaj je Jan srečen/vesel?

Zanimalo nas je tudi, kaj bi otroci naredili, da bi se Jan dobro počutil v skupini. Štirje otroci (25 %) so odgovorili, da ne vedo, kaj bi lahko naredili. V veliki večini, 56,25 % vprašanih otrok, so bili mnenja, da bi se Jan bolj počutil, če bi se z njim lepo igrali. Dva otroka (12,5 %) sta menila, da bi bil bolj vesel, če bi se do njega lepo obnašali.



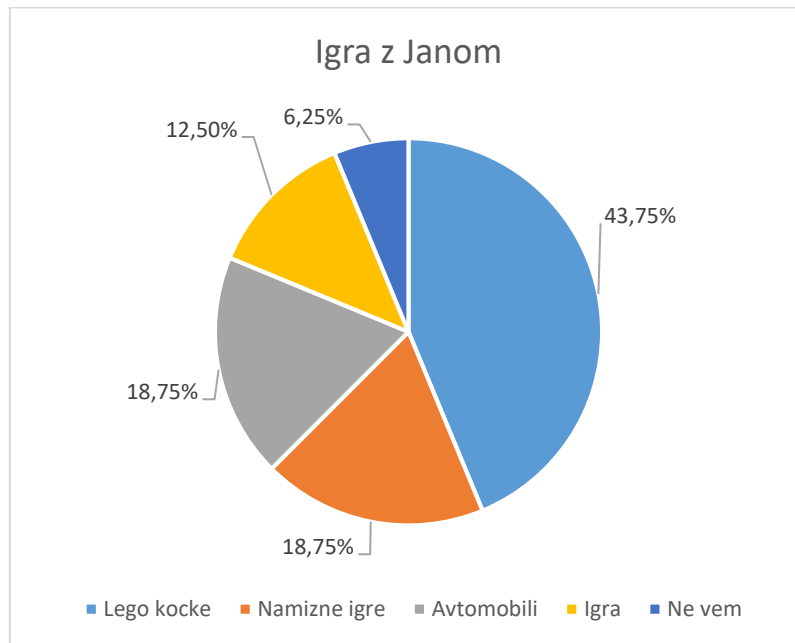
Grafikon št. 8: Kaj bi naredili za Janovo dobro počutje?

Kaj pa je otrokom pri Janu najbolj všeč? Da se skupaj igrajo, je odgovorilo osem otrok (50 %). Da jima na Janu ni nič všeč, sta menila dva otroka (12,5 %). Ostali otroci pa so bili individualno mnenja, da jim je všeč njegov voziček, da sta prijatelja, da je luškan, da se imata rada in se objameta ter da vedno sedi pri njem.



Grafikon št. 9: Kaj ti je pri Janu všeč?

Glede na to, da se Jan zaradi svoje okvare ne more tako hitro premikati kot ostali otroci, nas je zanimalo, kaj se z njim najraje igrajo. Tako je sedem otrok (43,75 %) odgovorilo, da se z njim radi igrajo lego kocke. Po trije otroci (18,75 %) so odgovorili, da se z njim radi igrajo različne namizne igre ter igre z avtomobili. Dva otroka (12,5 %) se z njim igrata različne igre. Ena deklica (6,25 %) pa ni vedela, kaj se z Janom najrajši igra.



Grafikon št. 10: Igra z Janom

Na koncu nas je še zanimalo, ali menijo, da se vsi otroci lahko igrajo, tudi tisti, ki so malo drugačni. Na to vprašanje je kar 93,75 % otrok odgovorilo pritrdilo. Le en otrok (6,25 %) je menil, da se taki otroci ne bi smeli igrati.



Grafikon št. 10: Igra drugačnih otrok

Podobna vprašanja sem zastavila tudi Janu, vendar me je pri njem zanimalo njegovo počutje v skupini ter odnos otrok do njega.

Na vprašanje, ali ve kaj pomeni, da je nekdo drugačen, pravi: »Ti si velika od mene.« Na vprašanje, ali je v skupini kdo drugačen, je odgovoril, da ne. V vrtcu se najraje igra lego kocke z dečkom Joštom. Ob vprašanju, ali ga kdo kdaj povabi k igri, je povedal, da ne in da on samo »prišiba« k otrokom. Povedal je, da tudi če se nihče ne želi igrati z njim in se igra sam, se v vrtcu počuti v redu. Na vprašanje, ali dobi pomoč od drugih otrok, je odgovoril z nikalnico. Na vprašanje, kdaj je bil nazadnje vesel, je odgovoril, da pri Dežnikih (skupina iz šolskega leta 2023/2024). Povedal je tudi, da kdaj ostane sam ter da se takrat slabo počuti. Menil je, da ga imajo otroci radi, ampak da o njem ne povedo nič lepega.

4. REZULTATI

Iz rezultatov, ki smo jih pridobili v raziskavi, lahko ugotovimo, da invalidnost otroka nima velikega vpliva na njegovo vključenost v vrtčevski skupini. S pomočjo sociometrične preizkušnje smo dobili rezultat, ki nam pove, da ima deček, na katerem smo raziskavo izvajali, srednji sociometrični status ($SS = 1,09$). Ta rezultat pomeni, da je deček med vrstniki priljubljen, a ne izstopa kot najbolj priljubljen.

Pri analizi rezultatov o izbiri otrok dečka, so ga nekateri izbrali med svoje tri najljubše soigralce, večina otrok pa ga rada vključi v svojo igro, čeprav ga niso izbrali med svojimi najožjimi prijatelji. Ta podatek nam kaže, da je otrok socialno dobro sprejet in vključen v skupino.

Odgovori na vprašanje: "Zakaj se rad igraš z Janom?", nam dodatno povedo, da njegova invalidnost ni glavni razlog za druženje. Velika večina otrok je poudarila predvsem njegove osebne lastnosti (prijaznost, zabavnost in dobra komunikacija). Le redki odgovori so se nanašali na njegovo invalidnost oz. drugačnost.

Iz intervjuja, ki smo jih opravili z njegovo vzgojiteljico in mamo, lahko potrdimo rezultat sociometrične preizkušnje ($SS = 1,09$). Tako mama kot vzgojiteljica menita, da je deček dobro sprejet v skupino in da se v njej dobro počuti, saj da ga otroci lepo vključujejo v različne dejavnosti. Vzgojiteljica je predvsem poudarila, da otroci svojo igro prilagajajo njegovim zmožnostim, kar kaže na to, da imajo tudi ostali otroci že razvito empatijo in socialno zrelost.

S pomočjo intervjuja z vzgojiteljice smo pridobili rezultate, da se deček v skupini počuti dobro, sprejeto in varno. Izpostavila je, da otroci dečka vključujejo v igro ter da pridejo k njemu v kontakt samoiniciativno. Pomembno je tudi, da deček in izključen iz dejavnosti, kar nam pove, da se dečku prilagajajo dejavnosti in mu tako omogočijo čim boljšo in čim lažjo vključenost. S takim načinom dela se deček počuti enakovrednega drugim otrokom. Iz intervjuja z vzgojiteljico ter tudi iz odgovorov otrok, lahko ugotovimo, da otroci do njega gojijo pozitivna čustva (skrb, prijaznost, pripravljenost pomagati), kar vsekakor vpliva na njegovo dobro počutje v skupini. Otroci mu prinašajo igrače, se z njim pogovarjajo in ga vključujejo v svoje dejavnosti, kar nam kaže, da ima skupina razvite socialne odnose.

Poleg vsega omenjenega pa je ugotovljeno tudi, da je bila na začetku njegove vključitve v skupino, njegova drugačnost bolj v ospredju, kasneje pa so se otroci osredotočili predvsem na

njegovo osebnost. Skupina, kot je lahko razvidno iz sociometrične preizkušnje, ima srednjo stopnjo povezanosti. Iz tega lahko ugotovimo, da so odnosi med otroki stabilni in funkcionalni.

5. SKLEP

Namen naše raziskovalne naloge je bil ugotoviti, kako invalidnost dečka vpliva na njegovo priljubljenost v skupini ter ali je deček v skupini priljubljen.

S pomočjo izvedbe sociometrične preizkušnje smo ugotovili, da je deček med priljubljenimi v skupini. Z dodatnim vprašanjem za otroke: »Ali se z njim rad igraš, ker je na vozičku ali ker je prijazen, zabaven?« so v veliki večini odgovorili, da se z njim igrajo, ker je zabaven in prijazen.

Ob individualni anketi z otroki, smo prišli do zanimivih rezultatov o njihovem mnenju o drugačnosti, Janovem počutju v skupini, njihovi pomoči Janu, njihovemu počutju ob igri z Janom, kaj se z Janom najrajši igrajo, kako reagirajo, če Jana ne sprejmejo v igro, kaj bi naredili za njegovo boljše počutje. V veliki večini se otroci Janove drugačnosti ne zavedajo oz. so Jana sprejeli kot sebi enakega, saj se z njim lahko igrajo in pogovarjajo. Tudi njegovi pripomočki, ki mu pomagajo pri gibanju, so otrokom vsakdanji in tega ne zaznavajo več kot posebnost oz. drugačnost.

Tako smo prišli do zaključka, da je deček s strani otrok v skupino sprejet zaradi svoje osebnosti in ne zaradi drugačnosti – invalidnosti.

V raziskavo smo vključili tudi dečkovo vzgojiteljico in mamo. Z njima smo opravili kratek intervju. S pomočjo vprašanj, ki smo jima jih zastavili, smo želeli pridobiti njuno mnenje o tem, kako je deček sprejet v skupino, kako se v skupini počuti, če je za kaj prikrajšan ter ali sta mnenja, da na njegovo sprejetost in priljubljenost vpliva njegova drugačnost ali njegova osebnost.

Obe sta bili mnenja, da je deček v skupini dobro sprejet, ter da na njegovo sprejetost ne vpliva njegova drugačnost, temveč njegova osebnost, saj je deček zgovoren, zabaven in empatičen.

Deček v skupini ni prikrajšan za nobeno dejavnost, saj vse prilagodijo tako, da lahko sodeluje tudi on. Največ prilagoditve je sicer potrebno pri gibalnih dejavnosti, ki pa jih uspešno rešujejo.

6. RAZPRAVA

V rezultatih empiričnega dela smo ugotovili, da invalidnost otroka v obravnavani vrtčevski skupini ne vpliva bistveno na njegovo sprejetost ali priljubljenost med sovrstniki. Deček, ki ima gibalno oviro (spinalno mišično atrofijo), je bil med otroki med priljubljenjšimi, vendar ne najbolj priljubljen. Njegov sociometrični status je bil srednji ($SS = 1,09$), kar kaže na to, da je v skupini dobro sprejet in da ima vzpostavljene stabilne socialne odnose. To pomeni, da otroci njegovo prisotnost doživljajo pozitivno, vendar ne zaradi njegove invalidnosti, temveč zaradi njegovih osebnostnih lastnosti.

Ugotovitve se ujemajo s sodobnim socialnim modelom posebnih potreb (Beaudry, 2016; Jun, 2018 v Zemljič, 2022), ki poudarja, da drugačnost sama po sebi ne določa posameznikovega položaja v družbi, temveč so pomembne socialne strukture in odnosi v okolju. V obravnavanem primeru se kaže, da so otroci, vzgojiteljica in ostali strokovni delavci ustvarili inkluzivno okolje, ki omogoča odpiranje prostora za sprejemanje individualnih razlik.

Posebej pomembno je, da so otroci dečka sprejeli zaradi njegove prijaznosti, zabavnosti in odprtosti. Ti rezultati potrjujejo ugotovitve različnih raziskav (npr. Newcomb in Bagwell, 1995; Hartup, 1993; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004), da otroci oblikujejo prijateljstva predvsem na podlagi socialnih in čustvenih lastnosti posameznika, ne na podlagi njegovega fizičnega izgleda ali omejitev. Prijateljstvo v predšolskem obdobju temelji na skupnih izkušnjah, prijetnih doživljajih in čustveni povezanosti, kar se odraža tudi v pogostih odgovorih otrok, da se z Janom radi igrajo, ker je "prijazen" in "zabaven".

Podobno razmišljanje zasledimo tudi v spoznanjih vzgojiteljice in Janove mame, ki sta ugotovili, da je otrok v skupini sprejet zaradi osebnosti in ne zaradi svoje drugačnosti. Vzgojiteljica je opazila, da otroci do dečka kažejo občutek skrbi in kolektivnega sodelovanja. Njuno mnenje potrjuje, da je socialno okolje v skupini omogočilo razvoj empatije, solidarnosti in socialne inkluzije, kar je eden izmed pomembnih ciljev sodobne vzgoje (Rutar, 2017; Opara, 2005).

Zanimivo je, da otroci v odgovorih pogosto niso zaznali Janove drugačnosti kot invalidnost, temveč so razliko razumeli kot nekaj povsem naravnega – npr. kot »da ima drugačne lase« ali »drugačna oblačila«. To kaže na to, da otroci v predšolskem obdobju razlik niso še sposobni kategorizirati na način, kot to počnejo odrasli. Za njih "drugačnost" pomeni predvsem zunanjo

videzno razliko ali vidno posebnost (IZRIIS, 2021). Na ta način se potrjuje teza, da otroci drugačnost dojemajo spontano in brez predsodkov, saj še niso pod vplivom družbenih stereotipov (Benkovič, 2011 v *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka*).

Ugotovitve ankete kažejo tudi na prisotnost empatije in prosocialnega vedenja v skupini. Večina otrok Janu pri igri pomaga, ga vključuje ter izraža pozitiven odnos do njega. Pri tem gre za razvoj t. i. socialne kompetentnosti (Brašnja Žganec, 2003), ki vključuje sposobnost prepoznavanja čustev drugih in primerno odzivanje nanje. Otroke pri tem vodi naravna otroška radovednost in sposobnost za vživljanje (empatični odziv), ki jo lahko odrasli z ustreznim vodenjem še dodatno razvijajo.

Z vidika inkluzivnega pristopa rezultati kažejo, da je dobro vzgojno okolje tisti dejavnik, ki omogoča enako udeležbo vseh otrok pri dejavnostih, ne glede na njihove zmožnosti. Vzgojitelji imajo pri tem ključno vlogo – z odprtim pogovorom o drugačnosti, s prilagoditvami dejavnosti in z zgledom sprejemanja spodbujajo otroško razumevanje enakosti (Morel Bera, 2020; Rutar, 2020). Prav tako se potrjuje, da je uspešna inkluzija rezultat sodelovanja med strokovnimi delavci in starši, kar je v tem primeru jasno izraženo z aktivnim sodelovanjem mame in vzgojiteljice.

Posebej zanimivo je, da se je v začetnem obdobju prihoda dečka v vrtec njegova priljubljenost delno kazala zaradi radovednosti drugim otrokom (npr. zanimanje za njegov voziček). V kasnejšem obdobju pa je, kot navaja sama vzgojiteljica, ta pozornost prešla v pristno medosebno sprejetost in občutek prijateljstva. To potrjuje dinamičen proces socialne integracije, kjer se začetno zanimanje za fizično posebnost pretvori v emocionalno spoštovanje in povezanost.

Prav tako lahko z vidika sociometričnih podatkov in pogovorov z otroki trdimo, da fizična invalidnost v zgodnjem otroštvu ne predstavlja ovire za oblikovanje prijateljskih vezi. Kot so ugotovili tudi Hartup (1993) in Gottman (1983), so komunikacija, izmenjava informacij, pozitivna recipročne izkušnje in skupne igre temelj gradnje otroških odnosov – kar se jasno odraža tudi v tej raziskavi.

Vrednost rezultatov lahko razumemo tudi širše – kot dokaz, da inkluzivno okolje v vrtcu, ob ustrezni podpori vzgojiteljev, vodi do zmanjšanja predsodkov in do spontanega sprejemanja

raznolikosti. Otroci, ki že v zgodnjem obdobju sprejemajo drugačnost kot del vsakdanjika, bodo v prihodnosti bolj tolerantni, empatični in socialno občutljivi odrasli.

7. SKLEP RAZPRAVE

Empirični rezultati potrjujejo zastavljene teoretične predpostavke, da na priljubljenost otroka v skupini ne vpliva njegova fizična invalidnost, temveč kombinacija socialnih in osebnostnih dejavnikov. Predšolski otroci so odprti, spontani in sprejemajoči, kar potrjuje, da so predsodki produkt družbenega okolja, ne pa otrok samih. Ključno vlogo pri ohranjanju takega okolja ima vzgojitelj, ki z zgledom, vodenjem in podporo gradi kulturo spoštovanja in enakosti.

8. ZAKLJUČEK

Skozi raziskavo smo ugotovili, da invalidnost dečka ne vpliva na njegovo vključenost v skupino. Ključni dejavnik njegove sprejetosti v skupino so predvsem njegove osebne lastnosti (prijaznost, odprtost, komunikativnost in vključevanje v igro). Raziskava nam je tudi pokazala, da otroci v vrtčevskem obdobju invalidnost oz. drugačnost sprejemajo kot nekaj naravnega. Če je otrokom omogočeno, da imajo vsakodnevni stik z otrokom s posebnimi potrebami hitreje razvijejo empatijo, razumevanje ter sprejemanje drugačnosti. Pri tem ima pomembno vlogo tudi vzgojiteljica, saj s svojim zgledom in načinom dela spodbuja zanj vključujoče okolje.

Zavedati se moramo, da je vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne programe vzgoje in izobraževanje, pomembno tako za otroka, ki ima posebne potrebe, kot za ostale otroke, saj jim to omogoča, da spoznavanje različnega načina življenja kot sprejemanje drugačnosti. Ta vključitev pozitivno vpliva njihov socialni razvoj OPP kot na razvoj socialnih kompetenc drugih otrok.

Kljub temu, da je bil raziskovalni vzorec manjši (ena skupina otrok) nam pridobljeni rezultati omogočajo pomemben vpogled v dinamiko odnosov v vrtcu ter potrjujejo, da je sprejetost v skupini predvsem rezultat medosebnih odnosov in ne telesnih razlik.

Opravljen raziskava tako prispeva k boljšemu razumevanju inkluzije oz. sprejetosti otrok s posebnimi potrebami, ter poudarja, da lahko ob ustreznih pristopih zagotovimo, da se vsak otrok v skupini počuti sprejetega in enakovrednega.

9. PRILOGE

9.2. Vprašalnik in odgovori dečkove vzgojiteljice

- a. **STE MNENJA, DA JE JAN DOBRO SPREJET ZARADI SVOJE DRUGAČNOSTI ALI ZARADI SVOJE OSEBNOSTI?**

Jan je dobro sprejet predvsem zaradi svojega karakterja. Je izredno prijazen, vesel, rad deli igrače in vsakega sprejme k sebi.

- b. **SE JAN V SVOJI SKUPINI DOBRO POČUTI?**

Ja, zelo rad hodi v vrtec. Najbolj je vesel, če jim pustim prosto igro, saj je tudi v popoldanskem času vpet v različne fizioterapevtske vaje in plavanje.

- c. **SE OTROCI DO JANA, ZARADI NJEGOVE DRUGAČNOSTI, DRUGAČE VEDEJO KOT DO OSTALIH OTROK?**

Da. So pa tudi zelo pozorni do njega. Spomnim se dogodka, ko so v večnamenskem prostoru naredili z velikimi lego kockami hišo brez vrat in ko so videli, da gre deček k njim, je en fant predlagal, da bodo naredili vrata, da se pride igrat k njim.

JE JAN ZARADI SVOJE DRUGAČNOSTI V SKUPINI ZA KAJ PRIKRAJŠAN?

Drugače ne, mogoče v večnamenskem prostoru, ker ne zmore vsega. Mu pa gibalne naloge priredimo tako, da on jo naredi, samo malo drugače.

- d. **STE MNENJA, DA SE OTROCI RADI DRUŽIJO Z JANOM?**

Da. Vedno se pride vsaj en igrat k njemu.

9.3. Vprašalnik in odgovori dečkove mame Tanje

- a. **STE MNENJA, DA JE BIL JAN OB PRIHODU V VRTEC V SKUPINI DOBRO SPREJET, S STRANI OTROK?**

Menim, da je bil Jan ob prvem obisku v skupini, zelo dobro sprejet. Kljub temu da se je v vrtec vključil pri skoraj treh letih. V času uvajanja ni bilo večjih težav. Otroci so prihajali do njega in mene, skupaj smo razvijali igro. Kasneje so se vrstila tudi

vabila na rojstnodnevne zabave otrok na domu. Mislim, da je bil vsekakor dobro sprejet v skupino.

b. JE IMEL JAN KAKŠNE TEŽAVE PRI NAVEZOVANJU STIKOV S SOVRTSTNIKI ZARADI SVOJE INVALIDNOSTI?

Jan ni imel težav pri navezovanju stikov s sovrstniki zaradi invalidnosti. Kljub temu se jim je uspelo približati na svoj način. Mogoče je bilo čutiti nekaj zadržanosti s strani Jana zato, ker je bilo to zanj popolnoma novo okolje, saj je bil prej ves čas doma. Je bil ravno tako s sovrstniki, vendar tukaj je bilo res drugačno okolje in nepoznani otroci. Hkrati mislim, da se je kljub svojim težavam znal vključiti.

c. STE MNENJA, DA JE JAN DOBRO SPREJET ZARADI SVOJE DRUGAČNOSTI ALI ZARADI SVOJE OSEBNOSTI?

Zdi se mi, da otroci v predšolskem obdobju pogosto ne gledajo na telesne sposobnosti ali nesposobnosti (invalidnost), temveč bolj na to, kdo je kot oseba. Jan je vesel, empatičen in zgovoren fant. Menim, da so ga otroci sprejeli kot prijatelja, ne kot nekoga, ki je malo drugačen. Verjetno ga imajo za fanta, ki si želi, ravno tako kot oni, uživati v igri, prijateljstvu in učenju. Seveda Jan uporablja določene pripomočke, ki jih otroci z navdušenjem opazujejo, so jim zanimivi. Njegova skupina otrok ga sprejema z veliko mero empatije in odprtosti.

d. SE JAN V SVOJI SKUPINI DOBRO POČUTI?

Glede na to, da so otroci navdušeni nad njim, ga vabijo v igro in ga povabijo na rojstnodnevne zabave, se mi zdi, da se Jan v svoji skupini zagotovo dobro počuti. To kaže, da je vključen, sprejet in cenjen. Jan uživa v druženju s prijatelji iz skupine, to pomeni, da ima okoli sebe skupino otrok, s katerimi se lahko povezuje in se igra, kar je ključno za to, da se počuti varno in da je srečen.

Poleg tega je zelo verjetno, da Jan uživa tudi v svoji edinstveni vlogi v skupini, kjer se lahko izrazi, se igra na svoj način in je sprejet zaradi svoje osebnosti, ne zgolj zaradi svojih sposobnosti ali izzivov. Ko se otroci brez predsodkov povezujejo, gre tudi za razvoj njihovih lastnih socialnih veščin in čustvene inteligence, kar lahko pomaga tudi Janovi samozavesti. Za kar gre tudi zahvala vsem vzgojiteljicam, ki sodelujejo v vrtcu, da soustvarjajo odprto skupnost za vsakega.

9.4. Anketa za otroke

1. KAJ POMENI, DA JE NEKDO DRUGAČEN? ALI JE TO V REDU?
2. ALI JE V VAŠI SKUPINI KDO DRUGAČEN?
3. KAJ JE POSEBNEGA PRI JANU?
4. ALI JE JAN TVOJ PRIJATELJ? ZAKAJ?
5. KAKO SE IGRAŠ Z JANOM?
6. KAJ NAJRAJE POČNETA SKUPAJ?
7. KAKO SE POČUTIŠ KO SE IGRAŠ Z JANOM?
8. ALI KDAJ POMAGAŠ JANU? KAKO?
9. KAJ NAREDIŠ, ČE KDO NOČE, DA SE JAN IGRA Z VAMI?
10. KAKO VEŠ, DA JE JAN SREČEN/VESEL?
11. AJ LAHKO NAREDITE, DA BI SE JAN DOBRO POČUTIL V SKUPINI?
12. ALI JE PRAV, DA LAHKO VSAK OTROK SODELUJE PRI IGRI, TUDI ČE JE MALO DRUGAČEN?
13. KAJ TI JE PRI JANU VŠEČ?

9.5. Anketa za Jana in odgovori

1. ALI VEŠ KAJ POMENI, DA JE NEKDO DRUGAČEN? ALI JE V REDU, DA JE NEKDO DRUGAČEN OD NAS?
Da si ti velika od mene. Ja.
2. ALI JE V VAŠI SKUPINI KDO DRUGAČEN?
Ne.
3. S KOM SE V VRTCU NAJRAJE IGRAŠ?
Joštom.
4. KAJ SE NAJRAJE IGRATA?
Legice.
5. ALI TE KDO IZMED OTROK KDAJ POVABI K IGRI?
Ne, jaz samo prišibam k otrokom.
6. KAJ NAREDIŠ, ČE SE KDO NOČE IGRATI S TABO?
Se pa sam igram.
7. ALI TI KDO KDAJ POMAGA?KAKO?
Ne.
8. KAKO SE POČUTIŠ, KO SI V VRTCU/SKUPINI?
V redu.
9. KDAJ SI ZADNJIČ BIL ZELO VESEL V SKUPINI? KAJ SE JE ZGODILO?
Pri Dežnikih. Se ne spomnim.
10. ALI SE KDAJ ZGODI, DA SI SAM? KAKO SE TAKRAT POČUTIŠ?
Ja. Slabo.
11. ALI MISLIŠ, DA TE IMAJO OTROCI RADI? KAKO TO VEŠ?
Ja, vem.
12. ALI KDO KDAJ REČE KAJ LEPEGA O TEBI? KAJ?
Ne.

10.VIRI IN LITERATURA

1. <https://books.mib.si/en/publications/books-kindergarten-teachers/otroci-s-posebnimi-potrebami-v-vertcu/>, MiB d.o.o., Ljubljana, 2010
2. <https://books.mib.si/en/publications/books-kindergarten-teachers/socialni-custveni-razvoj-predsolskega-otroka/>, MiB d.o.o., Ljubljana, 2011
3. <https://izriis.org/2021/06/18/socialni-razvoj-otrok/>
4. <https://mozaik.acs.si/kazalnik/metoda-fokusnih-skupin>
5. <https://ojs.zu.edu.pk/pjmd/article/view/3040/1364>
6. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33407670/>
7. <https://repozitorij.upr.si/Dokument.php?id=19711&lang=slv>
8. <https://revis.openscience.si/Dokument.php?id=13391&lang=slv>
9. https://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_spp_sno_otroci_s_posebnimi_potreba_mi_01
10. <https://viva.bhc.si/8965504/spinalna-misicna-atrofija-znovim-zdravljenjem-spremenjena-slika-bolezni>
11. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_SL.pdf
12. <https://www.fsp.uni-lj.si/cobiss/diplome/Diploma22058470SostericMarko.pdf>
13. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Dopolnitev-navodil-Navodila-za-delo-z-ucenci-z-avtisticnimi-motnjami-.pdf>
14. <https://www.zrss.si/usmerjanje-otrok-posebne-potrebe/>
15. <https://zakonodaja.com/zakon/zpiz-2/63-clen-definicija-invalidnosti>
16. www.dkps.si/fileadmin/user_upload/vsebina/vzgoja/vsebine/Arhiv_pdf/Vzgoja_57.pdf#page=45
17. Kajtna, T. <chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/https://www.osvperka.si/upload/files/sociometrija-09.pdf>
18. Opara, B., 2005, *OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI V VRTCIH IN ŠOLAH – Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*
19. Rutar, D., 2017, *Inkluzija otrok s posebnimi potrebami*, Cirius Kamnik
20. T. Bergant, D. Jones v Gibalno oviran otrok gre v šolo, D. Rutar; Kamnik 2020
21. *Zakon o usmeritvi otrok s posebnimi potrebami*, 2013
22. Zemljič, K., 2022, *Stigma in diskriminacija oseb z vidnimi in nevidnimi posebnimi potrebami*, <chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/https://core.ac.uk/download/pdf/532634814.pdf>, Jun, 2018; v Zemljič, 2022
23. Zemljič, K., 2022, *Stigma in diskriminacija oseb z vidnimi in nevidnimi posebnimi potrebami*, <chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/https://core.ac.uk/download/pdf/532634814.pdf>, Beaudry, 2016; v Zemljič, 2022

ODNOS UČENCEV IN DIJAKOV KOROŠKE REGIJE DO PREDMETA BIOLOGIJA

Raziskovalna naloga

Špela Matavž, mag. prof. bio. in kem.

Slovenj Gradec, april 2026

Ključne besede: dijaki, odnos do predmeta, predmet biologija, učenci, učenje.

Povzetek:

Raziskovalna naloga je osredotočena na odnos učencev do predmeta biologija ter na zaznavanje njegove zahtevnosti pri učenju.

V raziskovalnem delu smo želeli ugotoviti, kako učenci doživljajo pouk biologije, kako pomemben se jim zdi predmet ter ali jim učenje bioloških vsebin predstavlja težave. Posebno pozornost smo namenili tudi vprašanju, kako različne učne metode vplivajo na zanimanje učencev za predmet biologije.

Rezultati raziskave so pokazali, da se učencem predmet biologija pogosto zdi zahteven, predvsem zaradi številnih strokovnih izrazov in abstraktnih vsebin. Ugotovili smo tudi, da biologija sicer ni med najbolj priljubljenimi šolskimi predmeti, vendar učenci pouk biologije večinoma doživljajo pozitivno. Veliko učencev meni, da je znanje biologije pomembno in uporabno v vsakdanjem življenju, saj jim pomaga razumeti naravo in pomen zdravega načina življenja. Rezultati kažejo tudi, da bi več aktivnih metod poučevanja, kot so terensko delo, raziskovalne dejavnosti, delo v skupinah in samostojno iskanje informacij, lahko povečalo zanimanje učencev za biologijo ter pripomoglo k boljšemu razumevanju učne snovi.

THE ATTITUDE OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE KOROŠKA REGION TOWARDS BIOLOGY AS A SCHOOL SUBJECT

Keywords: primary school students, secondary school students, attitude towards a subject, biology, learning

Abstract:

This research project focuses on students' attitudes towards biology as a school subject and on how difficult they find it to learn.

The aim of the study was to explore how students experience biology lessons, how important they consider the subject, and whether they find learning biological content challenging. Special attention was also given to the question of how different teaching methods affect students' interest in biology.

The results showed that students often perceive biology as a demanding subject, mainly because of the large number of technical terms and abstract concepts. The study also found that, although biology is not among the most popular school subjects, students generally have a positive experience of biology lessons. Many students believe that knowledge of biology is important and useful in everyday life, as it helps them understand nature and the importance of a healthy lifestyle. The findings also suggest that a greater use of active teaching methods, such as fieldwork, inquiry-based activities, group work, and independent information seeking, could increase students' interest in biology and help them understand the subject matter more effectively.

KAZALO VSEBINE

1 UVOD	5
2 TEORETIČNI DEL	6
2.1 Predmet biologija.....	6
2.2 Poučevanje predmeta biologije v osnovni in srednji šoli.....	7
2.2.1 Učna motivacija z odnosom do predmeta biologija.....	11
2.2.2 Interes učencev in dijakov do predmeta biologije.....	12
2.3 Odnos do predmeta biologija	14
3 EMPIRIČNI DEL	20
3.1 Namen.....	20
3.1.1 Raziskovalna vprašanja	20
3.1.2 Raziskovalne hipoteze	21
3.2 METODOLOGIJA	21
3.2.1 Vprašalnik.....	21
3.2.2 Raziskovalni vzorec.....	23
3.2.3 Postopki zbiranja in obdelave podatkov	24
3.3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	25
3.3.1 Rezultati raziskave učencev in dijakov do predmeta biologija	25
3.4 SKLEP	60
VIRI IN LITERATURA	63
PRILOGE	68

KAZALO TABEL

Tabela 3.1: Opis trditev pri predmetu biologija, ki so označene z *	22
Tabela 3.2: Odgovori anketirancev do odnosa predmeta biologije.....	25
Tabela 3.3: Odgovori anketirancev o odnosu do predmeta biologija glede na spol	28
Tabela 3. 4: Odgovori anketirancev odnosa do predmeta biologija glede na lokacijo šole	32
Tabela 3.5: Odgovori anketirancev o odnosu do predmeta biologija glede na zaključno oceno biologije lanskega šolskega leta	41
Tabela 3.6: Odgovori anketirancev do predmeta biologija glede na razred.....	49

1 UVOD

Naravoslovne predmete učitelji poučujejo v vseh devetih razredih osnovne šole (OŠ), in sicer od 1. do 3. razreda pri predmetu spoznavanje okolja, v 4. in 5. razredu pri predmetu naravoslovje in tehnika, v 6. in 7. razredu pa pri predmetu naravoslovje. V 8. in 9. razredu učenci pridobivajo znanje naravoslovja pri predmetih kemija, biologija in fizika. V zadnji triadi OŠ lahko učenci izberejo enega ali dva izbirna predmeta iz naravoslovno-tehničnega sklopa (Vilhar idr., 2011a). Temeljni spoznavni postopki naravoslovja se sistematično poglobljajo na razredni stopnji, kot so razvrščanje, urejanje in prirejanje. Vsi ti so v tesni povezavi z opazovanjem. Poleg opazovanja kot naravoslovnega postopka, ki se na razredni stopnji nato razvije v sistematično opazovanje, se razvija še eksperimentiranje v smeri razumevanja objektivnega poizkusa in utrjuje se večšina postavljanja vprašanj. Namen eksperimentov je motivirati učence k razmišljanju in ne samo opazovanju. Ob koncu drugega triletja so učenci pripravljeni na raziskovanje. Na predmetni stopnji naravoslovni postopki in dejavnosti postanejo miselno zahtevnejši (Krnel, 2010).

Po Dolinšku (2008) pod naravoslovne vsebine poleg rednega pouka prištevamo tudi naravoslovne in tehniške dneve, športne dneve, šole v naravi, ekskurzije in druge dejavnosti, ki jih organizira šola. Iz predmetnika OŠ lahko opazimo, da je razmerje med družboslovnimi in naravoslovnimi predmeti v korist družboslovja, število ur naravoslovnih predmetov predstavlja le tretjino vseh predvidenih ur pouka.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Predmet biologija

Namen pouka biologije v osnovni šoli je, da učenci spoznajo temeljna načela delovanja živih bitij ter pridobijo znanje o zgradbi, delovanju in razvoju živih sistemov na različnih ravneh. Pri pouku biologije naj bi učenci razvijali analitičen in racionalen način razmišljanja ter krepili zanimanje za naravoslovje in odgovorno ravnanje v naravnem okolju (Vilhar idr., 2011b).

Pouk biologije v 8. razredu obsega 52 ur, v 9. razredu pa 64 ur. Več kot tretjina učnega časa je namenjena praktičnemu delu, ki vključuje aktivno sodelovanje učencev. Učitelj mora v letni pripravi pouka strokovno in samostojno načrtovati ter razporediti procesne cilje biologije. Eksperimentalno delo pri biologiji predstavlja pomembno izhodišče za doseganje učnih ciljev in razvijanje naravoslovno-matematičnih sposobnosti. V 8. razredu mora biti najmanjši obseg eksperimentalnega in terenskega dela najmanj 10 ur, v 9. razredu pa 13 ur (Vilhar idr., 2011b).

Na podlagi koncepta predmetne vertikale od osnovne šole do gimnazije in drugih srednjih šol dijaki pri pouku biologije nadgrajujejo ter poglobljajo znanje, ki so ga pridobili v osnovni šoli. Učni načrt za biologijo je oblikovan tako, da posamezni vsebinski sklopi vključujejo enega ali več konceptov, katerim so podrejeni učni cilji. Ti vodijo dijake k razumevanju posameznih konceptov. Koncepti omogočajo celovito razumevanje različnih področij biologije ter hkrati spodbujajo povezovanje med posameznimi področji (Vilhar idr., 2008).

2.2 Poučevanje predmeta biologije v osnovni in srednji šoli

V današnjem času poučevanje ne more več potekati na enak način kot pred približno dvajsetimi leti, ko je učitelj večinoma razlagal snov ob uporabi učbenika kot glavnega vira informacij. Zaradi tega je delo učitelja postalo zahtevnejše in bolj kompleksno, saj mora poleg strokovnega znanja obvladati tudi različne veščine, spretnosti ter učinkovito upravljati odnose v razredu. Vsak učitelj mora med številnimi strategijami poučevanja oblikovati svoj način oziroma sistem dela (Šorgo, 2011).

Razlaga bioloških vsebin mora temeljiti na znanstveno utemeljenih spoznanjih. Učitelj mora vsebine biologije podajati strokovno pravilno, hkrati pa na zanimiv in privlačen način, ki spodbuja radovednost in zanimanje učencev.

Pri poučevanju biologije je pomembno ohranjati ravnotežje med sproščenim in resnim pristopom k učenju. Uporaba zanimivih prikazov, aktualnih primerov in zgodb lahko prispeva k boljšemu razumevanju učnih ciljev. Takšen pristop sicer pomaga učencem, da si lažje zapomnijo posamezne ideje, vendar ne more nadomestiti poglobljene obravnave vsebine in truda, ki ga morajo učenci vložiti v razumevanje biologije.

Povezanost sodobne biologije z življenjem in družbo je mogoče približati z različnimi pristopi, na primer s predstavljanjem rezultatov sodobnih raziskav iz znanstvenih revij ali z obiski raziskovalnih ustanov. Na ta način lahko učenci povezujejo znanje, ki ga pridobijo v šoli, z vsakodnevnimi izkušnjami. Pri tem mora učitelj pri presoji različnih mnenj učencev ostati objektiven ter uravnoteženo usmerjati razpravo o različnih pogledih (Vilhar idr., 2011b).

Pri razlagi posameznih pojmov in ciljev je pomembno, da učitelj uporablja primere iz naravnega okolja, ki so skrbno izbrani. V pouk biologije je smiselno vključevati zanimive teme iz okolja, sodobna spoznanja biološke znanosti ter primere uporabe biološkega znanja v vsakdanjem življenju. Na ta način lahko pouk postane bolj zanimiv in učencem bližji (Vilhar idr., 2011b).

Raziskave kažejo, da so učenci pri učenju uspešnejši, kadar uporabljajo aktivne pristope učenja, saj so pri tem bolj vključeni v učni proces in bolje razumejo učno snov. Pomembno je, da novo snov predstavljamo na zanimiv in dinamičen način. Priporočljivo je tudi, da učenci določeno področje poskusijo raziskati samostojno še preden jim ga predstavi učitelj (Vorderman, 2017).

Holbrook in Rannikmae (2014; povz. po Juriševič, 2014) izpostavljata več razlogov, zakaj naravoslovni predmeti pogosto niso med najbolj priljubljenimi:

- učni načrti vsebujejo veliko podatkov in teorij, ki niso dovolj povezane z vsakdanjim življenjem, zato učenci ne prepoznajo njihove uporabne vrednosti;
- učitelji včasih uporabljajo neustrezne metode in oblike poučevanja, kar zmanjšuje zanimanje učencev;
- pouk pogosto poudarja predvsem nižje kognitivne ravni znanja, kot je pomnjenje brez razumevanja, pri tem pa se premalo spodbuja višje miselne procese, kot so presojanje ali reševanje problemov;
- naravoslovno izobraževanje ni vedno dovolj povezano z razvojem ključnih kompetenc.

Špernjakova in Šorgo (2010) priporočata pogostejšo uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije pri poučevanju naravoslovnih predmetov. Njuna raziskava je pokazala, da učitelji IKT večinoma uporabljajo predvsem kot tehnično orodje za pisanje besedil, pošiljanje elektronske pošte ali iskanje informacij na spletu. Vendar lahko uporaba sodobnih aplikacij pomembno prispeva k lažjemu razumevanju zahtevnejših pojavov in učinkovitejšemu izkoriščanju učnega časa. Kljub temu računalnik ne more nadomestiti dobrega učitelja, lahko pa mu pomaga pri poučevanju. Nekateri strokovnjaki opozarjajo, da lahko animacije pri učencih povzročijo tudi napačne predstave, vendar raziskave Baraka in sodelavcev (2011) kažejo, da animirani filmi lahko izboljšujejo razumevanje znanstvenih vsebin, sposobnost sklepanja ter motivacijo za učenje.

Kot učinkovite so se pokazale tudi strnjene oblike dela, kot so dvojne učne ure, večmesečno izvajanje določenih vsebin ali projektni dnevi in projektni tedni. Za izvedbo takšnih aktivnosti je potreben tudi dovolj prilagodljiv šolski urnik (Stopar, 2009).

Križaj (2009) predlaga več načinov za izboljšanje poučevanja biologije, med drugim:

- kakovostna izobraževanja za učitelje, kjer bi spoznali različne metode in oblike dela;
- večje sodelovanje učiteljev naravoslovja na različnih ravneh izobraževanja;
- navajanje učencev na reševanje zahtevnejših nalog ter vključevanje primerov iz vsakdanjega življenja;
- povezovanje praktičnih dejavnosti, kot so eksperimenti, terensko in raziskovalno delo, s praktičnim znanjem.

Ferk Savec in sodelavci (2007) so ugotovili, da je večina učiteljev zadovoljna s svojo uspešnostjo pri poučevanju, vendar pogosto opažajo, da učenci njihove razlage ne razumejo v celoti. Raziskava med učitelji osnovnih in srednjih šol je pokazala, da pri razlagi teorije najpogosteje uporabljajo tablo in računalnik. Pri eksperimentalnem delu prevladujejo demonstracije, sledijo pa skupinske oblike dela.

Kotarskejeva (2019) poudarja, da morajo učitelji prilagoditi način poučevanja in ustvariti kakovostnejše učne pogoje, v katerih bodo učenci lahko razvijali učinkovite strategije učenja biologije.

Osnovnošolci pogosto izražajo željo po več eksperimentih in praktičnem delu pri pouku naravoslovja. Izvajanje poskusov je zahtevna dejavnost, ki zahteva dobro strokovno usposobljenega učitelja. Pomembno je, da učitelji dobijo ustrezno strokovno podporo ter spodbudo za vključevanje več praktičnih dejavnosti v pouk (Vilhar, 2005).

Rezultati mednarodne raziskave TIMSS 2011 so pokazali, da so med 42 državami najvišje rezultate dosegli učenci iz Anglije, Japonske, Južne Koreje, Singapurja in Nove Zelandije,

medtem ko se je Slovenija uvrstila na 37. mesto. Eden od razlogov je tudi ta, da se eksperimentalno delo pogosto izvaja v običajnih učilnicah in ne v ustrezno opremljenih laboratorijih (Japelj idr., 2012). V raziskavi TIMSS 2015, v kateri je sodelovalo 39 držav in tudi Slovenija z 4600 osmošolci, so učenci dosegli nadpovprečne rezultate iz naravoslovja, Slovenija pa se je uvrstila na peto mesto. Kljub temu raziskava kaže, da slovenski učenci naravoslovje cenijo manj kot vrstniki v nekaterih drugih državah. Dekleta so pri biologiji dosegla nekoliko boljše rezultate kot fantje (Japelj Pavešić idr., 2016).

Pomemben del praktičnega pouka biologije predstavlja tudi terensko delo. To je bistven element biologije tako v znanstvenem raziskovanju kot tudi v izobraževanju. Učitelji pogosto navajajo različne razloge, zakaj se terensko delo izvaja redkeje, vendar raziskave kažejo, da je učenje v naravi zelo pomembno. Ena sama terenska ekskurzija namreč ni dovolj, zato je naloga učitelja, da učencem pokaže prednosti učenja na prostem (Kervinen, Uitto in Jutti, 2018).

Raziskava Gnidovec (2012) med gimnazijskimi dijaki in dijaki veterinarske smeri v Ljubljani je pokazala, da se pri pouku biologije izvaja premalo eksperimentov, prav tako dijaki redko pripravljajo seminarske naloge.

Strgar in Vrščaj (2009) ugotavljata, da učitelji pri pouku biologije premalo uporabljajo aktivne metode dela, saj pogosto prevladuje frontalna oblika pouka. Velik delež dijakov pri učenju biologije redko uporablja dodatno strokovno literaturo ali internet. Mnogi dijaki tudi ocenjujejo učne vsebine biologije kot zahtevne in obsežne. Podobno ugotavljata tudi Shahenn in Kayani (2017), ki menita, da je eden od razlogov za težave pri učenju biologije obsežnost učnega načrta.

Omerza (2020) je v raziskavi med osnovnošolci ugotovila, da učencem najbolj ustrezajo kratki in nazorni filmi o bioloških temah. Nekateri učenci najbolj uživajo pri eksperimentih, opazovanju skozi mikroskop ali pri seciranju, medtem ko je manj priljubljeno ustno preverjanje znanja.

Gnidovec (2012) poudarja, da ima neposredna izkušnja z naravo velik vpliv na zanimanje za biologijo. Dijaki, ki jih biologija posebej zanima, jo pogosto doživljajo kot pomembno vrednoto. Zato bi morali učitelji v pouk vključevati čim več praktičnih dejavnosti in izkušenj v naravnem okolju.

Vilharjeva (2005) izpostavlja, da so učitelji naravoslovnih predmetov ključni dejavnik pri spodbujanju zanimanja učencev za naravoslovno-tehniške poklice.

Sharpe in Abrahams (2019) pa ugotavljata, da praktično delo pri biologiji pozitivno vpliva na odnos učencev do predmeta. Raziskava med dijaki v Angliji je pokazala, da ima večina učencev pri praktičnem delu raje več samostojnosti in svobode pri raziskovanju.

2.2.1 Učna motivacija z odnosom do predmeta biologija

Za uspešno pridobivanje znanja pri pouku biologije je zelo pomembna ustrezna učna motivacija. Učna motivacija predstavlja različne vrste spodbud v učni situaciji, ki vplivajo na to, kako se učenec uči. Vključuje vse dejavnike, ki spodbujajo in usmerjajo učenje ter vplivajo na njegovo intenzivnost, kakovost in trajanje. Gre za rezultat prepletanja trajnejših osebnostnih značilnosti učenca, kot so interesi, stopnja storilnostne motivacije in stopnja navdušenja nad učenjem (Marentič Požarnik, 2000). Pri pouku biologije ima motivacija pomembno vlogo, saj učencem pomaga pri razumevanju pogosto zahtevnih in abstraktnih vsebin.

Juriševič (2014) poudarja, da je učna motivacija proces, ki učenca z različnimi dejavnostmi usmerja in vodi k doseganju zastavljenega učnega cilja. Pri učenju biologije se lahko pojavljata dve osnovni obliki motivacije – zunanja in notranja motivacija.

O zunanji motivaciji govorimo takrat, ko učenec uči biologijo zaradi zunanjih spodbud, ki niso neposredno povezane z dejavnostjo učenja. Cilj učenja tako ni v samem znanju biologije, temveč v posledicah, ki jih učenje prinaša. Učenje postane sredstvo za doseganje pozitivnih rezultatov ali za izogibanje negativnim posledicam. Učenci se lahko

na primer učijo biologijo predvsem zato, da bi dobili dobre ocene ali zadovoljili pričakovanja staršev in učiteljev (Marentič Požarnik, 2000; Juriševič, 2014).

Notranja motivacija pa pomeni, da je cilj učenja v sami dejavnosti učenja biologije. Učenec se uči zato, ker ga vsebina zanima, želi razvijati svoje sposobnosti in razumeti pojave v naravi. Pri takšni motivaciji je sam proces učenja pomembnejši od končnega rezultata, saj prinaša občutek zadovoljstva in osebnega dosežka. Znanje, pridobljeno z notranjo motivacijo, je običajno kakovostnejše in trajnejše, ker temelji na osebnem interesu in želji po razumevanju ter obvladovanju znanja. Osebni interes za biologijo se lahko začne razvijati že v zgodnjem otroštvu in predstavlja pomemben dejavnik pri oblikovanju pozitivnega odnosa do naravoslovja (Marentič Požarnik, 2012).

Učenci, ki so notranje motivirani za učenje biologije, so pri delu vztrajnejši, tudi kadar se srečujejo z zahtevnejšimi nalogami ali težavami. Neuspeh pogosto dojemajo kot izziv, ki jih spodbuja k nadaljnjemu raziskovanju in iskanju rešitev, kar prispeva k globljemu razumevanju bioloških vsebin (Juriševič, 2014).

2.2.2 Interes učencev in dijakov do predmeta biologije

Osebni interesi predstavljajo dolgotrajno usmerjenost posameznika k določenim področjem znanja in se začnejo oblikovati že v zgodnjem otroštvu. Najprej se pri učencih pokaže zanimanje za posamezne predmete ali dejavnosti, kasneje pa se lahko razvije tudi interes za naravoslovne vede, med katere spada biologija. Na oblikovanje interesov pogosto vplivajo tudi stereotipi, ki lahko povzročajo razlike v zanimanju med deklicami in dečki (Marentič Požarnik, 2012).

Pomembno vprašanje za učitelje biologije je, kako pri učencih spodbuditi zanimanje za predmet, ki bi se ohranilo tudi po koncu formalnega izobraževanja. Marentič Požarnik (2000) poudarja, da je pri tem zelo pomemben pozitiven, iskren in pristen odnos učitelja do predmeta, ki ga poučuje. Takšen odnos lahko pomembno vpliva na razvoj učnih

interesov pri učencih. Učitelji bi morali pri pouku uporabljati različne metode in oblike dela. Ena izmed pomembnih kompetenc učitelja je sposobnost vključevanja zanimivih vsebin in primerov iz vsakdanjega življenja ter ustvarjanje učnih situacij, ki pritegnejo tudi učence, ki sprva za biologijo niso pokazali posebnega zanimanja. Na ta način lahko pri učencih najprej vzbudimo situacijski interes, ki se lahko kasneje razvije v trajnejši osebni interes za biologijo.

Pri pouku biologije je priporočljivo vključevati tudi različne zanimive dejavnosti, kot so ekskurzije, terensko delo, obiski muzejev ali drugih naravoslovnih ustanov. Takšne aktivnosti pripomorejo k temu, da učenci lažje in z večjim veseljem opravljajo tudi zahtevnejše naloge (Marentič Požarnik, 2000).

Pri razvijanju interesa za biologijo ima pomembno vlogo tudi učiteljeva osebna zavzetost. Učitelj mora učencem pokazati pozitiven odnos do predmeta ter navdušenje nad biološkimi vsebinami. Pogosto se zgodi, da se učenci kasneje spominjajo učiteljev, ki so jih s svojim načinom poučevanja posebej pritegnili, v nekaterih primerih pa celo vplivali na njihovo odločitev za nadaljnji študij na področju, ki ga je ta učitelj poučeval (Marentič Požarnik, 2012).

Marentič Požarnik (2000) poudarja, da je pri spodbujanju interesa pomemben tudi zanimiv in dinamičen pristop k poučevanju, na primer:

- vključevanje novosti, presenečenj in podatkov, ki spodbujajo radovednost;
- uporaba metod, ki povečujejo aktivno vključenost učencev, kot so simulacije ali igre vlog;
- preverjanje in utrjevanje znanja z različnimi zabavnimi oblikami, na primer z rebusi ali kvizi iz biologije;
- omogočanje izbire tem ali načinov izvedbe posamezne naloge oziroma poročanja.

Učitelji naravoslovnih predmetov pogosto opažajo, da zanimanje učencev za naravoslovje s časom upada. Raziskave šolske prakse kažejo, da bi lahko interes učencev za biologijo in kakovost pridobljenega znanja izboljšali, če bi učenci bolje razumeli povezanost bioloških vsebin z vsakdanjim življenjem. Eden izmed pristopov, ki omogoča takšno povezovanje znanja z realnimi življenjskimi situacijami, je projektno učenje. Ta način dela omogoča razvoj pomembnih naravoslovnih kompetenc in učencem pomaga, da pridobljeno znanje uporabljajo v različnih življenjskih okoliščinah (Ferk Savec, 2011).

V skladu s priporočili učnih načrtov naj bi se pouk biologije pogosteje izvajal tudi v naravnem okolju. Za razvoj naravoslovnih kompetenc je zelo pomembno povezovanje teoretičnega znanja z izkušnjami iz resničnega sveta, zlasti v višjih razredih šolanja. Pri tem je pomembno, da se izvajajo vse faze izkustvenega učenja, saj tako učenci lažje povezujejo pridobljeno znanje z vsakdanjim življenjem. Takšen način učenja pomembno prispeva tudi k večji motivaciji učencev (Golob, 2010).

2.3 Odnos do predmeta biologija

Učitelj mora obravnavane vsebine pri pouku biologije predstaviti na način, ki učencem omogoča razumevanje njihove uporabnosti v vsakdanjem življenju. Pri tem je pomembno, da snov ponazori s konkretnimi primeri iz okolja in življenja. Na oblikovanje odnosa do biologije vpliva več dejavnikov, ne le sam način poučevanja. Gnidovčeva (2012) je ugotovila, da na odnos dijakov do biologije v srednji šoli vplivajo različni dejavniki, kot so spol, letnik izobraževalnega programa ter dejavnosti, s katerimi se ukvarjajo v prostem času.

Meškova (2009) je raziskavo izvedla med 488 učenci in dijaki slovenskih šol ter ugotovila, da imajo osnovnošolci praviloma bolj pozitiven odnos do biologije kot srednješolci. Kar 159 učencev (71,6 %) in 150 dijakov (58,1 %) se je strinjalo, da jim bo znanje biologije koristilo v vsakdanjem življenju, medtem ko je 38 učencev (17,1 %) in 59 dijakov (22,8 %) menilo, da jim biologija pri vsakdanjih dejavnostih ne bo posebej koristila. Avtorica navaja tudi, da je 48 deklet (19,1 %) menilo, da jim bo biološko znanje pomagalo pri izbiri

ali opravljanju poklica, kar 166 deklet (66,1 %) pa je poudarilo njegovo uporabnost v vsakdanjem življenju. Po drugi strani je 60 fantov (26,2 %) izrazilo mnenje, da jim biologija ne bo koristila na nobenem področju življenja. Skupno je raziskava pokazala, da kar 309 anketirancev (64,4 %) biologijo dojema kot uporabno v vsakodnevem življenju.

Podobne rezultate je dobil tudi Fareo Oluremi (2019), ki ugotavlja, da imajo dijaki do biologije na splošno pozitiven odnos in da jim je predmet všeč. V raziskavi se je 145 anketirancev (48,33 %) strinjalo z izjavo, da imajo do učenja biologije nekoliko odklonilen odnos, medtem ko je 155 anketirancev (51,67 %) menilo nasprotno.

Gnidovčeva (2012) je ugotovila tudi, da zanimanje za biologijo pri dijakih višjih letnikov postopoma upada. Raziskava je bila izvedena med 358 dijaki srednjih šol v okolici Ljubljane. Ena izmed pomembnih razlik se je pokazala pri odnosu do pouka biologije. Dijaki so izrazili nezadovoljstvo z načinom izvajanja pouka, kar se s starostjo še stopnjuje. Avtorica je prav tako ugotovila, da med dijaki iz mestnega in podeželskega okolja ni statistično pomembnih razlik v odnosu do biologije, saj oboji radi preživljajo čas v naravi. Vendar pa dijaki s podeželja (199 dijakov oziroma 56,9 %) pogosto kažejo boljše sposobnosti opazovanja narave in pridobivanja izkušenj iz okolja kot njihovi vrstniki iz mest (151 dijakov oziroma 43,1 %).

V isti raziskavi je Gnidovčeva (2012) ugotovila, da so dijaki naklonjeni biologiji kot znanstveni disciplini, vendar imajo nekoliko manj pozitiven odnos do biologije kot šolskega predmeta. Dijaki kažejo zanimanje za delo z živimi organizmi, vendar menijo, da je takšnih dejavnosti pri pouku premalo. To je bilo posebej opazno pri dijakih veterinarskega tehnika, kjer so se pojavile statistično pomembne razlike v primerjavi z gimnazijci. Kljub temu dijaki biologije ne dojemajo kot nepriljubljenega predmeta in menijo, da je enako pomembna kot drugi šolski predmeti.

Meškova (2009) je ugotovila, da bi kar 11,9 % učencev in 14,8 % dijakov biologijo obiskovalo z večjim zanimanjem, če bi bilo pri pouku več praktičnega dela. Učenci menijo, da se največ naučijo prav pri praktičnih dejavnostih, zlasti kadar sami pridejo do

zaključkov. Prav tako se večina ni strinjala s trditvijo, da je praktično delo pri biologiji nevarno.

Kotnikova (2016) ugotavlja, da si 53 anketirancev (19,6 %) želi več praktičnega dela pri pouku biologije, 42 anketirancev (15,6 %) pa bi si želelo več dejavnosti v naravi. Hkrati raziskava kaže, da mnogi učenci ne želijo večjih sprememb pri pouku biologije, saj je 57 anketirancev (21,1 %) odgovorilo, da pri predmetu ne bi spremenili ničesar.

Raziskava Uitta in sodelavcev (2006) je pokazala, da imajo fantje in dekleta nekoliko različne interese na področju biologije. Dekleta se pogosteje zanimajo za biologijo človeka in zdravstvene vsebine, medtem ko fantje kažejo več zanimanja za osnovne biološke procese. Fantje imajo tudi več izkušenj z didaktičnimi kompleti in izdelovanjem modelov, medtem ko dekleta pogosteje sodelujejo pri domačih opravilih, kot sta kuhanje in peka. Raziskava je pokazala, da na zanimanje za biologijo močno vplivajo zunajšolske dejavnosti, povezane z naravo, kot so branje knjig o naravi, gledanje naravoslovnih oddaj, pohodništvo, kampiranje ali vrtnarjenje. Pozitivno na zanimanje vplivajo tudi izkušnje s skrbjo za živali ter zanimanje za rastline, živali, sodobne metode kmetovanja in pridelavo hrane.

Rezultati kažejo, da obstaja povezava med zanimanjem za biologijo in izkušnjami v naravnem okolju. Zato bi morali učitelji biologije pri pouku večkrat povezovati učne vsebine z izkušnjami učencev. Izkušnje v naravi lahko spodbudijo trajnejši interes za biologijo in večjo motivacijo za učenje. Uitto in sodelavci (2006) poudarjajo tudi pomen dobro načrtovanega učenja na prostem, saj terensko delo omogoča bolj izkustveno obliko učenja. Obiski živalskih vrtov, botaničnih vrtov, znanstvenih parkov ali raziskovalnih ustanov lahko dodatno povečajo zanimanje za biologijo in učencem pomagajo pri razumevanju teoretičnih vsebin v razredu.

Podobno je ugotovila tudi Gnidovčeva (2012), ki navaja, da dijaki, ki spremljajo naravoslovne oddaje ali berejo naravoslovne vsebine, biologijo bolj cenijo in jo dojemajo

kot zanimivejši predmet. Ti dijaki prav tako pogosteje izražajo željo po pridobivanju izkušenj v naravi.

Gnidovčeva (2012) je ugotovila tudi statistično pomembne razlike v zanimanju za biologijo med dijaki in dijakinjami v prvem letniku srednje šole. Dekleta so v prvem letniku kazala več zanimanja za biologijo kot fantje, vendar se je v drugem letniku navdušenje pri dekletih nekoliko zmanjšalo, zato razlike med spoloma niso bile več tako izrazite.

Na odnos učencev do biologije pomembno vpliva tudi način poučevanja in odnos učitelja do predmeta. Zanimiv in aktivno usmerjen pouk, ki vključuje laboratorijske vaje ali terensko delo, lahko pri učencih vzbudi situacijski interes, ki se ob daljšem času razvije v trajnejši osebni interes (Uitto idr., 2010; povz. po Gnidovec, 2012).

Gnidovčeva (2012) poudarja, da bi pogostejša uporaba aktivnih metod poučevanja, kot so laboratorijske vaje, lahko povečala osebni interes dijakov za biologijo. To bi se lahko pokazalo v večjem zanimanju za biološke vsebine in večji želji po pridobivanju izkušenj v naravi tudi v prostem času.

Več raziskav kaže, da imajo dekleta pogosto nekoliko bolj pozitiven odnos do biologije kot fantje. Trumper (2006; povz. po Uitto, 2014) je ugotovil, da imajo dekleta v srednji šoli večji interes za biologijo, medtem ko fantje pogosteje izkazujejo zanimanje za matematiko ali fiziko. Podobno ugotavljata tudi Krapp in Prezel (2011; povz. po Uitto, 2014). Tudi Potrebuješeva (2018) je v raziskavi med 350 dijaki srednjih šol v Ljubljani ugotovila, da imajo dekleta nekoliko bolj pozitiven odnos do biologije kot fantje.

Prokop, Prokop in Tunnicliffe (2007) poročajo, da dekleta že v osnovni šoli kažejo več zanimanja za biologijo kot fantje. Fantje pogosto doživljajo pouk biologije kot zahtevnejši, zanimanje za predmet pa se s starostjo postopoma zmanjšuje.

Dolinšek (2008) je sicer ugotovil, da so razlike med spoloma pri odnosu do biologije razmeroma majhne in statistično nepomembne. Po drugi strani pa Gešmanova (2017) poroča o statistično pomembnih razlikah med spoloma pri odnosu do biologije, zlasti pri notranji motivaciji in občutku učinkovitosti pri učenju. Učenke so pri tem pokazale večji interes za pouk biologije kot učenci.

Kotnikova (2016) je v raziskavi med 270 učenci osnovnih šol ugotovila, da se 150 učencev (55,9 %) med uro biologije počuti sproščeno. 32 učencev (11,9 %) meni, da je biologija dolgočasna, medtem ko 122 učencev (45,5 %) ocenjuje, da so ure biologije zanimive.

Meškova (2009) je ugotovila tudi, da je biologija med osnovnošolci na tretjem mestu po priljubljenosti predmetov, medtem ko je pri srednješolcih šele na desetem mestu. To kaže, da je biologija praviloma bolj priljubljena v osnovni šoli kot v srednji šoli, kjer je predmet tudi zahtevnejši. Med najpogostejšimi razlogi za zahtevnost predmeta učenci in dijaki navajajo obsežno učno snov, veliko količino učenja ter težje razumevanje nekaterih vsebin.

Tomažič in Vidic (2009) ugotavljata, da se število dijakov, ki se po maturi odločijo za študij za učitelja biologije, zmanjšuje. Večina tistih, ki se za ta poklic odločijo, so dekleta. Dijaki menijo, da mora dober učitelj biologije vključevati praktično delo, uporabljati konkretne učne materiale ter vzpostaviti dober odnos z učenci. Prav tako naj bi imel visoko stopnjo strokovnega znanja in podajal snov na zanimiv ter razumljiv način.

Dolinšek (2008) opozarja na splošen upad zanimanja za naravoslovje, zato je pomembno razmišljati o načinih, kako pouk biologije narediti bolj zanimiv in privlačen za učence.

Kotnikova (2016) je ugotovila tudi, da je biologijo kot najljubši predmet izbralo le 3,7 % učencev. Na vprašanje, ali bi želeli postati biolog, je 21,9 % učencev odgovorilo pritrdilno, večina (78,1 %) pa ne. Tisti, ki jih biologija zanima, menijo, da je področje zanimivo, medtem ko ostali nimajo posebnega interesa za to področje.

Gešmanova (2017) je v raziskavi med 260 osnovnošolci ugotovila, da imajo učenci 8. in 9. razreda večinoma pozitiven odnos do biologije. Zaradi zanimivih vsebin se pouka pogosto veselijo in se zavedajo pomena biološkega znanja za razumevanje življenja. Kljub temu se nekateri učenci biologijo učijo predvsem takrat, ko je predvideno ocenjevanje. Potrebuješeva (2018) zaključuje, da imajo dijaki do biologije sicer dokaj pozitivno mnenje, vendar se večina ne odloča za poklice, ki so povezani s tem področjem.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Namen

Namen raziskovalnega dela je ugotoviti odnos učencev/dijakov do biologije ter, ali starost in spol vplivata na odnos do tega predmeta.

Z raziskovalno nalogo smo preverjali odnos učencev in dijakov do predmeta biologija v Koroški regiji. Zanimalo nas je:

- kako pomemben je za anketirance predmet biologija,
- kako zahteven se jim zdi predmet biologija ter
- kakšno je njihovo mnenje o pouku biologije glede na starost in spol.

3.1.1 Raziskovalna vprašanja

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšen odnos do predmeta biologija imajo osnovno- in srednješolci Koroške regije?
2. Ali se učencem in dijakom Koroške regije predmet biologija zdi pomemben?
3. Ali se učencem in dijakom Koroške regije predmet biologija zdi zahteven?
4. Ali obstajajo razlike v mnenjih o odnosu do biologije in njeni zahtevnosti med osnovnošolci in srednješolci Koroške regije glede na starost?
5. Ali so med učenci in dijaki Koroške regije razlike med mnenjem o odnosu in zahtevnosti do predmeta biologije glede na spol?

3.1.2 Raziskovalne hipoteze

Za raziskovalno delo smo si na podlagi raziskovalnih vprašanj zastavili naslednje raziskovalne hipoteze:

Hipoteza 1: Predpostavljamo, da bodo anketiranci imeli pozitiven odnos do predmeta biologija.

Hipoteza 2: Predpostavljamo, da se učencem in dijakom zdi predmet biologija pomemben.

Hipoteza 3: Predpostavljamo, da se učencem in dijakom predmet biologija zdi nezahteven.

Hipoteza 4: Predpostavljamo, da med anketiranci glede na starost ne bo razlik v mnenjih o odnosu do biologije in o zahtevnosti predmeta biologija.

Hipoteza 5: Predpostavljamo, da bodo med anketiranci obstajale razlike v mnenjih o odnosu do biologije in zahtevnosti predmeta biologija glede na spol.

3.2 METODOLOGIJA

3.2.1 Vprašalnik

Vprašalnik za biologijo je v prilogi A in je sestavljen iz dveh sklopov. V prvem sklopu vprašanj smo anketirance spraševali o demografiji (spol, razred, od kod prihajajo, zaključna ocena pri naravoslovju ali biologiji prejšnjega šolskega leta). V drugem sklopu so anketiranci poleg podanih 40 trditev na 5-stopenjski Likertovi lestvici (1 – se zelo ne strinjam, 5 – se zelo strinjam) označili pomembnost trditev, vezanih na biologijo.

Tabela 3.1: Opis trditev pri predmetu biologija, ki so označene z *

Q5a*	Biologija je moj najljubši predmet.
Q5b*	Predmet biologija je zanimiv.
Q5c*	Predmet biologija je dolgočasen.
Q5d*	Predmet biologija ni zahteven.
Q5e*	Raje imam biologijo kot vse ostale predmete.
Q5f*	Stvari, ki se jih naučim pri biologiji, mi bodo koristile v vsakdanjem življenju.
Q5g*	Vsebine iz področij biologije, o katerih se učim v šoli, mi bodo izboljšala karierne možnosti.
Q5h*	Biologija mi je odprla oči za nove in zanimive poklice.
Q5i*	Pri pouku biologije sem napet, saj razmišljam, ali se bom dobro odrezal.
Q5j*	Biologija je povzročila, da bolj cenim naravo.
Q6a*	Pouk biologije mi je v zadovoljstvo.
Q6b*	V biologiji je veliko strokovnih besed.
Q6c*	Rad/a imam biologijo, ker vsebuje izzive.
Q6d*	Vsebino iz biologije se hitro naučim.
Q6e*	Zelo se trudim razumeti vsebino predmeta biologije.
Q6f*	Biologijo bi želel imeti pogosteje na urnik.
Q6g*	Zaradi vsebine predmeta se veselim pouka biologije.
Q6h*	Biologijo se učim samo takrat, kadar vem, da bom ocenjen.
Q6i*	Zelo me zanima vsebina predmeta biologija.
Q6j*	Biologija je manj pomembna kot drugi šolski predmeti.
Q6k*	Menim, da bi se moral vsak v šoli učiti biologijo.
Q6l*	Rad/a bi se ukvarjal z biologijo izven šole.
Q6m*	Rad/a bi opravljal poklic, ki je povezan z biologijo.
Q6n*	Rad/a bi postal učitelj biologije.
Q6o*	Znanje biologije mi bo pomagalo pri nadaljnem izobraževanju.
Q6p*	Znanje biologije je pomembno, ker mi pomaga zdravo živeti.
Q6q*	Biologija je v vsakdanjem življenju malo uporabna.
Q6r*	Biologija mi pomaga razumeti vsakodnevne procese v okolju.
Q6s*	Kadar pri biologiji eksperimentiram, imam občutek, da delam nekaj pomembnega.

Q7a*	Sovražim pouk biologije.
Q7b*	Biologijo se pogosto učim na pamet.
Q7c*	Rad opazujem živali in rastline v naravi.
Q7d*	Pri pouku biologije gremo dvakrat mesečno v naravo.
Q7e*	Učitelj/ica biologije vsaj enkrat mesečno izvaja poskuse, eksperimente in praktične prikaze snovi.
Q7f*	Pri pouku biologije učitelj/ica največkrat poda razlago učne snovi s pomočjo računalnika.
Q7g*	Pri pouku biologije ne pripravljamo seminarских nalog.
Q7h*	Pri biologiji rad izvajam eksperimente.
Q7i*	Pri pouku biologije enkrat tedensko delamo z živimi organizmi (rastline, živali ...).
Q7j*	Snov, ki se jo naučim pri biologiji, ima zame praktično vrednost.
Q7k*	Biologija je povečala mojo radovednost o stvareh, ki jih še ne znam razložiti.

3.2.2 Raziskovalni vzorec

Raziskovani vzorec zajema anketirance iz Koroške regije, in sicer obeh spolov v starosti od 13 do 17 let ter zaključne ocene prejšnjega šolskega leta. Uporabili smo spletno anketiranje in anketiranje po elektronski pošti. Zbrali smo čim bolj različen vzorec udeležencev, zato smo naključno izbrali mestne, primestne ter vaške šole. Anketiranje je potekalo na različnih OŠ in SŠ na Koroškem od meseca januarja do meseca marca 2020:

- Prva osnovna šola Slovenj Gradec,
- Druga osnovna šola Slovenj Gradec,
- Osnovna šola Šmartno pri Slovenj Gradcu,
- Osnovna šola Mislinja,
- Osnovna šola Podgorje pri Slovenj Gradcu,
- Osnovna šola Prežihovega Varanja Ravne na Koroškem,
- Osnovna šola Koroški jeklarji Ravne na Koroškem,
- Osnovna šola Neznanih talcev Dravograd,

- Gimnazija Ravne na Koroškem,
- Gimnazija Slovenj Gradec,
- Srednja šola Slovenj Gradec in Muta,
- Srednja zdravstvena šola Slovenj Gradec.

3.2.3 Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Vprašalnik je izpolnilo 2261 učencev/dijakov na osmih osnovnih in petih srednjih šolah na Koroškem. Zbrane podatke smo obdelali s pomočjo statističnega programa IBM SPSS 24.0, in sicer z deskriptivno analizo, rezultati pa so prikazani v obliki tabel. V analize smo vključili frekvence odgovorov, srednje vrednosti (\bar{X}) ter standardni odklon (SD). Veljavnost biološkega, z vsemi vključenimi vprašanji, smo preverili s Cronbachovim alfa, ki je za biološki del vprašalnika 0,882.

Za analizo razlik v odgovorih različnih skupin (spol, razred, lokacija šole (mestna, primestna in vaška), zaključna ocena predmeta naravoslovje ali biologija prejšnjega leta) smo uporabili neparametrične teste Mann-Whitney in Kruskal-Wallis, za natančnejšo analizo med skupinami smo uporabili Chi-Square test. Kot statistično značilne smo sprejeli razlike, kjer je bil $p < 0,05$. S Pearsonovim korelacijskim koeficientom smo preverili stopnje povezanosti med določenimi kategorijami učencev/dijakov (spol, razred, lokacija šole in zaključna ocena prejšnjega leta) z njihovimi odgovori.

3.3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

3.3.1 Rezultati raziskave učencev in dijakov do predmeta biologija

V tabeli 3.2 so predstavljeni rezultati anketirancev frekvenc odgovorov in srednjih vrednosti. Zanimalo nas je mnenje odnosov učencev in dijakov do predmeta biologija.

Tabela 3.2: Odgovori anketirancev do odnosa predmeta biologije

Trditev	Frekvenca (N) in delež [%] odgovorov					\bar{X}	SD
	1	2	3	4	5		
Q6b*	34 (3,0)	63 (5,6)	172 (15,4)	470 (42,1)	377 (33,8)	3,98	0,996
Q6h*	62 (5,6)	136 (12,2)	184 (16,5)	393 (35,2)	341 (30,6)	3,73	1,177
Q7c*	62 (5,6)	130 (11,6)	206 (18,5)	393 (35,2)	325 (29,1)	3,71	1,165
Q7h*	76 (6,8)	136 (12,2)	215 (19,3)	358 (32,1)	331 (29,7)	3,66	1,213
Q6r*	55 (4,9)	115 (10,3)	267 (23,9)	485 (43,5)	194 (17,4)	3,58	1,046
Q5f*	61 (5,5)	114 (10,2)	303 (27,2)	442 (39,6)	196 (17,6)	3,54	1,065
Q5b*	62 (5,6)	126 (11,3)	296 (26,5)	444 (39,8)	188 (16,8)	3,51	1,071
Q6e*	66 (5,9)	140 (12,5)	276 (24,7)	456 (40,9)	178 (15,9)	3,48	1,084
Q7f*	161 (14,4)	129 (11,6)	152 (13,6)	368 (33,0)	306 (27,4)	3,47	1,377
Q7k*	98 (8,8)	174 (15,6)	264 (23,7)	327 (29,3)	253 (22,7)	3,41	1,239
Q6p*	82 (7,3)	141 (12,6)	327 (29,3)	400 (35,8)	166 (14,9)	3,38	1,108
Q7j*	82 (7,3)	165 (14,8)	331 (29,7)	355 (31,8)	183 (16,4)	3,35	1,137
Q5j*	82 (7,3)	209 (18,7)	311 (27,9)	363 (32,5)	151 (13,5)	3,26	1,132
Q6s*	111 (9,9)	186 (16,7)	309 (27,7)	348 (31,2)	162 (14,5)	3,24	1,184
Q6k*	119 (10,7)	201 (18,0)	294 (26,3)	359 (32,2)	143 (12,8)	3,18	1,187
Q6o*	118 (10,6)	213 (19,1)	315 (28,2)	322 (28,9)	148 (13,3)	3,15	1,188

Q6a*	91 (8,2)	236 (21,1)	335 (30,0)	355 (31,8)	99 (8,9)	3,12	1,094
Q5g*	105 (9,4)	234 (21,0)	384 (34,4)	270 (24,2)	123 (11,0)	3,06	1,125
Q6i*	100 (9,0)	248 (22,2)	371 (33,2)	289 (25,9)	108 (9,7)	3,05	1,107
Q7b*	180 (16,1)	231 (20,7)	220 (19,7)	346 (31,0)	139 (12,5)	3,03	1,289
Q7g*	220 (19,7)	278 (24,9)	148 (13,3)	226 (20,3)	244 (21,9)	3,00	1,455
Q6c*	109 (9,8)	285 (25,5)	342 (30,6)	277 (24,8)	103 (9,2)	2,98	1,124
Q6g*	137 (12,3)	285 (25,5)	270 (24,2)	307 (27,5)	117 (10,5)	2,98	1,201
Q7e*	257 (23,0)	194 (17,4)	164 (14,7)	315 (28,2)	186 (16,7)	2,98	1,430
Q6d*	151 (13,5)	285 (25,5)	255 (22,8)	318 (28,5)	107 (9,6)	2,95	1,210
Q5h*	163 (14,6)	324 (29,0)	269 (24,1)	244 (21,9)	116 (10,4)	2,84	1,219
Q5i*	156 (14,0)	349 (31,3)	300 (26,9)	211 (18,9)	100 (9,0)	2,78	1,171
Q6q*	166 (15,0)	390 (34,9)	286 (25,6)	201 (18,0)	72 (6,5)	2,66	1,128
Q5d*	178 (15,9)	366 (32,8)	311 (27,9)	193 (17,3)	68 (6,1)	2,65	1,122
Q5a*	211 (18,9)	296 (26,5)	355 (16,2)	181 (16,2)	73 (6,5)	2,65	1,151
Q6j*	176 (15,8)	425 (38,1)	298 (26,7)	152 (13,6)	65 (5,8)	2,56	1,089
Q5c*	212 (19,0)	412 (36,9)	282 (25,3)	138 (12,4)	72 (6,5)	2,50	1,125
Q6l*	307 (27,5)	376 (33,7)	213 (19,1)	161 (14,4)	59 (5,3)	2,36	1,178
Q6f*	340 (30,5)	344 (30,8)	208 (18,6)	148 (13,3)	76 (6,8)	2,35	1,230
Q6m*	377 (33,8)	331 (29,7)	188 (16,8)	149 (13,4)	71 (6,4)	2,29	1,237
Q5e*	332 (29,7)	378 (33,9)	229 (20,5)	116 (10,4)	61 (5,5)	2,28	1,155
Q7i*	404 (36,2)	317 (28,4)	155 (13,9)	154 (13,8)	86 (7,7)	2,28	1,291
Q7a*	423 (37,9)	309 (27,7)	211 (18,9)	100 (9,0)	73 (6,5)	2,19	1,217
Q7d*	566 (50,7)	246 (22,0)	119 (10,7)	121 (10,8)	64 (5,7)	1,99	1,251
Q6n*	661 (59,2)	323 (28,9)	96 (8,6)	28 (2,5)	8 (0,7)	1,57	0,809

* Opis trditev v tabeli 3.1.

Anketiranci biologijo ne uvrščajo med svoje najljubše predmete, čeprav se strinjajo, da jih vsebina predmeta zelo zanima. Menijo, da se močno trudijo razumeti snov, saj jim znanje biologije pomaga pri zdravem življenju. Kljub temu si biologije ne želijo imeti pogosteje na urniku, čeprav anketiranci ocenjujejo, da je biologija pomembnejša kot nekateri drugi šolski predmeti. Iz rezultatov razberemo, da jim je biologija kot učni predmet zanimiva, hkrati pa jo ocenjujejo kot dolgočasno. Pri tem opazimo določena nasprotja v podatkih, kar nakazuje, da so učenci/dijaki morda nenatančno prebrali trditve. Za dokončno potrditev teh ugotovitev bi bilo potrebno izvesti nadaljnjo raziskavo.

Iz tabele 3.2 je razvidno, da anketiranci biologijo ocenjujejo kot zahtevno, saj vsebuje veliko strokovnih izrazov, zaradi česar se jo pogosto učijo na pamet. Menijo, da pri pouku biologije ne izvajajo dvakrat mesečno odhodov v naravo in nimajo tedenskega rokovanja z živimi organizmi, vendar se strinjajo s trditvijo, da zelo radi opazujejo živali in rastline v naravi. Ker so rezultati trditev deloma nasprotujoči, sklepamo, da opazovanje živali in rastlin poteka predvsem izven šolskega pouka, torej v prostem času.

V tabeli 3.3 so predstavljeni rezultati odnosa učencev in dijakov do biologije glede na spol. V OŠ je sodelovalo 226 deklet in 219 fantov, medtem ko je bilo v SŠ anketiranih 424 deklet in 247 fantov.

Preverili smo, ali glede na spol v mnenjih anketirancev obstajajo statistično značilne razlike.

Tabela 3.3: Odgovori anketirancev o odnosu do predmeta biologija glede na spol

Trditev	Spol	Frekvenca (N) in delež [%] odgovorov					\bar{X}	SD	χ^2	p
		1	2	3	4	5				
Q5f*	ž	24 (3,7)	41 (6,3)	167 (25,7)	298 (45,8)	120 (18,5)	3,69	0,965	49,47	< 0,01
	m	37 (7,9)	73 (15,7)	136 (29,2)	144 (30,9)	76 (16,3)	3,32	1,156		
Q5h*	ž	77 (11,8)	164 (25,2)	164 (25,2)	169 (26,0)	76 (11,7)	3,00	1,207	31,39	< 0,01
	m	86 (11,8)	160 (34,3)	105 (22,5)	75 (16,1)	40 (8,6)	2,62	1,202		
Q6m*	ž	195 (30,0)	177 (27,2)	124 (19,1)	108 (16,6)	46 (7,1)	2,44	1,267	27,96	< 0,01
	m	182 (39,1)	154 (33,0)	64 (13,7)	41 (8,8)	25 (5,4)	2,08	1,166		
Q5g*	ž	42 (6,5)	119 (18,3)	243 (37,4)	172 (26,5)	74 (11,4)	3,18	1,063	27,12	< 0,01
	m	63 (13,5)	115 (24,7)	141 (37,4)	98 (21,0)	49 (10,5)	2,90	1,188		
Q6l*	ž	153 (23,5)	218 (33,5)	127 (19,5)	119 (18,3)	33 (5,1)	2,48	1,180	25,48	< 0,01
	m	154 (33,0)	158 (33,9)	86 (18,5)	42 (9,0)	26 (5,6)	2,20	1,158		
Q6o*	ž	52 (8,0)	106 (16,3)	193 (29,7)	197 (30,3)	102 (15,7)	3,29	1,153	25,31	< 0,01
	m	66 (14,2)	107 (23,0)	122 (26,2)	125 (26,8)	46 (9,9)	2,95	1,208		
Q6r*	ž	20 (3,1)	53 (8,2)	149 (22,9)	307 (47,2)	121 (18,6)	3,70	0,965	24,92	< 0,01
	m	35 (7,5)	62 (13,3)	118 (25,3)	178 (38,2)	73 (15,7)	3,41	1,129		
Q6e*	ž	31 (4,8)	78 (12,0)	135 (20,8)	299 (46,0)	107 (16,5)	3,57	1,050	24,02	< 0,01
	m	35 (7,5)	62 (13,3)	141 (30,3)	157 (33,7)	71 (15,2)	3,36	1,120		
Q7b*	ž	77 (11,8)	137 (21,1)	129 (19,8)	216 (33,2)	91 (14,0)	3,16	1,246	23,30	< 0,01
	m	103 (22,1)	94 (20,2)	91 (19,5)	130 (27,9)	48 (10,3)	2,84	1,325		
Q7j*	ž	33 (5,1)	80 (12,3)	207 (31,8)	222 (34,2)	108 (16,6)	3,45	1,064	22,63	< 0,01
	m	49 (10,5)	85 (18,2)	124 (26,6)	133 (28,5)	75 (16,1)	3,21	1,220		

Q6k*	ž	54 (8,3)	101 (15,5)	179 (27,5)	233 (35,8)	83 (12,8)	3,29	1,128	20,77	< 0,01
	m	65 (13,9)	100 (21,5)	115 (24,7)	126 (27,0)	60 (12,9)	3,03	1,249		
Q6i*	ž	42 (6,5)	133 (20,5)	236 (36,3)	181 (27,8)	58 (8,9)	3,12	1,042	20,62	< 0,01
	m	58 (12,4)	115 (24,7)	135 (29,0)	108 (23,2)	50 (10,7)	2,95	1,186		
Q7c*	ž	23 (3,5)	66 (10,2)	117 (18,0)	235 (36,2)	206 (32,2)	3,83	1,095	19,87	< 0,01
	m	39 (8,4)	64 (13,7)	89 (19,1)	158 (33,9)	116 (24,9)	3,53	1,236		
Q5j*	ž	30 (4,6)	118 (18,2)	196 (30,2)	218 (33,5)	88 (13,5)	3,33	1,065	19,50	< 0,01
	m	52 (11,2)	91 (19,5)	115 (24,7)	145 (31,1)	63 (13,5)	3,16	1,212		
Q6h*	ž	31 (4,8)	77 (11,8)	106 (16,3)	260 (40,)	176 (27,1)	3,64	1,125	18,20	< 0,01
	m	31 (6,7)	59 (12,7)	78 (16,7)	133 (28,5)	165 (35,4)	3,73	1,249		
Q5c*	ž	118 (18,2)	257 (39,5)	175 (26,9)	71 (10,9)	29 (4,5)	2,44	1,048	17,34	< 0,01
	m	94 (20,2)	155 (33,3)	107 (23,0)	67 (14,4)	43 (9,2)	2,59	1,220		
Q5b*	ž	22 (3,4)	68 (10,5)	185 (28,5)	264 (40,6)	111 (17,1)	3,58	1,000	16,68	< 0,01
	m	40 (8,6)	58 (12,4)	111 (23,8)	180 (38,6)	77 (16,5)	3,42	1,158		
Q6j*	ž	99 (15,2)	268 (41,2)	173 (26,6)	86 (13,2)	24 (3,7)	2,49	1,021	16,67	< 0,01
	m	77 (16,5)	157 (33,7)	125 (26,8)	66 (14,2)	41 (8,8)	2,65	1,171		
Q5d*	ž	100 (15,4)	229 (35,2)	168 (25,8)	119 (18,3)	34 (5,2)	2,63	1,106	8,23	0,08
	m	78 (16,7)	137 (29,4)	143 (30,7)	74 (15,9)	34 (7,3)	2,68	1,145		
Q5e*	ž	169 (26)	227 (34,9)	139 (21,4)	77 (11,8)	38 (5,8)	2,37	1,158	12,00	0,02
	m	163 (35,0)	151 (32,4)	90 (21,4)	39 (8,4)	23 (4,9)	2,16	1,140		
Q7h*	ž	35 (5,4)	75 (11,5)	139 (21,4)	226 (34,8)	175 (26,9)	3,66	1,148	16,25	< 0,01
	m	41 (8,8)	61 (13,1)	76 (16,3)	132 (28,3)	156 (33,5)	3,65	1,301		
Q6d*	ž	77 (11,8)	190 (29,2)	154 (23,7)	175 (26,9)	54 (8,3)	2,91	1,167	16,07	< 0,01
	m	74 (15,9)	95 (20,4)	101 (21,7)	143 (30,7)	53 (11,4)	3,01	1,267		
Q7k*	ž	42 (6,5)	93 (14,3)	158 (24,3)	202 (31,1)	155 (23,8)	3,52	1,184	14,09	< 0,01
	m	56 (12,0)	81 (17,4)	106 (22,7)	125 (26,8)	98 (21,0)	3,27	1,301		
Q6s*	ž	49 (7,5)	104 (16,0)	183 (28,2)	217 (33,4)	97 (14,9)	3,32	1,136	12,21	< 0,01

	m	62 (13,3)	82 (17,6)	126 (27,0)	131 (28,1)	65 (13,9)	3,12	1,240		
Q6c*	ž	48 (7,4)	171 (26,3)	209 (32,2)	157 (24,2)	65 (10,0)	3,03	1,096	11,84	0,02
	m	61 (13,1)	114 (24,5)	133 (28,5)	120 (25,8)	38 (8,2)	2,91	1,161		
Q7g*	ž	114 (17,5)	180 (27,7)	91 (14,0)	122 (18,8)	143 (22,0)	3,00	1,432	10,91	0,03
	m	106 (22,7)	98 (21,0)	57 (12,2)	104 (22,3)	101 (21,7)	2,99	1,488		
Q7f*	ž	80 (12,3)	72 (11,1)	83 (12,8)	220 (33,8)	195 (30,0)	3,58	1,344	10,12	0,04
	m	81 (17,4)	57 (12,2)	69 (14,8)	148 (31,8)	111 (23,8)	3,32	1,410		
Q6p*	ž	37 (5,7)	74 (11,4)	201 (30,9)	238 (36,6)	100 (15,4)	3,45	1,061	9,66	0,05
	m	45 (9,7)	67 (14,4)	126 (27,0)	162 (34,8)	66 (14,2)	3,29	1,166		
Q6b*	ž	13 (2,0)	31 (4,8)	99 (15,2)	285 (43,8)	222 (34,2)	4,03	0,930	8,92	0,06
	m	21 (4,5)	32 (6,9)	73 (15,7)	185 (39,7)	155 (33,3)	3,90	1,078		
Q7a*	ž	257 (39,5)	187 (28,8)	105 (16,2)	61 (9,4)	40 (6,2)	2,14	1,212	8,67	0,07
	m	166 (35,6)	122 (26,2)	106 (22,7)	39 (8,4)	33 (7,1)	2,25	1,223		
Q6a*	ž	43 (10,3)	132 (20,3)	200 (30,8)	209 (32,2)	66 (10,2)	3,19	1,078	8,28	0,08
	m	48 (10,3)	104 (22,3)	135 (29,0)	146 (31,3)	33 (7,1)	3,03	1,111		
Q5a*	ž	111 (17,1)	181 (27,8)	209 (32,2)	99 (15,2)	50 (7,7)	2,69	1,151	7,93	0,09
	m	100 (21,5)	115 (24,7)	146 (31,3)	82 (17,6)	23 (4,9)	2,60	1,149		
Q6q*	ž	101 (15,5)	238 (36,6)	162 (24,9)	117 (18,0)	32 (4,9)	2,60	1,099	7,52	0,11
	m	66 (14,2)	152 (32,6)	124 (26,6)	84 (18,0)	40 (8,6)	2,74	1,163		
Q6f*	ž	186 (28,6)	209 (32,2)	132 (20,3)	79 (12,2)	44 (6,8)	2,36	1,206	6,42	0,17
	m	154 (33,0)	135 (29,0)	76 (16,3)	69 (14,8)	32 (6,9)	2,33	1,263		
Q6g*	ž	70 (10,8)	159 (24,5)	165 (25,4)	189 (29,1)	67 (10,3)	3,04	1,174	5,94	0,20
	m	67 (14,4)	126 (27,0)	105 (22,5)	118 (25,3)	50 (10,7)	2,91	1,234		
Q7d*	ž	330 (50,8)	153 (23,5)	64 (9,8)	63 (9,7)	40 (6,2)	1,97	1,245	4,93	0,29
	m	236 (50,6)	93 (20,0)	55 (11,8)	58 (12,4)	24 (5,2)	2,02	1,261		
Q5i*	ž	87 (13,4)	200 (30,8)	171 (26,3)	126 (19,4)	66 (10,2)	2,82	1,189	3,37	0,50
	m	69 (14,8)	149 (32,0)	129 (27,7)	85 (18,2)	34 (7,3)	2,71	1,143		

Q7i*	ž	243 (37,4)	183 (28,2)	93 (14,3)	87 (13,4)	44 (6,8)	2,24	1,267	2,80	0,59
	m	161 (34,5)	134 (28,8)	62 (13,3)	67 (14,4)	42 (9,0)	2,35	1,267		
Q7e*	ž	141 (21,7)	110 (16,9)	95 (14,6)	193 (29,7)	111 (17,1)	3,04	1,421	2,75	0,60
	m	116 (24,9)	84 (18,0)	69 (14,8)	122 (26,2)	75 (16,1)	2,91	1,441		
Q6n*	ž	380 (58,5)	193 (29,7)	56 (8,6)	17 (2,6)	4 (0,6)	1,57	0,806	0,75	0,95
	m	281 (60,3)	130 (27,9)	40 (8,6)	11 (2,4)	4 (0,9)	1,56	0,815		

*Trditve so navedene v tabeli 3.1.

Dekleta s statistično pomembno razliko menijo, da jim znanje, pridobljeno pri biologiji, bolj koristi v vsakdanjem življenju in da jim predmet bolj odpira možnosti za spoznavanje novih in zanimivih poklicev, kot to opažajo fantje. Rezultati tabele 3.3 kažejo, da bi dekleta s statistično značilno razliko raje izbrala poklic, povezan z biologijo, kot fantje. Dekleta menijo, da vsebine biologije izboljšujejo njihove karijerne možnosti v primerjavi s fanti. Prav tako bi se dekleta raje ukvarjala z biologijo izven šole in s statistično značilno razliko ocenjujejo, da jim bo znanje biologije zelo koristilo pri nadaljnjem izobraževanju. Dekleta menijo, da jim biologija pomaga bolje razumeti vsakodnevne procese v okolju, snov, ki se jo naučijo, pa ima za njih večjo praktično vrednost kot za fante.

Glede na rezultate tabele 3.3 se dekleta bolj trudijo razumeti snov biologije in jim je vsebina s statistično značilno razliko bolj zanimiva kot fantom. Dekleta se bolj pogosto učijo biologijo na pamet in so bolj prepričana kot fantje, da bi moral vsak v šoli obvezno študirati biologijo. Prav tako dekleta raje opazujejo živali in rastline v naravi ter bolj cenijo naravo kot fantje. Fantje se s statistično značilno razliko učijo biologijo predvsem takrat, ko so ocenjeni, in menijo, da se vsebino hitreje naučijo kot dekleta.

Fantje ocenjujejo biologijo kot bolj dolgočasen in manj pomemben predmet v primerjavi z drugimi šolskimi predmeti kot dekleta. Dekletom je predmet s statistično značilno razliko bolj zanimiv in ga imajo raje kot druge šolske predmete. Dekleta menijo, da rade izvajajo eksperimente in jim je eksperimentiranje pomembnejše kot fantom. Rezultati tabele 3.3 kažejo, da jim je biologija povečala radovednost in da jim je ljubša, ker vsebuje izzive, v nasprotju s fanti. Dekleta so se s statistično značilno razliko opredelila, da pri pouku ne pripravljajo seminarskih nalog. Prav tako se strinjajo, da učitelj/ica najpogosteje pri pouku

biologije uporablja računalnik za podajanje snovi, kot menijo fantje. Pri ostalih trditvah med mnenji deklet in fantov ni bilo statistično pomembnih razlik.

V tabeli 3.4 so prikazani odgovori učencev in dijakov njihovega odnosa do predmeta biologija glede na lokacijo šole. V Koroški regiji smo naključno izbrali mestne, primestne in vaške šole. Anketiranje je potekalo na osmih osnovnih in petih srednjih šolah na Koroškem.

Tabela 3. 4: Odgovori anketirancev odnosa do predmeta biologija glede na lokacijo šole

Trditev	Lokacija šole	Frekvenca (N) in delež [%]					\bar{X}	SD	χ^2	p
		1	2	3	4	5				
Q7f*	vas	98 (19,7)	74 (14,9)	69 (13,9)	146 (29,3)	111 (22,3)	3,2 0	1,444	42,0 2	< 0,01
	mesto	45 (9,6)	39 (8,3)	64 (13,6)	165 (35,1)	157 (33,4)	3,7 4	1,266		
	predmestje	18 (12,2)	16 (10,8)	19 (12,8)	57 (38,5)	38 (25,7)	3,5 5	1,311		
Q5g*	vas	39 (7,8)	103 (20,7)	187 (37,6)	135 (27,1)	34 (6,8)	3,0 4	1,032	25,7 6	< 0,01
	mesto	54 (11,5)	102 (21,7)	142 (30,2)	104 (22,1)	68 (14,5)	3,0 6	1,215		
	predmestje	12 (8,1)	29 (19,6)	55 (37,2)	31 (20,9)	21 (14,2)	3,1 4	1,135		
Q5i*	vas	64 (12,9)	167 (33,5)	151 (30,3)	84 (16,9)	32 (6,4)	2,7 0	1,091	25,7 4	< 0,01
	mesto	61 (13,0)	142 (30,2)	114 (24,3)	94 (20,0)	59 (12,6)	2,8 9	1,231		
	predmestje	31 (20,9)	40 (27,0)	35 (23,6)	33 (22,3)	9 (6,1)	2,6 6	1,211		
Q7h*	vas	25 (5,0)	48 (9,6)	90 (18,1)	169 (33,9)	166 (33,3)	3,8 1	1,148	24,2 0	< 0,01
	mesto	34 (7,2)	68 (14,5)	97 (20,6)	155 (33,0)	116 (24,7)	3,5 3	1,212		

	predmestje	17 (11,5)	20 (13,5)	28 (18,9)	34 (23,0)	49 (33,1)	3,5 3	1,372		
Q7i*	vas	189 (38,0)	150 (30,1)	77 (15,5)	51 (10,2)	31 (6,2)	2,1 7	1,216		
	mesto	163 (34,7)	122 (26,0)	53 (11,3)	87 (18,5)	45 (9,6)	2,4 2	1,373	23,4 0	< 0,01
	predmestje	52 (35,1)	45 (30,4)	25 (16,9)	16 (10,8)	10 (6,8)	2,2 4	1,231		
Q7d*	vas	273 (54,8)	103 (20,7)	62 (12,4)	40 (8,0)	20 (4,0)	1,8 6	1,157		
	mesto	215 (45,7)	110 (23,4)	42 (8,9)	68 (14,5)	35 (7,4)	2,1 4	1,334	22,6 2	< 0,01
	predmestje	78 (52,7)	33 (22,3)	15 (10,1)	13 (8,8)	9 (6,1)	1,9 3	1,238		
Q6e*	vas	19 (3,8)	55 (11,0)	129 (25,9)	217 (43,6)	78 (15,7)	3,5 6	1,006		
	mesto	29 (6,2)	70 (14,9)	109 (23,2)	189 (40,2)	73 (15,5)	3,4 4	1,108	21,2 8	< 0,01
	predmestje	18 (12,2)	15 (10,1)	38 (25,7)	50 (33,8)	27 (18,2)	3,3 6	1,240		
Q6b*	vas	9 (1,8)	25 (5,0)	78 (15,7)	234 (47,0)	152 (30,5)	3,9 9	0,909		
	mesto	17 (3,6)	32 (6,8)	70 (14,9)	171 (36,4)	180 (38,3)	3,9 9	1,064	19,5 1	< 0,01
	predmestje	8 (5,4)	6 (4,1)	24 (16,2)	65 (43,9)	45 (30,4)	3,9 0	1,055		
Q5f*	vas	19 (3,8)	40 (8,0)	142 (28,5)	213 (42,8)	84 (16,9)	3,6 1	0,983		
	mesto	33 (7,0)	50 (10,6)	126 (26,8)	177 (37,7)	84 (17,9)	3,4 9	1,115	19,0	0,04
	predmestje	9 (6,1)	24	35	52	28	3,4 5	1,150		

		(16,2)	(23,6)	(35,1)	(18,9)						
Q7j*	vas	27 (5,4)	68 (13,7)	176 (35,3)	151 (30,3)	76 (15,3)	3,3 6	1,066			
	mesto	39 (8,3)	78 (16,6)	119 (25,3)	153 (32,6)	81 (17,2)	3,3 4	1,184	18,6 6	0,02	
	predmestje	16 (10,8)	19 (12,8)	36 (24,3)	51 (34,5)	26 (17,6)	3,3 5	1,223			
Q6i*	vas	39 (7,6)	117 (23,5)	184 (36,9)	121 (24,3)	38 (7,6)	3,0 1	1,044			
	mesto	43 (9,1)	91 (19,4)	151 (32,1)	132 (28,1)	53 (11,3)	3,1 3	1,130	18,2 9	0,02	
	predmestje	19 (12,8)	40 (27,0)	36 (24,3)	36 (24,3)	17 (11,5)	2,9 5	1,222			
Q6r*	vas	22 (4,4)	57 (11,4)	118 (23,7)	228 (45,8)	73 (14,7)	3,5 5	1,018			
	mesto	27 (5,7)	49 (10,4)	120 (25,5)	192 (40,9)	82 (17,4)	3,5 4	1,074	16,3 4	0,03	
	predmestje	6 (4,1)	9 (6,1)	29 (19,6)	65 (43,9)	39 (26,4)	3,8 2	1,022			
Q7c*	vas	22 (4,4)	46 (9,2)	97 (19,5)	180 (36,1)	153 (30,7)	3,8 0	1,109 9			
	mesto	26 (5,5)	69 (14,7)	78 (16,6)	167 (35,5)	130 (27,7)	3,6 5	1,187	15,0 3	0,06	
	predmestje	14 (9,5)	15 (10,1)	31 (20,9)	46 (31,1)	42 (28,4)	3,5 9	1,261			
Q6d*	vas	68 (13,7)	109 (21,9)	132 (26,5)	141 (28,3)	48 (9,6)	2,9 8	1,198			
	mesto	58 (12,3)	142 (30,2)	91 (19,4)	135 (28,7)	44 (9,4)	2,9 3	1,206	14,3 4	0,07	
	predmestje	25 (16,9)	34 (23,0)	32 (21,6)	42 (28,4)	15 (10,1)	2,9 2	1,264			

Q6a*	vas	35 (7,0)	107 (21,5)	164 (32,9)	161 (32,3)	31 (6,2)	3,0 0	1,030	14,3 1	0,07
	mesto	42 (8,9)	101 (21,5)	122 (26,0)	153 (32,6)	52 (11,1)	3,1 5	1,149		
	predmestje	14 (9,5)	28 (18,9)	49 (33,1)	41 (27,7)	16 (10,8)	3,1 1	1,128		
Q5e*	vas	165 (33,1)	167 (33,5)	95 (19,1)	47 (9,4)	24 (4,8)	2,1 9	1,140	13,2 ‡	0,10
	mesto	122 (26,0)	162 (34,5)	96 (20,4)	58 (12,3)	32 (6,8)	2,4 0	1,190		
	predmestje	45 (30,4)	49 (33,1)	38 (25,7)	11 (7,4)	5 (3,4)	2,2 0	1,062		
Q7a*	vas	177 (35,5)	147 (29,5)	101 (20,3)	44 (8,8)	29 (5,8)	2,2 0	1,183	12,7 6	0,12
	mesto	178 (37,9)	129 (27,4)	84 (17,9)	49 (10,4)	30 (6,4)	2,2 0	1,230		
	predmestje	68 (45,9)	33 (22,3)	26 (17,6)	7 (4,7)	14 (9,5)	2,0 9	1,295		
Q7e*	vas	123 (24,7)	77 (15,5)	79 (15,9)	136 (27,3)	83 (16,7)	2,9 6	1,444	12,7 5	0,12
	mesto	102 (21,7)	93 (19,8)	54 (11,5)	139 (29,6)	82 (17,4)	3,0 1	1,437		
	predmestje	32 (21,6)	24 (16,2)	31 (20,9)	40 (27,0)	21 (14,2)	2,9 6	1,370		
Q6f*	vas	159 (31,9)	142 (28,5)	103 (20,7)	67 (13,5)	27 (5,4)	2,3 2	1,205	12,5 2	0,13
	mesto	144 (30,6)	147 (31,3)	81 (17,2)	57 (12,1)	41 (8,7)	2,3 7	1,271		
	predmestje	37 (25,0)	55 (37,2)	24 (16,2)	24 (16,2)	8 (5,4)	2,4 0	1,182		
Q5b*	vas	21 (4,2)	65	124	213	75	3,5 1	1,033	12,2 5	0,14

		(13,1)	(24,9)	(42,8)	(15,1)					
	mesto	28 (6,0)	45 (9,6)	130 (27,7)	180 (38,3)	87 (18,5)	3,5 4	1,082		
	predmestj e	13 (8,8)	16 (10,8)	42 (28,4)	51 (34,5)	26 (17,6)	3,4 1	1,160		
Q5h*	vas	75 (15,1)	156 (31,3)	123 (24,7)	97 (19,5)	47 (9,4)	2,7 7	1,199		
	mesto	71 (15,1)	121 (25,7)	104 (22,1)	120 (25,5)	54 (11,5)	2,9 3	1,255	12,1 9	0,14
	predmestj e	17 (11,5)	47 (31,8)	42 (28,4)	27 (18,2)	15 (10,1)	2,8 4	1,161		
Q6q*	vas	72 (14,5)	178 (35,7)	134 (26,9)	86 (17,3)	28 (5,6)	2,6 4	1,098		
	mesto	65 (13,8)	164 (34,9)	123 (26,2)	90 (19,1)	28 (6,0)	2,6 9	1,111	11,7 7	0,61
	predmestj e	30 (20,3)	48 (32,4)	29 (19,6)	25 (16,9)	16 (10,8)	2,6 6	1,276		
Q5a*	vas	91 (18,3)	137 (27,5)	166 (33,3)	77 (15,5)	27 (5,4)	2,6 2	1,112		
	mesto	81 (17,2)	126 (26,8)	144 (30,6)	81 (17,2)	38 (8,1)	2,7 2	1,174	10,4 7	0,2 ;
	predmestj e	39 (26,4)	33 (22,3)	45 (30,4)	23 (15,5)	8 (5,4)	2,5 1	1,192		
Q6p*	vas	29 (5,8)	70 (14,1)	156 (31,3)	180 (36,1)	63 (12,7)	3,3 6	1,056		
	mesto	41 (8,7)	55 (11,7)	135 (28,7)	163 (34,7)	76 (16,2)	3,3 8	1,148	10,2 1	0,25
	predmestj e	12 (8,1)	16 (10,8)	36 (24,3)	57 (38,5)	27 (18,2)	3,4 8	1,152		
Q6o*	vas	48 (9,6)	97 (19,5)	150 (30,1)	159 (30,1)	53 (10,6)	3,1 3	1,137	10,1 3	0,26

	mesto	50 (10,6)	89 (18,9)	127 (27,0)	136 (28,9)	68 (14,5)	3,1 8	1,206		
	predmestje	20 (13,5)	27 (18,2)	38 (25,7)	36 (24,3)	27 (18,2)	3,1 6	1,297		
Q6c*	vas	48 (9,6)	136 (27,3)	146 (29,3)	130 (26,1)	38 (7,6)	2,9 5	1,107		
	mesto	41 (8,7)	115 (24,5)	148 (31,5)	112 (23,8)	54 (11,5)	3,0 5	1,137	9,51	0,30
	predmestje	20 (13,5)	34 (23,0)	48 (32,4)	35 (23,6)	11 (7,4)	2,8 9	1,140		
Q7g*	vas	89 (17,9)	117 (23,5)	71 (14,3)	103 (20,7)	118 (23,7)	3,0 9	1,449		
	mesto	94 (20,0)	123 (26,2)	63 (13,4)	99 (21,1)	91 (19,4)	2,9 4	1,431	9,42	0,31
	predmestje	37 (25,0)	38 (25,7)	14 (9,5)	24 (16,2)	35 (23,6)	2,8 8	1,538		
Q6s*	vas	48 (9,6)	80 (16,1)	153 (30,7)	153 (30,7)	64 (12,9)	3,2 1	1,151		
	mesto	50 (10,6)	80 (17,0)	122 (26,0)	150 (31,9)	68 (14,5)	3,2 3	1,202	8,52	0,39
	predmestje	13 (8,8)	26 (17,6)	34 (23,0)	45 (30,4)	30 (20,3)	3,3 6	1,234		
Q6g*	vas	65 (9,6)	120 (24,1)	131 (26,3)	134 (26,9)	48 (9,6)	2,9 6	1,191		
	mesto	57 (12,1)	128 (27,2)	97 (20,6)	137 (29,1)	51 (10,9)	2,9 9	1,219	8,07	0,43
	predmestje	15 (10,1)	37 (25,0)	42 (28,4)	36 (24,3)	18 (12,2)	3,0 3	1,180		
Q6m*	vas	164 (32,9)	139 (27,9)	95 (19,1)	72 (14,5)	28 (5,6)	2,3 2	1,227	8,00	0,43
	mesto	164	144	72	61	29 (6,2)	2,2 5	1,232		

		(34,9)	(30,6)	(15,3)	(13,0)							
	predmestje	49 (33,1)	48 (32,4)	21 (14,2)	16 (10,8)	14 (9,5)	2,3 1	1,293				
Q5c*	vas	88 (17,7)	199 (40,0)	120 (24,1)	64 (12,9)	27 (5,4)	2,4 8	1,090				
	mesto	92 (19,6)	163 (34,7)	123 (26,2)	60 (12,8)	32 (6,8)	2,5 3	1,143	7,18	0,52		
	predmestje	32 (21,6)	50 (33,8)	39 (26,4)	14 (9,5)	13 (8,8)	2,5 0	1,187				
Q5j*	vas	35 (7,0)	97 (19,5)	142 (28,5)	165 (33,1)	59 (11,8)	3,2 3	1,109				
	mesto	38 (8,1)	82 (17,4)	132 (28,1)	154 (32,8)	64 (13,6)	3,2 6	1,142	6,65	0,58		
	predmestje	9 (6,1)	30 (20,3)	37 (25,0)	44 (29,7)	28 (18,9)	3,3 5	1,177				
Q6l*	vas	137 (27,5)	161 (32,3)	108 (21,7)	64 (12,9)	28 (5,6)	2,3 7	1,175				
	mesto	132 (28,1)	164 (34,9)	76 (16,2)	75 (16,0)	23 (4,9)	2,3 5	1,185	6,51	0,59		
	predmestje	38 (25,7)	51 (34,5)	29 (19,6)	22 (14,9)	8 (5,4)	2,4 0	1,177				
Q7k*	vas	45 (9,0)	76 (15,3)	131 (26,3)	137 (27,5)	109 (21,9)	3,3 8	1,234				
	mesto	42 (8,9)	70 (14,9)	106 (22,6)	143 (30,4)	109 (23,2)	3,4 4	1,244	6,45	0,60		
	predmestje	11 (7,4)	28 (18,9)	27 (18,2)	47 (31,8)	35 (23,6)	3,4 5	1,247				
Q6j*	vas	73 (14,7)	180 (36,1)	146 (29,3)	70 (14,1)	29 (5,8)	2,6 0	1,080				
	mesto	79 (16,8)	191 (40,6)	115 (24,5)	61 (13,0)	24 (5,1)	2,4 9	1,074	6,43	0,60		

	predmestje	24 (16,2)	54 (36,5)	37 (25,0)	21 (14,2)	12 (8,1)	2,6 1	1,158		
Q5d*	vas	83 (16,7)	155 (31,1)	143 (28,7)	92 (18,5)	25 (5,0)	2,6 4	1,112		
	mesto	73 (15,5)	160 (34,0)	123 (26,2)	82 (17,4)	32 (6,8)	2,6 6	1,138	5,93	0,65
	predmestje	22 (14,9)	51 (34,5)	45 (30,4)	19 (12,8)	11 (7,4)	2,6 4	1,114		
Q6h*	vas	31 (6,2)	53 (10,6)	86 (17,3)	174 (34,9)	154 (30,9)	3,7 4	1,184		
	mesto	22 (4,7)	64 (13,6)	70 (14,9)	137 (36,8)	141 (30,0)	3,7 4	1,162	5,53	0,70
	predmestje	9 (6,1)	19 (12,8)	28 (18,9)	46 (31,1)	46 (31,1)	3,6 8	1,212		
Q6k*	vas	49 (9,8)	87 (17,5)	127 (25,5)	171 (34,3)	64 (12,9)	3,2 3	1,173		
	mesto	57 (12,1)	91 (19,4)	123 (26,2)	141 (30,0)	58 (12,3)	3,1 1	1,210	5,32	0,72
	predmestje	13 (8,8)	23 (15,5)	44 (29,7)	47 (31,8)	21 (14,2)	3,2 7	1,152		
Q7b*	vas	74 (14,9)	101 (20,3)	111 (22,3)	154 (30,9)	58 (11,6)	3,0 4	1,254		
	mesto	79 (16,8)	100 (21,3)	85 (18,1)	145 (30,9)	61 (13,0)	3,0 2	1,310	4,93	0,77
	predmestje	27 (18,2)	30 (20,3)	24 (16,2)	47 (31,8)	20 (13,5)	3,0 2	1,343		
Q6n*	vas	294 (59,0)	141 (28,3)	47 (9,4)	12 (2,4)	4 (0,8)	1,5 8	0,822		
	mesto	274 (58,3)	142 (30,2)	36 (7,7)	14 (3,0)	4 (0,9)	1,5 8	0,824	4,27	0,83
	predmestje	93	40	13 (8,8)	2 (1,4)	0 (0,0)	1,4 9	0,714		

		(62,8)	(27,0)
--	--	------------	------------

*Za opis trditev glej tabelo 3.1.

Anketiranci iz mestne šole se s statistično značilno razliko strinjajo, da učitelj/ica pri pouku največkrat snov razlaga s pomočjo računalnika, v primerjavi z anketiranci iz vaških in primestnih šol. Anketiranci iz vaške šole s statistično značilno razliko pogosteje izvajajo eksperimente kot anketiranci iz mestne in primestne šole. Glede na rezultate tabele 3.4 se anketiranci iz predmestja s statistično značilno razliko bolj strinjajo, da jim vsebine biologije izboljšujejo karierni možnosti, kot to velja za anketirance vaških in mestnih šol.

Anketiranci iz mestne šole so s statistično značilno razliko bolj prepričani, da so pri pouku napeti, saj razmišljajo, ali se bodo dobro odrezali, in se zelo trudijo razumeti vsebino predmeta, v primerjavi z anketiranci iz vaške in primestne šole. Rezultati tabele 3.4 kažejo, da se anketiranci iz mestne šole strinjajo, da pri pouku tedensko delajo z živimi organizmi (rastline, živali ...) in s statistično značilno razliko trdijo, da pri pouku gredo dvakrat mesečno v naravo, v nasprotju z anketiranci iz vaške in primestne šole.

Anketiranci iz vaške in mestne šole se s statistično značilno razliko bolj strinjajo, da ima snov, ki se jo naučijo pri biologiji, praktično vrednost, hkrati pa menijo, da je v predmetu veliko strokovnih besed, v primerjavi z anketiranci iz primestne šole. Anketiranci iz vaške šole s statistično značilno razliko ocenjujejo, da jim pridobljeno znanje bolj koristi v vsakdanjem življenju in da jim biologija pomaga razumeti vsakodnevne procese v okolju, v primerjavi z anketiranci iz mestne in primestne šole. Prav tako anketiranci iz vaške šole s statistično značilno razliko raje izvajajo eksperimente kot anketiranci iz mestne in primestne šole.

Pri ostalih trditvah glede mnenj udeležencev glede na lokacijo šole statistično značilnih razlik ni bilo zaznati.

V tabeli 3.5 so prikazani rezultati odgovorov učencev in dijakov mnenj o odnosu do predmeta biologija glede na zaključno oceno lanskega leta. 172 anketirancev o zaključni oceni ni podalo odgovora. Anketirance z nezadostno oceno (1) smo priključili k odgovorom zadostne ocene (2), saj je bilo premalo število anketirancev za statistično obdelavo podatkov.

Tabela 3.5: Odgovori anketirancev o odnosu do predmeta biologija glede na zaključno oceno biologije lanskega šolskega leta

Trditev	Ocena	Frekvenca (N) in delež [%] odgovorov					\bar{X}	SD	χ^2	p
		1	2	3	4	5				
Q5h*	2	36 (33,6)	34 (31,8)	18 (16,8)	14 (13,1)	5 (4,7)	2,23	1,186	99,19	< 0,01
	3	40 (17,5)	92 (40,2)	51 (22,3)	36 (15,7)	10 (4,4)	2,49	1,087		
	4	54 (13,6)	112 (28,2)	105 (26,4)	85 (21,4)	41 (10,3)	2,87	1,200		
	5	27 (7,6)	80 (22,6)	85 (24,0)	104 (29,4)	58 (16,4)	3,24	1,194		
Q6i*	2	25 (23,4)	40 (37,4)	26 (24,3)	12 (11,2)	4 (3,7)	2,35	1,074	98,26	< 0,01
	3	23 (10,0)	67 (29,3)	77 (33,6)	51 (22,3)	11 (4,8)	2,83	1,041		
	4	34 (8,6)	84 (21,2)	133 (33,5)	105 (26,4)	41 (10,3)	3,09	1,108		
	5	12 (3,4)	54 (15,3)	123 (34,7)	114 (32,2)	51 (14,4)	3,39	1,019		
Q5b*	2	9 (8,4)	23 (21,5)	34 (31,8)	35 (32,7)	6 (5,6)	3,06	1,054	93,30	< 0,01
	3	14 (6,1)	41 (17,9)	77 (33,6)	81 (35,4)	16 (7,0)	3,19	1,012		
	4	27 (6,8)	39 (9,8)	102 (25,7)	157 (39,5)	72 (18,1)	3,52	1,104		
	5	8 (2,3)	18 (5,1)	78 (22,0)	158 (44,6)	92 (26,0)	3,87	0,934		
Q7j*	2	16 (15,0)	30 (28,0)	33 (30,8)	20 (18,7)	8 (7,5)	2,76	1,148	91,12	< 0,01
	3	21 (9,2)	42 (18,3)	90 (39,3)	57 (24,9)	19 (8,3)	3,05	1,065		
	4	30 (7,6)	54 (13,6)	105 (26,4)	136 (34,3)	72 (18,1)	3,42	1,155		
	5	10 (2,8)	35 (9,9)	91 (25,7)	134 (37,9)	84 (23,7)	3,70	1,027		
Q5a*	2	37 (34,6)	39 (36,4)	28 (26,2)	3 (2,8)	0 (0,0)	1,97	0,852	87,51	< 0,01
	3	46 (20,1)	75 (32,8)	80 (34,9)	23 (10,0)	5 (2,2)	2,41	0,990		
	4	80 (20,2)	91 (22,9)	111 (28,0)	83 (20,9)	32 (8,1)	2,74	1,226		
	5	41 (11,6)	81 (22,9)	125 (35,3)	71 (20,1)	36 (10,2)	2,94	1,140		

Q6m*	2	59 (55,1)	29 (27,1)	10 (9,3)	7 (6,5)	2 (1,9)	1,73	1,005	83,31	< 0,01
	3	90 (39,3)	77 (33,6)	31 (13,5)	22 (9,6)	9 (3,9)	2,05	1,127		
	4	146 (36,8)	118 (29,7)	63 (15,9)	52 (13,1)	18 (4,5)	2,07	1,194		
	5	72 (20,3)	101 (28,5)	75 (21,2)	64 (18,1)	42 (11,9)	2,73	1,298		
Q6l*	2	53 (49,5)	32 (29,9)	14 (13,1)	6 (5,6)	2 (1,9)	1,80	0,995	82,44	< 0,01
	3	72 (31,4)	89 (38,9)	44 (19,2)	20 (8,7)	4 (1,7)	2,10	1,003		
	4	106 (26,7)	146 (36,8)	72 (18,1)	52 (13,1)	21 (5,3)	2,34	1,157		
	5	66 (18,6)	106 (29,9)	69 (19,5)	81 (22,9)	32 (9,0)	2,74	1,253		
Q6d*	2	30 (28,0)	27 (25,2)	29 (27,1)	14 (13,1)	7 (6,5)	2,45	1,215	75,14	< 0,01
	3	28 (12,2)	77 (33,6)	60 (26,2)	56 (24,5)	8 (3,5)	2,73	1,069		
	4	59 (14,9)	97 (24,4)	88 (22,2)	121 (30,5)	32 (8,1)	2,92	1,210		
	5	32 (9,0)	74 (20,9)	72 (20,3)	119 (33,6)	57 (16,1)	3,27	1,218		
Q6a*	2	16 (15,0)	35 (32,7)	27 (25,2)	25 (23,4)	4 (3,7)	2,68	1,104	73,87	< 0,01
	3	28 (12,2)	51 (22,3)	87 (38,0)	56 (24,5)	7 (3,1)	2,84	1,028		
	4	27 (6,8)	81 (20,4)	111 (28,0)	145 (36,5)	33 (8,3)	3,19	1,068		
	5	12 (3,4)	64 (18,1)	103 (29,1)	122 (34,5)	53 (15,0)	3,40	1,052		
Q5f*	2	16 (15,0)	17 (15,9)	26 (24,3)	40 (37,4)	8 (7,5)	3,07	1,200	73,49	< 0,01
	3	13 (5,7)	32 (14,0)	78 (34,1)	88 (38,4)	18 (7,9)	3,29	0,993		
	4	15 (3,8)	42 (10,6)	113 (28,5)	152 (38,3)	75 (18,9)	3,58	1,031		
	5	14 (4,0)	23 (6,5)	77 (21,8)	150 (42,4)	90 (25,4)	3,79	1,023		
Q6o*	2	16 (15,0)	32 (29,9)	32 (29,9)	21 (19,6)	6 (5,6)	2,50	1,116	72,59	< 0,01
	3	37 (16,2)	52 (22,7)	74 (32,3)	48 (21,0)	18 (7,9)	2,82	1,170		
	4	42 (10,6)	78 (19,6)	108 (27,2)	120 (30,2)	49 (12,3)	3,14	1,183		
	5	19 (5,4)	48 (13,6)	88 (24,9)	126 (35,6)	73 (20,6)	3,53	1,122		
Q6c*	2	27 (25,2)	27 (25,2)	27 (25,2)	21 (19,6)	5 (4,7)	2,53	1,200	69,39	< 0,01
	3	25 (10,9)	79 (34,5)	70 (30,6)	46 (20,1)	9 (3,9)	2,72	1,031		
	4	31 (7,8)	102 (25,7)	123 (31,0)	101 (25,4)	40 (10,1)	3,04	1,108		

	5	21 (5,9)	69 (19,5)	114 (32,2)	103 (29,1)	47 (13,3)	3,24	1,095		
Q6e*	2	10 (9,3)	14 (13,1)	41 (38,3)	28 (26,2)	14 (13,1)	3,21	1,122	68,88	< 0,01
	3	19 (8,3)	35 (15,3)	76 (33,2)	79 (34,5)	20 (8,7)	3,20	1,069		
	4	22 (5,5)	55 (13,9)	86 (21,7)	177 (44,6)	57 (14,4)	3,48	1,072		
	5	12 (3,4)	30 (8,5)	67 (18,9)	161 (45,5)	84 (23,7)	3,78	1,012		
Q7f*	2	41 (38,3)	10 (9,3)	12 (11,2)	23 (21,5)	21 (19,6)	2,75	1,608	68,35	< 0,01
	3	35 (15,3)	33 (14,4)	33 (14,4)	75 (32,8)	53 (23,1)	3,34	1,379		
	4	36 (9,1)	48 (12,1)	47 (11,8)	147 (37,0)	119 (30,0)	3,67	1,269		
	5	44 (12,4)	36 (10,2)	50 (14,1)	114 (32,2)	110 (31,1)	3,59	1,348		
Q6r*	2	9 (8,4)	26 (24,3)	30 (28,0)	33 (30,8)	9 (8,4)	3,07	1,110	68,10	< 0,01
	3	14 (6,1)	24 (10,5)	75 (32,8)	89 (38,9)	27 (11,8)	3,40	1,028		
	4	19 (4,8)	44 (11,1)	78 (19,6)	178 (44,8)	78 (19,6)	3,63	1,066		
	5	9 (2,5)	21 (5,9)	74 (20,9)	174 (49,2)	76 (21,5)	3,81	0,925		
Q5g*	2	14 (13,1)	35 (32,7)	34 (31,8)	18 (16,8)	6 (5,6)	2,69	1,076	66,50	< 0,01
	3	23 (10,0)	68 (29,7)	79 (34,5)	46 (20,1)	13 (5,7)	2,82	1,048		
	4	41 (10,3)	82 (20,7)	137 (34,5)	99 (24,9)	38 (9,6)	3,03	1,120		
	5	23 (6,5)	43 (12,1)	124 (35,0)	99 (28,0)	65 (18,4)	3,40	1,115		
Q7k*	2	22 (20,6)	27 (25,2)	25 (23,4)	20 (18,7)	13 (12,1)	2,77	1,307	65,67	< 0,01
	3	27 (11,8)	40 (17,5)	65 (28,4)	61 (26,6)	36 (15,7)	3,17	1,233		
	4	28 (7,1)	56 (14,1)	89 (22,4)	127 (32,0)	97 (24,4)	3,53	1,203		
	5	16 (4,5)	47 (13,3)	73 (20,6)	112 (31,6)	106 (29,9)	3,69	1,163		
Q5e*	2	49 (45,8)	42 (39,3)	13 (12,1)	3 (2,8)	0 (0,0)	1,72	0,787	59,52	< 0,01
	3	79 (34,5)	86 (37,6)	36 (15,7)	21 (9,2)	7 (3,1)	2,09	1,068		
	4	124 (31,2)	125 (31,5)	77 (19,4)	45 (11,3)	26 (6,5)	2,30	1,208		
	5	69 (19,5)	119 (33,6)	92 (26,0)	46 (13,0)	28 (7,9)	2,56	1,172		
Q6k*	2	20 (18,7)	31 (29,0)	27 (25,2)	18 (16,8)	11 (10,3)	2,71	1,244	55,42	< 0,01
	3	28 (12,2)	51 (22,3)	53 (23,1)	77 (33,6)	20 (8,7)	3,04	1,184		

	4	49 (12,3)	70 (17,6)	102 (25,7)	120 (30,2)	56 (14,1)	3,16	1,231		
	5	19 (5,4)	41 (11,6)	107 (30,2)	133 (37,6)	54 (15,3)	3,46	1,054		
Q6f*	2	55 (51,4)	25 (23,4)	18 (16,8)	9 (8,4)	0 (0,0)	1,82	0,998	52,52	< 0,01
	3	77 (33,6)	87 (38,0)	32 (14,0)	21 (9,2)	12 (5,2)	2,14	1,140		
	4	109 (27,5)	124 (31,2)	74 (18,6)	63 (15,9)	27 (6,8)	2,43	1,234		
	5	88 (24,9)	104 (29,4)	74 (20,9)	51 (14,4)	37 (10,5)	2,56	1,290		
Q7a*	2	25 (23,4)	22 (20,6)	27 (25,2)	16 (15,0)	17 (15,9)	2,79	1,379	52,07	< 0,01
	3	73 (31,9)	63 (27,5)	53 (23,1)	25 (10,9)	15 (6,6)	2,33	1,215		
	4	163 (41,1)	102 (25,7)	74 (18,6)	35 (8,8)	23 (5,8)	2,13	1,208		
	5	157 (44,4)	110 (31,1)	52 (14,7)	20 (5,6)	15 (4,2)	1,94	1,095		
Q6g*	2	25 (23,4)	36 (33,6)	24 (22,4)	17 (15,9)	5 (4,7)	2,45	1,151	51,44	< 0,01
	3	35 (15,3)	70 (30,6)	49 (21,4)	60 (26,2)	15 (6,6)	2,78	1,183		
	4	46 (11,6)	96 (24,2)	89 (22,4)	120 (30,2)	46 (11,6)	2,94	1,213		
	5	24 (6,8)	79 (22,3)	102 (28,8)	98 (27,7)	51 (14,4)	3,21	1,144		
Q5j*	2	22 (20,6)	18 (16,8)	29 (27,1)	24 (22,4)	14 (13,1)	2,65	1,321	49,81	< 0,01
	3	18 (7,9)	57 (24,9)	58 (25,3)	63 (27,5)	33 (14,4)	3,16	1,182		
	4	23 (5,8)	60 (15,1)	112 (28,2)	143 (36,0)	59 (14,9)	3,39	1,090		
	5	15 (4,2)	69 (19,5)	106 (29,9)	123 (34,7)	41 (11,6)	3,30	1,043		
Q7c*	2	15 (14,0)	12 (11,2)	23 (21,5)	33 (30,8)	24 (22,4)	3,36	1,327	47,37	< 0,01
	3	16 (7,0)	33 (14,4)	48 (21,0)	75 (32,8)	57 (24,9)	3,54	1,208		
	4	17 (4,3)	56 (14,1)	80 (20,2)	142 (35,8)	102 (25,7)	3,64	1,134		
	5	13 (3,7)	27 (7,6)	50 (14,1)	129 (36,4)	135 (38,1)	3,98	1,077		
Q7e*	2	35 (32,7)	20 (18,7)	16 (15,0)	25 (23,4)	11 (10,3)	2,60	1,413	46,29	< 0,01
	3	62 (27,1)	54 (23,6)	36 (15,7)	49 (21,4)	28 (12,2)	2,68	1,389		
	4	69 (17,4)	69 (17,4)	59 (14,9)	136 (34,3)	64 (16,1)	3,14	1,357		
	5	81 (22,9)	44 (12,4)	46 (13,0)	101 (28,5)	82 (23,2)	3,17	1,493		
Q5d*	2	30 (28,0)	28 (26,2)	33 (30,8)	14 (13,1)	2 (1,9)	2,35	1,082	43,31	< 0,01

	3	34 (14,8)	87 (38,0)	73 (31,9)	27 (11,8)	8 (3,5)	2,51	0,998		
	4	61 (15,4)	147 (37,0)	99 (24,9)	70 (17,6)	20 (5,0)	2,60	1,098		
	5	48 (13,6)	101 (28,5)	97 (27,4)	74 (20,9)	34 (9,6)	2,84	1,184		
Q7d*	2	56 (52,3)	20 (18,7)	17 (15,9)	12 (11,2)	2 (1,9)	1,92	1,142	42,97	< 0,01
	3	109 (47,6)	58 (25,3)	31 (13,5)	16 (7,0)	15 (6,6)	2,00	1,219		
	4	176 (44,3)	96 (24,2)	42 (10,6)	63 (15,9)	20 (5,0)	2,13	1,274		
	5	211 (59,6)	63 (17,8)	24 (10,6)	30 (8,5)	26 (7,3)	1,86	1,284		
Q6b*	2	8 (7,5)	7 (6,5)	22 (20,6)	32 (29,9)	38 (35,5)	3,79	1,211	36,06	< 0,01
	3	10 (4,4)	13 (5,7)	41 (17,9)	102 (44,5)	63 (27,5)	3,85	1,028		
	4	8 (2,0)	27 (6,8)	61 (15,4)	170 (42,8)	131 (33,0)	3,98	0,969		
	5	3 (0,8)	16 (4,5)	39 (11,0)	158 (44,6)	138 (39,0)	4,16	0,856		
Q6p*	2	17 (15,9)	18 (16,8)	30 (28,0)	26 (24,3)	16 (15,0)	3,06	1,287	34,75	< 0,01
	3	16 (7,0)	32 (14,0)	78 (34,1)	82 (35,8)	21 (9,2)	3,26	1,039		
	4	22 (5,5)	51 (12,8)	120 (30,2)	137 (34,5)	67 (16,9)	3,44	1,085		
	5	22 (6,2)	38 (10,7)	88 (24,9)	148 (42,8)	58 (16,4)	3,51	1,081		
Q6s*	2	20 (18,7)	20 (18,7)	29 (27,1)	26 (24,3)	12 (11,2)	2,91	1,278	34,03	< 0,01
	3	29 (12,7)	49 (21,4)	62 (27,1)	67 (29,3)	22 (9,6)	3,02	1,185		
	4	29 (7,3)	63 (15,9)	97 (24,4)	136 (34,3)	72 (18,1)	3,40	1,167		
	5	27 (7,6)	51 (14,4)	111 (31,4)	112 (31,6)	53 (15,0)	3,32	1,125		
Q5c*	2	14 (13,1)	31 (29,0)	34 (31,8)	17 (15,9)	11 (10,3)	2,81	1,167	32,33	< 0,01
	3	37 (16,2)	70 (30,6)	66 (28,8)	38 (16,6)	18 (7,9)	2,69	1,160		
	4	77 (19,4)	150 (37,8)	101 (25,4)	45 (11,3)	24 (6,0)	2,47	1,109		
	5	81 (22,9)	151 (42,7)	74 (20,9)	33 (9,3)	15 (4,2)	2,29	1,053		
Q6j*	2	16 (15,0)	32 (29,9)	29 (27,1)	16 (15,0)	14 (13,1)	2,81	1,245	27,74	< 0,01
	3	31 (13,5)	80 (34,9)	75 (32,8)	32 (14,0)	11 (4,8)	2,62	1,039		
	4	55 (13,9)	155 (39,0)	107 (27,0)	55 (13,9)	25 (6,3)	2,60	1,084		
	5	70 (19,8)	147 (41,5)	82 (23,2)	42 (11,9)	13 (3,7)	2,38	1,045		

Q7h*	2	9 (8,4)	16 (15,0)	27 (25,2)	25 (23,4)	30 (28,0)	3,48	1,276	27,45	< 0,01
	3	17 (7,4)	38 (16,6)	41 (17,9)	75 (32,8)	58 (25,3)	3,52	1,241		
	4	27 (6,8)	45 (11,3)	58 (14,6)	148 (37,3)	119 (30,0)	3,72	1,199		
	5	19 (5,4)	35 (9,9)	79 (22,3)	100 (28,2)	121 (34,2)	3,76	1,179		
Q6n*	2	76 (71,0)	15 (23,4)	5 (4,7)	1 (0,9)	0 (0,0)	1,36	0,618	25,13	< 0,01
	3	144 (62,9)	57 (24,9)	21 (9,2)	3 (1,3)	4 (1,7)	1,54	0,850		
	4	233 (58,7)	117 (29,5)	37 (9,3)	7 (1,8)	3 (0,8)	1,56	0,794		
	5	192 (54,2)	116 (32,8)	29 (8,2)	16 (4,5)	1 (0,3)	1,64	0,838		
Q6q*	2	16 (15,0)	28 (26,2)	25 (23,4)	25 (23,4)	13 (12,1)	2,92	1,260	24,81	0,02
	3	27 (11,8)	83 (36,2)	57 (24,9)	49 (21,4)	13 (5,7)	2,73	1,099		
	4	70 (17,6)	127 (32,0)	116 (29,2)	61 (15,4)	23 (5,8)	2,60	1,119		
	5	51 (14,4)	143 (40,4)	78 (22,0)	61 (17,2)	21 (5,9)	2,60	1,110		
Q7g*	2	19 (17,8)	25 (23,4)	16 (15,0)	20 (18,7)	27 (25,2)	3,10	1,466	21,25	0,05
	3	47 (20,5)	60 (26,2)	44 (19,2)	41 (17,9)	37 (16,2)	2,83	1,374		
	4	81 (20,4)	106 (26,7)	45 (11,3)	79 (19,9)	86 (21,7)	2,96	1,467		
	5	64 (18,1)	77 (21,8)	38 (10,7)	83 (23,4)	92 (26,0)	3,18	1,480		
Q7i*	2	42 (39,3)	33 (30,8)	19 (17,8)	9 (8,4)	4 (3,7)	2,07	1,118	21,09	0,05
	3	82 (35,8)	79 (34,5)	28 (12,2)	27 (11,8)	13 (5,7)	2,17	1,200		
	4	130 (32,7)	112 (28,2)	48 (12,1)	67 (16,9)	40 (10,1)	2,43	1,359		
	5	136 (38,4)	90 (25,4)	53 (15,0)	46 (13,0)	29 (8,2)	2,27	1,312		
Q7b*	2	22 (20,6)	21 (19,6)	24 (22,4)	29 (27,1)	11 (10,3)	2,87	1,304	15,29	0,23
	3	24 (10,5)	43 (18,8)	44 (19,2)	88 (38,4)	30 (13,1)	3,25	1,208		
	4	64 (16,1)	83 (20,9)	79 (19,9)	116 (29,2)	55 (13,9)	3,04	1,305		
	5	66 (18,6)	77 (21,8)	63 (17,8)	108 (30,5)	40 (11,3)	2,94	1,312		
Q6h*	2	8 (7,5)	14 (13,1)	19 (17,8)	32 (29,9)	34 (31,8)	3,65	1,260	9,66	0,65
	3	8 (3,5)	22 (9,6)	35 (15,3)	90 (39,3)	74 (32,3)	3,87	1,079		
	4	28 (7,1)	55 (13,9)	61 (15,4)	137 (34,5)	116 (29,2)	3,65	1,231		

	5	17 (4,8)	43 (12,1)	59 (16,7)	123 (34,7)	112 (31,6)	3,76	1,161		
	5	12 (3,4)	54 (15,3)	123 (34,7)	114 (32,2)	51 (14,4)	3,39	1,019		
Q5i*	2	15 (14,0)	38 (35,5)	26 (24,3)	19 (17,8)	9 (8,4)	2,71	1,166	9,19	0,69
	3	29 (12,7)	70 (30,6)	65 (28,4)	45 (19,7)	20 (8,7)	2,81	1,153		
	4	46 (11,6)	122 (30,7)	113 (28,5)	82 (20,7)	34 (8,6)	2,84	1,139		
	5	60 (16,9)	112 (31,6)	86 (24,3)	59 (16,7)	37 (10,5)	2,72	1,227		

*Za opis trditev glej tabelo 3.1.

Anketiranci, ki so dosegli zaključno odlično oceno (5), se s statistično značilno razliko bolj strinjajo s trditvami *“Biologija mi je odprla oči za nove in zanimive poklice”*, *“Rad/a bi opravljal poklic, ki je povezan z biologijo”* in *“Rad/a bi se ukvarjal z biologijo izven šole”*, v primerjavi z anketiranci z zadostno (2), dobro (3) in prav dobro (4) zaključno oceno. Anketiranci z odlično oceno (5) imajo s statistično značilno razliko biologijo za najljubši predmet, saj vsebuje izzive in jo imajo raje kot ostale predmete, v nasprotju z ostalimi anketiranci. Tudi predmet in vsebina biologije sta jim s statistično značilno razliko bolj zanimiva kot anketirancem z nižjo zaključno oceno.

Anketiranci z odlično oceno (5) se s statistično značilno razliko bolj strinjajo, da se trudijo razumeti vsebino biologije in se jo hitreje naučijo kot anketiranci z zadostno (2), dobro (3) ali prav dobro (4) zaključno oceno. S trditvama *“V biologiji je veliko strokovnih besed”* in *“Predmet biologija ni zahteven”* se anketiranci z odlično oceno (5) s statistično značilno razliko bolj strinjajo kot ostali.

Glede na rezultate tabele 3.5 se anketiranci z odlično oceno (5) s statistično značilno razliko bolj strinjajo, da jim pridobljeno znanje koristi v vsakdanjem življenju, pomaga pri nadaljnem izobraževanju in razumevanju vsakodnevnih procesov v okolju, v primerjavi z anketiranci z zadostno (2), dobro (3) in prav dobro (4) zaključno oceno. Znanje biologije jim je s statistično značilno razliko pomembnejše, ker jim pomaga živeti zdravo, hkrati pa so prepričani, da bi se biologije moral učiti vsak v šoli, v nasprotju z ostalimi anketiranci.

Anketiranci z odlično oceno (5) se s statistično značilno razliko bolj veselijo pouka biologije zaradi vsebine predmeta, si želijo imeti biologijo pogosteje na urniku in pouk jim predstavlja

zadovoljstvo, medtem ko anketiranci z zadostno oceno (2) pouk sovražijo, ga dojemajo kot dolgočasen in se s statistično značilno razliko bolj strinjajo, da je biologija v vsakdanjem življenju manj uporabna in manj pomembna od drugih predmetov. Poleg tega se anketiranci z odlično oceno (5) s statistično značilno razliko bolj strinjajo, da jim vsebine biologije izboljšujejo karijerne možnosti in povečujejo radovednost, v primerjavi z anketiranci z nižjo zaključno oceno.

S trditvama *“Biologija je povzročila, da bolj cenim naravo”* in *“Rad opazujem rastline in živali v naravi”* se anketiranci z odlično oceno (5) s statistično značilno razliko bolj strinjajo kot anketiranci z nižjo zaključno oceno. Anketiranci z zaključno prav dobro oceno (4) se s statistično značilno razliko bolj strinjajo, da med eksperimentiranjem občutijo, da delajo nekaj pomembnega, medtem ko ostali anketiranci tega mnenja nimajo.

Pri trditvi *“Pri pouku biologije učiteljica največkrat poda razlago učne snovi s pomočjo računalnika”* se bolj strinjajo anketiranci z zaključno prav dobro oceno (4) kot ostali. Anketiranci z odlično oceno (5) bi se s statistično značilno razliko raje odločili postati učitelji biologije kot anketiranci z nižjimi zaključnimi ocenami.

Pri ostalih trditvah glede na zaključno oceno iz biologije ali naravoslovja med udeleženci raziskave statistično značilnih razlik ni bilo zaznati.

V tabeli 3.6 so prikazani rezultati mnenja učencev in dijakov do predmeta biologija glede na razred. Vzorec anketiranih je bil opravljen v 8. in 9. razredu OŠ ter v 1., 2. in 3. letniku SŠ.

Tabela 3.6: Odgovori anketirancev do predmeta biologija glede na razred

Trditev	Razred	Frekvenca (N) in delež [%] odgovorov					\bar{X}	SD	χ^2	p
		1	2	3	4	5				
Q7f*	8.	44 (20,0)	36 (16,4)	50 (22,7)	57 (25,9)	33 (15,0)	3,00	1,353	133,58	< 0,01
	9.	60 (26,7)	29 (12,9)	34 (15,1)	52 (23,1)	50 (22,2)	3,01	1,525		
	1.	14 (6,0)	24 (10,3)	32 (13,7)	78 (33,5)	85 (36,5)	3,84	1,198		
	2.	11 (4,9)	17 (7,6)	24 (10,7)	92 (41,1)	80 (35,7)	3,95	1,101		
	3.	32 (15,0)	23 (10,7)	12 (5,6)	89 (41,6)	58 (27,1)	3,55	1,382		
Q7e*	8.	64 (29,1)	38 (17,3)	48 (21,8)	44 (20,0)	26 (11,8)	2,68	1,384	113,21	< 0,01
	9.	86 (38,2)	44 (1,6)	34 (15,1)	42 (18,7)	19 (8,4)	2,40	1,375		
	1.	29 (12,4)	34 (14,6)	30 (12,9)	76 (32,6)	64 (27,5)	3,48	1,359		
	2.	46 (20,5)	30 (13,4)	25 (11,2)	78 (34,8)	45 (20,1)	3,21	1,440		
	3.	32 (15,0)	48 (22,4)	27 (12,6)	75 (35,0)	32 (15,0)	3,13	1,328		
Q7d*	8.	111 (50,5)	45 (20,5)	40 (18,2)	16 (7,3)	8 (3,6)	1,93	1,143	71,58	< 0,01
	9.	135 (60,0)	43 (19,1)	25 (11,1)	13 (5,8)	9 (4,0)	1,75	1,115		
	1.	105 (45,1)	54 (23,2)	24 (10,3)	33 (14,2)	17 (7,3)	2,15	1,327		
	2.	136 (60,7)	35 (15,6)	14 (6,3)	25 (11,2)	14 (6,3)	1,87	1,292		
	3.	79 (36,9)	69 (32,2)	16 (7,5)	34 (15,9)	16 (7,5)	2,25	1,303		
Q6b*	8.	9 (4,1)	19 (8,6)	49 (22,3)	90 (40,9)	53 (24,1)	3,72	1,051	47,14	< 0,01
	9.	12 (5,3)	11 (4,9)	40 (17,8)	104 (46,2)	58 (25,8)	3,82	1,041		
	1.	3 (1,3)	10 (4,3)	28 (12,0)	91 (39,1)	101 (43,3)	4,19	0,899		
	2.	6	15	25	97	81	4,04	0,993		

		(2,7)	(6,7)	(11,2)	(43,3)	(36,2)						
	3.	4 (1,9)	8 (3,7)	30 (14,0)	88 (41,1)	84 (39,3)	4,12	0,916				
	8.	10 (4,5)	34 (15,5)	62 (28,2)	85 (38,6)	29 (13,2)	3,40	1,045				
	9.	28 (12,4)	20 (8,9)	56 (24,9)	88 (39,1)	33 (14,7)	3,35	1,204				
Q5b*	1.	12 (5,2)	23 (9,9)	71 (30,5)	95 (40,8)	32 (13,7)	3,48	1,017	44,83		< 0,01	
	2.	9 (4,0)	23 (10,3)	55 (24,6)	91 (40,6)	46 (20,5)	3,63	1,046				
	3.	3 (1,4)	26 (12,1)	52 (24,3)	85 (39,7)	48 (22,4)	3,70	0,996				
	8.	22 (10,0)	34 (15,5)	71 (32,3)	73 (33,2)	20 (9,1)	3,16	1,109				
	9.	40 (17,8)	50 (22,2)	61 (27,1)	48 (21,3)	26 (11,6)	2,87	1,264				
Q6o*	1.	21 (9,0)	41 (17,6)	65 (27,9)	61 (26,2)	45 (19,3)	3,29	1,221	44,72		< 0,01	
	2.	15 (6,7)	45 (20,1)	63 (28,1)	80 (35,7)	21 (9,4)	3,21	1,078				
	3.	20 (9,3)	43 (20,1)	55 (25,7)	60 (28,0)	36 (16,8)	3,23	1,218				
	8.	17 (7,7)	19 (8,6)	67 (30,5)	79 (35,9)	38 (17,4)	3,46	1,112				
	9.	30 (13,3)	33 (20,1)	61 (27,1)	73 (32,4)	28 (12,4)	3,16	1,218				
Q6p*	1.	9 (3,9)	27 (11,6)	61 (26,2)	89 (38,2)	47 (20,2)	3,59	1,055	44,04		< 0,01	
	2.	15 (6,7)	36 (16,1)	77 (34,3)	81 (36,2)	15 (6,7)	3,20	1,011				
	3.	11 (5,1)	26 (12,1)	61 (28,5)	78 (36,4)	38 (17,8)	3,50	1,078				
	8.	93 (42,3)	49 (22,3)	40 (18,2)	28 (12,7)	10 (4,5)	2,15	1,228				
	9.	103 (45,8)	55 (24,4)	30 (13,3)	21 (9,3)	16 (7,1)	2,08	1,267				
Q7i*	1.	74 (31,8)	76 (32,6)	26 (11,2)	34 (14,6)	23 (9,9)	2,38	1,328	43,69		< 0,01	
	2.	83 (37,1)	66 (29,5)	25 (11,2)	31 (13,8)	19 (8,5)	2,27	1,316				
	3.	51 (23,8)	71 (33,2)	34 (15,9)	40 (18,7)	18 (8,4)	2,55	1,269				
	8.	38 (17,3)	62 (28,2)	44 (20,0)	50 (22,7)	26 (11,8)	2,84	1,286	42,87		< 0,01	
Q7b*	9.	43	44	53	67	18	2,88	1,253				

		(19,1)	(19,6)	(23,6)	(29,8)	(8,0)						
	1.	40 (17,2)	36 (15,5)	47 (20,2)	83 (35,6)	27 (11,6)	3,09	1,288				
	2.	23 (10,3)	38 (17,0)	46 (20,5)	74 (33,0)	43 (19,2)	3,34	1,253				
	3.	36 (16,8)	51 (23,8)	30 (14,0)	72 (33,6)	25 (11,7)	3,00	1,313				
	8.	76 (34,5)	70 (31,8)	47 (21,4)	17 (7,7)	10 (4,5)	2,16	1,121				
	9.	83 (36,9)	72 (32,0)	45 (20,0)	17 (7,6)	8 (3,6)	2,09	1,090				
Q5e*	1.	64 (27,5)	88 (37,8)	47 (20,2)	26 (11,2)	8 (3,4)	2,25	1,083	42,66	< 0,01		
	2.	58 (25,9)	64 (28,6)	58 (25,9)	32 (14,3)	12 (5,4)	2,45	1,174				
	3.	51 (23,8)	84 (39,3)	32 (15,0)	24 (11,2)	23 (10,7)	2,46	1,266				
	8.	41 (18,6)	70 (31,8)	77 (35,0)	22 (10,0)	10 (4,5)	2,50	1,049				
	9.	35 (15,6)	69 (30,7)	55 (24,4)	44 (19,6)	22 (9,8)	2,77	1,213				
Q6j*	1.	37 (15,9)	105 (45,1)	50 (21,5)	35 (15,0)	6 (2,6)	2,43	1,011	41,82	< 0,01		
	2.	33 (14,7)	95 (42,4)	61 (27,2)	23 (10,3)	12 (5,4)	2,49	1,037				
	3.	30 (14,0)	86 (40,2)	55 (25,7)	28 (13,1)	15 (7,0)	2,59	1,100				
	8.	22 (10,0)	17 (7,7)	55 (25,0)	71 (32,3)	55 (25,0)	3,55	1,229				
	9.	20 (8,9)	25 (11,1)	50 (22,2)	55 (24,4)	75 (33,3)	3,62	1,290				
Q7h*	1.	12 (5,2)	29 (12,4)	36 (15,5)	82 (35,2)	74 (31,8)	3,76	1,175	41,25	< 0,01		
	2.	18 (8,0)	26 (12,4)	36 (15,5)	82 (35,2)	74 (31,8)	3,62	1,225				
	3.	4 (1,9)	39 (18,2)	34 (15,9)	71 (33,2)	66 (30,8)	3,73	1,139				
	8.	25 (11,4)	36 (16,4)	62 (28,2)	69 (31,4)	28 (12,7)	3,18	1,190				
	9.	28 (12,4)	45 (20,0)	59 (26,2)	65 (28,9)	28 (12,4)	3,09	1,218	39,42	< 0,01		
Q5j*	1.	7 (3,0)	37 (15,9)	65 (27,9)	81 (34,8)	43 (18,5)	3,50	1,059				
	2.	12 (5,4)	48 (21,4)	74 (33,0)	70 (31,3)	20 (8,9)	3,17	1,036				

	3.	10 (4,7)	43 (20,1)	51 (23,8)	78 (36,4)	32 (15,0)	3,37	1,104		
Q5d*	8.	21 (9,5)	59 (26,8)	72 (32,7)	48 (21,8)	20 (9,1)	2,94	1,111		
	9.	34 (15,1)	65 (28,9)	74 (32,9)	41 (18,2)	11 (4,9)	2,69	1,180		
	1.	52 (22,3)	79 (33,9)	64 (27,5)	30 (12,9)	8 (3,4)	2,41	1,076	39,24	< 0,01
	2.	37 (16,5)	87 (38,8)	52 (23,2)	36 (16,1)	12 (5,4)	2,55	1,107		
	3.	34 (15,9)	76 (35,5)	49 (22,9)	38 (17,8)	17 (7,9)	2,66	1,174		
Q6h*	8.	19 (8,6)	34 (15,5)	50 (22,7)	61 (27,7)	56 (25,5)	3,46	1,262		
	9.	13 (5,8)	24 (10,7)	47 (20,9)	73 (32,4)	68 (30,2)	3,71	1,174		
	1.	11 (4,7)	22 (9,4)	34 (14,6)	85 (36,5)	81 (34,8)	3,87	1,134	38,83	< 0,01
	2.	6 (2,7)	26 (11,6)	29 (12,9)	84 (37,5)	79 (35,3)	3,91	1,088		
	3.	13 (6,1)	30 (14,0)	24 (11,2)	90 (42,1)	57 (26,6)	3,69	1,182		
Q5a*	8.	35 (15,9)	70 (31,8)	76 (34,5)	28 (12,7)	11 (5,0)	2,59	1,058		
	9.	53 (23,6)	58 (25,8)	73 (32,4)	33 (14,7)	8 (3,6)	2,49	1,110		
	1.	39 (16,7)	65 (27,9)	86 (36,9)	34 (14,6)	9 (3,9)	2,61	1,049	37,96	< 0,01
	2.	45 (20,1)	51 (22,8)	56 (25,0)	50 (22,3)	22 (9,8)	2,79	1,269		
	3.	39 (18,2)	52 (24,3)	64 (29,9)	36 (16,8)	23 (10,7)	2,78	1,236		
Q5g*	8.	13 (5,9)	45 (20,5)	92 (41,8)	52 (23,6)	18 (8,2)	3,08	1,002		
	9.	38 (16,9)	49 (21,8)	76 (33,8)	44 (19,6)	18 (8,0)	2,80	1,173		
	1.	22 (9,4)	50 (21,5)	74 (31,8)	57 (24,5)	30 (12,9)	3,10	1,161	36,97	< 0,01
	2.	20 (8,9)	44 (19,6)	74 (33,0)	63 (28,1)	23 (10,3)	3,11	1,113		
	3.	12 (5,6)	46 (21,5)	68 (31,8)	54 (25,2)	34 (15,9)	3,24	1,129		
Q6r*	8.	15 (6,8)	22 (10,0)	63 (28,6)	82 (37,3)	38 (17,3)	3,48	1,100	36,06	< 0,01
	9.	22 (9,8)	22 (9,8)	56 (24,9)	88 (39,1)	37 (16,4)	3,43	1,167		

	1.	7 (3,0)	22 (9,4)	51 (21,9)	101 (43,3)	52 (22,3)	3,73	1,009		
	2.	6 (2,7)	23 (10,3)	50 (22,3)	116 (51,8)	29 (12,9)	3,62	0,930		
	3.	5 (2,3)	26 (12,1)	47 (22,0)	98 (45,8)	38 (17,8)	3,64	0,986		
	8.	77 (35,0)	64 (29,1)	41 (18,6)	22 (10,0)	16 (7,3)	2,25	1,238		
	9.	77 (34,2)	45 (20,0)	62 (27,6)	18 (8,0)	23 (10,2)	2,40	1,306		
Q7a*	1.	86 (36,9)	72 (30,9)	37 (15,9)	25 (10,7)	13 (5,6)	2,17	1,198	34,60	< 0,01
	2.	94 (42,0)	61 (27,2)	43 (19,2)	14 (6,3)	12 (5,4)	2,06	1,160		
	3.	89 (41,6)	67 (31,3)	28 (13,1)	21 (9,8)	9 (4,2)	2,04	1,150		
	8.	50 (22,7)	49 (22,3)	37 (16,8)	38 (17,3)	46 (20,9)	2,91	1,464		
	9.	61 (27,1)	50 (22,2)	31 (13,8)	45 (20,0)	38 (16,9)	2,77	1,463		
Q7g*	1.	44 (18,9)	53 (22,7)	26 (11,2)	54 (23,2)	56 (24,0)	3,11	1,474	32,69	< 0,01
	2.	38 (17,0)	55 (24,6)	33 (14,7)	43 (19,2)	55 (24,6)	3,10	1,448		
	3.	27 (12,6)	71 (33,2)	21 (9,8)	46 (21,5)	49 (22,9)	3,09	1,403		
	8.	39 (17,7)	65 (29,5)	60 (27,3)	38 (17,3)	18 (8,2)	2,69	1,189		
	9.	48 (21,3)	66 (29,3)	51 (22,7)	45 (20,0)	15 (6,7)	2,61	1,213		
Q5h*	1.	26 (11,2)	74 (31,8)	60 (25,8)	49 (21,0)	24 (10,3)	2,88	1,173		
	2.	27 (12,1)	63 (28,1)	51 (22,8)	58 (25,9)	25 (11,2)	2,96	1,214	32,47	< 0,01
	3.	23 (10,7)	56 (26,2)	47 (22,0)	54 (25,2)	34 (15,9)	3,09	1,256		
	8.	19 (8,6)	47 (21,4)	88 (40,0)	52 (23,6)	14 (6,4)	2,98	1,027		
	9.	34 (15,1)	56 (24,9)	67 (29,8)	54 (24,0)	14 (6,2)	2,81	1,146		
Q6i*	1.	14 (6,0)	50 (21,5)	83 (35,6)	57 (24,5)	29 (12,4)	3,16	1,085	32,32	< 0,01
	2.	16 (7,1)	49 (21,9)	72 (32,1)	65 (29,0)	22 (9,8)	3,13	1,085		
	3.	17	46	61	61	29	3,18	1,154		

		(7,9)	(21,5)	(28,5)	(28,5)	(13,6)					
Q6f*	8.	72 (32,7)	57 (25,9)	50 (22,7)	31 (14,1)	10 (4,5)	2,32	1,197			
	9.	81 (36,0)	62 (27,6)	35 (15,6)	28 (12,4)	19 (8,4)	2,30	1,301			
	1.	72 (30,9)	83 (35,6)	33 (14,2)	32 (13,7)	13 (5,6)	2,27	1,197	32,31	< 0,01	
	2.	60 (26,8)	65 (29,0)	59 (26,3)	24 (10,7)	16 (7,1)	2,42	1,195			
	3.	55 (25,7)	77 (36,0)	31 (14,5)	33 (15,4)	18 (8,4)	2,45	1,258			
Q6l*	8.	65 (29,5)	71 (32,3)	54 (24,5)	22 (10,0)	8 (3,6)	2,26	1,098			
	9.	69 (30,7)	72 (32,0)	47 (20,9)	25 (11,1)	12 (5,3)	2,28	1,168			
	1.	68 (29,2)	70 (30,0)	48 (20,6)	32 (13,7)	15 (6,4)	2,38	1,219	30,17	0,02	
	2.	48 (21,4)	83 (37,1)	39 (17,4)	41 (18,3)	13 (5,8)	2,50	1,183			
	3.	57 (26,6)	80 (37,4)	25 (11,7)	41 (19,2)	11 (5,1)	2,39	1,212			
Q6s*	8.	22 (10,0)	34 (15,5)	66 (30,0)	67 (30,5)	31 (14,1)	3,23	1,173			
	9.	36 (16,0)	38 (16,9)	60 (26,7)	60 (26,7)	31 (13,8)	3,05	1,277			
	1.	11 (4,7)	30 (12,9)	70 (30,0)	78 (33,5)	44 (18,9)	3,49	1,083	30,05	0,02	
	2.	23 (10,3)	47 (21,0)	62 (27,7)	66 (29,5)	26 (11,6)	3,11	1,172			
	3.	19 (8,9)	37 (17,3)	51 (23,8)	77 (36,0)	30 (14,0)	3,29	1,171			
Q6c*	8.	21 (9,5)	59 (26,8)	80 (36,4)	48 (21,8)	12 (5,5)	2,87	1,036			
	9.	33 (14,7)	54 (24,0)	66 (29,3)	54 (24,0)	18 (8,0)	2,87	1,173			
	1.	18 (7,7)	59 (25,3)	74 (31,8)	58 (24,9)	24 (10,3)	3,05	1,107	28,28	< 0,01	
	2.	25 (11,2)	51 (22,8)	67 (29,9)	62 (27,7)	19 (8,5)	3,00	1,138			
	3.	12 (5,6)	62 (29,0)	55 (25,7)	55 (25,7)	30 (14,0)	3,14	1,149			
Q6g*	8.	32 (14,5)	42 (19,1)	65 (29,5)	60 (27,3)	21 (9,5)	2,98	1,197			
	9.	38 (16,9)	65 (28,9)	51 (22,7)	48 (21,3)	23 (10,2)	2,79	1,245	26,49	0,05	
	1.	25	65	58	60	25	2,98	1,183			

		(10,7)	(27,9)	(24,9)	(25,8)	(10,7)				
	2.	22 (9,8)	53 (23,7)	56 (25,0)	71 (31,7)	22 (9,8)	3,08	1,157		
	3.	20 (9,3)	60 (28,0)	40 (18,7)	68 (31,8)	26 (12,1)	3,09	1,207		
Q5i*	8.	34 (15,5)	57 (25,9)	73 (33,2)	40 (18,2)	16 (7,3)	2,76	1,139		
	9.	41 (18,2)	71 (31,6)	62 (27,6)	40 (17,8)	11 (4,9)	2,60	1,122		
	1.	28 (12,0)	76 (32,6)	57 (24,5)	50 (21,5)	22 (9,4)	2,84	1,174	26,33	0,05
	2.	30 (13,4)	71 (31,7)	61 (27,2)	41 (18,7)	21 (9,4)	2,79	1,171		
	3.	23 (10,7)	74 (34,6)	47 (22,0)	40 (18,7)	30 (14,0)	2,91	1,234		
Q6q*	8.	39 (17,7)	69 (31,4)	57 (25,9)	38 (17,3)	17 (7,7)	2,66	1,181		
	9.	33 (14,7)	62 (27,6)	63 (28,0)	48 (21,3)	19 (8,4)	2,81	1,177		
	1.	35 (15,0)	77 (33,0)	61 (26,2)	43 (18,5)	17 (7,3)	2,70	1,150	25,77	0,06
	2.	24 (10,7)	103 (46,0)	52 (23,2)	37 (16,5)	8 (3,6)	2,56	1,005		
	3.	36 (16,8)	79 (36,9)	53 (24,8)	35 (16,4)	11 (5,1)	2,56	1,106		
Q5f*	8.	11 (5,0)	16 (7,3)	63 (28,6)	87 (39,5)	43 (19,5)	3,61	1,038		
	9.	22 (9,8)	28 (12,4)	56 (24,9)	88 (39,1)	31 (13,8)	3,35	1,159		
	1.	10 (4,3)	29 (12,4)	70 (30,0)	85 (36,5)	39 (16,7)	3,49	1,047	23,88	0,09
	2.	14 (6,3)	21 (9,4)	57 (25,4)	92 (41,1)	40 (17,9)	3,55	1,083		
	3.	4 (1,9)	20 (9,3)	57 (26,6)	90 (42,1)	43 (20,1)	3,69	0,958		
Q6d*	8.	21 (9,5)	55 (25,0)	59 (26,8)	59 (26,8)	26 (11,8)	3,06	1,173		
	9.	32 (14,2)	43 (19,1)	63 (28,0)	62 (27,6)	25 (11,1)	3,02	1,219		
	1.	36 (15,5)	65 (29,0)	53 (22,7)	60 (25,8)	19 (8,2)	2,83	1,208	23,52	0,10
	2.	35 (15,6)	65 (29,0)	39 (17,4)	69 (30,8)	16 (7,1)	2,85	1,222		
	3.	27 (12,6)	57 (26,6)	41 (19,2)	68 (31,8)	21 (9,8)	3,00	1,220		
Q6k*	8.	17	40	66	64	33	3,25	1,150	23,02	0,11

		(7,7)	(18,2)	(30,0)	(29,1)	(15,0)						
	9.	30 (13,3)	47 (20,9)	66 (29,3)	57 (25,3)	25 (11,1)	3,00	1,203				
	1.	18 (12,5)	39 (16,7)	62 (26,6)	78 (33,5)	36 (15,5)	3,32	1,154				
	2.	28 (12,5)	42 (18,8)	52 (23,2)	78 (34,8)	24 (10,7)	3,13	1,206				
	3.	26 (12,1)	33 (15,4)	48 (22,4)	82 (38,3)	25 (11,7)	3,22	1,204				
	8.	19 (8,6)	27 (12,3)	75 (34,1)	70 (31,8)	29 (13,2)	3,29	1,112				
	9.	22 (9,8)	43 (19,1)	60 (26,7)	62 (27,6)	38 (16,9)	3,23	1,220				
Q7j*	1.	8 (9,8)	34 (14,6)	73 (31,3)	76 (32,6)	42 (18,0)	3,47	1,055	22,60	0,13		
	2.	22 (9,8)	34 (15,2)	58 (25,9)	71 (31,7)	39 (17,4)	3,32	1,210				
	3.	11 (5,1)	27 (12,6)	65 (30,4)	76 (35,5)	35 (16,4)	3,45	1,068				
	8.	21 (9,5)	35 (15,6)	63 (28,6)	61 (27,7)	40 (18,2)	3,29	1,211				
	9.	29 (12,9)	35 (15,6)	50 (22,2)	54 (24,0)	57 (25,3)	3,33	1,350				
Q7k*	1.	16 (6,9)	39 (16,7)	45 (19,3)	81 (34,8)	52 (22,3)	3,49	1,204	21,34	0,16		
	2.	16 (7,1)	32 (14,3)	61 (27,2)	64 (28,6)	51 (22,8)	3,46	1,193				
	3.	16 (7,5)	33 (14,4)	45 (21,0)	67 (31,3)	53 (24,8)	3,50	1,229				
	8.	125 (56,8)	74 (33,6)	17 (7,7)	3 (1,4)	1 (0,5)	1,55	0,735				
	9.	140 (62,2)	57 (25,3)	18 (8,0)	10 (4,4)	0 (0,0)	1,55	0,823				
Q6n*	1.	135 (57,9)	61 (26,2)	26 (11,2)	8 (3,4)	3 (1,3)	1,64	0,904	20,86	0,18		
	2.	128 (57,1)	75 (33,5)	15 (6,7)	3 (1,3)	3 (1,3)	1,56	0,790				
	3.	133 (62,1)	56 (26,2)	20 (9,3)	4 (1,9)	1 (0,5)	1,52	0,779				
	8.	15 (68)	20 (9,1)	44 (20,0)	78 (35,5)	63 (28,6)	3,70	1,175				
	9.	21 (9,3)	30 (13,3)	42 (18,7)	77 (34,2)	55 (24,4)	3,51	1,254	20,24	0,21		
Q7c*	1.	13 (5,6)	33 (14,2)	37 (15,9)	81 (34,8)	69 (29,6)	3,69	1,196				
	2.	8	24	46	77	69	3,78	1,105				

		(3,6)	(10,7)	(20,5)	(34,4)	(30,8)						
	3.	5 (2,3)	23 (10,7)	37 (17,3)	80 (37,4)	69 (32,2)	3,86	1,059				
	8.	20 (9,1)	41 (18,6)	73 (33,2)	69 (31,4)	17 (7,7)	3,10	1,081				
	9.	26 (11,6)	48 (21,3)	68 (30,2)	67 (29,8)	16 (7,1)	3,00	1,124				
Q6a*	1.	18 (7,7)	51 (21,9)	74 (31,8)	68 (29,2)	22 (9,4)	3,11	1,091	18,72	0,28		
	2.	15 (6,7)	44 (19,6)	62 (27,7)	86 (38,4)	17 (7,6)	3,21	1,056				
	3.	12 (5,6)	52 (24,3)	58 (27,1)	65 (30,4)	27 (12,6)	3,20	1,114				
	8.	75 (34,1)	69 (31,4)	43 (19,5)	24 (10,9)	9 (4,1)	2,20	1,144				
	9.	87 (38,7)	58 (25,8)	31 (13,8)	32 (14,2)	17 (7,6)	2,26	1,309				
Q6m*	1.	78 (33,5)	60 (25,8)	46 (19,7)	31 (13,3)	18 (7,7)	2,36	1,279	17,35	0,36		
	2.	65 (29,0)	75 (33,5)	40 (17,9)	32 (14,3)	12 (5,4)	2,33	1,190				
	3.	72 (33,6)	69 (32,2)	28 (13,1)	30 (14,0)	15 (7,0)	2,29	1,259				
	8.	15 (6,8)	25 (11,4)	51 (23,2)	97 (44,1)	32 (14,5)	3,48	1,087				
	9.	17 (7,6)	30 (13,3)	66 (29,3)	75 (33,3)	37 (16,4)	3,38	1,136				
Q6e*	1.	7 (3,0)	30 (12,9)	58 (24,9)	98 (42,1)	40 (17,2)	3,58	1,015	15,28	0,50		
	2.	16 (7,1)	24 (10,7)	48 (21,4)	99 (44,2)	37 (16,5)	3,52	0,074				
	3.	11 (5,1)	31 (14,5)	53 (24,8)	87 (40,7)	32 (15,0)	3,46	1,073				
	8.	40 (18,2)	81 (36,8)	54 (24,5)	30 (13,6)	15 (6,8)	2,54	1,140				
	9.	47 (20,9)	72 (32,0)	57 (25,3)	28 (12,4)	21 (9,3)	2,57	1,216				
Q5c*	1.	40 (17,2)	92 (39,5)	57 (24,5)	33 (14,2)	11 (4,7)	2,50	1,079	12,33	0,72		
	2.	45 (20,1)	92 (41,1)	55 (24,6)	20 (8,9)	12 (5,4)	2,38	1,069				
	3.	40 (18,7)	75 (35,0)	59 (27,6)	27 (12,6)	13 (6,1)	2,52	1,116				

*Za opis trditev glej tabelo 3.1.

Anketiranci prvega letnika s statistično značilno razliko rajši opazujejo živali in rastline v naravi in pri pouku biologije tedensko delajo z živimi organizmi, hkrati pa so mnenja, da zaradi biologije bolj cenijo naravo, kot to velja za anketirance 8. in 9. razreda ter drugega in tretjega letnika. S trditvami *Znanje biologije mi bo pomagalo pri nadaljnjem izobraževanju*, *Znanje biologije je pomembno, ker mi pomaga zdravo živeti* in *Biologija mi pomaga razumeti vsakodnevne procese v okolju* se s statistično značilno razliko bolj strinjajo anketiranci prvega letnika kot anketiranci 8. in 9. razreda ter drugega in tretjega letnika. Glede na rezultate tabele 3.6 se anketiranci drugega letnika biologijo bolj učijo takrat, kadar so ocenjeni in s statistično značilno razliko menijo, da se biologijo pogosteje učijo na pamet kot anketiranci ostalih razredov. Anketiranci tretjega letnika imajo s statistično značilno razliko rajši biologijo kot ostale predmete, biologija jim je zanimivejša, kot to velja za ostale anketirance OŠ in SŠ. Anketiranci prvega letnika s statistično značilno razliko raje izvajajo eksperimente; med eksperimentiranjem pri biologiji imajo močnejši občutek, da delajo nekaj pomembnega kot anketiranci 8. in 9. razreda ter drugega in tretjega letnika. Glede na rezultate tabele 7 anketirance tretjega letnika vsebina predmeta bolj zanima, pouk biologije želijo imeti pogosteje na urniku in s statistično značilno razliko menijo, da jim vsebina s področij biologije lahko izboljša karijerne možnosti, kot to menijo ostali anketiranci. Anketirancem tretjega letnika je s statistično značilno razliko biologija bolj odprla oči za nove in zanimive poklice, hkrati pa imajo biologijo rajši, ker vsebuje izzive, kot to velja za anketirance 8. in 9. razreda OŠ ter prvega in drugega letnika SŠ.

S trditvijo *Predmet biologija ni zahteven* se s statistično značilno razliko bolj strinjajo anketiranci 8. razreda OŠ, medtem ko anketiranci prvega letnika s statistično značilno razliko menijo, da je v biologiji veliko strokovnih besed. Glede na rezultate tabele 7 anketiranci 9. razreda s statistično značilno razliko bolj sovražijo pouk biologije in biologijo uvrščajo med manj pomembne šolske predmete kot anketiranci 8. razreda ter prvega in drugega letnika.

S trditvijo *Pri pouku biologije ne pripravljamo seminarskih nalog* se s statistično značilno razliko bolj strinjajo anketiranci prvega letnika kot ostali anketiranci OŠ in SŠ.

S trditvijo *Pri pouku učitelj/ica največkrat poda razlago snovi s pomočjo računalnika* se s statistično značilno razliko bolj strinjajo anketiranci drugega letnika SŠ kot ostali

anketiranci. Anketiranci drugega letnika SŠ (s statistično značilno razliko) bi se z biologijo bolj ukvarjali izven šole kot anketiranci 8. in 9. razreda ter prvega in tretjega letnika SŠ.

Pri ostalih trditvah med mnenji udeležencev raziskave glede na razred ni prišlo do statistično pomembnih razlik.

3.4 SKLEP

Namen raziskovalnega dela je bil pridobiti vpogled v mnenja osnovno- in srednješolcev Koroške regije glede predmeta biologija ter ugotoviti, ali dejavniki, kot so starost, spol, lokacija šole in zaključna ocena iz biologije, vplivajo na odnos do tega predmeta.

Pri prvem raziskovalnem vprašanju smo preverjali, kakšen odnos imajo učenci in dijaki do predmeta biologija. Rezultati raziskave so pokazali, da dekletom biologija predstavlja zadovoljstvo, saj vsebuje izzive, hkrati pa so bolj zainteresirane za predmet kot fantje. V naši raziskavi so dijaki 3. letnika SŠ biologijo označili kot najzanimivejši predmet, kar je nekoliko drugače od ugotovitev Gnidovčeve (2012), kjer dijaki višjih letnikov kažejo manjše zanimanje za biologijo. Podobno se kaže, da se učenci in dijaki zelo trudijo razumeti vsebino predmeta in opažamo, da jim pridobljeno znanje pomaga razumeti vsakodnevne procese v okolju.

V raziskavi Gešmanove (2017) pa je bilo ugotovljeno, da imajo največjo zanimanje in pozitiven odnos do biologije učenci v 8. in 9. razredu OŠ. Anketirancem 2. letnika naše raziskave je biologija najljubši predmet, saj se zelo se veselijo pouka biologije, se trudijo razumeti vsebino predmeta in jim biologija pomaga razumeti vsakodnevne procese v okolju.

Na podlagi teh ugotovitev lahko hipotezo H1, **da bodo anketiranci imeli pozitiven odnos do predmeta biologija**, potrdimo.

Pri drugem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, ali se osnovno- in srednješolcem zdi predmet biologija pomemben. Anketiranci se zavedajo pomena biologije, saj jim znanje tega predmeta pomaga živeti zdravo. V naši raziskavi je 679 (60 %) anketirancev menilo, da jim pouk biologije pomaga razumeti vsakodnevne procese v okolju; 107 (23 %) fantov je mnenja, da jim je biologija manj pomembna od drugih šolskih predmetov, medtem ko se 299 (46 %) deklet strinja, da jim bo znanje biologije pomagalo pri nadaljnjem izobraževanju in doprineslo k zdravemu življenju. Podobne rezultate je predstavila tudi Gešmanova (2017), ki ugotavlja, da se osnovno- in srednješolci zavedajo uporabe pridobljenega znanja biologije v vsakdanjem življenju.

Na podlagi teh ugotovitev lahko hipotezo H2, **da se učencem in dijakom zdi predmet biologija pomemben**, sprejmemo.

Pomembnost predmeta smo povezali z njegovo zahtevnostjo. Zanimalo nas je, ali se osnovno- in srednješolcem zdi predmet biologija zahtevna. Ugotovili smo, da več kot polovica anketirancev, 544 (50,8 %), meni, da je biologija kot predmet zahtevna. Učenci in dijaki biologije ne uvrščajo med lažje predmete, saj vključuje veliko strokovnih izrazov. Anketiranci z zaključno odlično oceno (5) menijo, da kljub zahtevnosti predmeta vsebino biologije hitro osvojijo.

Iz raziskave Meškove (2009) je razvidno, da se učencem in dijakom biologija zdi zahtevna predvsem zaradi nerazumevanja učne snovi in obsežnosti vsebine, kar se ujema z rezultati naše raziskave. Na podlagi teh ugotovitev lahko hipotezo H3, **da se učencem in dijakom predmet biologija zdi nezahteven**, zavrnamo, saj večina anketirancev predmet ocenjuje kot zahtevnega.

S četrto hipotezo smo predvidevali, da med anketiranci glede na starost ne bo razlik v mnenjih o odnosu do biologije in zahtevnosti predmeta. Hipotezo smo zavrnil, saj smo zaznali kar sedemindvajset statistično značilnih razlik med odgovori učencev in dijakov. Na podlagi teh ugotovitev lahko hipotezo H4, **da med anketiranci glede na starost ne bo razlik v mnenjih o odnosu do biologije in zahtevnosti**, zavrnamo.

Rezultati raziskave kažejo, da imajo najbolj pozitiven odnos do biologije dijaki 3. letnika SŠ, v primerjavi z dijaki 1. in 2. letnika ter učenci 8. in 9. razreda. Dijaki 1. letnika SŠ ocenjujejo, da je v biologiji veliko strokovnih izrazov, bolj kot ostali učenci in dijaki. Znanje biologije je dijakom 1. letnika SŠ pomembnejše kot učencem 8. in 9. razreda ter dijakom 2. in 3. letnika. Učenci 9. razreda biologijo ocenjujejo kot manj pomembno. Prokop in sodelavci (2007) so ugotovili, da z naraščajočo starostjo dijakov postaja odnos do biologije kot predmeta manj pozitiven. Naša raziskava kaže, da imajo dijaki 3. letnika SŠ bolj pozitiven odnos do biologije kot mlajši anketiranci, kar odpira vprašanje, zakaj zanimanje za biologijo upade v 2. letniku, nato pa se v 3. letniku ponovno poveča. Razloge za te razlike bi bilo smiselno raziskati z vidika učnih vsebin, metod dela, izbire izbirnega predmeta na splošni maturi, interesa in odnosa do narave, percepcije biologije kot vrednote, zanimanja za naravoslovno literaturo ter različne motivacije učitelja pri pouku biologije.

Peto raziskovalno vprašanje je preverjalo, ali obstajajo razlike med učenci in dijaki Koroške regije glede mnenja o odnosu do biologije in zahtevnosti predmeta glede na spol. Po statistični obdelavi podatkov je bilo pri 40 trditvah kar 26 statistično značilnih razlik med odgovori deklet in fantov.

Hipotezo 5 smo potrdili, saj je dekletom predmet in vsebina biologije zanimivejša, medtem ko se fantom biologija kot predmet zdi dolgočasna. Dekleta se strinjajo, da jim bo biologija pomagala razumeti procese v okolju in zaradi praktične vrednosti cenijo biološke vsebine. Rezultati raziskave kažejo, da se dekleta bolj trudijo razumeti vsebino biologije kot fantje. Vsebine s področij biologije bodo dekletom izboljšale karijerne možnosti ter jim pomagale pri nadaljnjem izobraževanju. Na podlagi teh ugotovitev lahko hipotezo H5, **da med učenci in dijaki Koroške regije obstajajo razlike v mnenjih o odnosu do biologije in zahtevnosti predmeta glede na spol**, sprejmemo. Trumper (2006), Krapp in Prezel (2011) ter Potrebuješeva (2018) so v svojih raziskavah prav tako ugotovili, da imajo dekleta večje zanimanje in bolj pozitiven odnos do biologije kot fantje.

Na podlagi rezultatov raziskovalnega dela lahko ugotovimo, da imajo osnovno- in srednješolci Koroške regije večinoma pozitiven odnos do predmeta biologija. Anketiranci so izkazali zanimanje za vsebine biologije, se trudijo razumeti snov in cenijo praktično uporabnost pridobljenega znanja, zlasti pri razumevanju vsakodnevnih procesov v okolju. Kljub temu pa so ugotovili, da se terensko delo in opazovanje živih organizmov v okviru pouka biologije izvaja redkeje, kot bi si želeli, čeprav bi takšna oblika dela lahko povečala motivacijo in omogočila bolj neposredno doživljanje narave. Rezultati so pokazali tudi, da dekleta kažejo večjo motivacijo in zanimanje za biologijo kot fantje, kar se kaže v njihovem večjem trudu za razumevanje vsebine in cenjenju praktične vrednosti snovi. Ob upoštevanju teh ugotovitev bi bilo smiselno v prihodnjih raziskavah podrobneje preučiti, zakaj interes učencev in dijakov za nadaljnje študijsko usmeritve v naravoslovju upada, ter raziskati, kako lahko učitelji z večjim vključevanjem terenskega in praktičnega dela povečajo privlačnost predmeta biologija.

VIRI IN LITERATURA

- Barak, M., Ashkar, T. in Dori, Y. J. (2011). *Learning Science via Animated Movies: Its Effect on Students' Learning Outcomes and Motivation*, 1–6. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz http://telem-pub.openu.ac.il/users/chais/2010/after_noon/3_2.pdf
- Dolinšek, S. (2008). *Rose Slovenija: razmišljanje, vrednote in prioritete mladih v povezavi z izobraževanjem na področju naravoslovja in tehnike*. Znanstvena monografija, 1–90. Koper: Fakulteta za management.
- Fareo Oluremi, D. (2019). Study Attitude and Academic Achievement in Biology at Secondary School Level in Mubi Metropolis of Adamawa State. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 9(8), 333–340. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz: <http://www.ijsrp.org/research-paper-0819/ijsrp-p9253.pdf>
- Ferk Savec, V., Dolničar, D., Glažar, A. S., Sajovic, I., Šegedin, P., Urbančič, M., Vogrinc, J., Vrtačnik, M., Wissiak Grm, K. S. in Devetak, I. (2007). *Učiteljeva identifikacija konkretnih problemov pri poučevanju naravoslovnih predmetov*. Znanstveni prispevek, 1–16. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Fakulteta za kemijo in kemijsko izobraževanje. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz: http://www.pef.uni-lj.si/~kemija/prispevki/za%20net%20-%201_Ferk%20Savec%20et%20al._v_2.0_LEKTORIRANO_POSLANO%20IGORJU.pdf
- Ferk Savec, V. (2011). Možnosti za razvoj naravoslovnih kompetenc s projektnim učnim delom. V: V. Grubelnik (Ur.) *Razvoj naravoslovnih kompetenc: izbrana gradiva projekta*, Strokovna monografija, 61–66. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- Gešman, L. (2017). *Odnos osnovošolcev do biologije in njihovo znanje o evoluciji človeka* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Gnidovec, L. (2012). *Odnos srednješolcev do biologije* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta, Ljubljana.

- Golob, N. (2010). Izkustveno učenje za doseganje naravoslovnih kompetenc. V: V. Grubelnik (Ur.), *Opredelitev naravoslovnih kompetenc*, 124–131. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz: [http://kompetence.uni-mb.si/Monografija_formatirano\(prepared\)1.pdf#page=124](http://kompetence.uni-mb.si/Monografija_formatirano(prepared)1.pdf#page=124)
- Japelj Pavešič, B., Svetlik, K. in Kozina, A. (2012). Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu. *Izsledki raziskave TIMMS 2011*, zvezek V, 382–384. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno dne 14. 7. 2020 iz https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/porocilo_timss11_celo.pdf
- Japelj Pavešič, B. in Svetlik, K. (2016). Znanje matematike in naravoslovja med osmošolci v Sloveniji in po svetu. *Izsledki raziskave TIMMS 2015*, zvezek III, 3–340. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno dne 14. 10. 2019 iz <http://timsspei.splet.arnes.si/files/2016/11/T15-tretja-osmosolci.pdf>
- Juriševič, M. (2014). Učni izziv PROFILES: motivacija učencev za učenje naravoslovja. V: I. Devetak in M. Metljak (Ur.), *Inovativno poučevanje naravoslovja in spodbujanje naravoslovne pismenosti v osnovni in srednji šoli*, 23–36. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz: http://pefprints.pef.uni-lj.si/2603/1/Devetak_Metljak_PROFILES.pdf
- Kervinen, A., Uitto, A. in Juuti, K. (2018). How fieldwork-oriented biology teachers establish formal outdoor education practices. *Journal of Biological Education*, 54(2), 115–128. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz: <https://scihub.se/https://doi.org/10.1080/00219266.2018.1546762>
- Kotar, A. (2018). *Pomen konteksta pri poučevanju kemije v osnovni šoli* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Kotnik, A. (2016). *Odnos učencev do biologije in naravoslovnih predmetov v osnovni šoli* (Diplomsko delo). Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor.
- Križaj, M. (2009). Analiza stanja naravoslovnih kompetenc pri predmetih biologija in kemija v OŠ. V: S. Fošnarič, I. Gerlič, N. Golob, R. Repnik in A. Šorgo (Ur.), *Analiza stanja*

naravoslovne pismenosti po šolski vertikali, projekt: Razvoj naravoslovnih kompetenc, 183–186. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz: http://kompetence.uni-mb.si/S1.01_Analiza_stanja_naravoslovne_pismenosti_po_solski_vertikali.pdf

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (2012). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS

Meško, M. (2009). *Odnos slovenskih osnovnošolcev in srednješolcev do učnega predmeta biologija* (Diplomsko delo). Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor.

Omerza, A. (2020). *Zaznavanje razredne klime med učenci in učitelji v povezavi z učnimi dosežki učencev pri pouku biologije* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Potrebuješ, E. (2018). *Odnos srednješolcev v Ljubljanski regiji do biologije in njihovo znanje o evoluciji človeka* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Prokop P., Prokop M. in Tunnicliffe S.D. (2007). Is biology boring? Student attitudes toward biology. *Journal of Biological Education*, 42(1), 36–39. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz: <file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/Prokop-et-al.-Boring-BiologyJBE2007.pdf>

Shaheen, M. N. K. in Kay Secondary School Students' Chemistry Self-Concepts: Gender, Culture, and the Impact on Learning Behaviour ani, M. M. (2017). Improving Students' Attitude towards Biology as a School Subject: Do the Instructional Models Really Work? *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 7(1), 170–179. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz: [https://www.textroad.com/pdf/JAEBS/J.%20Appl.%20Environ.%20Biol.%20Sci.,%2007\(1\)170-179,%202017.pdf](https://www.textroad.com/pdf/JAEBS/J.%20Appl.%20Environ.%20Biol.%20Sci.,%2007(1)170-179,%202017.pdf)

Sharpe, R. in Abrahams, I. (2019). Secondary school student's attitudes to practical work in biology, chemistry and physics in England. *Research in Science & Technological Education*, 1–21.

- Stopar, K. (2009). Primerjava starega in posodobljenega učnega načrta biologije v splošni gimnaziji. V: S. Fošnarič, I. Gerlič, N. Golob, R. Repnik in A. Šorgo (Ur.), *Analiza stanja naravoslovne pismenosti po šolski vertikali, projekt: Razvoj naravoslovnih kompetenc*. Projektna dokumentacija, 177–182. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz: http://kompetence.uni-mb.si/S1.01_Analiza_stanja_naravoslovne_pismenosti_po_solaki_vertikali.pdf
- Strgar, J. in Vrščaj D. (2009). Matura. V: S. Fošnarič, I. Gerlič, N. Golob, R. Repnik in A. Šorgo (Ur.) *Analiza stanja naravoslovne pismenosti po šolski vertikali, projekt: Razvoj naravoslovnih kompetenc*. Projektna dokumentacija, 68–81. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz: http://kompetence.uni-mb.si/S1.01_Analiza_stanja_naravoslovne_pismenosti_po_solaki_vertikali.pdf
- Špernjak, A. in Šorgo, A. (2010). Razvoj digitalne kompetence pri pouku biologije kot ene od osmih ključnih naravoslovnih kompetenc. V: V. Grubelnik (Ur.), *Opredelitev naravoslovnih kompetenc*, 60–66. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz: [http://kompetence.uni-mb.si/Monografija_formatirano\(prepared\)1.pdf#page=60](http://kompetence.uni-mb.si/Monografija_formatirano(prepared)1.pdf#page=60)
- Tomažič, I. in Vidic, T. 2009. Učitelji biologije – alternativna izbira poklica. *Acta biologica slovenica*, 52(1), 49–59. Pridobljeno dne 14. 10. 2019 iz: http://bijh-s.zrc-sazu.si/ABS/SI/ABS/Cont/52_1/ABS%2052_1_Tomazic_Vidic_2009_49-59.pdf
- Uitto A., Juuti K., Lavonen, J. in Meisalo, V. (2006). Students' interest in biology and their out-of-school experiences. *Journal of Biological Education*, 40(3), 124–129. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz: <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1080/00219266.2006.9656029>
- Uitto, A. (2014). Interest, attitudes and self efficacy beliefs explaining upper – secondary school students` orientation towards biology – related careers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 1425–1444 . Pridobljeno dne: 14. 10 .2019, iz: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10763-014-9516-2>
- Valdmann, A., Holbrook, J. in Rannikmae, M. (2012). Evaluating the teaching impact of a prior, context-based, professional development programme. *Science Education*

International, 23(2), 166–185. Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ975557.pdf>

Vilhar, B. (2005). *Odločanje dijakov za vpis na študijski program biologija*, 147-190
Pridobljeno dne: 14. 10. 2019, iz:
[https://www.yumpu.com/xx/document/read/37385954/odloaanje-dijakov-za-
vpis-na-atudijski-program-biologija-katedra-za-](https://www.yumpu.com/xx/document/read/37385954/odloaanje-dijakov-za-vpis-na-atudijski-program-biologija-katedra-za-)

PRILOGE

Priloga A

VPRAŠALNIK O ODNOSU OSNOVNOŠOLCEV IN SREDNJEŠOLCEV DO PREDMETA BIOLOGIJA NA KOROŠKEM

Spoštovani učenec/učenka, dijak/dijakinja.

Sem Špela Matavž. Prosim te za izpolnitev naslednjega vprašalnika. Z rezultati želim ugotoviti odnos učencev in dijakov do predmeta biologija na Koroškem. Vprašalnik je anonimen. Odgovori bodo skrbno varovani in uporabljeni za izdelavo magistrskega in nadaljnjega znanstvenega dela.

Prosim, da natančno prebereš trditve, temeljito razmisliš in iskreno odgovoriš.

I. Ustrezno obkroži.

Spol: Ž M

Razred OŠ / **Letnik SŠ:** 8. 9. / 1. 2. 3.

Prihajam iz: a) vasi b) mesta c) predmestja

Končna ocena pri naravoslovju oz. biologiji prejšnje šolsko leto: _____

II. Pri vsaki trditvi na 5-stopenjski lestvici s križcem označi kvadrateg, ki najbolj označuje odgovor značilen zate.

1 – se zelo ne strinjam; 2 – se ne strinjam; 3 – nevtralen, neopredeljen; 4 – se strinjam; 5 – se zelo strinjam;

	Trditev	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
1	Biologija je moj najljubši predmet.					
2	Predmet biologija je zanimiv.					
3	Predmet biologija je dolgočasen.					
4	Predmet biologija ni zahteven.					
5	Raje imam biologijo kot vse ostale predmete.					
6	Stvari, ki se jih naučim pri biologiji, mi bodo koristile v vsakdanjem življenju.					
7	Vsebine iz področij biologije, o katerih se učim v šoli, mi bodo izboljšala karijerne možnosti.					
8	Biologija mi je odprla oči za nove in zanimive poklice.					
9	Pri pouku biologije sem napet, saj razmišljam, ali se bom dobro odrezal.					
10	Biologija je povzročila, da bolj cenim naravo.					
11	Pouk biologije mi je v zadovoljstvo.					
12	V biologiji je veliko strokovnih besed.					
13	Rad/a imam biologijo, ker vsebuje izzive.					
14	Vsebinsko iz biologije se hitro naučim.					
15	Zelo se trudim razumeti vsebinsko predmeta biologije.					
16	Biologijo bi želel imeti pogosteje na urnik.					
17	Veselim se pouka biologije, zaradi vsebine predmeta.					
18	Biologijo se učim samo takrat, kadar vem, da bom ocenjen.					
19	Zelo me zanima vsebinsko predmeta biologija.					
20	Biologija je manj pomembna kot drugi šolski predmeti.					
21	Menim, da bi se moral vsak v šoli učiti biologijo.					

22	Rad/a bi se ukvarjal z biologijo izven šole.					
23	Rad/a bi opravljal poklic, ki je povezan z biologijo.					
24	Rad/a bi postal učitelj biologije.					
25	Znanje biologije mi bo pomagalo pri nadaljnjem izobraževanju.					
26	Znanje biologije je pomembno, ker mi pomaga zdravo živeti.					
27	Biologija je v vsakdanjem življenju malo uporabna.					
28	Biologija mi pomaga razumeti vsakodnevne procese v okolju.					
29	Kadar pri biologiji eksperimentiram, imam občutek, da delam nekaj pomembnega.					
30	Sovražim pouk biologije.					
31	Biologijo se pogosto učim na pamet.					
32	Rad/a opazujem živali in rastline v naravi.					
33	Pri pouku biologije gremo dvakrat mesečno v naravo.					
34	Učitelj/ica biologije vsaj enkrat mesečno izvaja poskuse, eksperimente in praktične prikaze snovi.					
35	Pri pouku biologije učitelj/ica največkrat poda razlago učne snovi s pomočjo računalnika.					
36	Pri pouku biologije ne pripravljamo seminarskih nalog.					
37	Pri biologiji rad izvajam eksperimente.					
38	Pri pouku biologije enkrat tedensko delamo z živimi organizmi (rastline, živali ...).					
39	Snov, ki se jo naučim pri biologiji, ima zame praktično vrednost.					
40	Biologija je povečala mojo radovednost o stvareh, ki jih še ne znam razložiti.					

Hvala za sodelovanje.

**Prekomerna uporaba pametnih telefonov med
osnovnošolci in dijaki: vpliv na spanje, koncentracijo,
duševno počutje in šolski uspeh**

Raziskovalna naloga

Novo mesto, april 2026

Barbara Strnad

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	1
1.1	Opredelitev raziskovalnega področja	1
1.2	Namen in cilji raziskovalne naloge	2
1.3	Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu.....	2
1.4	Raziskovalne metode.....	3
1.5	Izviren prispevek k praksi in teoriji.....	3
2	TEORETIČNI DEL	4
2.1	Digitalna demenca in vpliv pametnih telefonov.....	4
2.2	Novejši podatki o duševnem zdravju mladostnikov.....	6
2.3	Vpliv na empatijo in socialne veščine	9
2.4	Vpliv modre svetlobe na cirkadijski ritem	11
2.5	Vpliv na vid in očesno zdravje	12
2.6	Starševski nadzor in šolske omejitve kot zaščitni dejavnik	14
2.7	Vpliv na fizično zdravje in gibanje	16
2.8	Nevroplastičnost in kritične razvojne faze otrok in mladostnikov.....	18
2.9	Družbene in širše družbene posledice ter zaključek teoretičnega dela	19
3	EMPIRIČNI DEL	22
3.1	Časovni potek raziskave	22
3.2	Postopek zbiranja podatkov.....	22
3.3	Raziskovalna metoda.....	22
3.4	Hipoteze.....	23
3.5	Raziskovalni vzorec	23
3.6	Razprava in rezultati.....	25
3.6.1	Lastništvo telefona	25
3.6.2	Čas porabe in zasvojenost	26
3.6.3	Spanje in modra svetloba	30

3.6.4	Koncentracija, učenje in šolski uspeh	34
3.6.5	Duševno zdravje in razpoloženje	38
3.6.6	Socialni odnosi in empatija	40
3.6.7	Telesne težave in gibanje	42
3.6.8	Pravila in mnenja o omejitvah	45
3.6.9	Odprta vprašanja	48
3.7	Izvorni prispevek k praksi in teoriji	49
4	SKLEPNE UGOTOVITVE	51
5	VIRI IN LITERATURA	53
6	PRILOGA 1: ANKETNI VPRAŠALNIK	54
7	PRILOGA 2: TABELARIČNI ZBIRNIK PODATKOV IZ ANKETE.....	57

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Anketiranci glede na stopnjo izobraževanja	23
Graf 2: Anketiranci glede na spol	24
Graf 3: Ali imaš svoj lasten telefon?	25
Graf 4: Ali imaš svoj lasten telefon? (skupaj)	26
Graf 5: Število ur uporabe telefona med tednom (v prostem času, ne za šolske naloge)	26
Graf 6: Število ur uporabe telefona med tednom (skupaj)	27
Graf 7: Kako se počutiš, če ti telefon vzamejo in ga nimaš na voljo dlje časa?	28
Graf 8: Kako se počutiš, če ti telefon vzamejo in ga nimaš na voljo dlje časa? (skupaj)	28
Graf 9: Ali se ti zdi, da preveč razmišljaš o telefonu ali te skrbi, da bi kaj zamudil(FOMO)?	29
Graf 10: Ali se ti zdi, da preveč razmišljaš o telefonu ali te skrbi, da bi kaj zamudil? (skupaj)	30
Graf 11: Ali uporabljaš telefon tik pred spanjem ali ponoči?	30
Graf 12: Ali uporabljaš telefon tik pred spanjem ali ponoči? (skupaj)	31
Graf 13: Koliko ur približno spiš ponoči med tednom?	32
Graf 14: Koliko ur približno spiš ponoči med tednom? (skupaj)	32
Graf 15: Kako pogosto imaš težave s tem, da zaspiš ali nemirnim spanjem zaradi telefona? .	33
Graf 16: Kako pogosto imaš težave s tem, da zaspiš ali nemirnim spanjem zaradi telefona? (skupaj)	33
Graf 17: Ali telefon (tudi če samo leži na mizi in ni vklopljen) moti tvojo pozornost v šoli ali pri učenju?	34
Graf 18: Ali telefon moti tvojo pozornost v šoli ali pri učenju? (skupaj)	35
Graf 19: Kako pogosto ti je težko biti pozoren v šoli, ker razmišljaš o telefonu ali čakaš na sporočilo?	35
Graf 20: Kako pogosto ti je težko biti pozoren v šoli, ker razmišljaš o telefonu ali čakaš na sporočilo? (skupaj)	36
Graf 21: Ali opaziš, da je telefon razlog za slabši šolski uspeh ali da pogosteje odlašiš z učenjem?	37
Graf 22: Ali opaziš, da je telefon razlog za slabši šolski uspeh ali da pogosteje odlašiš z učenjem? (skupaj)	37
Graf 23: Ali uporaba telefona vpliva na tvoje razpoloženje (postaneš bolj razdražen/a, žalosten/a, tesnoben/a)?	38
Graf 24: Ali uporaba telefona vpliva na tvoje razpoloženje? (skupaj)	39

Graf 25: Ali se ti zdi, da telefon vpliva na tvoje duševno počutje?	39
Graf 26: Ali se ti zdi, da telefon vpliva na tvoje duševno počutje? (skupaj)	40
Graf 27: Ali telefon vpliva na tvoje srečevanje s prijatelji v živo (se videvate manj)?	40
Graf 28: Ali telefon vpliva na tvoje srečevanje s prijatelji v živo? (skupaj)	41
Graf 29: Ali raje komuniciraš prek telefona kot v živo?.....	42
Graf 30: Ali raje komuniciraš prek telefona kot v živo? (skupaj)	42
Graf 31: Ali zaradi uporabe telefona manj telovadiš, se manj gibaš na svežem zraku ali preživiš manj časa v naravi?	43
Graf 32: Ali zaradi uporabe telefona manj telovadiš, se manj gibaš na svežem zraku ali preživiš manj časa v naravi? (skupaj).....	44
Graf 33: Ali zaradi dolge uporabe telefona opaziš težave z očmi?.....	44
Graf 34: Ali zaradi dolge uporabe telefona opaziš težave z očmi? (skupaj).....	45
Graf 35: Ali doma obstajajo pravila o uporabi telefona?.....	46
Graf 36: Ali doma obstajajo pravila o uporabi telefona? - skupaj	46
Graf 37: Kaj meniš o omejitvi/prepovedi telefonov šoli?.....	47
Graf 38: Kaj meniš o omejitvi/prepovedi telefonov šoli? (skupaj).....	47

1 UVOD

Že nekaj let opažam zaskrbljujoč pojav: otroci in mladostniki so fizično prisotni in živahni, a mentalno popolnoma odsotni. Sedijo za mizo, stojijo na avtobusni postaji, čakajo v čakalnicah ali ležijo v postelji pred spanjem – in njihove oči so prikovane na zaslon telefona. Tudi ko so skupaj, so pogosto vsak zase, zatopljeni v svoj virtualni svet.

Kot mama in učiteljica to opazujem iz prve roke. Doma vidim, kako se ob odvzemu telefona pojavita jeza, tesnoba ali celo agresija. V šoli opažam, kako težko je učencem vzdrževati pozornost pri pouku, kako pogosto so utrujeni, razdraženi in kako malo jih zanima realno življenje okoli sebe. Ko sem pred nekaj leti prebrala knjigo Manfreda Spitzerja *Epidemija pametnih telefonov*, sem bila pretresena, kako natančno opisuje ravno tisto, kar sama opažam vsak dan.

Posebej zaskrbljujoče je, da mladostniki med 15. in 18. letom v povprečju preživijo 6 do 8 ur na dan pred zaslonom – več, kot odrasli preživijo v službi. Njihovi možgani so nenehno prestimulirani z bliskovitimi spremembami, nagradami in dopaminom, ki ga ponujajo aplikacije. Posledično postaja zanje realno življenje premalo intenzivno, premalo zanimivo in zahteva preveč truda. Zato se vse bolj umikajo v virtualni svet, kjer je vse takoj, hitro in prijetno.

Vse to me je napeljalo, da sem se teme prekomerne uporabe pametnih telefonov med otroki in mladostniki lotila raziskovalno. Želela sem preveriti, ali so moja opažanja zgolj subjektivna ali gre za širši in resen problem tudi na naši šoli in nasploh. Zanimalo me je, koliko časa naši učenci in dijaki res preživijo s telefonom, kako močno so nanj čustveno navezani, kakšne posledice opažajo sami (spanje, pozornost, razpoloženje, učenje, gibanje) ter ali podpirajo morebitne omejitve v šoli.

Raziskava je zame postala način, da svoja vsakdanja opažanja podprem z dejanskimi podatki in da skupaj z učenci in dijaki, starši ter strokovnimi delavci poiščemo boljše rešitve za uravnoteženo rabo tehnologije.

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Sodobni pametni telefoni in zaslonski mediji so v zadnjih letih postali vsakdanji del življenja otrok in mladostnikov. Dr. Manfred Spitzer (2021) v knjigi *Epidemija pametnih telefonov* opozarja, da pametni telefoni predstavljajo resno nevarnost za zdravje, izobraževanje in družbo mladih. Avtor izpostavlja zasvojenost, motnje spanja zaradi modre svetlobe, zmanjšano koncentracijo, duševne težave (depresijo, tesnobo), upad empatije ter čezmerno telesno težo zaradi pomanjkanja gibanja.

V Sloveniji so to problematiko naslovile Nacionalne smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih (Vintar Spreitzer et al., 2021), ki jih je pripravila delovna skupina pod vodstvom dr. Mateje Vintar Spreitzer. Smernice poudarjajo potrebo po časovnih omejitvah, kakovostnih vsebinah in starševskem nadzoru ter opozarjajo na negativne vplive prekomerne uporabe zaslonov na razvoj, pozornost, spanje in duševno zdravje.

Na problematiko v Sloveniji opozarjata tudi priznana strokovnjaka Miha Kramli in Sara Isaković. Kramli (2025) poudarja, da otroci zaradi nenehne stimulacije zaslonov postajajo nesposobni koncentracije in čustvenega uravnavanja, medtem ko Isaković (2026) izpostavlja nevrološke posledice za fokus, spanje in samoregulacijo.

Raziskovalno področje te naloge je vpliv pametnih telefonov na počutje, spanje, koncentracijo, šolski uspeh in socialne odnose osnovnošolcev in dijakov gimnazije. Problem je izjemno aktualen, saj tako domači kot tuji strokovnjaki opozarjajo na dolgoročne negativne posledice, ki zahtevajo ukrepanje na ravni družine in šole.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti dejanski vpliv pametnih telefonov na vsakdanje življenje učencev in dijakov na naši šoli ter rezultate primerjati z ugotovitvami Manfreda Spitzerja (2021) in nacionalnimi smernicami dr. Mateje Vintar Spreitzer (2021).

Cilji naloge so:

- ugotoviti povprečni dnevni čas uporabe pametnih telefonov in stopnjo zasvojenosti;
- preučiti vpliv telefonov na spanje, koncentracijo in šolski uspeh;
- raziskati vpliv na duševno počutje, socialne odnose in telesno aktivnost;
- pridobiti mnenja učencev in dijakov o omejitvah telefonov v šoli in doma;
- podati praktične predloge za svetovalno delo, starše in šolsko politiko.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Raziskovalna vprašanja izhajajo neposredno iz ključnih opozoril Manfreda Spitzerja (2021) in nacionalnih smernic (Vintar Spreitzer et al., 2021). Osredotočajo se na čas uporabe pametnih telefonov, znake zasvojenosti, vpliv na spanje, koncentracijo, šolski uspeh, duševno počutje, socialne odnose, telesno aktivnost ter mnenje učencev o omejitvah telefonov v šoli.

Omejitve raziskave so predvsem v omejenem vzorcu (ena osnovna šola in ena gimnazija), zato rezultati niso neposredno splošljivi na vse slovenske šole. Podatki temeljijo na samoporočanju, kar lahko vključuje subjektivno pristranskost. Gre za presečno raziskavo, ki ne omogoča spremljanja dolgoročnih učinkov.

1.4 Raziskovalne metode

Raziskava je kombinacija kvantitativne in kvalitativne metode. Kot glavno orodje sem uporabila anonimni anketni vprašalnik (papirnati in spletni), ki pokriva vse ključne teme iz del Spitzerja (2021) in Vintar Spreitzer et al. (2021).

Vprašalnik je bil razdeljen med učence 5.–9. razreda osnovne šole in dijake gimnazije. Vzorec obsega 250 učencev in dijakov. Podatki bodo obdelani z deskriptivno statistiko (odstotki, povprečja) in kvalitativno analizo odprtih vprašanj. Raziskava je potekala ob upoštevanju etičnih načel.

1.5 Izviren prispevek k praksi in teoriji

Raziskovalna naloga prispeva k praksi z empiričnimi podatki iz lokalnega okolja, ki jih lahko neposredno uporabim pri delavnicah za učence, starše in razrednike. Prispevek k teoriji je v preverjanju ugotovitev Manfreda Spitzerja (2021) in nacionalnih smernic (Vintar Spreitzer et al., 2021) v slovenskem šolskem kontekstu.

Izvirnost naloge je v tem, da povezujem teoretične ugotovitve z dejansko prakso v šoli ter pripravljam konkretna priporočila za omejitev uporabe telefonov, kar je v skladu z opozorili strokovnjakov o nujnosti zaščite mladih pred prekomerno izpostavljenostjo zaslonom.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Digitalna demenca in vpliv pametnih telefonov

Manfred Spitzer, ugledni nemški nevropsihiater in dolgoletni vodja psihiatrične klinike na Univerzi v Ulmu, se je uveljavil kot eden najpomembnejših kritičnih glasov v razpravi o dolgoročnih vplivih digitalnih tehnologij na človeške možgane in kognitivne sposobnosti. V svoji knjigi *Digitalna demenca: Kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet iz leta 2017* je prvič širši javnosti predstavil izraz digitalna demenca, ki ni mišljen kot klinična diagnoza v ožjem medicinskem smislu, temveč kot postopen, a merljiv proces upada ključnih kognitivnih funkcij, ki ga sproža prekomerna in predvsem zgodnja izpostavljenost zaslonskim medijem, zlasti pametnim telefonom in drugim digitalnim napravam.

Spitzer izhaja iz temeljnega nevroznanstvenega spoznanja o nevroplastičnosti: človeški možgani se nenehno preoblikujejo glede na to, kako jih uporabljamo. Tako kot mišica raste z redno vadbo in atrofira ob dolgotrajni nedejavnosti, tudi možganske strukture krepijo ali slabijo svoje povezave in zmogljivosti glede na vrsto in intenzivnost izkušenj, ki jim jih nudimo. Digitalni mediji – od pametnih telefonov prek tablic do računalnikov – spodbujajo predvsem površinsko, hitro in fragmentirano procesiranje informacij, ki ga pogosto imenujemo površinsko procesiranje, namesto globokega, trajnega in povezovalnega mišljenja, ki je nujno za oblikovanje dolgoročnega spomina, kritičnega presojanja, ustvarjalnosti in empatičnega razumevanja drugih ljudi. Posledica te spremembe je zmanjšana aktivnost in učinkovitost ključnih možganskih področij, kot sta hipokampus, ki je odgovoren za oblikovanje spomina in prostorsko orientacijo, ter prefrontalna skorja, ki upravlja samokontrolo, načrtovanje in inhibicijo impulzov, poleg tega pa tudi področja, ki so bistvena za razvoj govora in rokopisa.

V nadaljevanju svoje kritike, zlasti v knjigi *Epidemija pametnih telefonov iz leta 2021*, Spitzer usmeri pozornost še bolj konkretno na pametne telefone, ki jih označuje kot »švicarski nož digitalne dobe« – izjemno praktično, a hkrati izjemno tvegano orodje, ki združuje funkcije telefona, računalnika, igralne konzole, televizorja, navigacijskega sistema in še marsikaj drugega v eni sami majhni napravi, ki jo nosimo vedno s seboj.

Kot dramatičen primer zasvojenosti omenja zgodbo matere, ki jo je njen sin ugriznil v roko, ko mu je poskušala odvzeti mobilni telefon, kar je očiten znak, kako močno lahko ta naprava prevzame nadzor nad vedenjem mladih ljudi.

V Južni Koreji je že pred leti dosegla zasvojenost s pametnimi telefoni med mladimi 30-odstotno raven, medtem ko je nemška študija iz oktobra 2015, opravljena na 500 mladostnikih med 8. in 14. letom starosti, pokazala 8-odstotno tveganje za razvoj zasvojenosti. Mladostniki med 12. in 17. letom starosti v Nemčiji preživijo na družbenih omrežjih povprečno skoraj tri ure na dan, na kar zdravstvene zavarovalnice že dolgo opozarjajo kot resno tveganje. Svetovna zdravstvena organizacija je v Mednarodni klasifikaciji bolezni ICD-11 iz junija 2018, zasvojenost z internetnimi igrami uradno priznala kot bolezen, kar potrjuje, da gre za resen javnozdravstveni problem, ki ga ni mogoče več ignorirati.

Eden najbolj prepričljivih dokazov za neposreden vpliv pametnih telefonov na kognitivne sposobnosti je dejstvo, da že sama prisotnost naprave na pisalni mizi (tudi če ni vklopljena in se je ne uporablja) statistično značilno zmanjšuje miselno zmogljivost in inteligentni količnik testirancev. Razlog je v tem, da telefon nenehno dopušča možnost uporabe in s tem priklepa del pozornosti nase, kar razdrobi osredotočenost in otežuje globoko mišljenje.

Velika londonska študija, izvedena na več kot 130.000 učencih v 90 šolah, je jasno pokazala, da se raven učnega uspeha pri zaključnih izpitih statistično značilno izboljša, ko šole uvedejo prepoved uporabe mobilnih telefonov. Korist je bila pri tem daleč največja prav pri učno najšibkejših učencih, medtem ko so odličnjaki takšno spremembo komaj zaznali. To dokazuje, da pametni telefoni v šolskem okolju najbolj škodujejo tistim, ki so že tako v težjem položaju.

Podobno sliko kaže analiza podatkov mednarodnih raziskav PISA v več kot 50 državah v obdobju zadnjih deset let: učni uspeh šolarjev se je v posamezni državi tem bolj poslabšal, čim več denarja je bilo vložena v digitalno infrastrukturo, kot so računalniki in brezžična omrežja v učilnicah. V nekaterih skandinavskih državah, ki so močno spodbujale digitalizacijo šol, je prišlo do opaznega padca rezultatov, medtem ko so države z zmernejšim pristopom ohranile boljše izobraževalne dosežke.

Ključni mehanizmi, ki po Spitzerjevih analizah vodijo v digitalno demenco, so večplastni in medsebojno povezani. Prvič, nenehna večopravnost in preklapljanje med opravili, ki ga omogoča pametni telefon, ustvarja stanje, podobno motnjam pozornosti tipa ADHD, saj možgani niso sposobni učinkovito obdelovati več kompleksnih nalog hkrati. Drugič, tako imenovani Google-efekt: zanašanje na zunanje pomnilnike, kot so iskalniki in oblaki, zmanjšuje notranjo motivacijo in sposobnost za aktivno shranjevanje znanja v lastnem spominu. Tretjič, zmanjšana globina procesiranja informacij – hitro drsenje po zaslonu, »copy-paste« funkcija (ko površinsko, mehanično prevzemamo informacije brez aktivnega razumevanja, predelave in lastnega mišljenja) in površinsko branje nadomeščajo

aktivno, poglobljeno branje, rokopis in lastno formuliranje misli, kar je ključno za oblikovanje trajnih nevronskih povezav. Četrtrič, atrofija hipokampusa, ki jo ilustrira primer londonskih taksistov: tisti, ki so se zanašali na GPS-navigacijo, so pokazali zmanjšan prostorski spomin v primerjavi s tistimi, ki so se še vedno orientirali s pomočjo zemljevidov in lastnega poznavanja mesta. Petič, zasvojenost prek dopaminskega sistema: aplikacije so namreč oblikovane tako, da sprožajo stalne majhne nagrade v obliki obvestil, všečkov in novic, kar ustvarja strah pred zamudo (FOMO) in otežuje razvoj zdravega samonadzora.

Vse te spremembe se dogajajo v obdobju, ko so možgani še v razvoju in so zato izjemno občutljivi na vrsto izkušenj, ki jim jih nudimo. Če velik del budnega časa preživimo v interakciji z zaslonom namesto z resničnimi ljudmi, naravo, telesno aktivnostjo in poglobljenim učenjem, se ne razvijejo ali pa se celo oslabijo ravno tiste sposobnosti, ki so za dolgo življenje najpomembnejše: samonadzor, empatija, kritično mišljenje, prostorski spomin in globoka koncentracija. Spitzer opozarja, da gre pri tem za proces, ki ga ni mogoče obravnavati ločeno od telesnega zdravja in družbenih posledic. Zmanjšana telesna aktivnost, motnje spanja, čezmerna telesna teža in duševne težave, kot so depresija, tesnoba in zasvojenost, se med seboj krepijo in prispevajo k splošnemu upadu kognitivnih zmogljivosti, ki ga lahko v prihodnosti opazujemo kot povečano pojavnost demenčnih obolenj v starosti.

Izraz digitalna demenca tako ni zgolj metafora, temveč opozorilo na resnično nevarnost, da bomo zaradi nekritične predaje najmlajših generacij v roke tehnologije, katere dolgoročne posledice še vedno premalo poznamo, izgubili prav tisto, kar človeka najbolj definira – sposobnost globokega, povezovalnega in samostojnega mišljenja. Namesto da bi digitalne naprave uporabljali kot orodje, ki nam pomaga pri reševanju specifičnih nalog, smo dovolili, da postanejo prevladujoči način preživljanja časa, ki postopoma preoblikuje naše možgane na način, ki dolgoročno ogroža tako posameznike kot celotno družbo.

2.2 Novejši podatki o duševnem zdravju mladostnikov

Eden najpomembnejših in najbolj vplivnih sodobnih prispevkov k razumevanju škodljivih vplivov pametnih telefonov in družbenih omrežij na mlade predstavlja knjiga socialnega psihologa Jonathana Haidta *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness* (2024). Haidt s pomočjo obsežnih uradnih statistik iz virov, kot sta National Survey on Drug Use and Health (NSDUH) in Centers for Disease Control and Prevention (CDC), ter mednarodnih podatkov dokazuje, da se je okoli 2010–2012 zgodil dramatičen, nenaden porast

duševnih težav pri ameriških mladostnikih – in podobno tudi v številnih drugih razvitih državah. Ta porast sovпада z masovno razširjenostjo pametnih telefonov ter eksplozivno rastjo družbenih omrežij, kot sta Instagram in kasneje TikTok. Grafi, ki jih Haidt predstavi, imajo obliko hokejske palice: desetletja stabilnosti ali celo rahlega izboljšanja duševnega zdravja mladostnikov, nato pa strm, skoraj vertikalni vzpon od leta 2012 naprej.

Ključni trendi so šokantni. Med mladostniki, starimi od 12 do 17 let, se je delež tistih z vsaj eno veliko depresivno epizodo v preteklem letu močno povečal. Pri dekletih v tej starostni skupini je število velikih depresivnih epizod naraslo za približno 145 %. Anksioznost pri mladih od 18 do 25 let se je povečala za 139 %, samopoškodovanje pri dekletih med 10. in 14. letom pa kar za 188 %. Samomorilnost pri mlajših dekletih (10–14 let) je narasla za 167 %, pri dekletih 15–19 let pa se je podvojila. Pri fantih so trendi nekoliko blažji, a še vedno zaskrbljujoči, zlasti pri samomorih in umiku v virtualni svet. Ti podatki niso le samoporočani simptomi – kažejo se tudi v objektivnih kazalnikih, kot so obiski urgenc zaradi samopoškodovanja in stopnje hospitalizacij.

Haidtova analiza ni omejena le na ZDA. Podobni trendi (hokejska palica) so vidni tudi v številnih evropskih državah, kar kaže, da gre za širši pojav v razvitem zahodnem svetu. V Združenem kraljestvu so se epizode samopoškodovanja pri dekletih med 2010 in 2018 povečale za približno 78–134 % (odvisno od starostne skupine), pri fantih pa iz nižje izhodiščne ravni. V skandinavskih državah (Norveška, Švedska, Danska, Finska in Islandija) so podatki iz raziskave Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) pokazali izrazit porast visoke psihološke stiske, zlasti pri dekletih med 2010 in 2015 (v nekaterih primerih za več kot 50–100 %) v odstotkih mladostnikov z resnimi simptomi anksioznosti in depresije. Podobne vzorce najdemo v Avstraliji, Novozelandski in drugih protestantskih evropskih državah (npr. Nizozemska, Nemčija, Švica), kjer so se kazalniki duševnega zdravja poslabšali v istem obdobju, ko so se pametni telefoni in družbena omrežja razširili med mladostniki.

V mnogih evropskih državah so te spremembe potrjene tudi z drugimi viri. V Sloveniji raziskava HBSC iz leta 2023 opozarja na poslabšanje duševnega zdravja mladostnikov, kjer skoraj 7 % kaže visoko stopnjo simptomov anksioznosti. Po podatkih UNICEF-a in evropskih poročilih trpi več kot 11 milijonov otrok in mladih do 19 let v EU (približno 13 %) za kakšno duševno motnjo, pri čemer se delež s starostjo močno poveča – do 19 % pri 15–19-letnikih. Samomor ostaja drugi najpogostejši vzrok smrti pri mladostnikih v EU (po prometnih nesrečah). V zahodni in severni Evropi so trendi še posebej izraziti pri dekletih, medtem ko so v vzhodni Evropi spremembe pogosto manj dramatične

ali zakasnjene, kar Haidt in njegovi sodelavci pripisujejo počasnejši razširjenosti »phone-based childhood« v teh družbah.

Haidt to spremembo opisuje kot »veliko prežičenje otroštva« (the great rewiring of childhood) – prehod iz »play-based childhood« v »phone-based childhood«. Tradicionalno otroštvo, ki je temeljilo na svobodni, neposredni igri na prostem z vrstniki, je razvijalo ključne veščine: socialno kompetenco, samoregulacijo, odpornost na frustracije, fizično aktivnost in sposobnost obvladovanja tveganj. Otroci so se učili brati socialne signale v živo, reševati konflikte brez odraslih posrednikov in graditi prave prijateljske vezi. Nasprotno pa je telefon preselil velik del socialnega življenja v virtualni svet, kjer prevladujejo stalno primerjanje z drugimi (zlasti glede videza), strah pred zamudo (FOMO – fear of missing out), algoritemsko oblikovana vsebina, ki spodbuja jezo, tesnobo ali perfekcionizem, ter nenehna dostopnost obvestil, ki razdrobijo pozornost in motijo spanje. Posebej hudo so prizadeta dekleta, saj družbena omrežja intenzivno spodbujajo socialno primerjanje, pritisk glede telesnega videza in kibernetško ustrahovanje, kar vodi v višje stopnje anksioznosti, depresije in samopoškodovanja. Pri fantih pa se kaže bolj umik v virtualni svet (igre, pornografija), kar vodi v manj socialnih stikov v resničnem življenju, nižjo motivacijo in večjo osamljenost.

Haidt poudarja štiri glavne mehanizme škode telefonskega otroštva: socialno deprivacijo (manj časa z vrstniki v živo), pomanjkanje spanja (modra svetloba in nenehna uporaba podaljšujeta budnost), fragmentacijo pozornosti (stalno preklapljanje med aplikacijami otežuje globoko koncentracijo) ter zasvojenost (aplikacije so oblikovane za maksimalno zadrževanje pozornosti prek dopaminskih zank). Ti mehanizmi vplivajo na razvijajoče se možgane mladostnikov, ki so v obdobju pubertete še posebej občutljivi na socialne signale in nagrade.

Novejše raziskave še dodatno podpirajo te ugotovitve. Velika ameriška longitudinalna študija ABCD (Adolescent Brain Cognitive Development), ki je spremljala več kot 10.000 mladostnikov, je leta 2025 pokazala jasno povezavo: otroci, ki so prejeli lasten pametni telefon pred 12. letom starosti, kažejo statistično značilno višje tveganje za depresijo, debelost in nezadostno spanje v primerjavi s tistimi, ki telefona še niso imeli. Podobne povezave med zgodnjo izpostavljenostjo pametnim telefonom in slabšim duševnim zdravjem ter spanjem so opazili tudi v evropskih longitudinalnih študijah.

Haidtova analiza kaže, da gre za kolektivni eksperiment brez nadzora: generacija Z je prva v zgodovini, ki je puberteto preživela s telefonom v žepu, ki jo nenehno kliče stran od realnega sveta v nestabilen, zasvojljiv in za otroke neprimeren virtualni univerzum. Knjiga *The Anxious Generation* ni le diagnostična – postala je gibanje, ki poziva k štirim novim normam: brez pametnih telefonov do

srednje šole, brez družbenih omrežij do 16. leta, brez telefonov v šolah in več časa za svobodno igro v resničnem svetu. Haidtovo delo dopolnjuje starejše kritike, kot je Spitzerjeva digitalna demenca, z močnimi empiričnimi dokazi iz Evrope in ZDA ter pozivom k takojšnjemu ukrepanju staršev, šol in družbe, preden postane škoda še globlja in trajnejša. Podatki iz Evrope in drugih zahodnih držav kažejo, da gre za enega najhujših javnozdravstvenih izzivov sodobnega časa, ki zahteva kolektivno spremembo.

2.3 Vpliv na empatijo in socialne veščine

Pametni telefoni in družbena omrežja močno vplivajo na razvoj empatije in ključnih socialnih veščin pri otrocih in mladostnikih. Dva najpomembnejša kritična glasova na tem področju sta Sherry Turkle in Jonathan Haidt, ki s svojimi raziskavami in knjigami ponujata globok vpogled v to, kako digitalna tehnologija spreminja človeško komunikacijo in čustveni razvoj.

Sherry Turkle, ameriška sociologinja, klinična psihologinja in profesorica na MIT, je v knjigi *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age* (2015) na podlagi večletnih etnografskih raziskav, intervjujev in opazovanj v družinah, šolah in podjetjih pokazala, da stalna prisotnost mobilnih naprav vodi v beg od pogovora (flight from conversation). Ljudje (zlasti mladi) vse pogosteje raje pošiljajo kratka sporočila, všečkajo ali preverjajo obvestila, kot da bi se vključili v globok, neposreden pogovor iz oči v oči. Posledica je upad sposobnosti branja čustev drugih, vzdrževanja očesnega stika, poslušanja brez prekinitve in razvijanja prave empatije.

Turkle poudarja, da empatija ni prirojena lastnost, ki se razvije sama od sebe, ampak je veččina, ki jo gradimo skozi ponavljajoče se izkušnje neposrednega stika z drugimi. V pogovoru v živo vidimo mimiko, slišimo ton glasu, opazimo gibanje telesa in čutimo čustveno vzdušje v realnem času. Ko pa komuniciramo prek zaslonov, teh elementov ni ali pa so močno oslabljeni. Raziskava Univerze v Michiganu, na katero se Turkle pogosto sklicuje, je pokazala kar 40-odstotni upad kazalnikov empatije med študenti v zadnjih dvajsetih letih, z največjim padcem po letu 2000, ko so se družbena omrežja in pametni telefoni močno razširili.

Družbena omrežja in njihove algoritme Turkle opisuje kot anti-empatični stroj (anti-empathy machine). Algoritmi spodbujajo hitre, površinske interakcije (všečke, kratke komentarje, deljenje provokativnih vsebin), ki ustvarjajo iluzijo povezanosti, v resnici pa pogosto vodijo v polarizacijo, jezo in bivanje znotraj mehurčkov podobno mislečih ljudi. Namesto da bi se učili razumeti drugačna stališča ali čustva, nas tehnologija nagrajuje za ostre, črno-bele reakcije. Posledica je paradoks, saj se

Ljudje, ki so stalno »povezani«, hkrati počutijo bolj osamljene kot kadar koli prej. Turkle navaja tudi eksperimentalne dokaze. Že sama prisotnost telefona na mizi (tudi če je izklopljen) opazno poslabša kakovost pogovora – ljudje govorijo o manj osebnih temah, manj se čustveno povežejo in kažejo nižjo empatijo.

Jonathan Haidt, socialni psiholog z Univerze v New Yorku, v knjigi *The Anxious Generation* (2024) te ugotovitve nadgradi z močnimi empiričnimi podatki in širšim kontekstom »velikega prežičenja otroštva.« Svobodna igra z vrstniki v živo je ključna za razvoj empatije, samoregulacije, odpornosti in socialnih veščin: otroci se učijo brati socialne signale, reševati konflikte, sodelovati, tolerirati frustracije in graditi prave prijateljske vezi. Ko pa se socialno življenje preseli na zaslone, te izkušnje izginejo.

Haidt poudarja, da virtualni stiki ne zagotavljajo enakega čustvenega ugleševanja kot pogovori v živo. Otroci in mladostniki, ki preživijo ure na družbenih omrežjih, manj vadijo branje obraznih izrazov, telesne govorice in čustvenih odtenkov. Posledično se zmanjšuje sposobnost empatije in čustvene samoregulacije. To je še posebej uničujoče za dekleta, kjer prevladuje socialno primerjanje in pritisk glede videza, ter za fante, ki se pogosto umaknejo v virtualni svet iger in pornografije. Haidt se sklicuje tudi na Turklejevo znamenito frazo: »Zaradi telefonov smo vedno drugje«, nikoli popolnoma prisotni v trenutku in z ljudmi okoli sebe.

Oba avtorja se dopolnjujeta. Turkle se osredotoča na kakovost komunikacije in izgubo globokih pogovorov, Haidt pa na širšo preobrazbo otroštva in epidemične podatke o porastu anksioznosti, depresije in samopoškodovanja od leta 2010–2012 naprej. Skupaj kažejo, da pametni telefoni ne le razdrobijo pozornost, temveč tudi oslabijo temeljne človeške sposobnosti, kot so empatija, intimnost in sposobnost za pristne odnose.

Dobra novica je, da se te veščine lahko ponovno okrepijo. Turkle opisuje primere, kjer so otroci v poletnih taborih brez telefonov že po nekaj dneh pokazali izboljšano prepoznavanje čustev in višjo empatijo. Haidt pa poziva k štirim že prej omenjenim novim družbenim normam.

Vpliv na empatijo in socialne veščine ni le zasebna zadeva. Če odraščala generacija z oslABLJENO sposobnostjo globokega razumevanja drugih, se to odraža v celotni družbi – več polarizacije, manj tolerance, težje reševanje konfliktov in več osamljenosti kljub hiper-povezanosti. Turkle in Haidt zato pozivata k zavestni odločitvi: tehnologijo lahko uporabljamo, a ji ne smemo dovoliti, da nadomesti najbolj človeško stvar, ki jo počnemo – iskren, odprt in empatičen pogovor iz oči v oči.

2.4 Vpliv modre svetlobe na cirkadijski ritem

Eden najpomembnejših in najbolj dokumentiranih fizioloških mehanizmov, po katerem pametni telefoni, tablice in drugi zaslonski mediji škodujejo spanju ter širšemu zdravju, je modra svetloba z valovnimi dolžinami približno 460–480 nm. Ta del vidnega spektra deluje kot močan signal »dan je« za naš notranji biološki časovnik.

Modra svetloba močno zavira izločanje hormona melatonina, ki ga pogosto imenujemo hormon spanja ali hormon teme. Melatonin proizvaja češarika (žleza epifiza) v možganih in igra ključno vlogo pri uravnavanju cirkadijskega ritma, to je 24-urne notranje ure, ki usklajuje spanje in budnost, telesno temperaturo, raven hormonov, presnovo in številne druge fiziološke procese. V naravnih razmerah se izločanje melatonina začne zvečer, ko svetloba upada, doseže vrh sredi noči in zjutraj hitro upade, kar omogoča globok in obnovitveni spanec.

Zasloni pametnih telefonov in LED-naprave oddajajo razmeroma veliko modre svetlobe. To svetlobo zaznajo posebne celice v mrežnici (intrinzično fotosenzitivne retinalne ganglijske celice), ki vsebujejo fotopigment melanopsin. Te celice so najbolj občutljive prav na modro svetlobo okoli 480 nm in pošiljajo močan signal v suprachiazmatično jedro v hipotalamusu. Rezultat je supresija melatonina, zamik cirkadijskega ritma, oteženo zaspimo, kakovost spanja je slabša.

Manfred Spitzer v knjigi *Epidemija pametnih telefonov* (2021) jasno povzame, da pametni telefoni skrajšujejo čas spanja na tri glavne načine: zmanjšujejo skupni čas, namenjen spanju (ker se ljudje pozneje odpravijo v posteljo), vsebina (igre, videi, sporočila, socialna omrežja) povzroča duševno razburjenje in nemir, modra svetloba pa neposredno fiziološko zavira izločanje melatonina. Pri otrocih in mladostnikih je ta učinek še izrazitejši kot pri odraslih. Večerna izpostavljenost modri svetlobi lahko pri njih podvoji supresijo melatonina v primerjavi z odraslimi. Razlogi so večji premer zenic, bolj prozorne leče in večja občutljivost cirkadijskega sistema, zlasti pred puberteto.

Klasična Harvardska študija (Brainard, Thapan, Cajochen in sodelavci) je pokazala, da modra svetloba primerljive jakosti zavira melatonin približno dvakrat močneje in dvakrat dlje kot zelena svetloba ter zamakne cirkadijski ritem za kar tri ure (namesto 1,5 ure). Druga pomembna raziskava je ugotovila, da že dve uri izpostavljenosti LED-tablici zvečer povzroči 55-odstotno zmanjšanje melatonina in zamik začetka njegovega izločanja za povprečno 1,5 ure v primerjavi z branjem tiskane knjige pri šibki svetlobi.

Novejše raziskave potrjujejo in poglobljajo te ugotovitve. Pregled literature iz let 2020–2025 kaže, da modra svetloba iz elektronskih naprav zvečer pri otrocih povzroči supresijo melatonina od 70 do

99 % (odvisno od intenzivnosti svetlobe in spektralne sestave), tudi pri zelo nizkih ravneh osvetljenosti (5–40 luksov). Učinek je časovno odvisen: najmočnejši je med 21. in 22.30 uro. Modra svetloba poleg tega zmanjšuje delež globokega spanja, povečuje fragmentacijo spanca, podaljšuje latenco spanja (čas do tega, da zaspimo) in zmanjšuje REM-spanje.

Pri predpubertetnih otrocih je supresija melatonina ob izpostavljenosti modro obogateni LED-svetlobi bistveno močnejša kot pri odraslih, hkrati pa se zmanjša subjektivni občutek zaspanosti. To pomeni, da otroci ob uporabi telefona zvečer ne le težje zaspijo, ampak tudi manj čutijo potrebo po spanju, kar vodi v še poznejši odhod v posteljo in začaran krog.

Posledice kronične izpostavljenosti modri svetlobi zvečer niso omejene le na slabše spanje. Dolgoročno prispevajo k čezmerni telesni teži, motnjam pozornosti, povečanemu tveganju za depresijo in tesnobo, oslABLJENI imunski odpornosti ter presnovnim motnjam. Pri otrocih in mladostnikih, katerih možgani in hormonski sistem še intenzivno dozorevata, lahko ta vpliv dolgoročno vpliva na kognitivni razvoj, čustveno regulacijo in splošno zdravje.

Dobra novica je, da lahko učinke močno ublažimo z relativno preprostimi ukrepi: uporabo modro-svetlobnih filtrov (nočni način ali ustrezna aplikacija), nošenjem očal, ki blokirajo modro svetlobo z jantarno/barvno lečo vsaj 1–2 uri pred spanjem, omejitvijo uporabe zaslonov vsaj uro (še bolje dve uri) pred spanjem ter z izpostavljenostjo močni naravni dnevni svetlobi zjutraj in podnevi, kar pomaga ponastaviti cirkadijski ritem.

Raziskave kažejo, da takšni ukrepi že v enem tednu izboljšajo čas in kakovost spanja ter pomagajo povrniti raven melatonina bližje naravni.

Modra svetloba iz pametnih telefonov ni edini vir težav (pomembna je tudi vsebina in navada nenehnega preverjanja obvesti), a njen neposreden fiziološki vpliv na melatonin in cirkadijski ritem je eden najbolj trdno dokazanih mehanizmov škode. Zato strokovnjaki, vključno s Spitzerjem in Haidtom, močno priporočajo jasna pravila: brez zaslonov v spalnici, brez telefonov vsaj uro pred spanjem in več naravne svetlobe podnevi. Ti ukrepi so preprosti, poceni in zelo učinkoviti za zaščito spanja – in s tem celotnega zdravja – otrok, mladostnikov in odraslih.

2.5 Vpliv na vid in očesno zdravje

Dolgotrajna uporaba pametnih telefonov, tablic in drugih zaslonov ima izrazit negativen vpliv tudi na vid in celotno očesno zdravje otrok ter mladostnikov. Glavna in najbolj zaskrbljujoča težava je

kratkovidnost (miopija), katere pojavnost se je v zadnjih desetletjih močno povečala po vsem svetu. V nekaterih azijskih državah (npr. Singapur, Južna Koreja, Kitajska) dosega pri mladostnikih in mladih odraslih že 80–90 %, v Evropi in ZDA pa se je delež kratkovidnih otrok v zadnjih 50 letih skoraj podvojil. Raziskave kažejo, da je eden ključnih okoljskih vzrokov prav dolgotrajno gledanje v bližino v slabo osvetljenih prostorih, kar je danes v veliki meri povezano z uporabo pametnih telefonov in drugih digitalnih naprav.

Mehanizmi, ki vodijo do razvoja in napredovanja kratkovidnosti, so večplastni. Stalno osredotočanje na bližnje predmete (zaslon na razdalji 20–40 cm) povzroča kronično napetost cilijarne mišice, ki uravnava obliko leče. To vodi do prekomerne akomodacije in postopnega podaljševanja očesnega zrkla, kar je glavni anatomski vzrok miopije. Hkrati se zmanjšuje izpostavljenost naravni svetlobi, ki ima zaščitni učinek. Močnejša dnevna svetloba (zlasti na prostem) spodbuja sproščanje dopamina v mrežnici, ki zavira rast očesnega zrkla. Otroci, ki preživijo več časa pred zasloni, so hkrati manj časa na prostem, kar dodatno povečuje tveganje.

Pomembno vlogo igra tudi modra svetloba iz LED-zaslonov ter utripanje zaslona, ki povzročata dodatno obremenitev oči. Skupaj s temi dejavniki se pojavlja sindrom računalniškega vida (Computer Vision Syndrome – CVS ali digital eye strain), katerega simptomi vključujejo suhe oči, utrujenost oči, glavobol, zamegljen vid, bolečine v vratu in ramenih, srbečico, rdečico in težave s fokusiranjem. Pri otrocih se ti simptomi pogosto pojavijo že po 30 minutah intenzivne uporabe, pri starejših otrocih in mladostnikih pa je prevalenca CVS med 16–35 % ali več, odvisno od količine dnevnega zaslonskega časa.

Manfred Spitzer v knjigi *Epidemija pametnih telefonov* (2021) podrobno opisuje, kako dolgotrajno gledanje v zaslon prispeva k epidemiji kratkovidnosti. Novejše raziskave to močno podpirajo. Velika sistematična pregledna študija in meta-analiza iz leta 2025 (objavljena v JAMA Network Open), ki je vključevala 45 študij in več kot 335.000 udeležencev (povprečna starost 9,3 leta), je pokazala jasno povezavo: vsaka dodatna ura dnevnega časa na zaslonih poveča verjetnost za razvoj miopije za 21 %. Krivulja je sigmoidalna – tveganje se močno poveča med eno in štirimi urami dnevne izpostavljenosti, nato pa še naprej, čeprav bolj postopoma. Druga analiza iz leta 2024 je potrdila, da je čas preživet na zaslonih iz računalnikov in televizorjev še posebej močno povezan z miopijo, medtem ko je vpliv pametnih telefonov nekoliko blažji, a še vedno pomemben pri daljšem neprekinjenem uporabi.

Otroci, ki dnevno preživijo več kot dve uri pred zaslonom, imajo statistično značilno višje tveganje za razvoj in hitrejše napredovanje kratkovidnosti. Med pandemijo COVID-19, ko se je zaslonski čas

močno povečal zaradi šolanja na daljavo, so oftalmologi po vsem svetu poročali o pospešenem pojavu in napredovanju miopije pri otrocih.

Nasprotno pa je dokazano zaščitno delovanje časa na prostem. Analize kažejo, da že dodatnih 76 minut dnevno na prostem zmanjša tveganje za nastanek miopije za približno 50 %. Priporočilo mnogih strokovnjakov je vsaj dve uri dnevno na prostem, zlasti v zgodnjem otroštvu, kar je eden najučinkovitejših in najcenejših preventivnih ukrepov.

Poleg kratkovidnosti in sindroma računalniškega vida dolgotrajna uporaba zaslonov prispeva tudi k suhim očem (zlasti pri pametnih telefonih, kjer je frekvenca utripanja močno zmanjšana), akomodacijskim spazmom in splošni očesni utrujenosti. Pri otrocih, katerih oči se še razvijajo, so ti učinki lahko dolgoročni in vplivajo na kakovost življenja, učni uspeh ter potrebo po korekcijskih očalih ali kontaktnih lečah.

Za zmanjšanje tveganja strokovnjaki priporočajo preproste, a učinkovite ukrepe. Pravilo 20-20-20 (vsakih 20 minut 20 sekund gledati 20 metrov stran), redne odmore od zaslonov, uporabo modrosvetlobnih filtrov, ustrezno osvetlitev prostora, vzdrževanje ustrezne razdalje do zaslona (vsaj 40 cm) in predvsem povečanje časa na prostem. Starši in šole lahko močno prispevajo k zaščiti otroškega vida z omejitvijo nepotrebne zaslonkega časa in spodbujanjem naravnih aktivnosti.

Vpliv na vid ni le estetska ali optična težava. Neobvladana kratkovidnost povečuje tveganje za resne očesne bolezni v odrasli dobi, kot so mrežnični odmik, glavkom in degeneracija makule. Zato je razumevanje in omejevanje škodljivih učinkov digitalnih zaslonov na oči eden ključnih javnozdravstvenih izzivov sodobnega časa.

2.6 Starševski nadzor in šolske omejitve kot zaščitni dejavnik

Tako Manfred Spitzer kot številni slovenski strokovnjaki poudarjajo, da imata starša in šola ključno, nepogrešljivo vlogo pri postavljanju zdravih meja uporabe pametnih telefonov in zaslonov. Brez doslednega starševskega nadzora in jasnih šolskih pravil postanejo otroci in mladostniki prepuščeni močnim zasvojljivim mehanizmom tehnologije, ki jih oblikujejo podjetja z namenom maksimalnega zadrževanja pozornosti. Starševski nadzor in šolske omejitve niso le priporočilo, ampak gre za enega izmed najučinkovitejših in najcenejših zaščitnih dejavnikov pred negativnimi posledicami digitalnega otroštva.

Slovenski strokovnjaki, med njimi Miha Kramli (vodja Centra za zdravljenje zasvojenosti v ZD Nova Gorica), dr. Mateja Vintar Spreitzer in sodelavci (med njimi Denis Baš, Anja Radšel, Marija Anderluh in drugi), so leta 2021 pripravili prve nacionalne smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih. Te smernice, ki so nastale na podlagi mednarodnih raziskav in soglasja strokovnjakov, priporočajo jasna časovna pravila, izbiro kakovostnih vsebin, aktivni starševski nadzor ter popolno izogibanje zaslonom v zgodnjem otroštvu (do 2. leta). Od 2. do 5. leta naj otrok zaslone uporablja le v navzočnosti staršev, kasneje pa naj bo uporaba omejena, nadzorovana in uravnotežena z drugimi dejavnostmi.

Miha Kramli situacijo pogosto primerja z zasvojenostjo z alkoholom in uporablja močno, a zelo nazorno analogijo: »Kot alkoholika ne damo spat v vinsko klet, otroku ne damo zaslonov v sobo.« Zaslom v otroški sobi po njegovem ni le »sod vina«, temveč »jedrsko orožje«, saj je skušnjava nepremagljiva, dostop neomejen in posledice lahko uničujoče. Kramli opozarja, da otroci pogosto posnemajo starše, zato je ključno, da odrasli sami postanejo zgled in del rešitve, ne pa del problema. Brez jasnih meja v družinskem okolju otrok hitro razvije zasvojenost, izgubi ambicije, voljo in energijo za resnično življenje.

Posebej občutljivo je najstniško obdobje. Psihoterapevtka in strokovnjakinja Sara Isaković (2026) opozarja, da je odvzem telefona pri najstnikih pogosto povezan z globoko identitetno krizo, saj je telefon za mnoge postal podaljšek njihove osebnosti, socialnega življenja in vir samopodobe. Zato je izjemno pomembno, da se meje postavljajo zgodaj in dosledno, že v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju, še preden telefon postane nepogrešljiv del identitete. Če meje uvajamo šele v adolescenci, je odpor veliko močnejši in intervencija bolj boleča.

Nacionalne smernice (Vintar Spreitzer et al., 2021) jasno določajo, da v spalnici ne sme biti zaslonov (tudi ponoči), da mora biti dnevni čas uporabe omejen glede na otrokovo starost, da mlajši otroci zaslone uporabljajo skupaj s staršem, da je potreben aktiven nadzor, ki vključuje pogovor in skupno preživljanje časa, ne le tehnične omejitve ter da imajo prednost kakovostne in starostno primerne vsebine.

Šolske omejitve se izkazujejo kot še posebej učinkovite in nizkocenovni ukrep. Velika londonska študija Louisa-Philippe Belanda in Richarda Murphyja (2016), ki je analizirala podatke več kot 130.000 učencev v 90 angleških šolah, je pokazala, da prepoved uporabe mobilnih telefonov med poukom statistično značilno izboljša učni uspeh. Telefoni v šoli najbolj škodujejo tistim, ki so že tako v težjem položaju, prepoved zmanjšuje neenakosti v izobraževanju.

Podobne pozitivne učinke prepovedi telefonov v šolah kažejo tudi druge študije iz različnih držav. Ko šola dosledno uveljavi pravilo brez telefonov med poukom, se izboljša koncentracija, zmanjša se motenje, poveča se sodelovanje in izboljša se socialna interakcija med učenci.

Kombinacija starševskega nadzora in šolske omejitve tvorijo močno zaščitno mrežo. Starši lahko uvedejo družinska pravila (npr. brez telefonov med obroki, pred spanjem in v avtu), tehnične omejitve (starševski nadzor v aplikacijah) in predvsem zgled ter pogovor. Šole pa z jasno politiko ustvarijo okolje, kjer so vsi učenci enako zaščiteni pred motnjami. Jonathan Haidt v knjigi *The Anxious Generation* (2024) in Sherry Turkle v *Reclaiming Conversation* (2015) prav tako močno zagovarjata kolektivne norme, ki so brez pametnih telefonov do srednje šole, brez družbenih omrežij do 16. leta in brez telefonov v šolah.

Zgodnje, dosledno in skupno postavljanje meja ni omejevanje svobode otrok temveč največja ljubezen in zaščita, ki jim jo lahko nudimo. Omogoča jim, da se njihovi možgani razvijajo v realnem svetu, da gradijo prave socialne veščine, empatijo in samonadzor ter da ohranijo zdravje, vid in duševno ravnovesje. Brez takšnega aktivnega posredovanja staršev in šol prepuščamo generacijo najmlajših brez nadzora najmočnejšim zasvojljivim mehanizmom sodobnega.

2.7 Vpliv na fizično zdravje in gibanje

Prekomerna uporaba pametnih telefonov in drugih zaslonov je močno povezana z zmanjšano telesno aktivnostjo, manj časa preživetega v naravi in posledično s celo vrsto negativnih učinkov na fizično zdravje otrok in mladostnikov. Namesto da bi tekali, kolesarili, plezali po drevesih ali se prosto igrali na prostem, večina mladih danes preživi ure sede ali leže pred zaslonom. To vodi v sedeči življenjski slog, ki izriva naravno gibanje in ima daljnosežne posledice za celotno telo.

Manfred Spitzer v knjigi *Epidemija pametnih telefonov* (2021) jasno navaja, da zaslonski mediji upočasnjujejo hojo za 33 %. Študija Univerze Stony Brook (Lamberg & Muratori, 2012) je pokazala, da mladi, ki hodijo in hkrati pošiljajo sporočila, hodijo kar 33 % počasneje kot brez telefona, medtem ko pogovor po telefonu upočasnjuje hojo za 16 %. To ni le laboratorijski učinek. Dualna naloga (hoja in uporaba telefona) močno obremeni pozornost, zmanjša stabilnost hoje in poveča tveganje za padce ali nesreče. Poleg tega zasloni izrivajo priložnosti na svežem zraku: namesto igre v naravi otroci raje gledajo videe ali igrajo igre, kar vodi v telesno nedejavnost (poležavanje na kavču) in zmanjšano zanimanje za naravo ter gibanje.

Eden najbolj dramatičnih statističnih podatkov je zmanjšanje akcijskega radija otrok, razdalje, na katero se otroci samostojno odpravijo od doma. V zadnjih 30–50 letih se je ta radij zmanjšal za kar 90 %. Generacija današnjih staršev je v otroštvu še prosto tekala po soseski in se igrala zunaj ure in ure, medtem ko današnji otroci pogosto preživijo le z 4–7 minutno nestrukturirano igro na prostem na dan, v primerjavi s 7–8 urami pred zasloni. To ni zgolj statistika, to pomeni izgubo naravnega gibanja, raziskovanja okolja, razvoja koordinacije, ravnotežja in fizične vzdržljivosti.

Posledica je jasna: povečana čezmerna telesna teža in debelost. Analize in sistematični pregledi dosledno kažejo povezavo med zaslonskim časom in tveganjem za debelost. Otroci, ki dnevno preživijo več kot 2–3 ure pred zasloni, imajo statistično značilno višje tveganje za prekomerno telesno težo in debelost (30–60 % višje tveganje pri več kot 3 urah dnevno). Mehanizmi so večplastni: manjša poraba energije zaradi sedečega položaja, izpostavljenost oglasom za nezdravo hrano, čustveno prehranjevanje med uporabo zaslonov, motnje spanja (ki vplivajo na hormone lakote) in izrivanje zdravega gibanja. Med pandemijo COVID-19, ko se je zaslonski čas močno povečal, so se te težave še poslabšale.

Zmanjšana telesna aktivnost in čas v naravi imata tudi druge resne posledice. Otroci z visokim zaslonskim časom imajo slabšo telesno pripravljenost, šibkejša mišice, slabšo kostno gostoto in višje tveganje za kronične bolezni že v mladosti (med drugim diabetes tipa 2, visok krvni tlak, presnovne motnje in kasneje srčno-žilne bolezni). Poleg tega manj časa na prostem pomeni tudi slabšo izpostavljenost naravni svetlobi, kar vpliva na vid (kratkovidnost), vitamin D in splošno imunsko odpornost.

Nasprotno pa je dokazano, da čas na prostem in telesna aktivnost delujeta zaščitno. Otroci, ki dnevno preživijo vsaj 60 minut na prostem, imajo manjše tveganje za debelost, boljše telesno pripravljenost in celo boljše duševno zdravje.

Prekomerna uporaba pametnih telefonov tako ne prizadene le uma in duše, temveč tudi telo, saj ustvarja generacijo, ki je manj gibčna, manj odporna in bolj nagnjena h kroničnim boleznim. Spitzer, Haidt in drugi strokovnjaki zato pozivajo k nujnim ukrepom: omejitvi zaslonskega časa, spodbujanju vsaj dveh ur dnevno na prostem, družinskim pravilom brez telefonov med obroki in igro ter šolskih programih, ki aktivno spodbujajo gibanje in naravo. Brez tega tveganje, da bomo imeli celo generacijo otrok s slabšim fizičnim zdravjem, postaja vse bolj resnično. Gibanje in čas v naravi nista le »lepa dodatna dejavnost«, ampak temelj zdravega razvoja telesa in uma.

2.8 Nevroplastičnost in kritične razvojne faze otrok in mladostnikov

Temelj vseh argumentov Manfreda Spitzerja je temeljno nevroznanstveno načelo nevroplastičnosti – sposobnost možganov, da se strukturno in funkcionalno spreminjajo pod vplivom izkušenj, ki jih prejmemo. Možgani niso statičen organ, temveč dinamičen sistem, ki se nenehno preoblikuje, saj ustvarja nove nevronske povezave, krepi obstoječe ali jih opušča, celo proizvaja nove neurone v določenih področjih. To načelo je izraženo v preprosti, a močni frazi »use it or lose it« (uporabi ali izgubi). Kar se redno uporablja, se krepi in ohranja, kar se ne uporablja, postopoma atrofira ali se nikoli pravilno ne razvije.

V knjigi *Digitalna demenca* (2017) Spitzer podrobno pojasni, da so možgani otrok in mladostnikov od rojstva pa vse do približno 25. leta izjemno plastični. To obdobje je hkrati obdobje največje prilagodljivosti in največje ranljivosti. V teh kritičnih in občutljivih razvojnih oknih se možgani najbolj intenzivno oblikujejo glede na izkušnje iz okolja. Nevronske poti, ki nastanejo zaradi ponavljajočih se aktivnosti, ostane trajno zapisano in vpliva na celotno življenje. Nasprotno pa se tisto, česar možgani v tem obdobju ne izkusijo dovolj, ne razvije optimalno ali pa postopoma izgine.

Klasičen in zelo nazoren primer tega načela je že omenjena znamenita študija londonskih taksistov Eleanor Maguire in sodelavcev (2000). Da bi pridobili licenco za vožnjo taksija v Londonu, morajo kandidati več let intenzivno pomniti in se učiti zemljevida mesta z več kot 25.000 ulicami, tisočimi znamenitostmi in kompleksno mrežo cest. Posteriorni (zadnji) del možganskega področja, ki je ključen za prostorski spomin in orientacijo, je pri taksistih statistično značilno večji kot pri kontrolni skupini. Obseg te spremembe je bil neposredno povezan z dolžino delovne dobe: dlje kot so vozili taksi, večji je bil njihov zadnji hipokampus. Ko pa so taksisti začeli uporabljati GPS-navigacijo, se je njihova sposobnost prostorske orientacije opazno zmanjšala, kar kaže na obratni proces, na atrofijo zaradi nezadostne uporabe. Spitzer to primerja z otroki: če se namesto aktivnega raziskovanja sveta, branja zemljevidov in lastne orientacije zanesejo na Google Maps ali GPS, se hipokampus razvija slabše, kar dolgoročno oslabi prostorski spomin in sposobnost samostojnega navigiranja v okolju.

Drugi ključni mehanizem digitalne demence je površinsko procesiranje informacij. Digitalni mediji spodbujajo hitro preklapljanje med aplikacijami, kratko drsenje po zaslonu, copy-paste in večopravilnost. To vodi v plitvo obdelavo podatkov, ki se težko prenese v dolgoročni spomin. Nasprotno pa aktivne, poglobljene dejavnosti, kot je ročno pisanje, risanje, branje tiskane knjige ali reševanje problemov brez pomoči tehnologije, aktivirajo bistveno več možganskih področij hkrati. Raziskave z EEG in fMRI kažejo, da pisanje z roko povzroči široko sinhronizirano aktivnost med motoričnimi, vidnimi, senzoričnimi in spominskimi področji, medtem ko tipkanje na tipkovnici

aktivira bistveno manj povezav. Prav zato ročno pisanje v šolah še vedno predstavlja pomemben del kognitivnega razvoja: krepi fine motorične spretnosti, boljšo prepoznavo črk, globlje razumevanje in trajnejši spomin.

Posebej kritično je zgodnje otroštvo (0–8 let), ko potekajo najbolj občutljiva razvojna okna za govor, pozornost, socialne veščine in osnovne kognitivne funkcije. V tem obdobju možgani pričakujejo bogate, neposredne izkušnje: interakcijo z obrazi in glasovi staršev, fizično igro, raziskovanje predmetov z rokami, poslušanje zgodb in pogovore v živo. Že prekomerno gledanje Baby TV, videov ali uporaba tablic v vrtcu lahko moti ta razvoj. Študije kažejo, da zgodnja in dolgotrajna izpostavljenost zaslonom poveča tveganje za zamude v govornem razvoju, slabšo pozornost, težave z izvršilnimi funkcijami in socialnimi veščinami. Za vsakih dodatnih 30 minut dnevne uporabe ročnih zaslonov pri malčkih se verjetnost govorne zamude statistično značilno poveča. Pasivno gledanje zaslonov ne more nadomestiti interakcije v živo, ki je nujna za razvoj jezika in empatije.

V adolescenci (približno 10–25 let) se nevroplastičnost kaže predvsem v prefrontalni skorji (samokontrola, načrtovanje, odločanje) in limbičnem sistemu (čustva, nagrade). To obdobje je še eno pomembno okno, ko se možgani intenzivno prežičijo glede na izkušnje. Če prevladujejo hitri, dopaminsko gnani virtualni dražljaji (vsečki, obvestila, algoritmi), se krepijo poti za površinsko pozornost in zasvojenost, medtem ko se poti za globoko koncentracijo, odpornost na frustracije in empatično razumevanje drugih slabijo.

Spitzer poudarja, da nevroplastičnost ni le priložnost, temveč tudi odgovornost. V kritičnih razvojnih fazah imamo starši, vzgojitelji in družba moč, da oblikujemo možgane otrok v pozitivno smer, z bogatimi realnimi izkušnjami, gibanjem, naravo, pogovori in poglobljenim učenjem. Če pa to obdobje prepustimo zaslonom, tvegamo, da bodo možgani mladih generacij trajno oblikovani za površinsko, razdrobljeno in zasvojeno delovanje. Nevroplastičnost deluje v obe smeri: možgani se lahko prilagodijo digitalnemu svetu, a za ceno oslabitve tistih sposobnosti, ki so za polno človeško življenje najpomembnejše – globokega mišljenja, samonadzora, empatije in trajnega spomina. Zato je zgodnje in dosledno omejevanje zaslonov ter spodbujanje realnih izkušenj ena najpomembnejših naložb v prihodnost otrok.

2.9 Družbene in širše družbene posledice ter zaključek teoretičnega dela

Pametni telefoni in družbena omrežja ne škodujejo le posamezniku. Njihove posledice segajo daleč prek zdravja, izobraževanja in kognitivnih sposobnosti ter resno ogrožajo temelje celotne družbe. V

uvodnem poglavju knjige Epidemija pametnih telefonov (2021) Manfred Spitzer jasno opozarja, da digitalni mediji spodkopavajo same osnove demokratične družbe, saj zmanjšujejo medsebojno zaupanje med ljudmi, lajšajo širjenje lažnih novic in sistematično spodbujajo radikalizacijo mnenj.

Eden najbolj prepričljivih dokazov za to je raziskava, objavljena marca 2018 v reviji Science. Analiza 126.000 sporočil na Twitterju (danes X), ki so bila preposlana skupno 4,5 milijona krat, je pokazala, da se lažne novice razširijo bistveno hitreje, dlje in globlje kot resnične. Laž »prepotuje pol sveta, preden si resnica sploh natakne škornje«, kot je zapisal eden od komentatorjev študije. Razlog ni le v človeški radovednosti, temveč v sami zasnovi algoritmov. Platforme nagrajujejo vsebino, ki sproža močne čustvene odzive (jezo, strah, ogorčenje ali senzacionalizem). Takšna vsebina se hitreje deli in generira več ogledov, kar neposredno povečuje dobiček podjetij.

Še močnejši mehanizem je radikalizacija, ki jo poganja zlasti YouTube. Algoritem te platforme je zasnovan tako, da uporabnika čim dlje zadrži na strani. Ko enkrat začne gledati videe o teku, hitro pristane pri ultramaratonih; če ga zanima vegetarijanstvo, ga čez nekaj videov popelje k veganstvu ali ekstremnejšim prehranskim ideologijam. Pri političnih vsebinah je ta učinek še posebej izrazit. Algoritem postopoma ponuja vedno bolj radikalne vsebine, ker te bolj zadržujejo pozornost. Spitzer to imenuje vgrajeni radikalizacijski stroj, ki v obsegu, kakršnega svet še ni videl, spreminja milijarde uporabnikov. YouTube vsak dan predvaja več kot milijardo ur videov, od tega velik del priporočenih po algoritmu.

Na ravni posameznika te tehnologije vodijo v zmanjšano empatijo in oslABLJENE socialne veščine. Kot sta pokazala Sherry Turkle in Jonathan Haidt, virtualni stiki ne aktivirajo istih možganskih področij kot pogovori v živo. Posledično ljudje težje razumejo čustva drugih, manj so pripravljeni na kompromise in vse pogosteje živijo v svojih informacijskih mehurčkih. To vodi v večjo osamljenost kljub stalni povezanosti.

Na ravni družbe pa se te spremembe kažejo kot upad medsebojnega zaupanja. Zaupanje je temelj vsake zdrave družbe. Ko ljudje namesto neposrednih srečanj z neznanci (vprašati za pot, poklepetati v trgovini) vse pogosteje uporabljajo telefon, izgubljajo drobne, a pomembne izkušnje zaupljivih interakcij. Posledica je erozija osnovnega zaupanja v druge ljudi, kar Spitzer imenuje nevarnost za demokracijo.

Dodatna grožnja je manipulacija mnenj in volitev. Že leta 2012 je eksperiment na 61 milijonih Facebookovih uporabnikih pokazal, da je mogoče z majhnimi spremembami v algoritmu opazno vplivati na volilno udeležbo. Škandal Cambridge Analytica leta 2018 je razkril, kako so bili osebni

podatki desetih milijonov ljudi uporabljeni za ciljno politično manipulacijo. Facebook (danes Meta), YouTube, TikTok in drugi imajo enak poslovni model, saj prodajajo pozornost oglaševalcem. Da bi to dosegli, morajo uporabnike čim dlje zadržati na platformi, čeprav to pomeni spodbujanje polarizacije, jeze in ekstremnih stališč.

Spitzer zaključuje, da pametni telefoni niso zgolj zdravstveni ali izobraževalni problem. Gre za družbeno-politični problem prvega reda, ki zahteva sistemski odziv. Posamezni starši lahko sicer omejijo uporabo pri svojih otrocih, toda dokler celotna družba ne postavi jasnih norm in pravil, bo škoda še naprej rasla. Že v zgodnjem otroštvu potrebujemo jasne starševske in družinske meje, stroge šolske politike, ki med poukom popolnoma prepovedo telefone, širše družbene norme, ki odlagajo uporabo pametnih telefonov do srednje šole in dostop do družbenih omrežij šele pri 16. letih, ter odločne državne ukrepe, ki končno zaščitijo najmlajše pred komercialnimi interesi najbogatejših tehnoloških korporacij na svetu.

Živimo sredi največjega nenadzorovanega družbenega eksperimenta v zgodovini človeštva. Generacija otrok in mladostnikov, ki odrašča s telefonom, ki jih 24 ur na dan kliče stran od resničnega sveta, tvega trajno oslabitev kognitivnih sposobnosti, empatije, samonadzora in socialne povezanosti. Posledice tega eksperimenta niso le individualne, temveč civilizacijske. Če ne bomo ukrepali hitro in odločno, z omejitvami, normami in sistemskimi rešitvami, tvegamo, da bomo izgubili prav tisto, kar človeka najbolj definira: sposobnost globokega mišljenja, pristnih odnosov in delovanja v svobodni, zaupanja vredni demokratični družbi.

Pametni telefoni so izjemno uporabno orodje, toda ko postanejo prevladujoči način preživljanja časa za najmlajše generacije, postanejo nevarnost za zdravje, izobraževanje in same temelje naše skupnosti. Čas je, da to spoznamo in ukrepamo.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Časovni potek raziskave

Raziskava je potekala v obdobju od novembra 2025 do aprila 2026. Anketiranje je potekalo februarja in marca 2026, ko je bil anonimni vprašalnik razdeljen in poslan učencem 5. do 9. razreda osnovne šole ter dijakom gimnazije. Obdelava zbranih podatkov, statistična analiza in interpretacija rezultatov sta potekali v marcu in aprilu 2026. Takšen časovni okvir je omogočil, da smo raziskavo izvedli v rednem šolskem letu, brez večjih motenj zaradi počitnic ali drugih šolskih dejavnosti. Poleg tega je bil izbran čas, ko učenci in dijaki niso bili preobremenjeni z ocenjevanjem.

3.2 Postopek zbiranja podatkov

Podatki so bili zbrani z anonimnim anketnim vprašalnikom, ki je bil na voljo tako v papirnati kot v spletni obliki. Pred začetkom izpolnjevanja so bili vsi anketiranci ustno seznanjeni z namenom raziskave, njenim prostovoljnim značajem in popolno anonimnostjo odgovorov. Posebna pozornost je bila namenjena temu, da se učenci in dijaki počutijo varne in da vedo, da njihovi odgovori ne bodo vplivali na njihove ocene ali odnos z učitelji. Na ta način smo želeli pridobiti čim bolj iskren vpogled v njihove navade in doživljanje.

3.3 Raziskovalna metoda

Raziskava je temeljila na kombinaciji kvantitativne in kvalitativne metode. Glavno orodje je bil strukturirani anonimni vprašalnik, ki je vseboval zaprta vprašanja z Likertovo lestvico, izbirne odgovore in tri odprta vprašanja na koncu. Vprašalnik je bil skrbno zasnovan na ključnih temah iz del Manfreda Spitzerja (2017, 2021) ter nacionalnih smernicah za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih dr. Mateje Vintar Spreitzer (2021). Kvantitativni del je omogočil statistično obdelavo in primerjavo med spoloma ter starostnima skupinama, medtem ko so odprta vprašanja nudila globlji vpogled v subjektivne izkušnje, občutke in mnenja anketirancev. Takšna mešana metoda je omogočila celovitejše razumevanje problematike prekomerne uporabe pametnih telefonov.

3.4 Hipoteze

Na podlagi teoretičnega dela in obstoječe literature sem pred začetkom raziskave postavila pet hipotez, ki so usmerjale analizo podatkov:

H1: Večina učencev in dijakov dnevno uporablja pametni telefon več kot tri ure v prostem času.

H2: Uporaba telefona tik pred spanjem ali ponoči je pogosta in negativno vpliva na kakovost ter dolžino spanja.

H3: Prekomerna uporaba telefona je povezana z zmanjšano koncentracijo in slabšim šolskim uspehom.

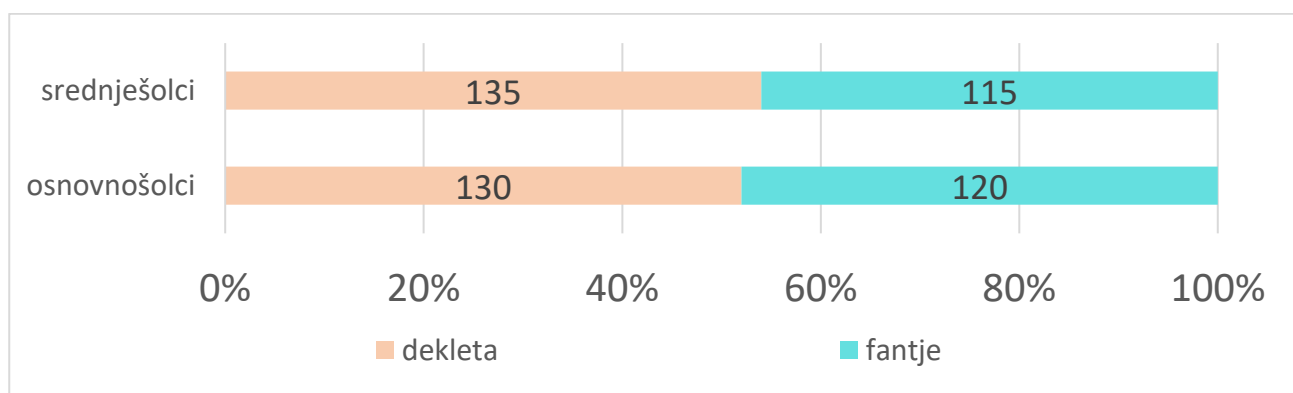
H4: Učenci in dijaki kažejo znake čustvene navezanosti ter negativnih reakcij ob daljšem odvzemu telefona.

H5: Večina anketirancev vsaj delno podpira omejitve ali prepoved uporabe telefonov med poukom v šoli.

Te hipoteze so bile oblikovane na podlagi ugotovitev Manfreda Spitzerja, Jonathana Haidta in slovenskih strokovnjakov, ki opozarjajo na škodljive učinke intenzivne uporabe pametnih telefonov pri mladostnikih.

3.5 Raziskovalni vzorec

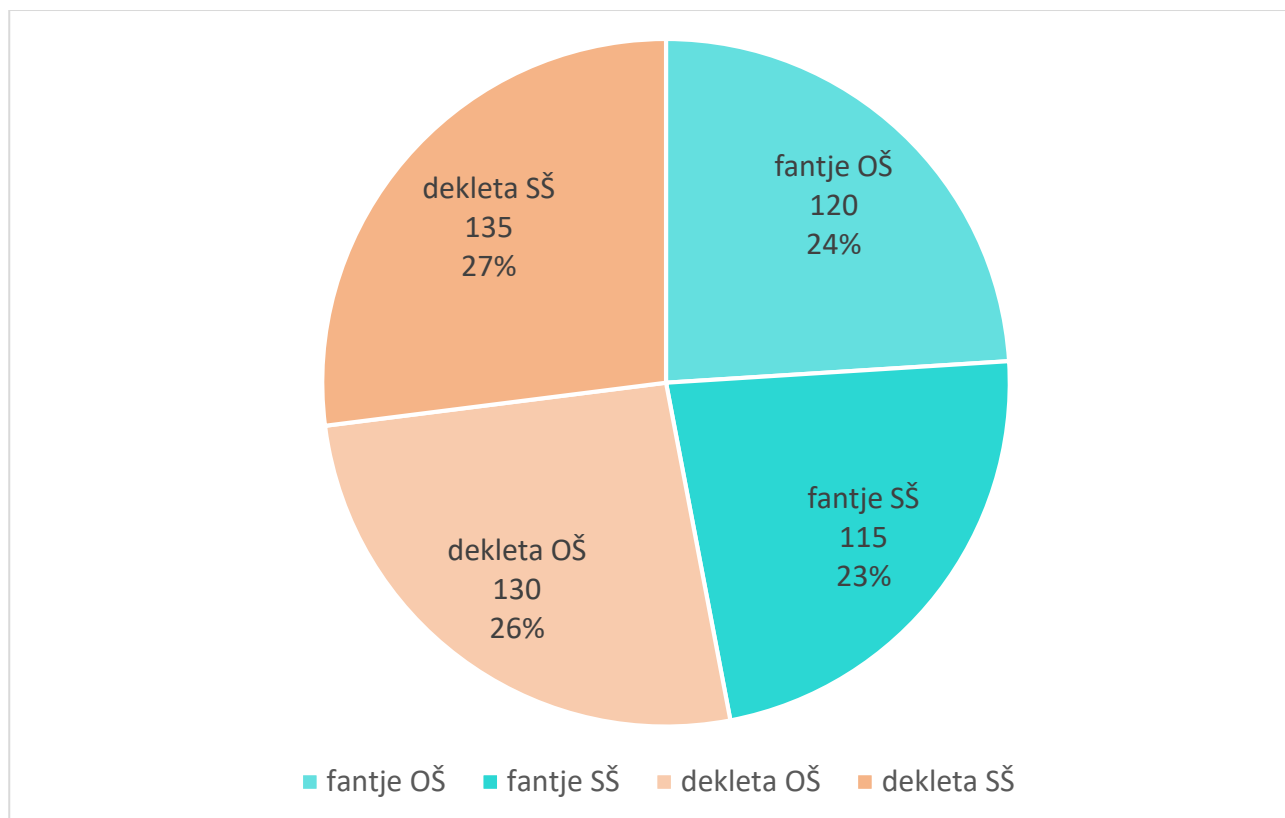
V raziskavi je sodelovalo skupno 500 učencev in dijakov. Vzorec obsega 250 učencev osnovne šole (5. do 9. razred) in 250 dijakov gimnazije. Med anketiranci je bilo 240 fantov in 260 deklet.



Graf 1: Anketiranci glede na stopnjo izobraževanja

Vzorec je relativno uravnotežen glede na spol in starostno stopnjo. V raziskavi je sodelovalo skupno 500 učencev in dijakov, od tega 250 učencev osnovne šole (5. do 9. razred) in 250 dijakov gimnazije. V osnovni šoli je sodelovalo 120 fantov in 130 deklet, v srednji šoli pa 115 fantov in 135 deklet.

Večina osnovnošolcev je bila iz višjih razredov: največ anketirancev je prišlo iz 8. in 9. razreda, nekoliko manj pa iz 7. razreda, medtem ko je bilo udeležencev iz 5. in 6. razreda bistveno manj. V gimnaziji so bili zastopani vsi štirje letniki (1., 2., 3. in 4. letnik), pri čemer je bila porazdelitev po letnikih približno enakomerna. Starost anketirancev se je gibala od približno 10 do 18 let.



Graf 2: Anketiranci glede na spol

Takšna sestava vzorca omogoča primerjavo med spoloma (fantje in dekleta) ter med starostnima skupinama (osnovna šola in srednja šola), kar je pomembno za ugotavljanje trendov pri uporabi pametnih telefonov in njihovih posledic.

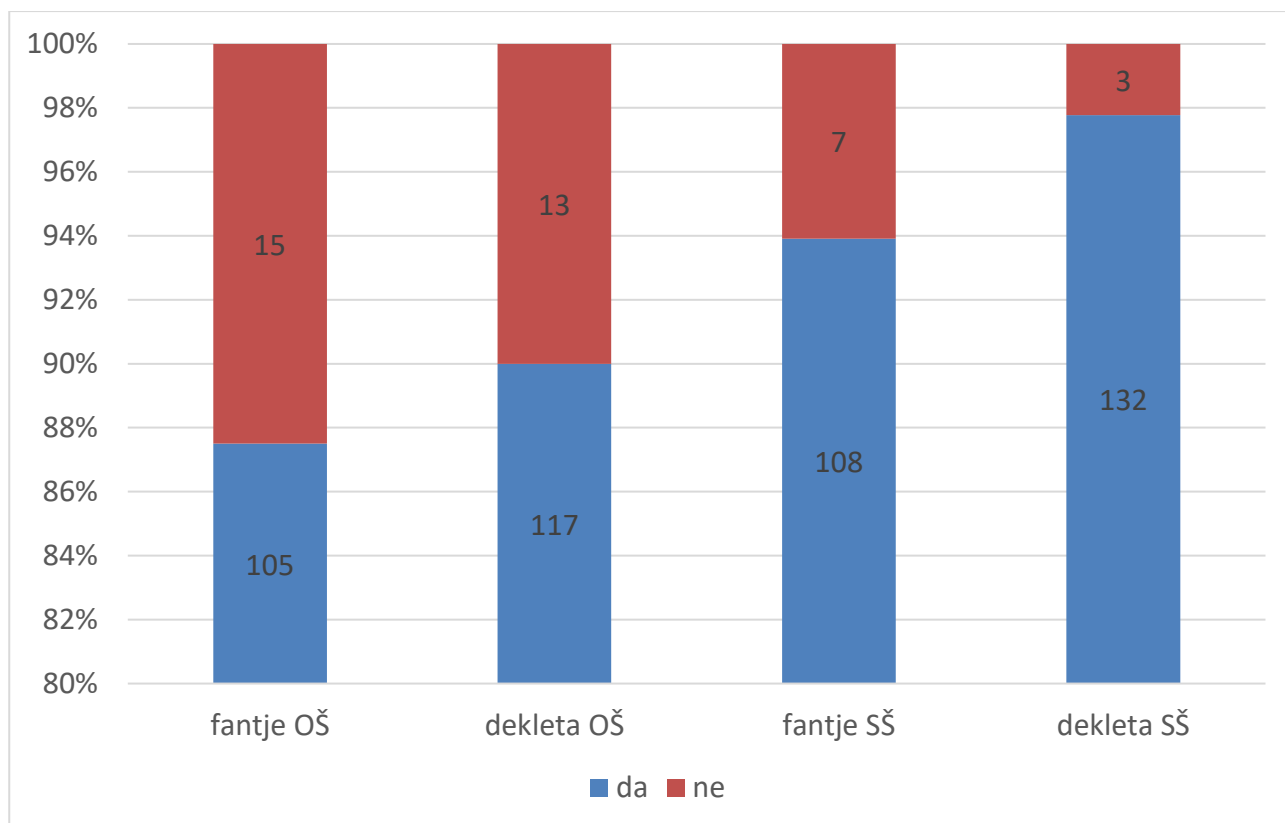
3.6 Razprava in rezultati

3.6.1 Lastništvo telefona

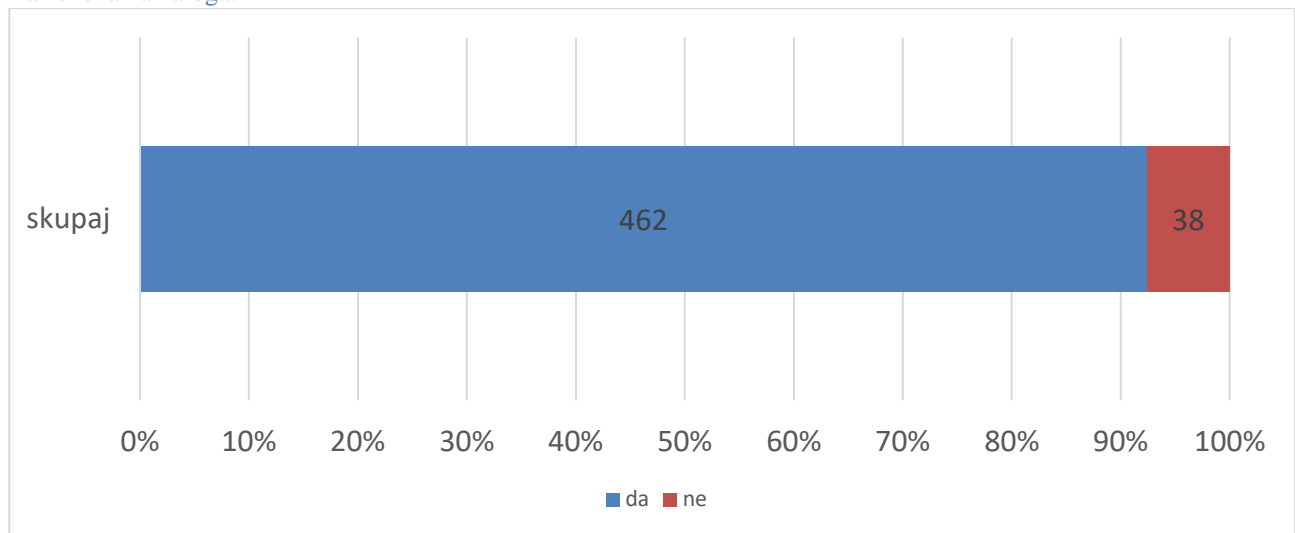
Skoraj vsi anketirani učenci in dijaki imajo svoj lasten pametni telefon. Od skupno 500 anketirancev ga ima kar 93 %, kar kaže na izjemno visoko razširjenost pametnih telefonov že v osnovni šoli.

Lastništvo se še dodatno povečuje s starostjo in prehaja iz osnovne v srednjo šolo. Med fanti v osnovni šoli ima lasten telefon 88 %, med dekleti v osnovni šoli 90 %, med fanti v srednji šoli 94 %, pri dekletih v srednji šoli pa kar 98 %.

To pomeni, da ima v srednji šoli skoraj vsak dijak svoj lasten pametni telefon, le 2 % deklet in 6 % fantov ga še nima. Takšna visoka stopnja lastništva že v zgodnjih najstniških letih potrjuje, da so pametni telefoni postali nepogrešljiv del vsakdanjega življenja mladih. Hkrati pa tako zgodnja in množična dostopnost telefonov predstavlja pomembno izhodišče za nadaljnjo analizo njihovega vpliva na spanje, koncentracijo, duševno počutje in šolski uspeh.



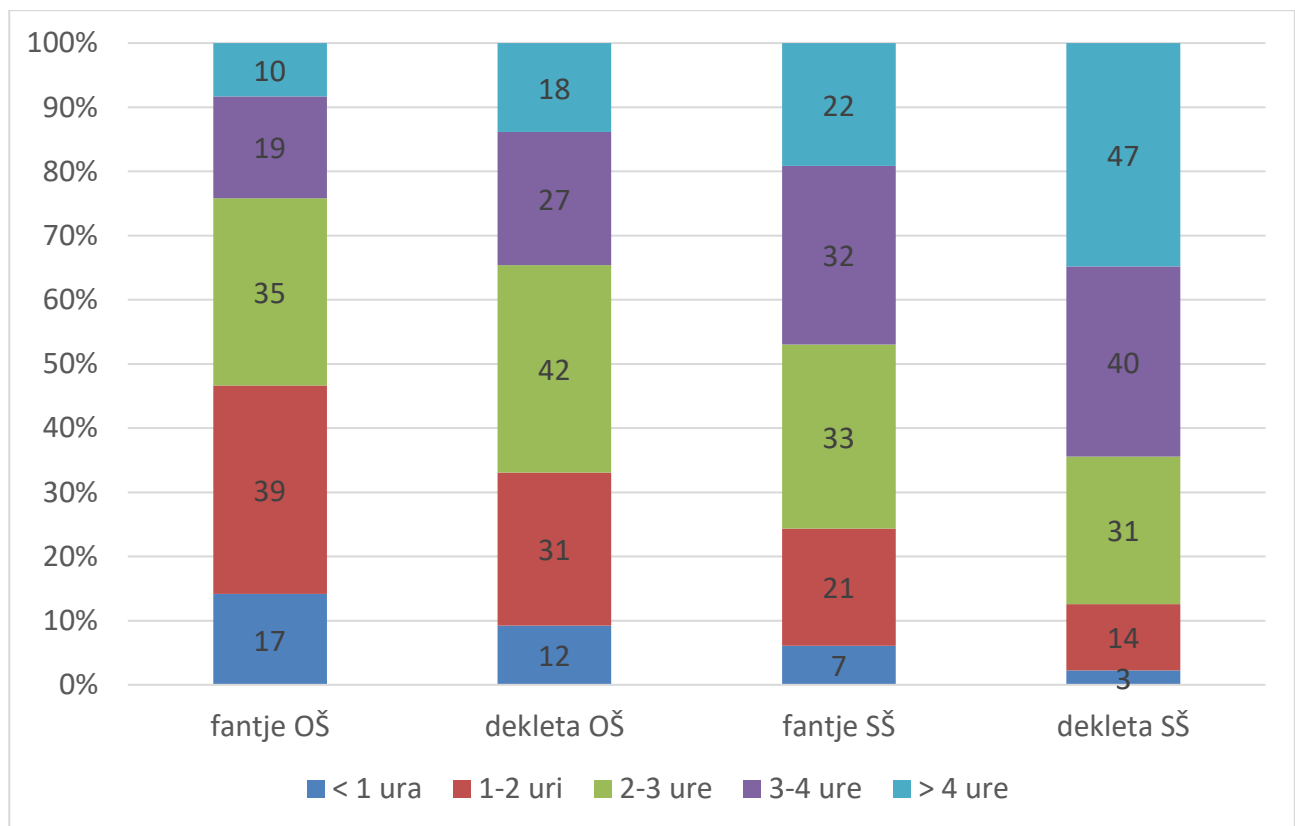
Graf 3: Ali imaš svoj lasten telefon?



Graf 4: Ali imaš svoj lasten telefon? (skupaj)

3.6.2 Čas porabe in zasvojenost

Graf 5 prikazuje, kako se čas, ki ga otroci in mladostniki preživijo s pametnim telefonom v prostem času med tednom, razlikuje glede na spol in stopnjo izobraževanja.

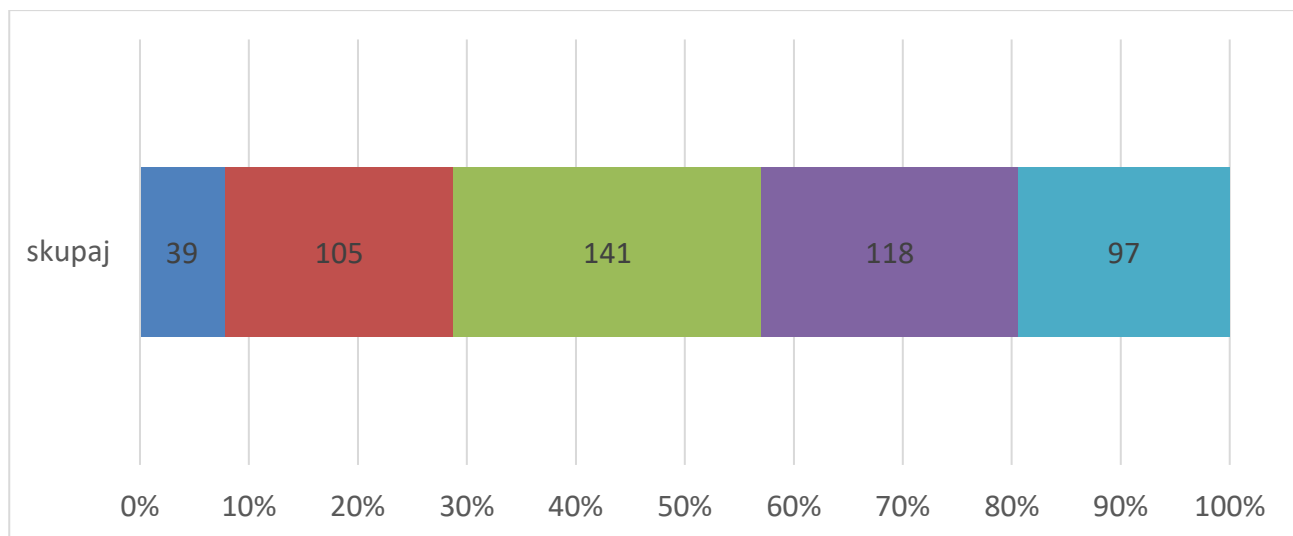


Graf 5: Število ur uporabe telefona med tednom (v prostem času, ne za šolske naloge)

Uporaba telefona narašča s starostjo otrok. Osnovnošolci v povprečju porabijo manj časa kot srednješolci. Pri dekletih je uporaba telefona višja kot pri fantih v obeh starostnih skupinah. Razlika je še posebej velika v srednji šoli. Največji delež intenzivnih uporabnikov je med dekleti v srednji šoli, saj jih kar 35 % telefon uporablja več kot 4 ure na dan v prostem času. To je najvišja vrednost v vseh štirih skupinah.

Pri fantih v osnovni šoli je še relativno veliko tistih, ki telefon uporabljajo manj kot dve uri (47 %), medtem ko je pri dekletih v srednji šoli takih le 12 %.

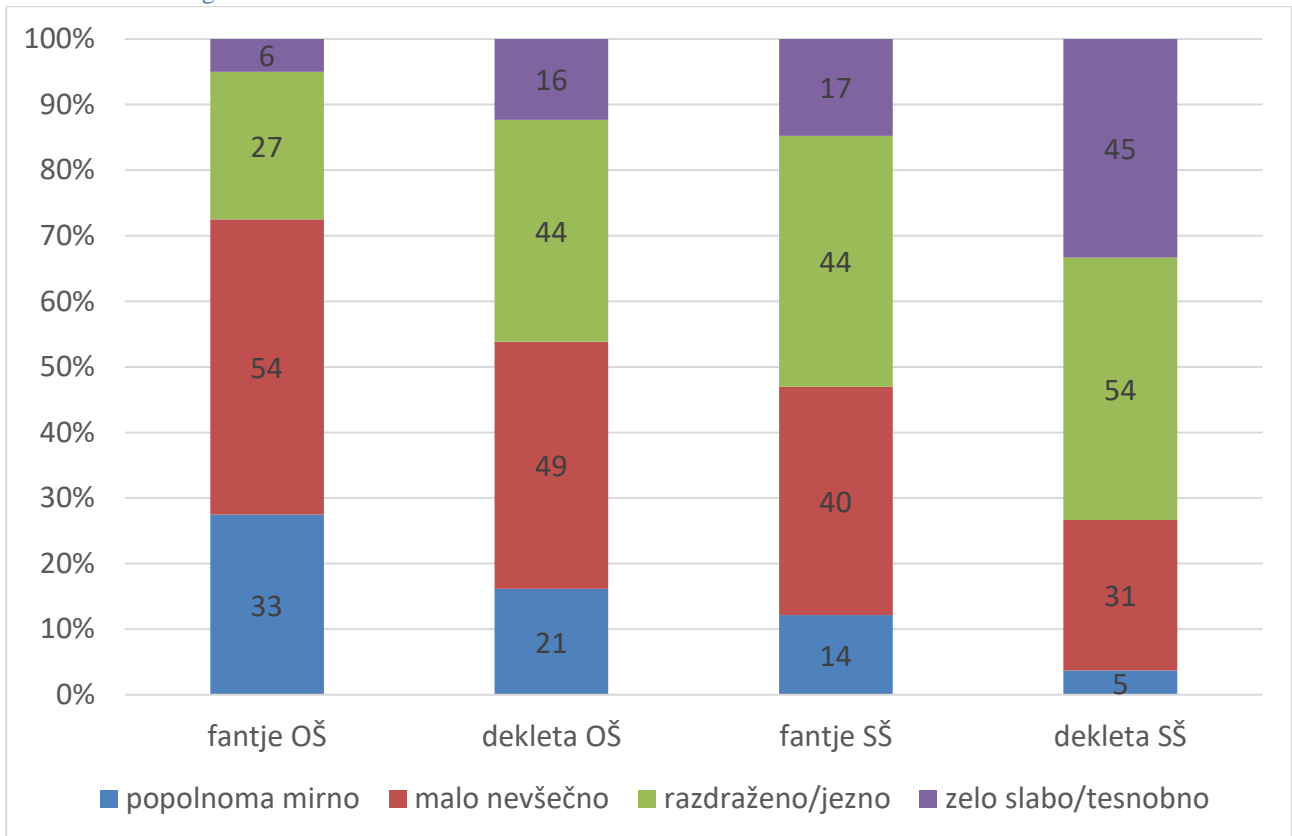
Graf 6 kaže skupno porazdelitev vseh 500 anketiranih učencev in dijakov glede na dnevno število ur uporabe telefona v prostem času med tednom.



Graf 6: Število ur uporabe telefona med tednom (skupaj)

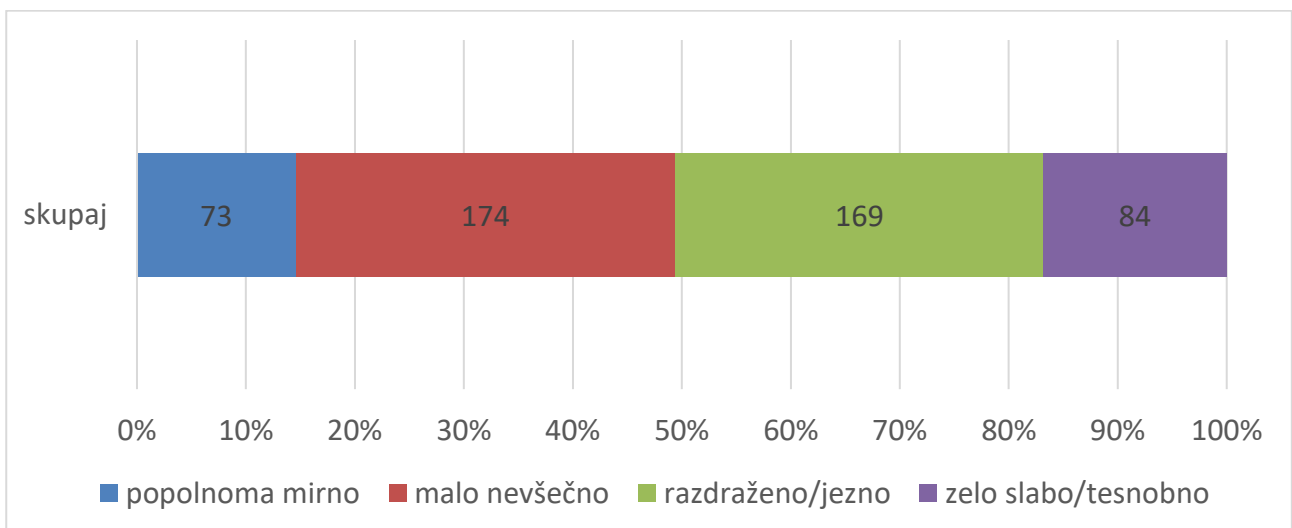
Največ otrok in mladostnikov (28,2 %) porabi dve do tri ure na dan. Skupaj kar 71,2 % anketirancev uporablja telefon v prostem času dve uri ali več dnevno. Skoraj 43 % jih preživi na telefonu med dvema in štirimi urami. Skoraj vsak peti (19,4 %) pa porabi več kot 4 ure na dan samo v prostem času.

Graf 7 prikazuje, kako se učenci in dijaki počutijo, če jim za dlje časa vzamejo pametni telefon. Podatki so razdeljeni po spolu in stopnji šolanja. S starostjo in zlasti pri dekletih močno narašča negativna reakcija. Med vsemi štirimi skupinami je delež tistih, ki bi bili popolnoma mirni, najvišji prav pri fantih v osnovni šoli (28 %), medtem ko je pri dekletih v srednji šoli tak delež najnižji (samo 4 %). Največji delež zelo slabe ali tesnobne reakcije je pri dekletih v srednji šoli – kar 33 % bi se jih počutilo zelo slabo ali tesnobno. Fantje na splošno reagirajo bolj mirno kot dekleta v isti starostni skupini.



Graf 7: Kako se počutiš, če ti telefon vzamejo in ga nimaš na voljo dlje časa?

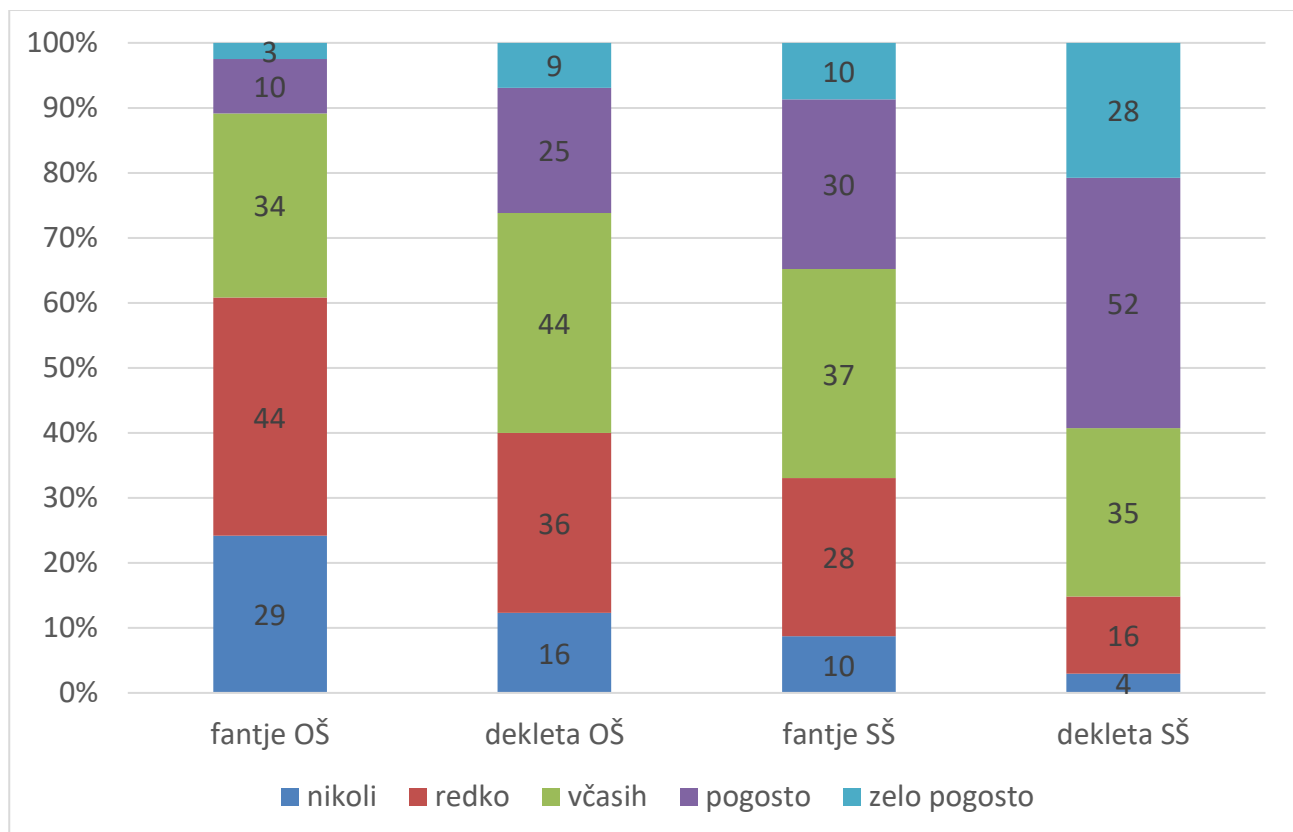
Graf 8 kaže skupno porazdelitev vseh 500 anketiranih glede na to, kako bi se počutili, če bi jim za dlje časa vzeli telefon. Le 14,6 % vseh anketirancev bi bilo popolnoma mirnih, če bi jim vzeli telefon za dlje časa. Skoraj 85 % bi imelo vsaj neko negativno reakcijo. Največji delež (34,8 %) bi se počutil malo nevšečno, takoj za tem pa sledi razdraženost/jeza (33,8 %). Skupaj bi kar 50,6 % reagiralo razdraženo, jezeno ali zelo tesnobno.



Graf 8: Kako se počutiš, če ti telefon vzamejo in ga nimaš na voljo dlje časa? (skupaj)

Graf 9 prikazuje, kako pogosto mladi doživljajo FOMO (fear od missing out) – skrbi jih, da bi zaradi tega, ko niso na telefonu, kaj zamudili (npr. sporočila, objave, dogodke pri prijateljih itd.).

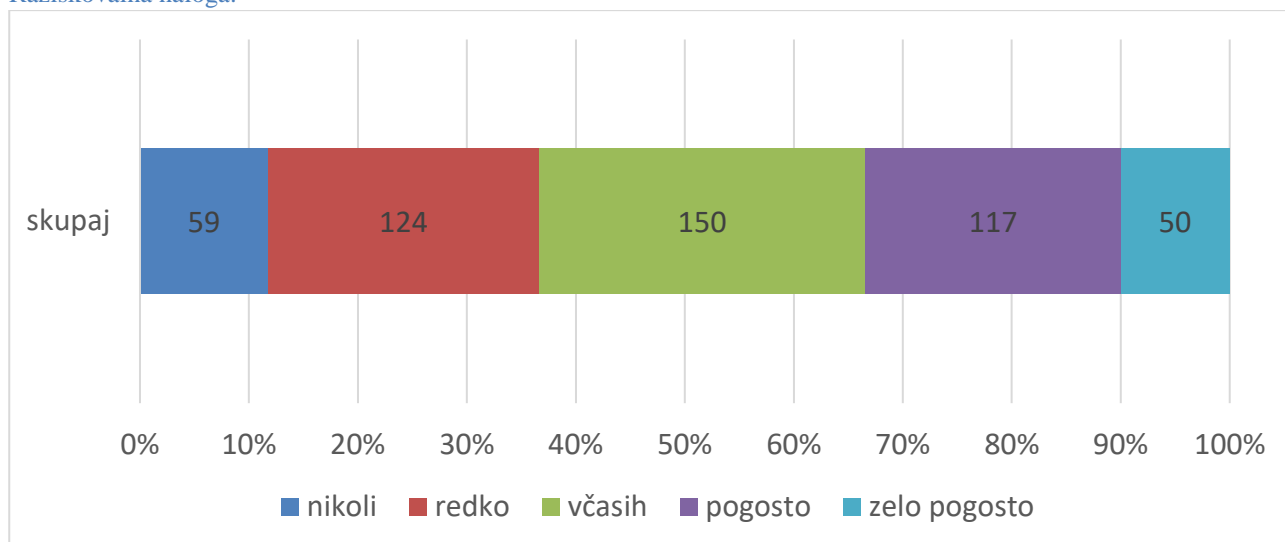
FOMO močno narašča s starostjo in je izrazito višji pri dekletih. Pri fantih v osnovni šoli je še največ tistih, ki FOMO nikoli ne doživljajo (24 %). Pri dekletih v srednji šoli je takih le 3 %. Delež tistih, ki FOMO doživljajo pogosto ali zelo pogosto, je 11 % osnovnošolcev, 26 % osnovnošolk, 35 % dijakov in kar 59 % dijakinj. To je visoka vrednost in kaže na močno čustveno navezanost na telefon in socialna omrežja.



Graf 9: Ali se ti zdi, da preveč razmišljaš o telefonu ali te skrbi, da bi kaj zamudil(FOMO)?

Graf 10 nam pove, da 11,8 % vseh mladih pravi, da FOMO nikoli ne doživljajo, skoraj 63,4 % doživlja FOMO vsaj občasno. Skupaj 33,4 % anketiranih poroča, da jih pogosto ali zelo pogosto skrbi, da bi kaj zamudili.

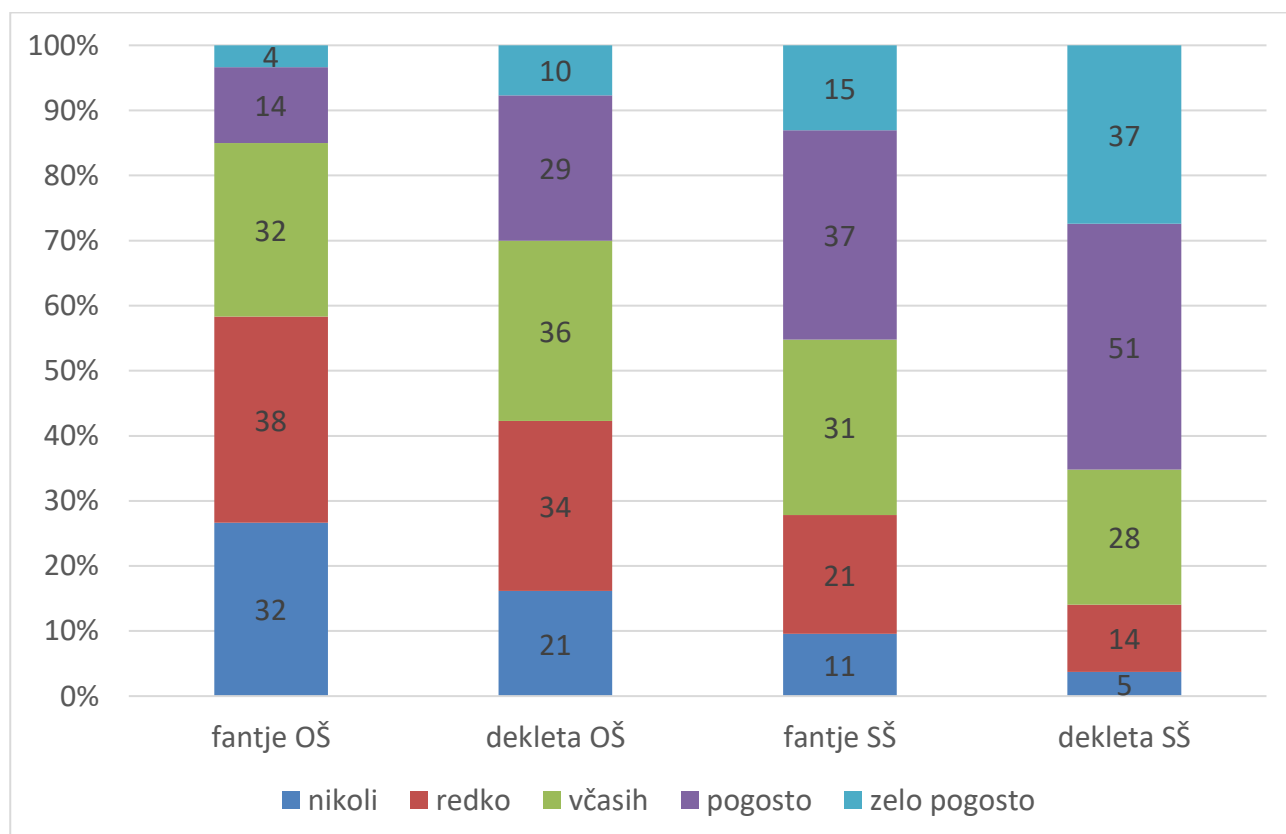
FOMO je pri osnovnošolskih fantih še dokaj redek pojav, medtem ko postaja pri dekletih v srednji šoli zelo razširjen. Skoraj 6 od 10 deklet v srednji šoli pogosto ali zelo pogosto skrbi, da bi kaj zamudile, če niso na telefonu. Več kot vsak tretji anketirani mladostnik (33,4 %) pogosto ali zelo pogosto doživlja FOMO. To kaže, da strah pred zamudo pomembno vpliva na čustveno stanje velikega dela mladih, zlasti deklet v srednji šoli.



Graf 10: Ali se ti zdi, da preveč razmišljaš o telefonu ali te skrbi, da bi kaj zamudil? (skupaj)

3.6.3 Spanje in modra svetloba

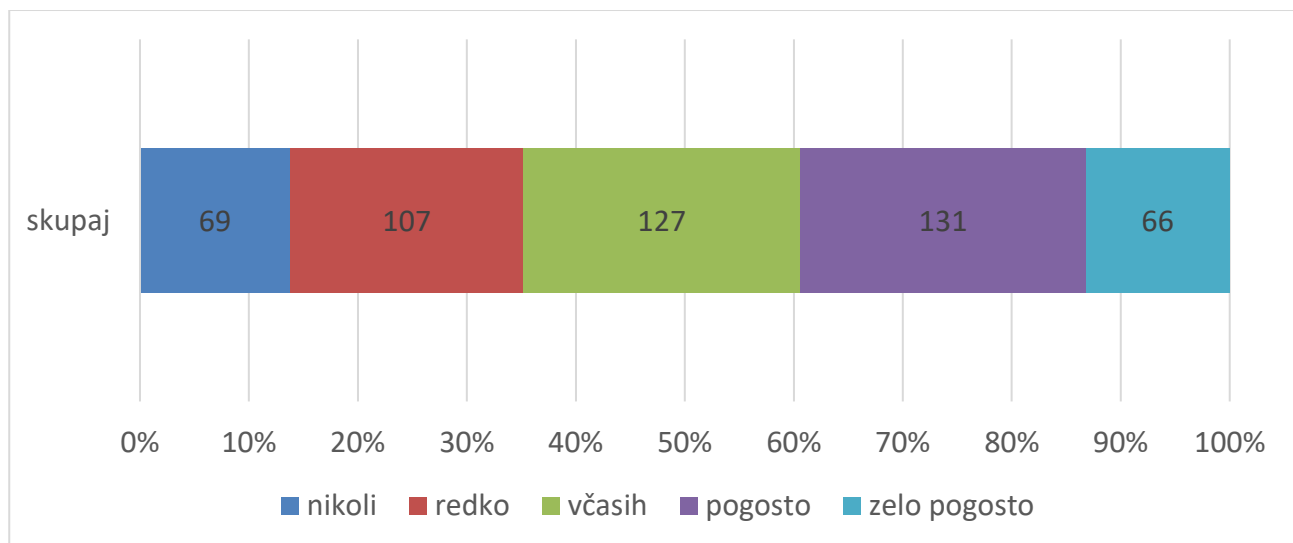
Graf 11 prikazuje, kako pogosto mladi uporabljajo pametni telefon tik pred spanjem ali ponoči.



Graf 11: Ali uporabljaš telefon tik pred spanjem ali ponoči?

Uporaba telefona pred spanjem močno narašča s starostjo in je najvišja pri dekletih v srednji šoli. Pri fantih v osnovni šoli je še največ tistih, ki telefona nikoli ne uporabljajo pred spanjem (27 %). Pri dekletih v srednji šoli je takih le 4 %. Delež tistih, ki telefon uporabljajo pogosto ali skoraj vedno pred spanjem, je 15 % osnovnošolcev, 30 % osnovnošolk, 45 % dijakov in kar 65 % dijakinj.

Pregled uporabe telefona vseh anketirancev kaže, da pred spanjem le 13,8 % vseh mladih nikoli ne uporablja telefona pred spanjem, skoraj 65 % jih vsaj včasih uporablja telefon pred spanjem. Skupaj kar 39,4 % anketirancev uporablja telefon pogosto ali skoraj vedno tik pred spanjem ali ponoči.

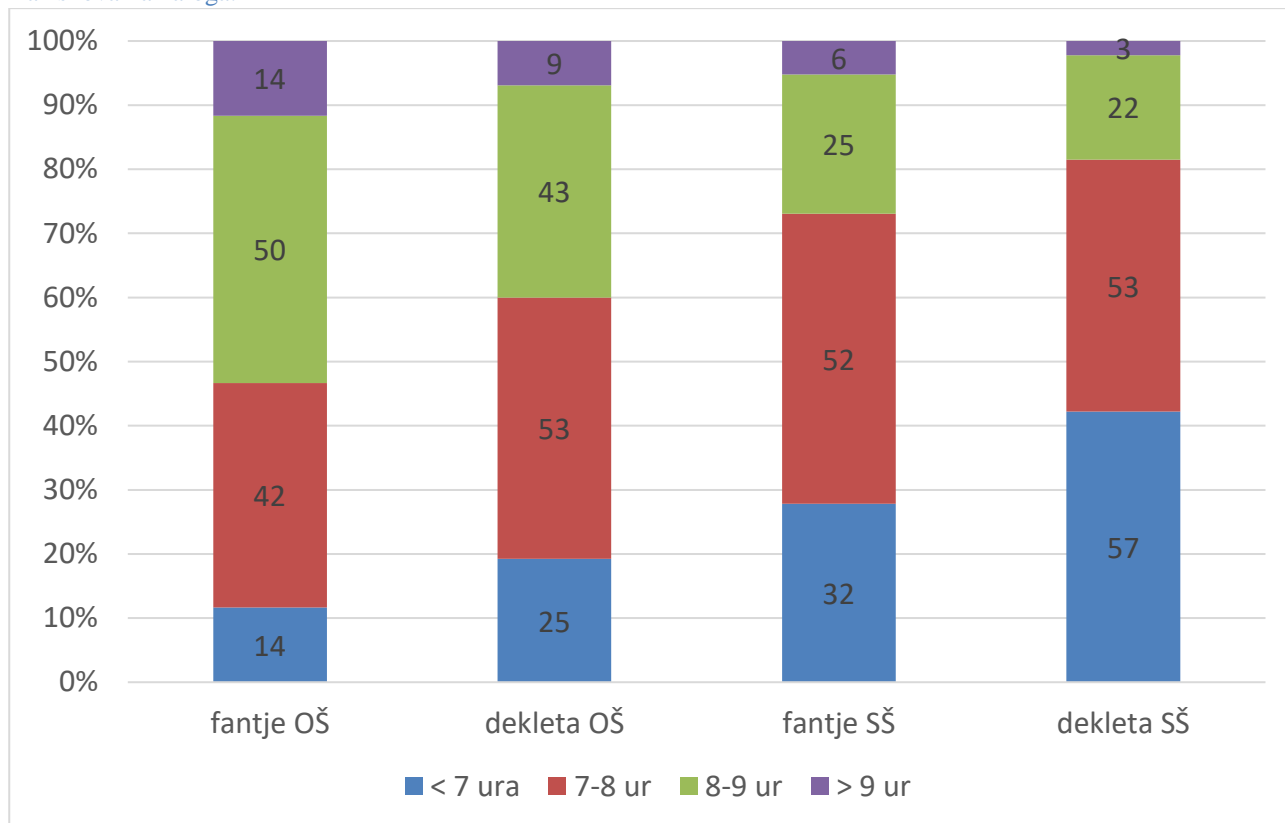


Graf 12: Ali uporabljaš telefon tik pred spanjem ali ponoči? (skupaj)

Medtem ko osnovnošolski fantje večinoma še omejujejo uporabo telefona pred spanjem, postaja ta navada pri srednješolskih dekletih zelo razširjena. Dve tretjini deklet v srednji šoli redno uporabljata telefon tik pred spanjem ali sredi noči.

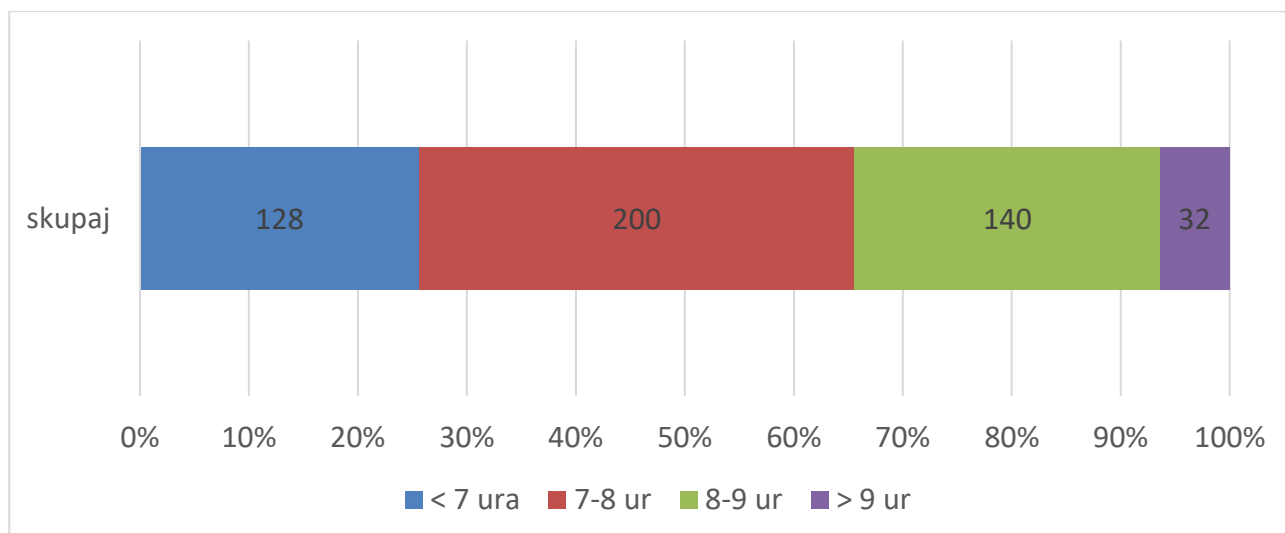
Uporaba pametnega telefona tik pred spanjem ali sredi noči je med anketiranimi mladimi zelo razširjena (40 %), kar lahko pomembno vpliva na kakovost spanja in počutje čez dan.

Graf 13 prikazuje, koliko ur spanja imajo učenci in dijaki med tednom, razdeljeno po spolu in stopnji šolanja. Spanec močno upada s starostjo – starejši kot so mladi, manj spijo. Pri fantih v osnovni šoli spi največ otrok osem do devet ur dnevno (42 %) in le 12 % jih spi manj kot sedem ur. Pri dekletih v srednji šoli pa kar 42 % spi manj kot sedem ur ponoči, kar je najvišji delež med vsemi skupinami. Samo 18 % spi osem ur ali več. Delež tistih, ki spijo manj kot sedem ur, se dramatično povečuje: 12 % osnovnošolcev, 19 % osnovnošolk, 28 % dijakov in 42 % dijakinj. Dekleta na splošno spijo manj kot fantje v isti starostni skupini.



Graf 13: Koliko ur približno spiš ponoči med tednom?

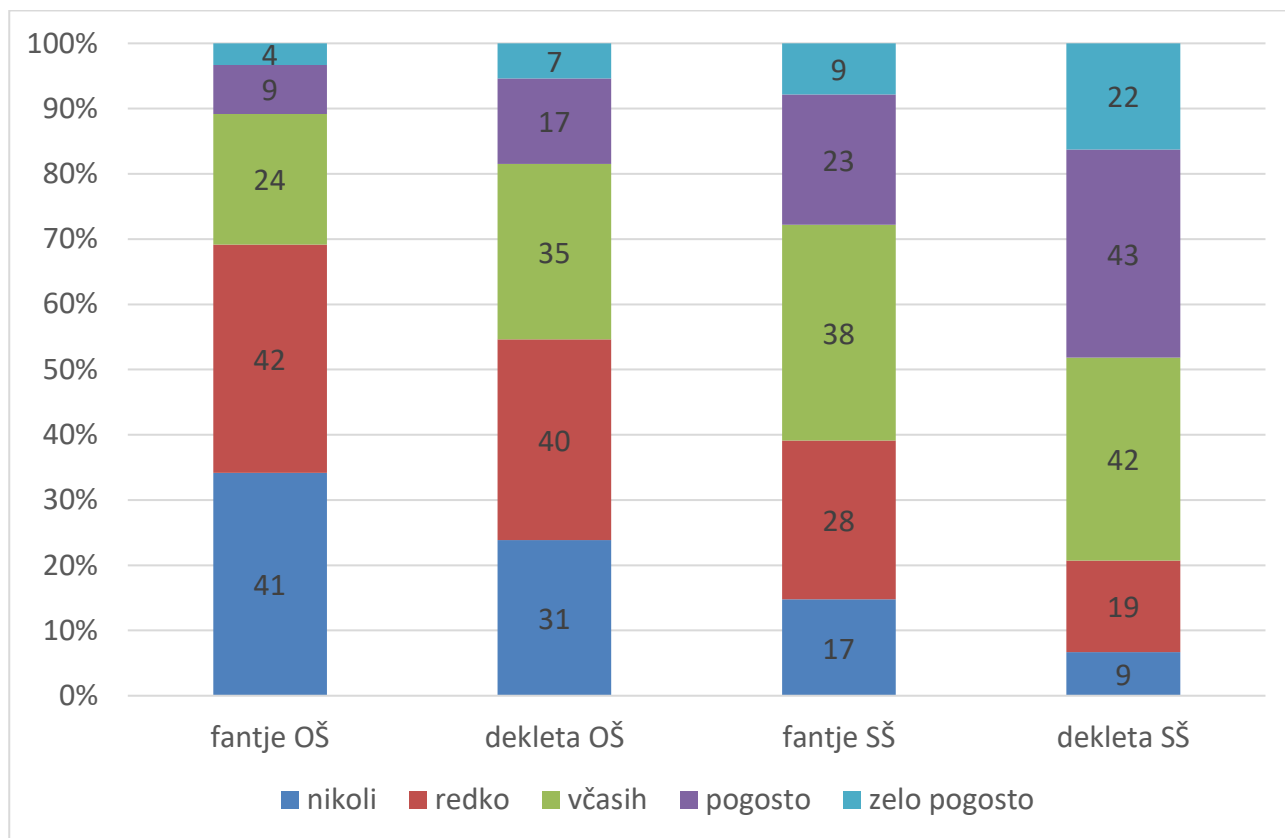
Le 34,4 % vseh anketiranih spi osem ur ali več. Kar 65,6 % spi osem ur ali manj, od tega 25,6 % spi manj kot sedem ur. Največji delež (40 %) jih spi med sedmimi in osmimi urami, kar je na spodnji meji priporočenega spanja za mladostnike.



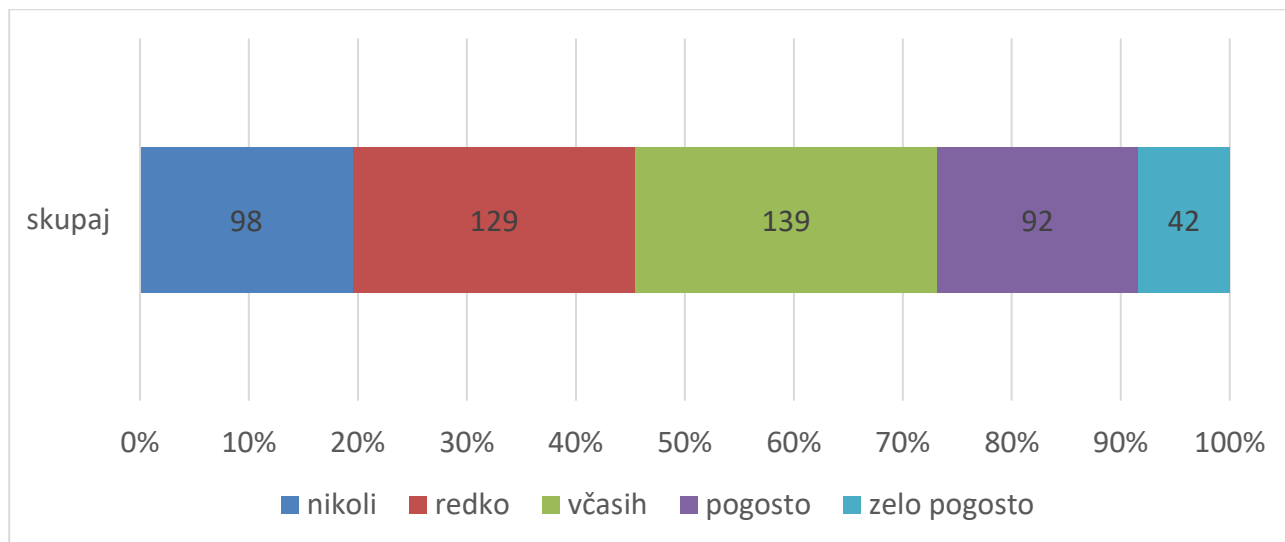
Graf 14: Koliko ur približno spiš ponoči med tednom? (skupaj)

Graf 15 prikazuje, kako pogosto mladi doživljajo težave z uspanjem ali nemirnim spanjem, ki jih pripisujejo uporabi telefona. Težave s spanjem zaradi telefona naraščajo s starostjo in so najizrazitejše

pri dekletih v srednji šoli. Pri fantih v osnovni šoli je še največ tistih, ki teh težav nimajo (34 %). Pri dekletih v srednji šoli je takih le 7 %. Kar 48 % deklet v srednji šoli pravi, da imajo zaradi telefona pogosto ali zelo pogosto težave s tem, da zaspijo ali imajo nemiren spanec.



Graf 15: Kako pogosto imaš težave s tem, da zaspíš ali nemirnim spanjem zaradi telefona?

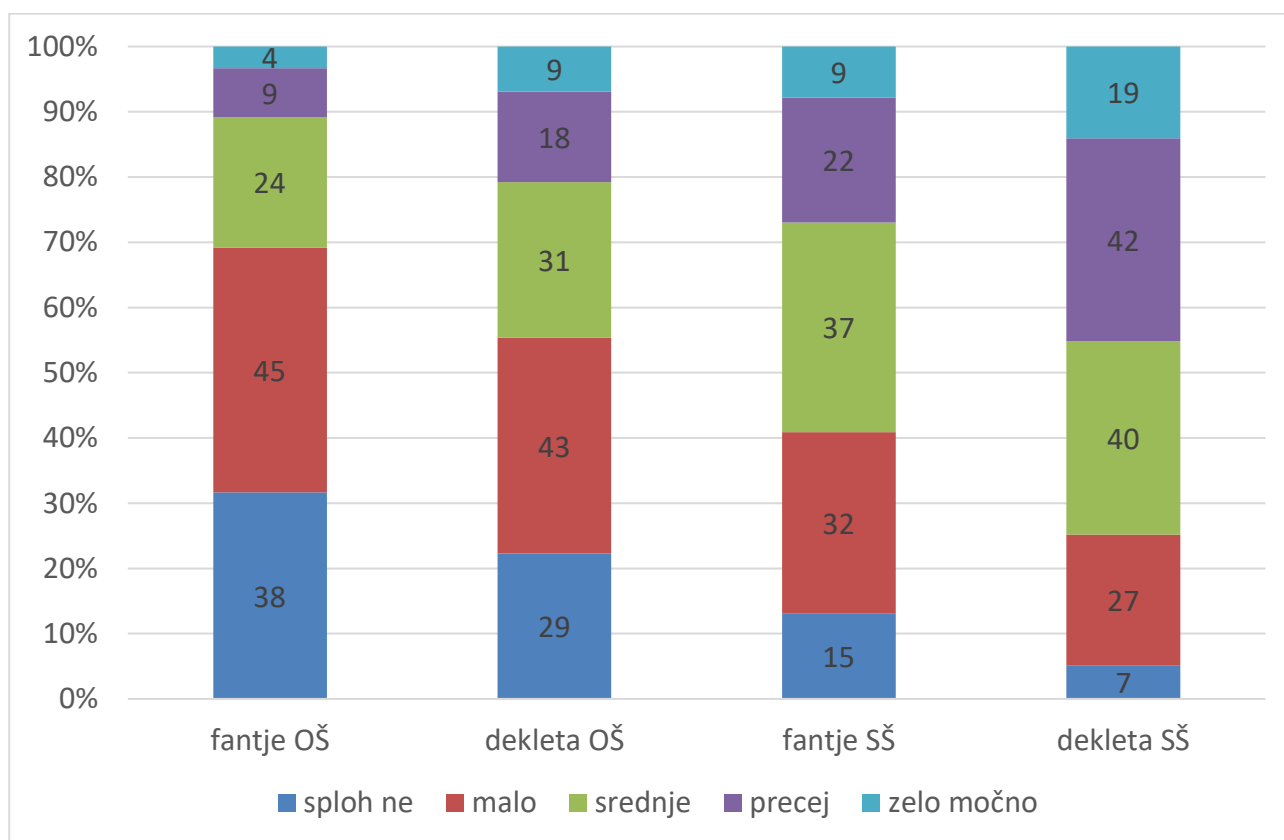


Graf 16: Kako pogosto imaš težave s tem, da zaspíš ali nemirnim spanjem zaradi telefona? (skupaj)

Le 19,6 % mladih pravi, da nikoli nima težav s spanjem zaradi telefona. Skoraj 55 % ima te težave vsaj včasih. Skupaj ima težave s spanjem zaradi telefona pogosto ali zelo pogosto kar 26,8 % anketirancev.

3.6.4 Koncentracija, učenje in šolski uspeh

Graf 17 prikazuje, v kolikšni meri pametni telefon moti pozornost mladih – tudi takrat, ko ni v uporabi (samo leži na mizi). Motnja pozornosti zaradi prisotnosti telefona močno narašča s starostjo in je največja pri dekletih v srednji šoli. Pri fantih v osnovni šoli je še največ tistih, ki pravijo, da jih telefon sploh ne moti (32 %). Pri dekletih v srednji šoli je takih le 5 %. Delež tistih, ki jih telefon moti precej ali zelo močno, je 11 % osnovnošolcev, 21 % osnovnošolk, 27 % dijakov in 45 % dijakinj.

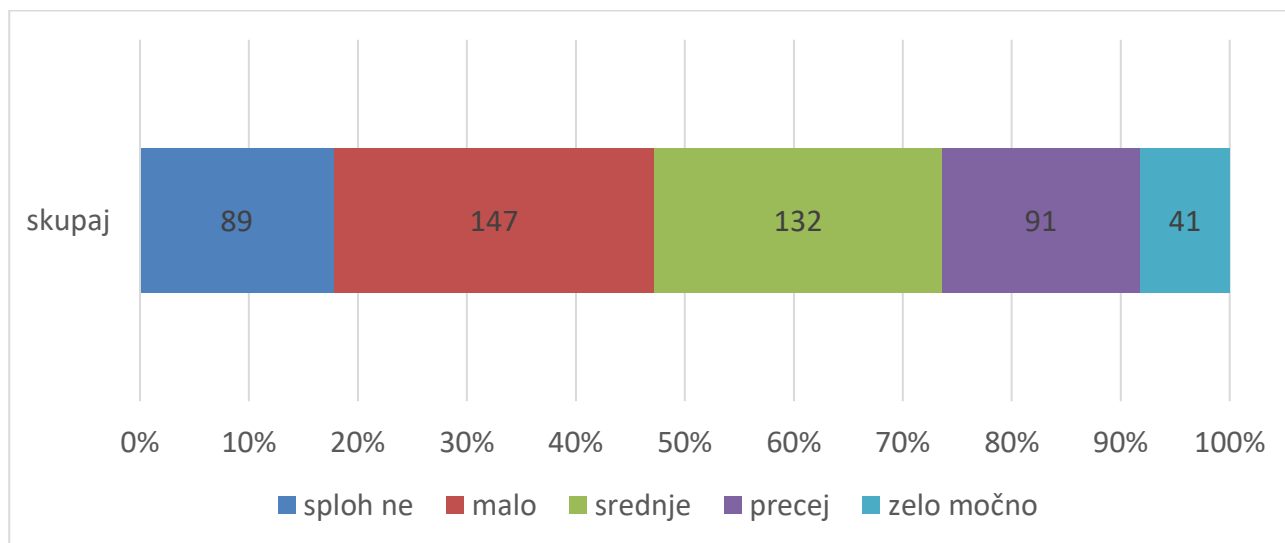


Graf 17: Ali telefon (tudi če samo leži na mizi in ni vklopljen) moti tvojo pozornost v šoli ali pri učenju?

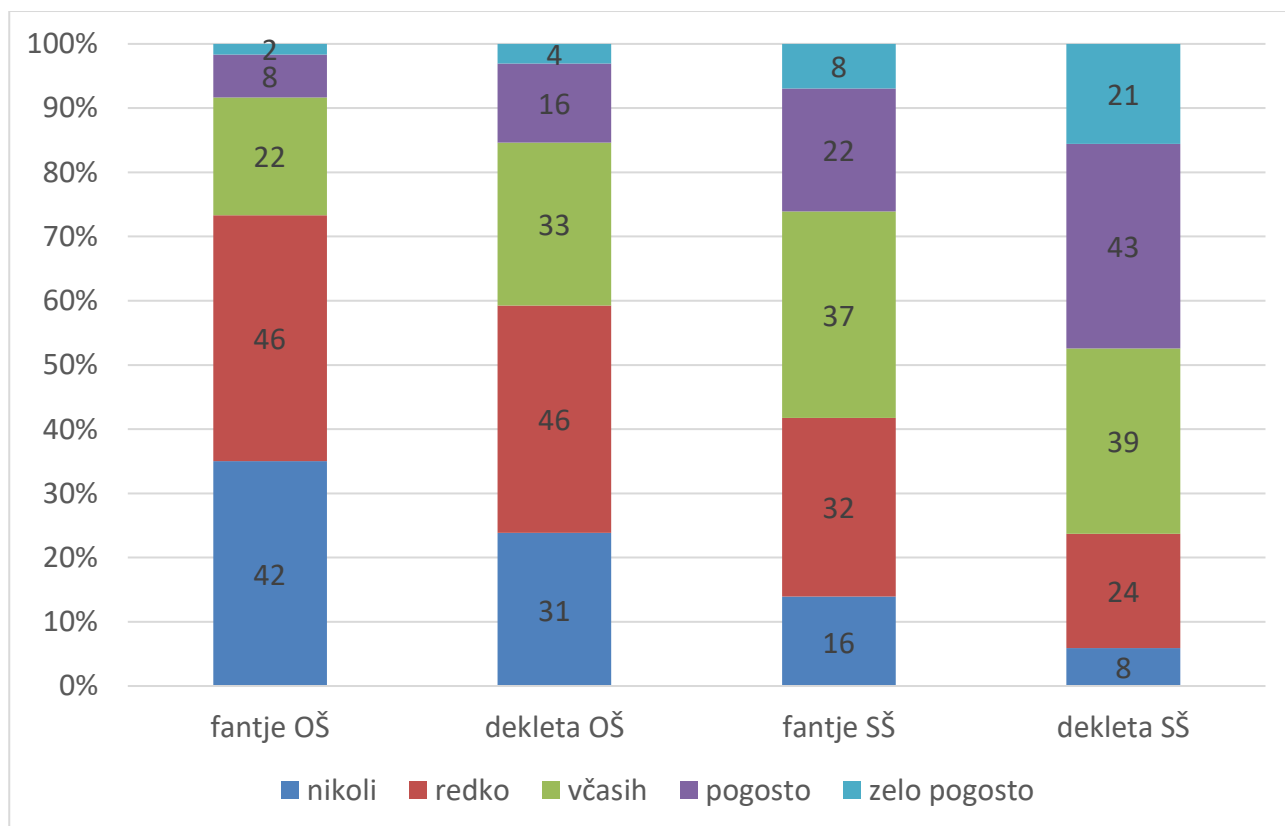
Le 17,8 % vseh mladih pravi, da jih telefon sploh ne moti, tudi če leži na mizi. Skoraj 53 % čuti vsaj srednjo ali močnejšo motnjo pozornosti zaradi prisotnosti telefona. Skupaj kar 26,4 % meni, da jih telefon moti precej ali zelo močno.

Prisotnost telefona že sama po sebi močno krade pozornost. Medtem ko je to pri osnovnošolskih fantih še razmeroma blago, postaja pri dekletih v srednji šoli zelo izrazito – skoraj polovica deklet poroča o precejšnji ali zelo močni motnji pozornosti zaradi telefona.

Več kot polovica anketiranih mladih (53 %) priznava, da jim telefon moti pozornost že s tem, ko samo leži na mizi ali v bližini. To potrjuje znanstvene ugotovitve, da sama prisotnost telefona zmanjšuje sposobnost koncentracije in miselno učinkovitost.

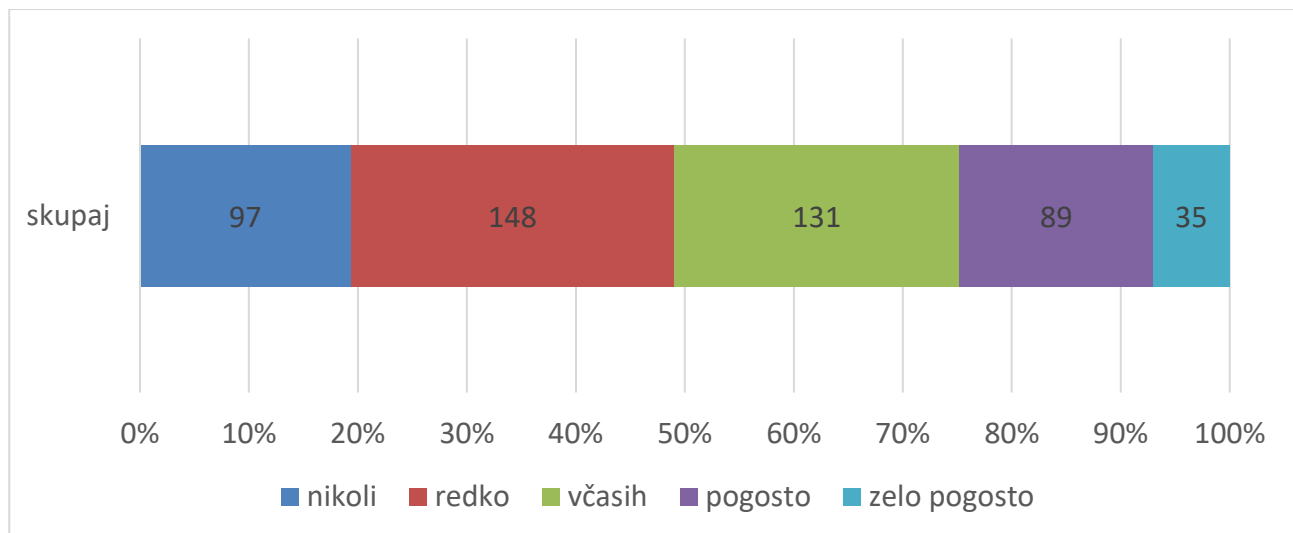


Graf 18: Ali telefon moti tvojo pozornost v šoli ali pri učenju? (skupaj)



Graf 19: Kako pogosto ti je težko biti pozoren v šoli, ker razmišljaš o telefonu ali čakaš na sporočilo?

Graf 19 prikazuje, kako pogosto mladi težko vzdržujejo pozornost v šoli zaradi razmišljanja o telefonu ali pričakovanja sporočil. Težave s pozornostjo v šoli zaradi telefona naraščajo s starostjo in so najizrazitejše pri dekletih v srednji šoli. Pri fantih v osnovni šoli je še največ tistih, ki teh težav nikoli nimajo (35 %). Pri dekletih v srednji šoli je takih le 6 %. Kar 48 % deklet v srednji šoli (skoraj polovica) pravi, da jim je pogosto ali zelo pogosto težko biti pozoren v šoli, ker razmišljajo o telefonu ali čakajo na sporočilo.



Graf 20: Kako pogosto ti je težko biti pozoren v šoli, ker razmišljaš o telefonu ali čakaš na sporočilo? (skupaj)

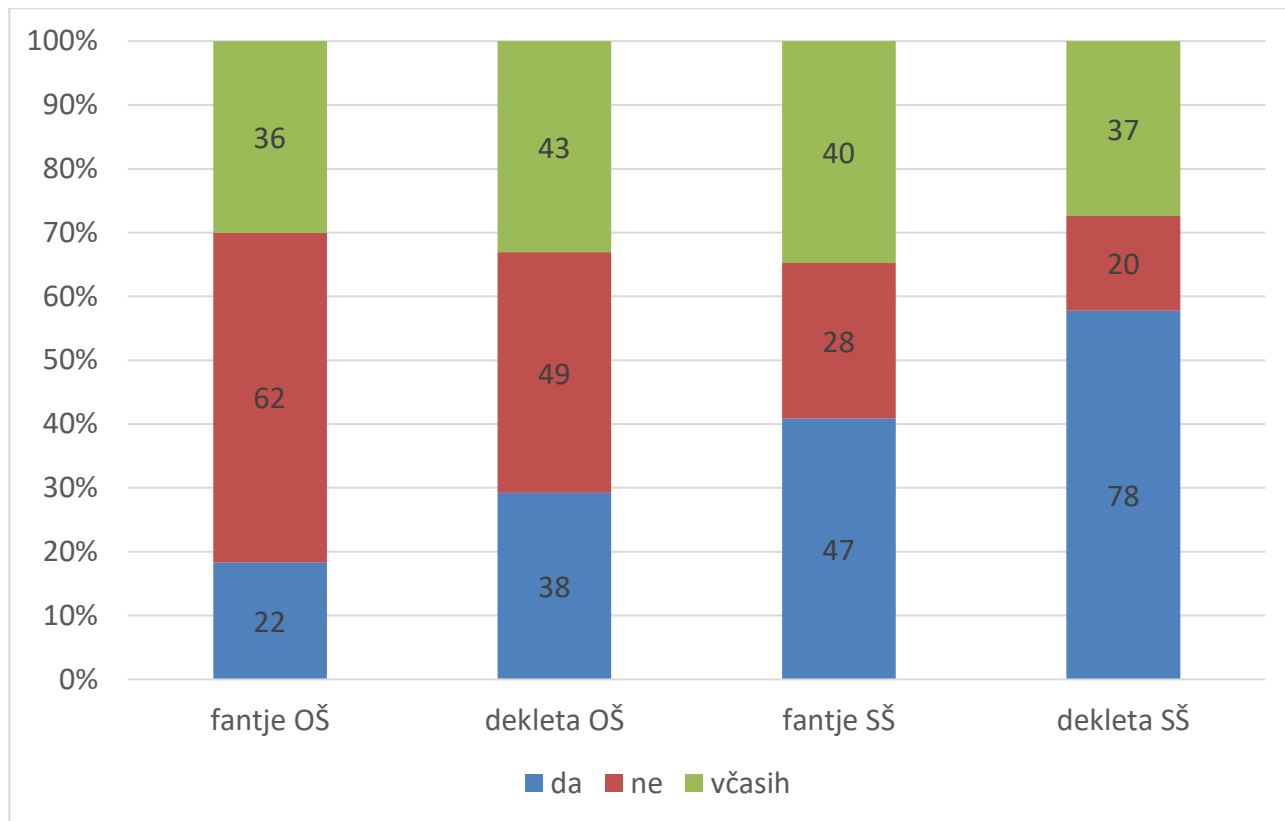
Le 19,4 % mladih pravi, da jim zaradi telefona nikoli ni težko biti pozoren v šoli. Skoraj 51 % ima te težave vsaj včasih. Skupaj ima kar 24,8 % anketirancev pogosto ali zelo pogosto težave s pozornostjo v šoli zaradi telefona.

Medtem ko je pri osnovnošolskih fantih težava s pozornostjo zaradi telefona še redka, postaja v srednji šoli zelo pogosta – zlasti med dekleti. Skoraj polovica deklet v srednji šoli redno težko sledi pouku zaradi misli na telefon.

Več kot polovica anketiranih mladih (51 %) vsaj občasno težko vzdržuje pozornost v šoli zaradi razmišljanja o telefonu ali čakanja na sporočilo. Skoraj vsak četrti (24,8 %) ima te težave pogosto ali zelo pogosto.

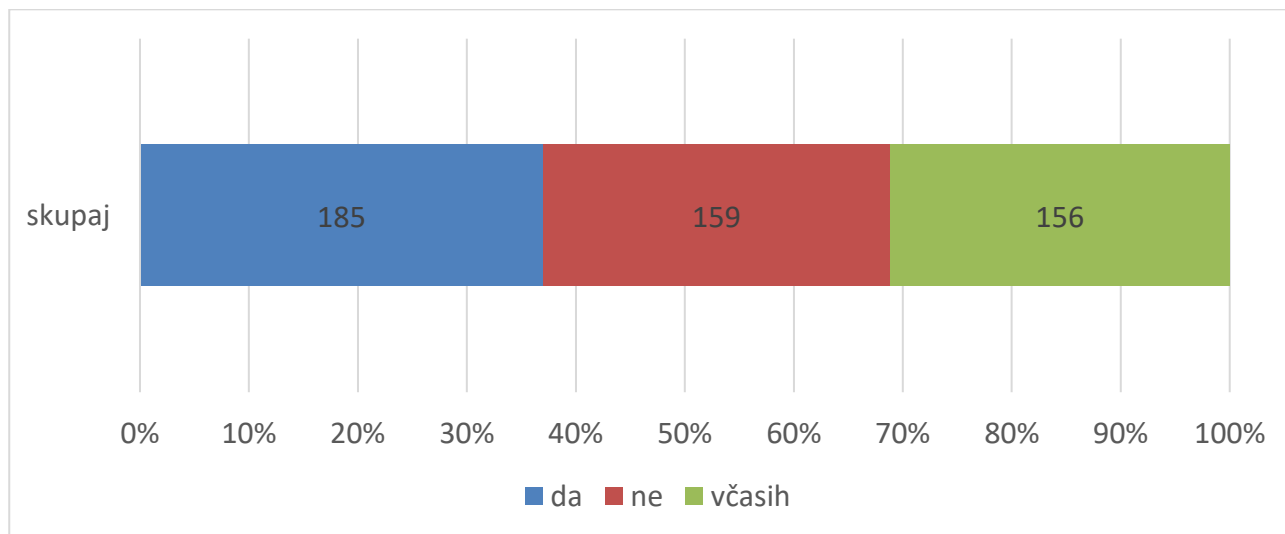
Graf 21 prikazuje, v kolikšni meri mladi sami opažajo, da jim telefon škodi pri šolskem uspehu ali povzroča odlašanje z učenjem. Zavedanje negativnega vpliva telefona na šolski uspeh močno narašča s starostjo in je najvišje pri dekletih v srednji šoli. Pri fantih v osnovni šoli še največji delež pravi, da telefon ni razlog za slabši uspeh (52 %). Pri dekletih v srednji šoli je takih le 15 %. 18 %

osnovnošolcev, 29 % osnovnošolk, 41 % dijakov in 58 % dijakinj meni, da telefon res vpliva na slabši uspeh ali odlašanje z učenjem.



Graf 21: Ali opaziš, da je telefon razlog za slabši šolski uspeh ali da pogosteje odlašáš z učenjem?

Skoraj 37 % vseh anketiranih opazi, da jim telefon škodi pri šolskem uspehu ali povzroča odlašanje z učenjem. Le 31,8 % jih meni, da telefon na to nima vpliva. Skupaj kar 68,2 % anketirancev vsaj delno priznava negativni vpliv telefona na učenje.

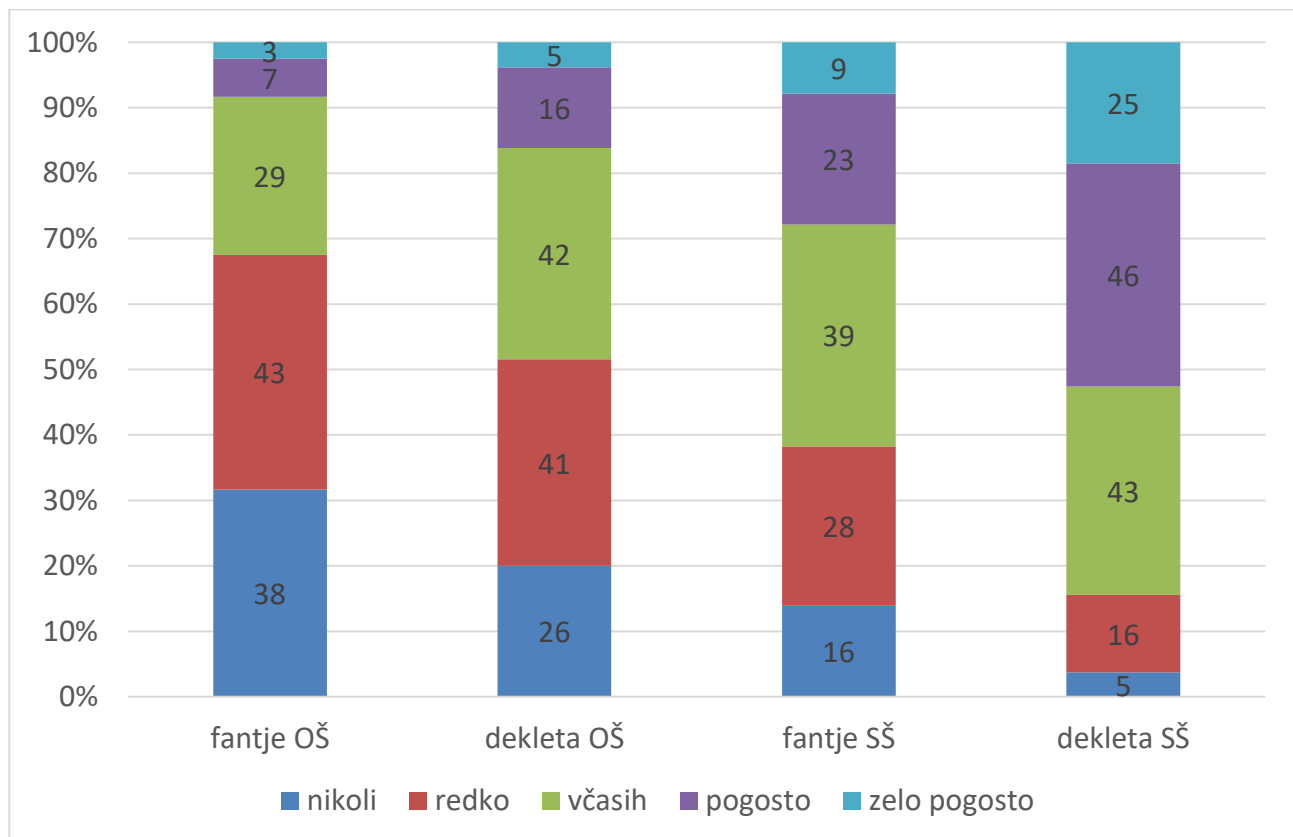


Graf 22: Ali opaziš, da je telefon razlog za slabši šolski uspeh ali da pogosteje odlašáš z učenjem? (skupaj)

3.6.5 Duševno zdravje in razpoloženje

Graf 23 prikazuje, kako pogosto mladi sami opažajo, da telefon negativno vpliva na njihovo duševno počutje (razdraženost, žalost, tesnoba ipd.).

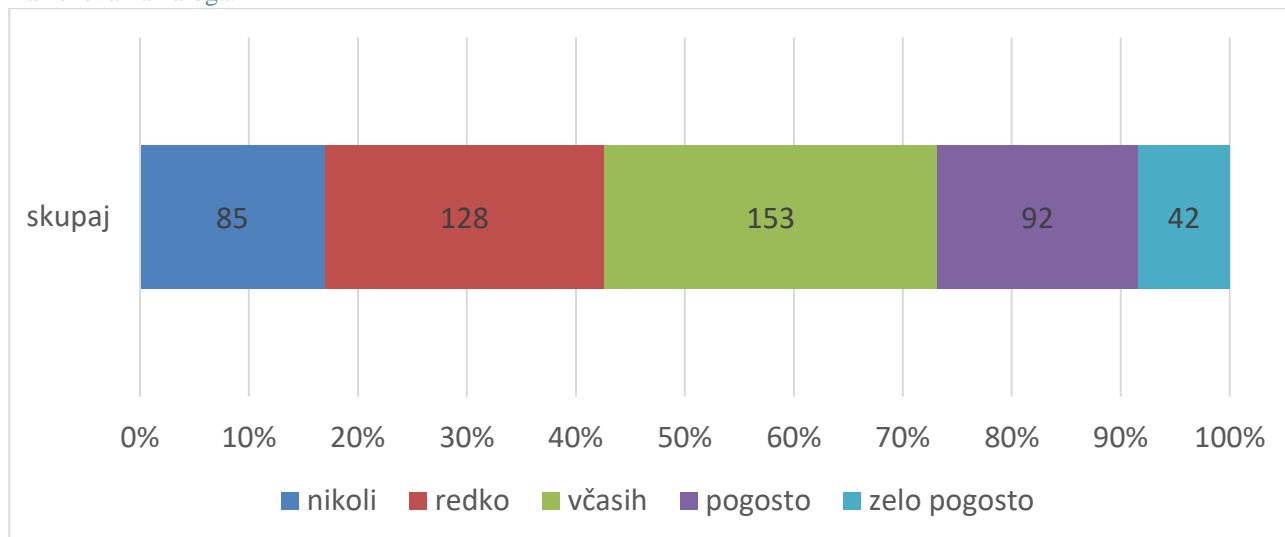
Negativni vpliv telefona na razpoloženje narašča s starostjo in je najizrazitejši pri dekletih v srednji šoli. Pri fantih v osnovni šoli je še največ tistih, ki menijo, da telefon na njihovo razpoloženje nikoli ne vpliva (32 %). Pri dekletih v srednji šoli je takih le 4 %. Delež tistih, ki negativni vpliv na razpoloženje opažajo pogosto ali zelo pogosto, je 9 % osnovnošolcev, 16 % osnovnošolk, 28 % dijakov in 52 % dijakinj.



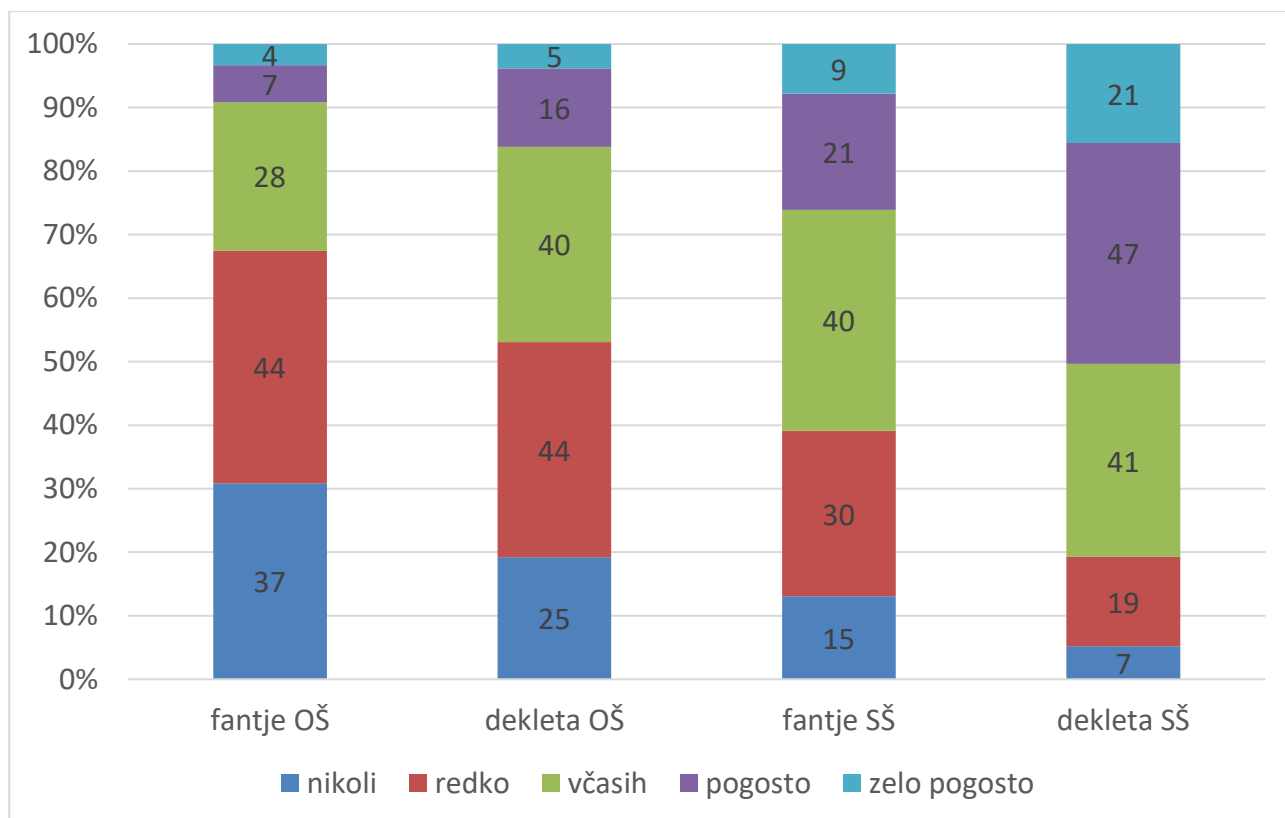
Graf 23: Ali uporaba telefona vpliva na tvoje razpoloženje (postaneš bolj razdražen/a, žalosten/a, tesnoben/a)?

Medtem ko osnovnošolski fantje še večinoma ne povezujejo telefona s svojim razpoloženjem, to pri dekletih v srednji šoli postane zelo izrazito. Več kot polovica deklet redno opaža, da jim telefon povzroča slabše razpoloženje.

Več kot polovica deklet v srednji šoli (51–52 %) redno opaža, da uporaba telefona negativno vpliva na njihovo duševno počutje in razpoloženje.



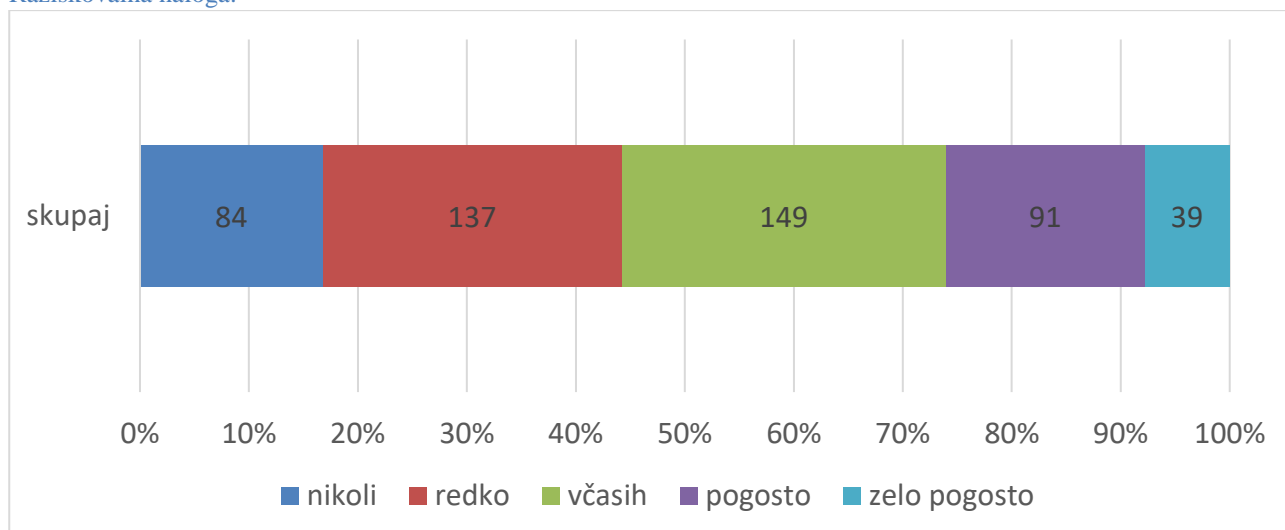
Graf 24: Ali uporaba telefona vpliva na tvoje razpoloženje? (skupaj)



Graf 25: Ali se ti zdi, da telefon vpliva na tvoje duševno počutje?

Pri fantih v osnovni šoli 31 % meni, da telefon nikoli ne vpliva na duševno počutje. Pri dekletih v srednji šoli je takih le 5 %. Več kot polovica deklet v srednji šoli (51–52 %) redno opaža, da uporaba telefona negativno vpliva na njihovo duševno počutje in razpoloženje.

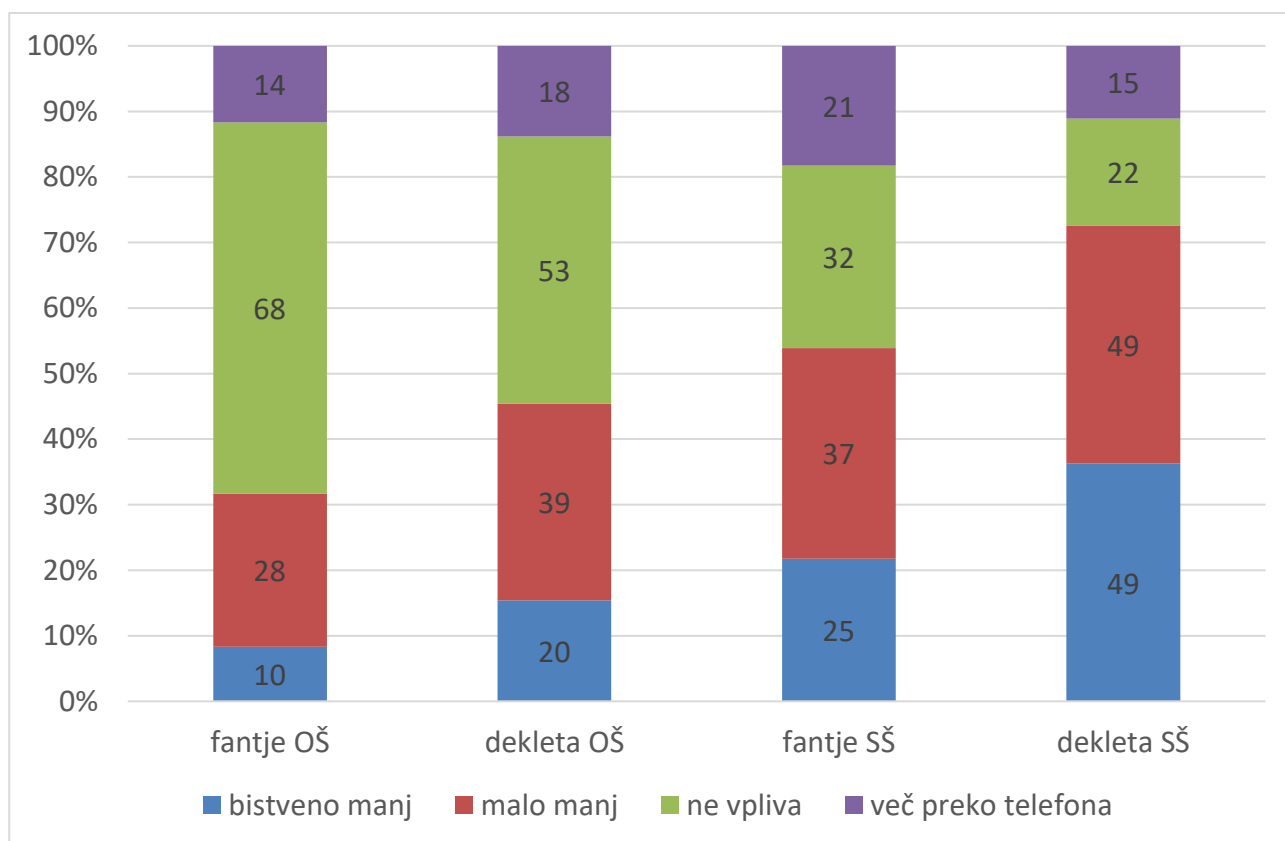
Skoraj 57 % mladih vsaj občasno opaža negativen vpliv telefona na svoje razpoloženje ali duševno počutje. Skupaj približno 26–27 % mladih to doživlja pogosto ali zelo pogosto.



Graf 26: Ali se ti zdi, da telefon vpliva na tvoje duševno počutje? (skupaj)

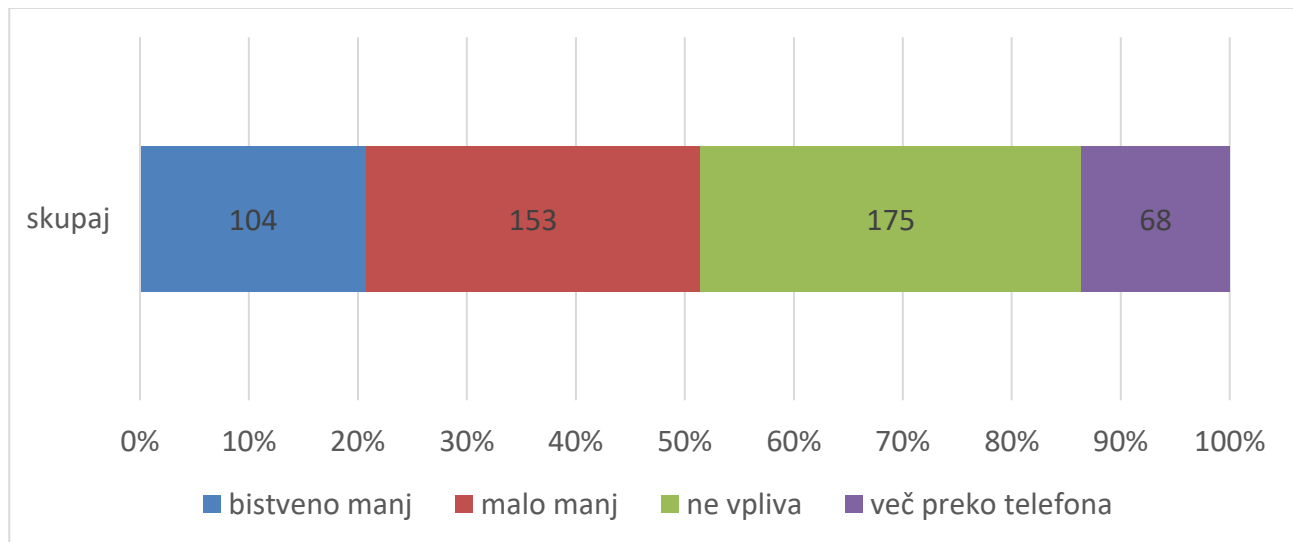
3.6.6 Socialni odnosi in empatija

Graf 27 prikazuje, kako mladi sami ocenjujejo vpliv telefona na srečevanje s prijatelji v živo.



Graf 27: Ali telefon vpliva na tvoje srečevanje s prijatelji v živo (se videte manj)?

Vpliv telefona na zmanjšanje srečevanj v živo narašča s starostjo in je najizrazitejši pri dekletih v srednji šoli. Pri fantih v osnovni šoli še največji delež meni, da telefon ne vpliva na srečevanje s prijatelji (57 %). Pri dekletih v srednji šoli je takih le 16 %. Kar 72 % deklet v srednji šoli meni, da se zaradi telefona vidijo manj s prijatelji v živo. Delež tistih, ki se vidijo več prek telefona kot v živo, je v vseh skupinah sorazmerno nizek (12–18 %).



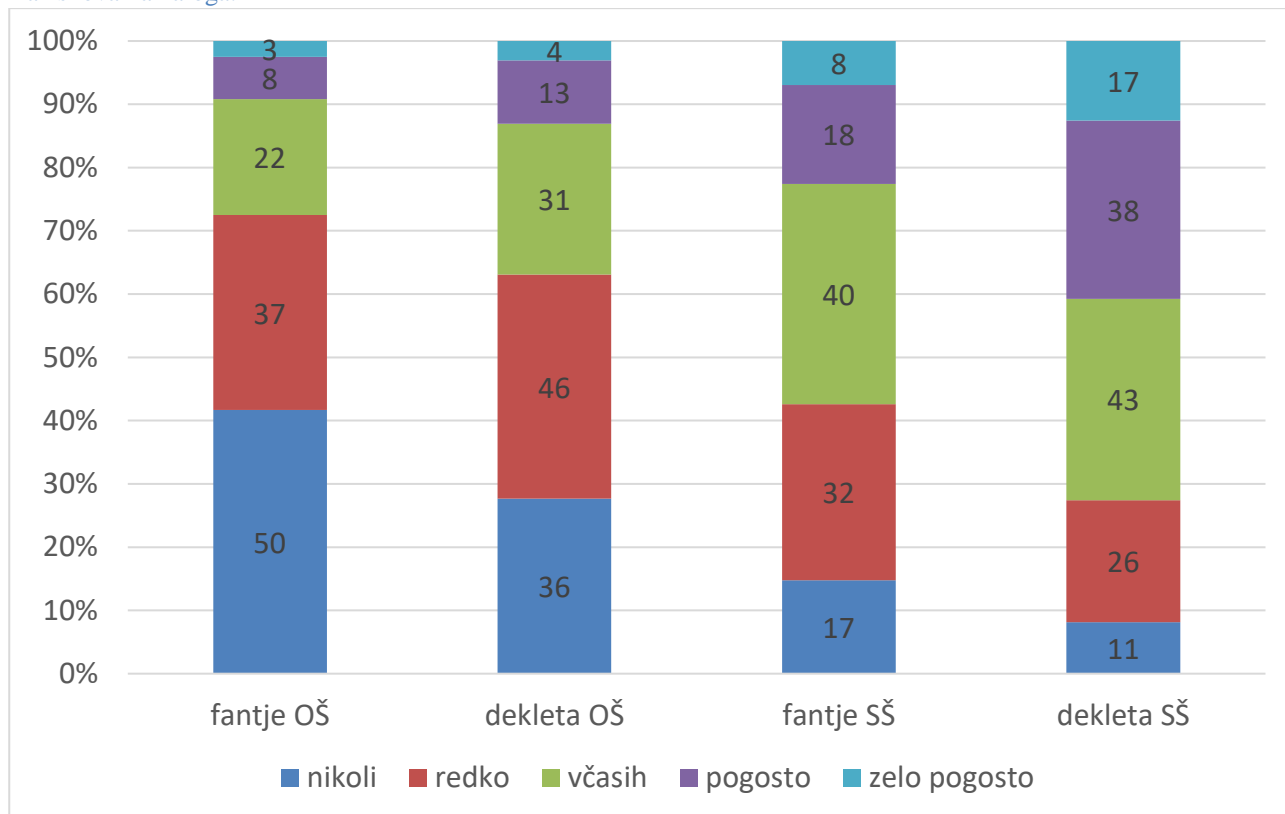
Graf 28: Ali telefon vpliva na tvoje srečevanje s prijatelji v živo? (skupaj)

Skupni pregled vpliva telefona na srečevanje s prijatelji v živo pove, da kar 51,4 % mladih meni, da se zaradi telefona vidijo manj s prijatelji v živo. Le 35 % meni, da telefon na njihovo srečevanje v živo ne vpliva. Delež tistih, ki se vidijo več prek telefona kot v živo, je 13,6 %.

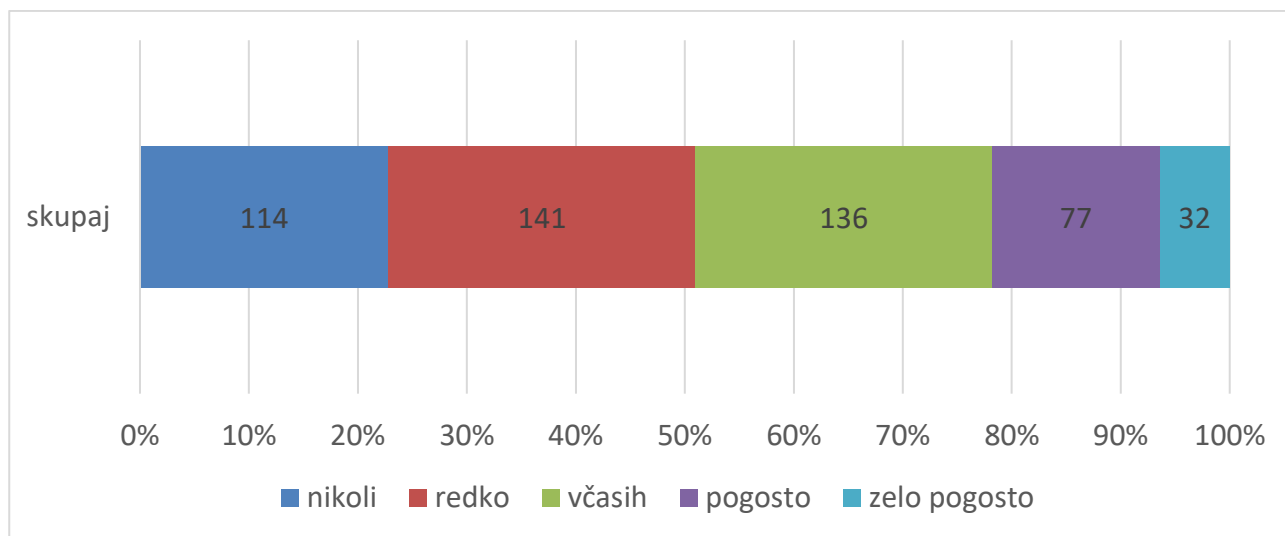
Graf 29 prikazuje, v kolikšni meri mladi raje komunicirajo prek telefona (sporočila, socialna omrežja, klici...) kot v živo. Prednost komuniciranja prek telefona močno narašča s starostjo in je najizrazitejša pri dekletih v srednji šoli.

Pri fantih v osnovni šoli še največji delež pravi, da nikoli ne komunicira raje prek telefona (42 %). Pri dekletih v srednji šoli je takih le 8 %. 10 % osnovnošolcev, 13 % osnovnošolk, 23 % dijakov in 41 % dijakinj je takih, ki raje komunicirajo prek telefona pogosto ali zelo pogosto.

Le 22,8 % mladih pravi, da raje komunicira v živo kot prek telefona. Skoraj 49 % vsaj včasih daje prednost komunikaciji prek telefona. Skupaj kar 21,8 % pogosto ali zelo pogosto raje komunicira prek telefona kot v živo.



Graf 29: Ali raje komuniciraš prek telefona kot v živo?



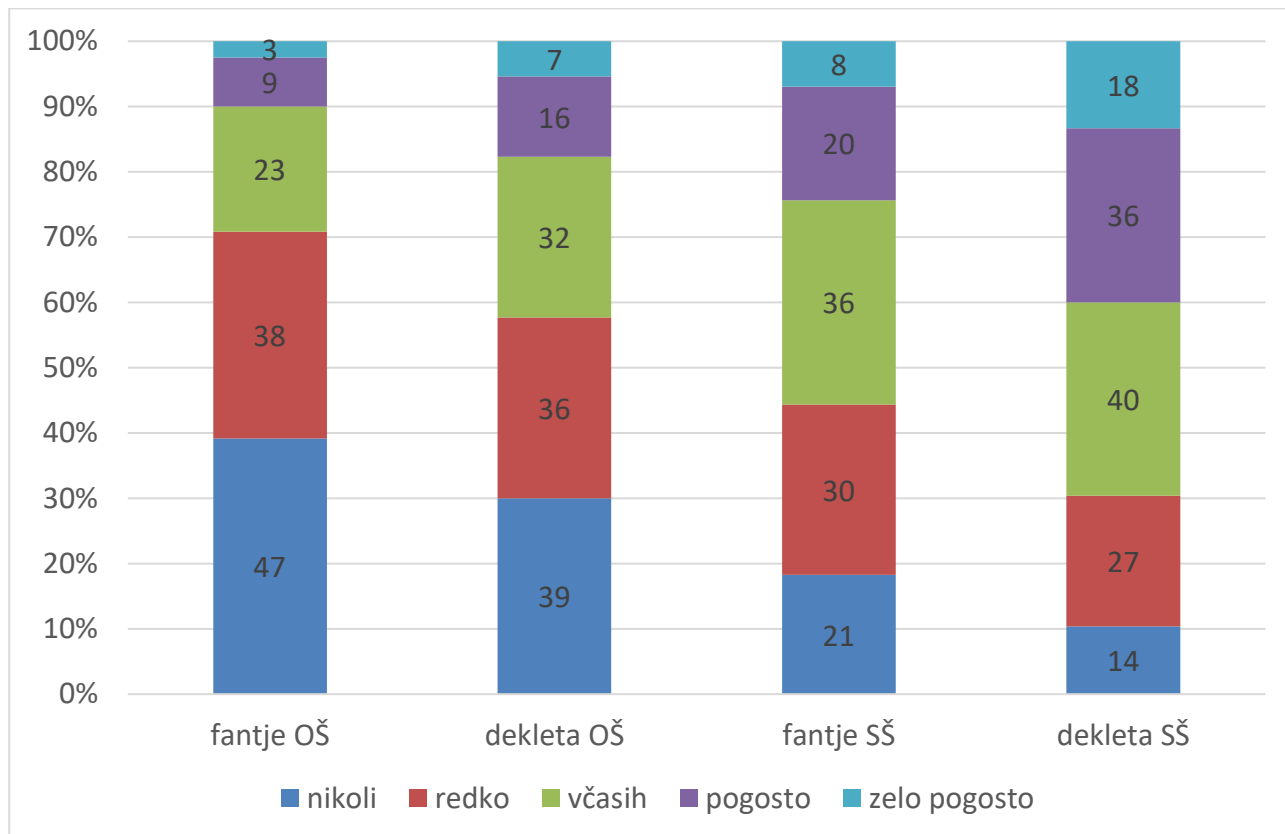
Graf 30: Ali raje komuniciraš prek telefona kot v živo? (skupaj)

3.6.7 Telesne težave in gibanje

Negativni vpliv telefona na telesno aktivnost in preživljanje časa v naravi narašča s starostjo in je najizrazitejši pri dekletih v srednji šoli. Pri fantih v osnovni šoli še največji delež pravi, da telefon na njihovo gibanje nikoli ne vpliva (38 %). Pri dekletih v srednji šoli je takih le 9 %. Kar 42 % deklet v

srednji šoli (skoraj vsaka druga) opaža, da zaradi telefona pogosto ali zelo pogosto manj telovadi in preživi manj časa v naravi.

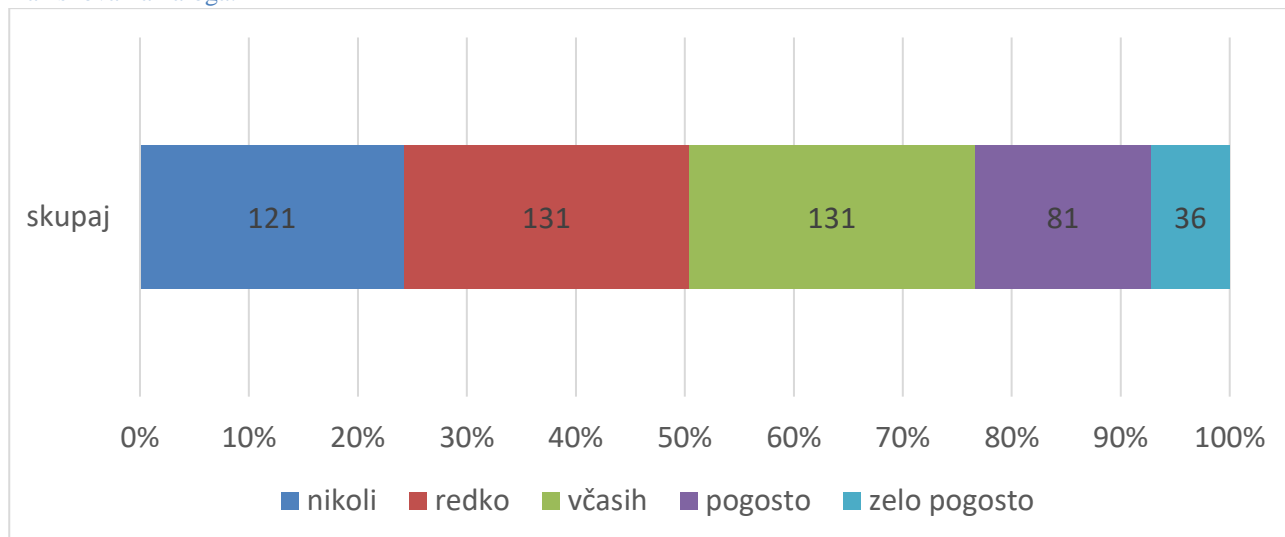
Skoraj polovica vseh anketiranih mladih (49,6 %) opaža, da telefon zmanjšuje njihovo telesno aktivnost in čas preživet v naravi. Skoraj četrtina to doživlja pogosto ali zelo pogosto.



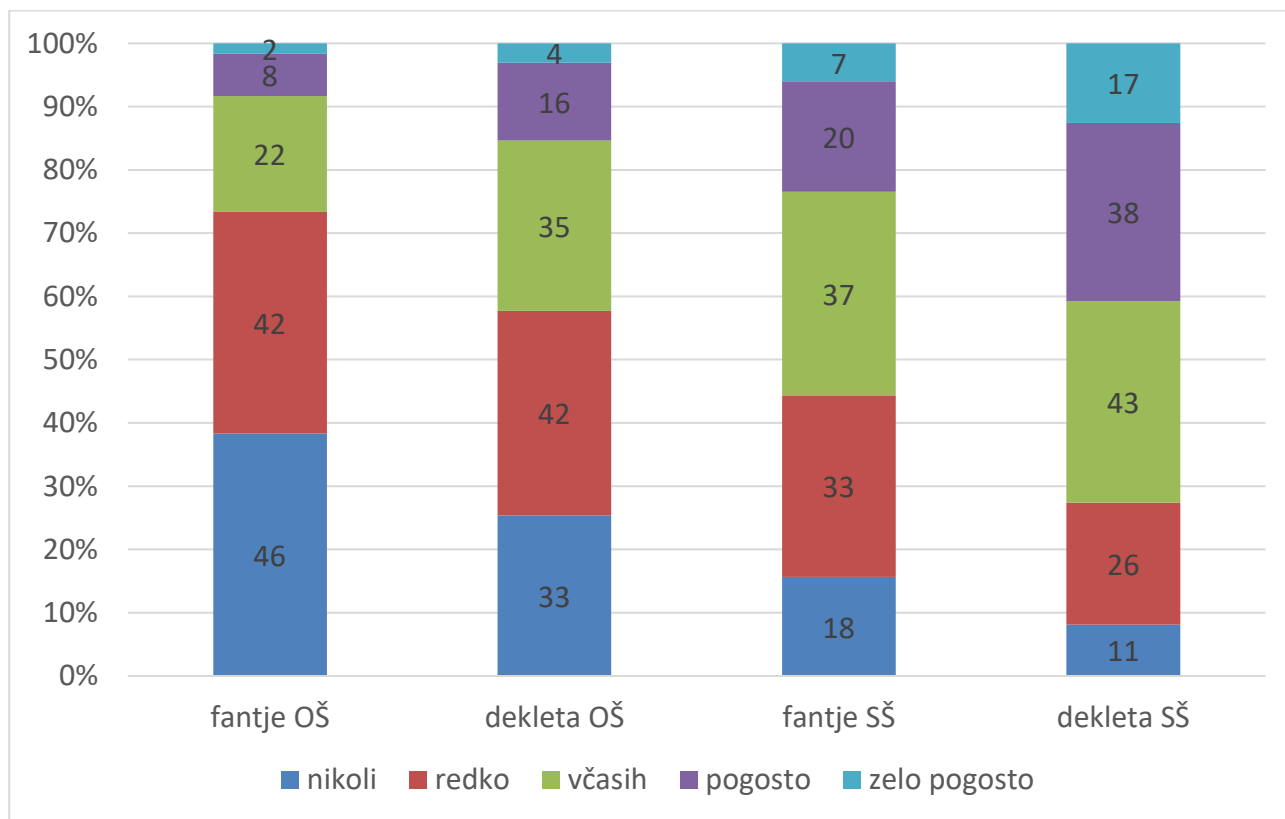
Graf 31: Ali zaradi uporabe telefona manj telovadiš, se manj gibaš na svežem zraku ali preživiš manj časa v naravi?

Le 24,2 % mladih meni, da telefon na njihovo telesno aktivnost in čas v naravi nikoli ne vpliva. Skoraj 50 % opaža negativen vpliv vsaj včasih. Skupaj kar 23,4 % anketirancev zaradi telefona pogosto ali zelo pogosto manj telovadi in preživlja manj časa na svežem zraku ali v naravi.

Telefon ne krade le časa za učenje in spanje, ampak tudi resno zmanjšuje gibanje in čas v naravi – kar lahko dolgoročno vpliva na telesno zdravje in počutje.

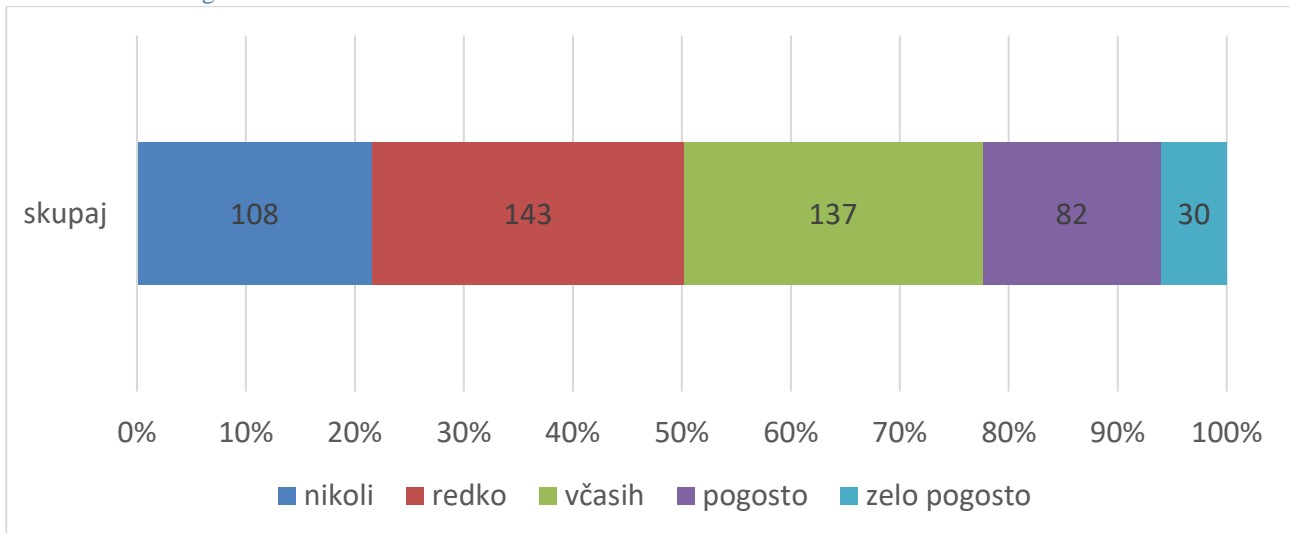


Graf 32: Ali zaradi uporabe telefona manj telovadiš, se manj gibaš na svežem zraku ali preživiš manj časa v naravi? (skupaj)



Graf 33: Ali zaradi dolge uporabe telefona opaziš težave z očmi?

Graf 33 prikazuje, kako pogosto mladi opažajo težave z očmi (npr. utrujenost, suhe oči, zamegljen vid, glavobol ipd.) zaradi dolgotrajne uporabe telefona. Težave z očmi zaradi telefona naraščajo s starostjo in so najizrazitejše pri dekletih v srednji šoli. Pri fantih v osnovni šoli še največji delež pravi, da težav z očmi nima nikoli (38 %). Pri dekletih v srednji šoli je takih le 9 %. Kar 42 % deklet v srednji šoli zaradi telefona pogosto ali zelo pogosto opaža težave z očmi.



Graf 34: Ali zaradi dolge uporabe telefona opaziš težave z očmi? (skupaj)

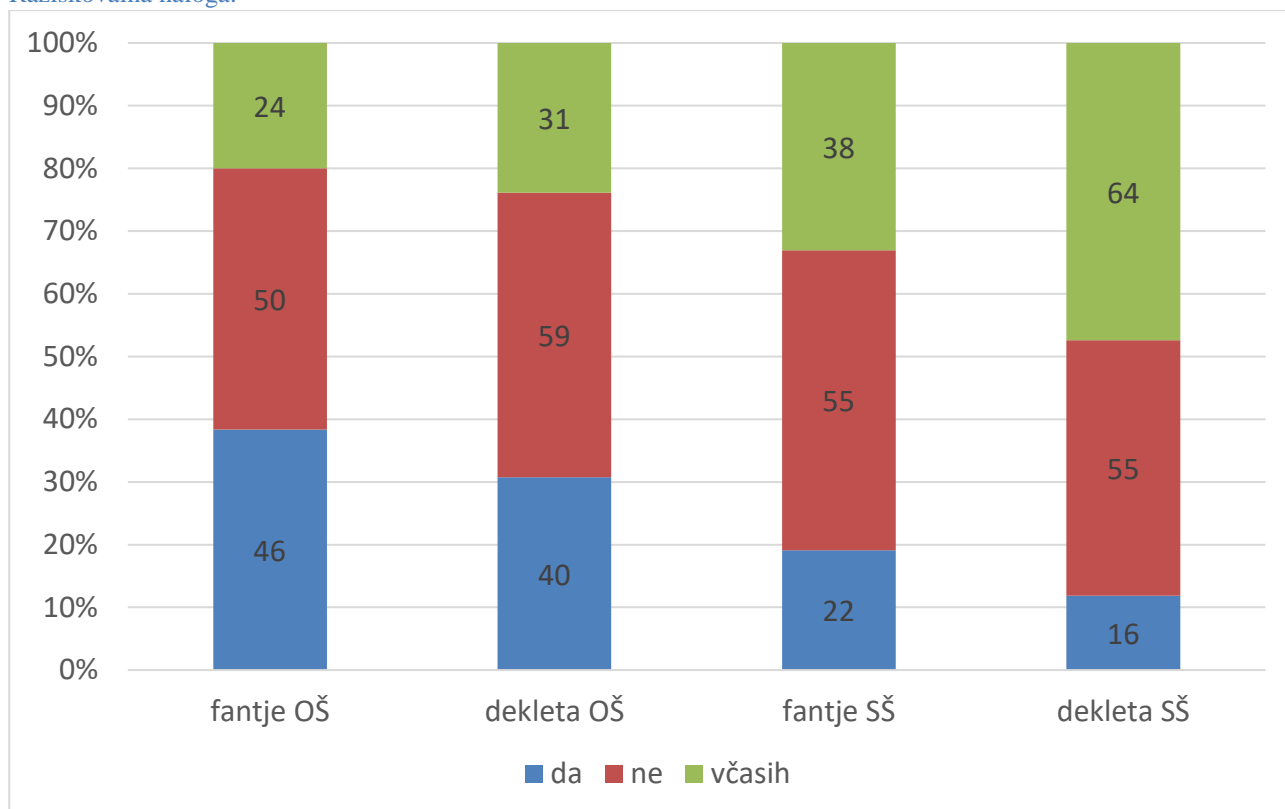
Le 21,6 % mladih pravi, da zaradi telefona nikoli nima težav z očmi. Skoraj 50 % opazi težave vsaj včasih. Skupaj ima težave z očmi zaradi telefona pogosto ali zelo pogosto kar 22,4 % anketirancev.

3.6.8 Pravila in mnenja o omejitvah

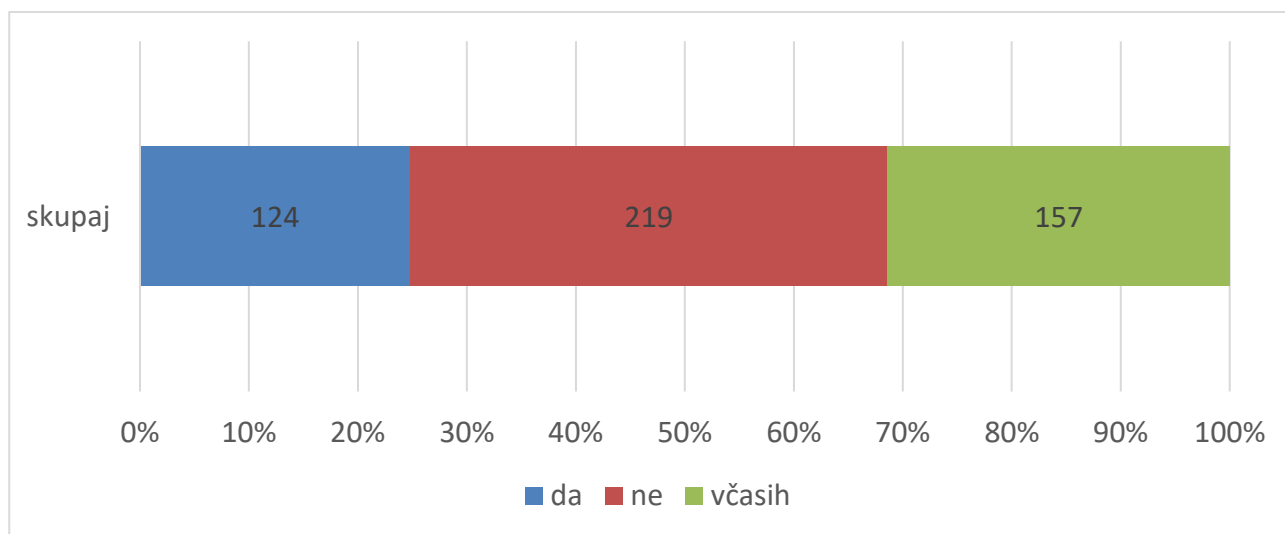
Graf 35 prikazuje, v kolikšni meri imajo mladi doma določena pravila glede uporabe pametnega telefona.

Število strožjih pravil o uporabi telefona upada s starostjo otrok. Pri fantih v osnovni šoli je še največji delež tistih, ki doma imajo stroga pravila (38 %). Pri dekletih v srednji šoli je takih le 12 %. 20 % osnovnošolcev, 24 % osnovnošolk, 33 % dijakov in 47 % dijakinj doma nima skoraj nobenih pravil o uporabi telefona. Skupaj z rahlimi pravili ima večina srednješolcev (zlasti deklet) zelo malo omejitev pri uporabi telefona doma.

Le 24,8 % vseh anketiranih ima doma stroga pravila glede uporabe telefona. Največji delež (43,8 %) ima rahla pravila. Skupaj kar 31,4 % mladih doma nima skoraj nobenih pravil o uporabi telefona. Skupaj 75,2 % ima doma zelo malo ali nič omejitev.



Graf 35: Ali doma obstajajo pravila o uporabi telefona?

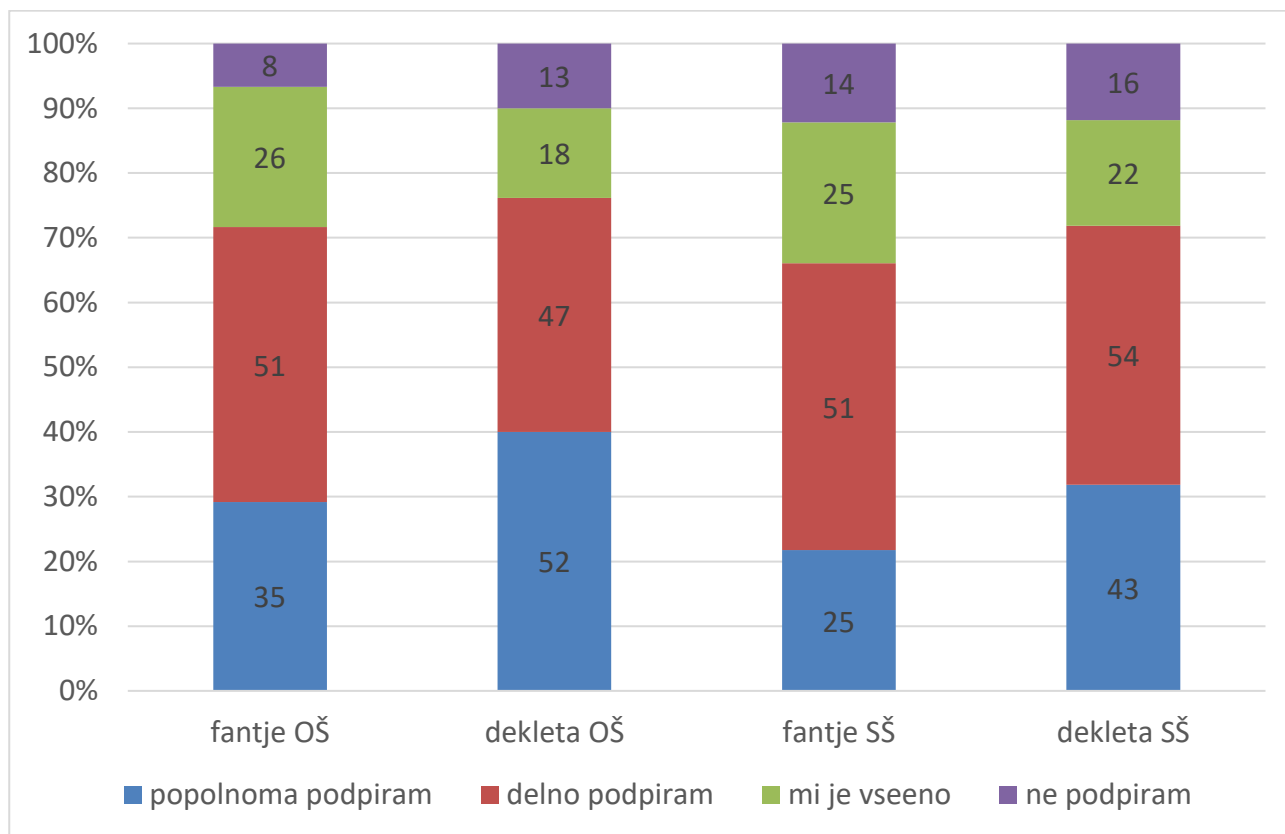


Graf 36: Ali doma obstajajo pravila o uporabi telefona? - skupaj

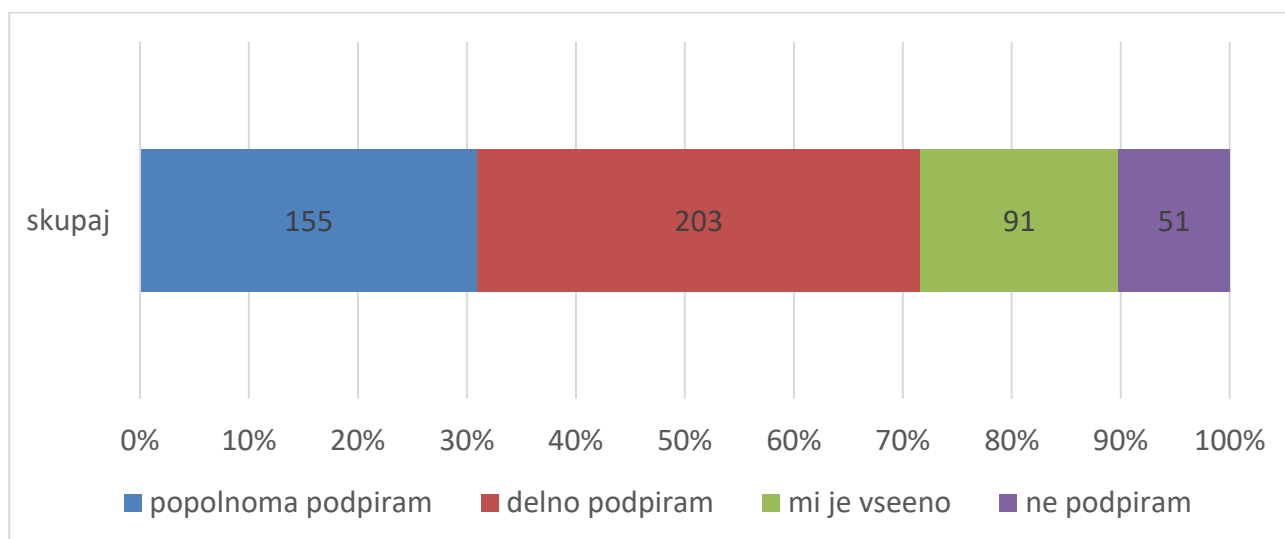
Graf 37 prikazuje, v kolikšni meri učenci in dijaki podpirajo omejitve ali prepoved uporabe pametnih telefonov v šoli.

Podpora omejitvi telefonov v šoli je relativno visoka v vseh skupinah, a se razlikuje glede na spol in starost. Dekleta v osnovni šoli kažejo največjo podporo – kar 40 % jih popolnoma podpira

omejitve/prepoved telefonov v šoli. Pri fantih v osnovni šoli je delež popolne podpore nižji (28 %), vendar še vedno 71 % vsaj delno podpira omejitve. V srednji šoli podpora nekoliko upade, a je še vedno solidna: 22 % fantov omejitve podpira popolnoma in 44 % delno. Pri dekletih je 32 % podpora popolna in 40 % delna. Delež tistih, ki ne podpirajo omejitve, je v vseh skupinah nizek (7–12 %).



Graf 37: Kaj meniš o omejitvi/prepovedi telefonov šoli?



Graf 38: Kaj meniš o omejitvi/prepovedi telefonov šoli? (skupaj)

3.6.9 Odprta vprašanja

Anketiranci so na koncu vprašalnika odgovarjali na tri odprta vprašanja, ki so omogočila globlji vpogled v njihovo osebno doživljanje uporabe pametnih telefonov. Odgovori so pokazali, da mladi zelo dobro poznajo tako pozitivne kot negativne strani telefonov, vendar se zavedanje težav močno povečuje s starostjo.

Največja prednost uporabe telefona je po mnenju večine anketirancev hitra in enostavna komunikacija z družino ter prijatelji. Veliko jih je zapisalo, da jim telefon omogoča, da so vedno v stiku z bližnjimi, hitro dobijo pomoč ali se dogovorijo za srečanje. Osnovnošolci so pogosto omenjali tudi zabavo, poslušanje glasbe, gledanje videov in igranje iger, medtem ko so dijaki bolj izpostavljali dostop do informacij, pomoč pri šolskih nalogah, prevajanje in organizacijo dneva z opomniki in koledarjem. Dekleta so nekoliko pogosteje poudarjala socialni vidik, fantje pa predvsem zabavo in možnost hitrega iskanja vsebin.

Največja slabost ali težava zaradi telefona je po njihovem mnenju predvsem velika poraba časa in občutek odvisnosti. Veliko anketirancev je zapisalo, da »preveč časa zapravijo na telefonu, ne da bi se tega zavedali«, da jim je težko nehati drseti po ekranu in da se kasneje jezijo nase zaradi izgubljenega časa. Pogosto so omenjali tudi motnje koncentracije, težave s spanjem, ker telefon uporabljajo pozno v noč, in slabše razpoloženje zaradi primerjanja z drugimi na socialnih omrežjih.

Dekleta v srednji šoli so pogosteje izpostavljala pritisk, tesnobo in FOMO, medtem ko so fantje bolj omenjali igrice in občutek, da »ne morejo nehati igrati«. Skoraj vsi so se strinjali, da jim telefon krade čas za gibanje, druženje v živo in učenje.

Če bi lahko spremenili samo eno stvar glede uporabe telefonov, bi večina anketirancev izbrala strožja in doslednejša pravila – bodisi doma bodisi v šoli. Veliko jih je zapisalo, da bi želeli, da bi telefoni v šoli bili prepovedani med poukom ali da bi jih morali oddati ob vstopu v stavbo. Drugi pogosti predlogi so bili brez telefona pri večerji in pred spanjem, starševski nadzor ter omejitve določenih aplikacij, kot sta TikTok in Instagram. Srednješolci so pogosteje izražali željo po lastnem boljšem samonadzoru in večji samodisciplini, medtem ko so osnovnošolci pričakovali predvsem pomoč od staršev in učiteljev. Nekateri so iskreno zapisali, da bi si želeli »manj telefona na splošno«, ker vedo, da jim škodi, a jim je težko sami omejiti uporabo.

3.7 Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Rezultati raziskave potrjujejo in dopolnjujejo teoretične ugotovitve Manfreda Spitzerja, Jonathana Haidta in slovenskih strokovnjakov (Kramli, Isaković, Vintar Spreitzer). Posebej izrazite so razlike med spoloma – dekleta v srednji šoli so skoraj dosledno najbolj izpostavljena vsem negativnim posledicam. Raziskava ponuja lokalne empirične podatke, ki jih lahko neposredno uporabimo pri oblikovanju šolskih pravil, delavnic za starše, učence in dijake ter svetovalnemu delu.

Rezultati raziskave potrjujejo in dopolnjujejo teoretične ugotovitve Manfreda Spitzerja, Jonathana Haidta ter slovenskih strokovnjakov Mihe Kramlija, Sare Isaković in Mateje Vintar Spreitzer. Posebej izrazite so razlike med spoloma in starostnima skupinama. Dekleta v srednji šoli so skoraj dosledno najbolj izpostavljena vsem negativnim posledicam – od močnejše čustvene navezanosti, višje stopnje FOMO, slabšega spanja, večjih težav s koncentracijo in razpoloženjem pa do zmanjšane telesne aktivnosti in pogostejših očesnih težav. Ti podatki kažejo, da niso vsi mladostniki enako ranljivi in da je potrebno pri preventivnih ukrepih upoštevati spolne in razvojne razlike.

Glavni izvirni prispevek te raziskave je v tem, da prinaša sveže, lokalne empirične podatke. Medtem ko tuja literatura (Spitzer, Haidt) in nacionalne smernice temeljijo predvsem na mednarodnih ali splošnih trendih, ta naloga ponuja vpogled v lokalno realnost. Tako lahko neposredno preverimo, v kolikšni meri se globalna opozorila ujemajo z našimi lokalnimi razmerami. Rezultati kažejo, da so težave v Sloveniji enako resne kot v tujini, ponekod pa celo izrazitejše pri dekletih v srednji šoli.

Prispevek k praksi je še posebej konkreten in uporaben. Zbrani podatki omogočajo neposredno oblikovanje ciljanih ukrepov. Rezultate lahko takoj uporabimo pri pripravi delavnic za učence in dijake o digitalni higieni, pri izobraževanju staršev ter pri svetovalnem delu šolske svetovalne službe. Na podlagi ugotovitev lahko šola pripravi jasnejša pravila o uporabi telefonov med poukom in odmori, starši pa dobijo konkretne smernice za postavljanje meja doma. Posebej dragoceni so odgovori na odprta vprašanja, ki razkrivajo, kaj mladi sami dojemajo kot največje težave in katere rešitve bi bili pripravljene sprejeti.

Na teoretični ravni naloga prispeva k boljšemu razumevanju vpliva pametnih telefonov v slovenskem kontekstu. Potrjuje ključne teze o digitalni demenci, prehodu v »phone-based childhood« in nevroloških ter čustvenih posledicah prekomerne uporabe, obenem pa jih dopolnjuje z lokalnimi podatki o spolnih razlikah in stopnji podpore mladostnikov omejitvam. To je pomembno, ker kaže,

da mladi niso le pasivne žrtve tehnologije, temveč aktivno prepoznajo probleme in so načeloma pripravljeni sodelovati pri rešitvah.

Izvirnost te raziskovalne naloge je tudi v tem, da jo je izvedla učiteljica in mama, ki vsak dan neposredno dela z mladimi. Tako pristop združuje znanstveno strogost s praktičnimi izkušnjami in osebnim opazovanjem. Rezultati zato niso le suhi statistični podatki, temveč živa slika vsakdanjika v šoli in doma, ki lahko služi kot izhodišče za nadaljnje raziskave ali za oblikovanje preventivnih programov .

S tem delom želim prispevati k temu, da problematika prekomerne uporabe pametnih telefonov ne ostane le tema strokovnih razprav, ampak postane predmet konkretnega ukrepanja v šolah in družinah. Le z združenimi močmi lahko mladim pomagamo, da tehnologijo uporabljajo zavestno in uravnoteženo ter da ohranijo zdravje, koncentracijo, socialne veščine in veselje do realnega življenja.

4 SKLEPNE UGOTOVITVE

Rezultati raziskave jasno kažejo, da je prekomerna uporaba pametnih telefonov med učenci in dijaki naše šole zelo razširjena. Uporaba se znatno povečuje s starostjo in je izrazitejša pri dekletih. Medtem ko osnovnošolci še večinoma zadržujejo dnevno uporabo telefona v prostem času pod tremi urami, pri srednješolcih – predvsem pri dekletih – ta čas močno naraste. Skoraj dve tretjini deklet v srednji šoli preživi več kot tri ure dnevno s telefonom samo v prostem času, pri čemer skoraj vsak peti anketirani mladostnik presega štiri ure. Takšna intenzivna raba predstavlja resno tveganje za njihovo zdravje, učenje in socialni razvoj.

Raziskava je v celoti potrdila vse zastavljene hipoteze. Potrdilo se je, da večina učencev in dijakov dnevno uporablja pametni telefon več kot tri ure v prostem času. Prav tako se je potrdilo, da je uporaba telefona tik pred spanjem ali ponoči pogosta ter da negativno vpliva na dolžino in kakovost spanja. Prekomerna uporaba je jasno povezana tudi z zmanjšano koncentracijo in slabšim šolskim uspehom. Mladi kažejo izrazite znake čustvene navezanosti na telefon, saj ob daljšem odvzemu pogosto reagirajo z razdraženostjo, jezo ali tesnobo. Nazadnje se je potrdilo tudi, da večina anketirancev vsaj delno podpira omejitve ali prepoved uporabe telefonov med poukom v šoli. Najmočnejše potrditve vseh teh ugotovitev so bile pri dekletih v srednji šoli, kar kaže, da je prav ta skupina najbolj ranljiva.

Analiza odprtih vprašanj je dodatno razkrila, da mladi zelo dobro poznajo tako pozitivne kot negativne strani telefonov. Kot največjo prednost so najpogosteje izpostavljali hitro komunikacijo z družino in prijatelji, dostop do informacij ter zabavo. Kot največjo slabost pa so skoraj enotno navajali preveliko porabo časa, občutek odvisnosti in težave z nehanjem drsenja po zaslonu. Veliko jih je zapisalo, da se kasneje jezijo nase zaradi izgubljenih ur, motenj koncentracije, slabšega spanja in slabšega razpoloženja. Dekleta v srednji šoli so pogosteje omenjala pritisk, tesnobo in strah pred zamudo (FOMO), medtem ko so fantje pogosteje izpostavljali igrice. Skoraj vsi anketiranci so se strinjali, da jim telefon krade dragoceni čas za gibanje, druženje v živo in učenje.

Če bi lahko spremenili samo eno stvar glede uporabe telefonov, bi velika večina izbrala strožja in doslednejša pravila – bodisi doma bodisi v šoli. To kaže na pomembno zavedanje mladih, da jim samonadzor pogosto ne uspeva in da potrebujejo jasno podporo odraslih.

Rezultati se močno ujemajo z ugotovitvami Manfreda Spitzerja o digitalni demenci in epidemiji pametnih telefonov, Jonathana Haidta o prehodu iz igralnega v telefonsko otroštvo ter slovenskih nacionalnih smernic za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih. Hkrati pa raziskava prinaša tudi

upanje: več kot 71 % mladih vsaj delno podpira omejitve ali prepoved uporabe telefonov v šoli. To pomeni, da učenci in dijaki sami prepoznavajo problem in so načeloma pripravljeni na spremembe.

Za izboljšanje stanja je potrebno ukrepati na več ravneh. Na družinski ravni bi morali starši uvajati jasna, dosledna in starostno primerna pravila, na primer brez telefona pri večerji, uro pred spanjem ter polnjenje naprave zunaj otrokove sobe. Pomembno je tudi aktivno spremljanje vsebin in skupno dogovarjanje o mejah še pred vstopom v najstniško obdobje. Na šolski ravni bi bilo smiselno uvesti strožja pravila med poukom in odmori, kot je oddaja telefonov ob vstopu v stavbo ali njihova prepoved uporabe v učilnicah. Takšni ukrepi bi lahko znatno izboljšali koncentracijo in učni uspeh, zlasti pri učno šibkejših učencih. Na individualni in preventivni ravni pa bi bilo koristno organizirati redne delavnice o digitalni higieni, razvoju samonadzora in prepoznavanju znakov prekomerne uporabe – tako za učence in dijake kot za starše in učitelje. Šole bi lahko dodatno spodbujale dejavnosti, ki mladim nudijo več gibanja v naravi, branja v živo in neposrednega druženja.

Cilj vseh teh prizadevanj mora biti razvoj zdravega in zavestnega odnosa do tehnologije, v katerem pametni telefon služi kot koristno orodje in ne postane gospodar mladostnikovega časa, pozornosti in duševnega počutja. Kot mama in učiteljica sem prepričana, da lahko s skupnimi močmi – staršev, šole in strokovnjakov – mlade usmerimo k uravnoveženemu življenju. Le tako jim bomo pomagali zaščititi zdravje, ohraniti radost realnega sveta in jim omogočili polnejši razvoj njihovih potencialov v prihodnosti.

5 VIRI IN LITERATURA

Beland, L.-P., & Murphy, R. (2016). Ill communication: Technology, distraction & student performance. *Labour Economics*, 41, 61–76. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.04.004>

Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Press.

Haidt, J., & Rausch, Z. (2024). The evidence. *Anxious Generation*. <https://www.anxiousgeneration.com/research/the-evidence>

Isaković, S. (2026). *Kaj pametni telefoni delajo z možgani naših otrok in kako postaviti meje, preden gre predaleč* [Webinar]. <https://signup.saraisakovic.com/>

Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., & Sacker, A. (2018). Social media use and adolescent mental health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *eClinicalMedicine*, 6, 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2018.12.005>

Kramli, M. (2025, 5. november). Digitalna demenca pri otrocih: strokovnjaka o tem, kako telefoni cvrejo možgane. *Dnevnik*. <https://www.dnevnik.si/nedeljski/aktualno/digitalna-demenca-pri-otrokih-strokovnjaka-o-tem-kako-telefoni-cvrejo-mozgane-2763954/>

Kramli, M. (2025, 7. september). Miha Kramli: Telefoni, računalniki in konzole v otroških rokah [Radijski intervju]. *Nedeljski gost, Val 202, RTV Slovenija*. <https://365.rtv slo.si/podkast/nedeljski-gost/175156533>

Kramli, M. (2025, 11. december). Dve leti obremenitve v le enem dnevu, zato možgani obdelajo le lahke podatke. *24ur*. <https://www.24ur.com/novice/slovenija/dve-leti-obremenitve-v-le-enem-dnevu-zato-mozgani-obdelajo-le-lahke-podatke.html>

Kramli, M. (2025, 17. november). Kot alkoholika ne damo v vinsko klet, otroku ne damo zaslonov v sobo. *Onaplus Delo*. <https://onaplus.delo.si/intervju/miha-kramli-kot-alkoholika-ne-bomo-dali-spati-v-vinsko-klet-otroku-v-sobo-ne-damo-zaslonov/>

Spitzer, M. (2017). *Digitalna demenca: Kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet* (S. M. Maršič, Prev.). Mohorjeva družba.

Spitzer, M. (2021). *Epidemija pametnih telefonov: nevarnosti za zdravje, izobraževanje in družbo* (A. Učakar, Prev.). Mohorjeva družba / Mladinska knjiga.

Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Press.

Vintar Spreitzer, M., Baš, D., Radšel, A., Anderluh, M., Vreča, M., Reš, Š., Selak, Š., Hudoklin, M., & Osredkar, D. (2021). *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih: priročnik za strokovnjake*. Sekcija za primarno pediatrijo Združenja za pediatrijo Slovenskega zdravniškega društva. https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/11/uporaba_zaslonov_smernice_za_splet_mali_grayscale.pdf

6 PRILOGA 1: ANKETNI VPRAŠALNIK

ANONIMNA ANKETA O UPORABI PAMETNIH TELEFONOV

Dragi učenec / dijakinja,

Ta anketa je **popolnoma anonimna** – nihče ne bo vedel, kdo jo je izpolnil. Namen ankete je izvedeti, kako mladi uporabljate pametne telefone in kakšen vpliv imajo na vaše počutje, spanje, učenje in življenje. Rezultati bodo uporabljeni samo za raziskavo in za izboljšanje dela v šoli.

Navodila za izpolnjevanje:

- Odgovarjaj **iskreno** – ni pravih ali napačnih odgovorov.
- Pri večini vprašanj obkroži **samo en** odgovor, ki najbolj ustreza tebi.
- Pri odprtih vprašanjih na koncu lahko napišeš kratko (samo nekaj stavkov).
- Anketa traja približno **8–10 minut**.
- Če kakšnega vprašanja ne razumeš, ga preskoči.

Hvala, da si si vzela/a čas in sodeluješ! Tvoji odgovori so zelo pomembni.

Osnovni podatki

1. Spol: moški ženski
2. Razred / letnik: _____
3. Ali imaš svoj lasten pametni telefon? Da (od katere starosti? _____) Ne

Čas uporabe in zasvojenost

4. Koliko ur približno na dan uporabljaš telefon med tednom (v prostem času, ne za šolske naloge)?
 manj kot 1 uro 1–2 uri 2–3 ure 3–4 ure več kot 4 ure
5. Kako se počutiš, če ti telefon vzamejo ali ga nimaš na voljo dlje časa?
 popolnoma mirno malo nevšečno razdraženo / jezno zelo slabo / tesnobno / panika

6. Ali se ti zdi, da preveč razmišljaš o telefonu ali te skrbi, da bi kaj zamudil (FOMO)?

- nikoli redko včasih pogosto zelo pogosto

Spanje in modra svetloba

7. Ali uporabljaš telefon tik pred spanjem ali ponoči?

- nikoli redko včasih pogosto skoraj vedno

8. Koliko ur približno spiš ponoči med tednom?

- manj kot 7 ur 7–8 ur 8–9 ur več kot 9 ur

9. Kako pogosto imaš težave s tem, da zaspiš ali z nemirnim spanjem zaradi telefona?

- nikoli redko včasih pogosto zelo pogosto

Koncentracija, učenje in šolski uspeh

10. Ali telefon (tudi če samo leži na mizi in ni vklopljen) moti tvojo pozornost v šoli ali pri učenju?

- sploh ne malo srednje precej zelo močno

11. Kako pogosto ti je težko biti pozoren v šoli, ker razmišljaš o telefonu ali čakaš na sporočilo?

- nikoli redko včasih pogosto zelo pogosto

12. Ali opaziš, da je telefon razlog za slabši šolski uspeh ali da pogosteje odlašiš z učenjem?

- da ne včasih

Duševno zdravje in razpoloženje

13. Ali uporaba telefona vpliva na tvoje razpoloženje (postaneš bolj razdražen/a, žalosten/a, tesnoben/a)?

- nikoli redko včasih pogosto zelo pogosto

14. Ali se ti zdi, da telefon vpliva na tvoje duševno počutje?

- nikoli redko včasih pogosto zelo pogosto

Socialni odnosi in empatija

15. Ali telefon vpliva na tvoje srečevanje s prijatelji v živo (se videte manj)?

- da, bistveno manj malo manj ne vpliva več komuniciram prek telefona

16. Ali raje komuniciraš prek telefona kot v živo?

- nikoli redko včasih pogosto zelo pogosto

Telesne težave in gibanje

17. Ali zaradi telefona manj telovadiš, se manj gibaš na svežem zraku ali preživiš manj časa v naravi?

- nikoli redko včasih pogosto zelo pogosto

18. Ali zaradi dolge uporabe telefona opaziš težave z očmi (utrujenost, suhe oči, glavobol, slabši vid)?

- nikoli redko včasih pogosto zelo pogosto

Pravila in mnenja o omejitvah

19. Ali doma obstajajo pravila o uporabi telefona (npr. brez telefona pri večerji, uporaba po določeni uri)? da, stroga da, rahla skoraj nobenih

20. Kaj meniš o omejitvi / prepovedi telefonov v šoli (npr. oddaja pri vstopu ali prepoved uporabe med poukom)?

- popolnoma podpiram delno podpiram mi je vseeno ne podpiram

Odprta vprašanja (prosim, napiši nekaj stavkov).

21. Kaj je **največja prednost**, ki jo imaš od uporabe telefona?

22. Kaj je **največja slabost ali težava**, ki jo opažaš zaradi telefona?

23. Če bi lahko spremenil/a **eno samo stvar** glede uporabe telefonov (pri sebi, doma ali v šoli), kaj bi bilo to?

7 PRILOGA 2: TABELARIČNI ZBIRNIK PODATKOV IZ ANKETE

3. Ali imaš lasten pametni telefon?

Skupina	Da	Ne
Fantje OŠ	88 % (105)	12 % (15)
Dekleta OŠ	90 % (117)	10 % (13)
Fantje SŠ	94 % (108)	6 % (7)
Dekleta SŠ	98 % (132)	2 % (3)

4. Koliko ur na dan med tednom (v prostem času)?

Skupina	< 1 ura	1–2 uri	2–3 ure	3–4 ure	> 4 ure
Fantje OŠ	14 % (17)	33 % (39)	29 % (35)	16 % (19)	8 % (10)
Dekleta OŠ	9 % (12)	24 % (31)	32 % (42)	21 % (27)	14 % (18)
Fantje SŠ	6 % (7)	18 % (21)	29 % (33)	28 % (32)	19 % (22)
Dekleta SŠ	2 % (3)	10 % (14)	23 % (31)	30 % (40)	35 % (47)

5. Kako se počutiš, če ti vzamejo telefon za dlje časa?

Skupina	Popolnoma mirno	Malo nevšečno	Razdraženo/jezen	Zelo slabo/tesnobno
Fantje OŠ	28 % (33)	45 % (54)	23 % (27)	4 % (6)
Dekleta OŠ	16 % (21)	38 % (49)	34 % (44)	12 % (16)
Fantje SŠ	12 % (14)	35 % (40)	38 % (44)	15 % (17)
Dekleta SŠ	4 % (5)	23 % (31)	40 % (54)	33 % (45)

6. FOMO

Skupina	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Fantje OŠ	24 % (29)	37 % (44)	28 % (34)	9 % (10)	2 % (3)
Dekleta OŠ	12 % (16)	28 % (36)	34 % (44)	19 % (25)	7 % (9)
Fantje SŠ	9 % (10)	24 % (28)	32 % (37)	26 % (30)	9 % (10)
Dekleta SŠ	3 % (4)	12 % (16)	26 % (35)	38 % (52)	21 % (28)

7. Uporaba telefona tik pred spanjem ali ponoči

Skupina	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Skoraj vedno
Fantje OŠ	27 % (32)	32 % (38)	27 % (32)	12 % (14)	3 % (4)
Dekleta OŠ	16 % (21)	26 % (34)	28 % (36)	22 % (29)	8 % (10)
Fantje SŠ	10 % (11)	18 % (21)	27 % (31)	32 % (37)	13 % (15)
Dekleta SŠ	4 % (5)	10 % (14)	21 % (28)	38 % (51)	27 % (37)

8. Koliko ur približno spiš ponoči med tednom?

Skupina	< 7 ur	7–8 ur	8–9 ur	> 9 ur
Fantje OŠ	12 % (14)	35 % (42)	42 % (50)	12 % (14)
Dekleta OŠ	19 % (25)	41 % (53)	33 % (43)	7 % (9)
Fantje SŠ	28 % (32)	45 % (52)	22 % (25)	5 % (6)
Dekleta SŠ	42 % (57)	39 % (53)	16 % (22)	2 % (3)

9. Težave s tem, da zaspiš ali nemirnim spanjem zaradi telefona

Skupina	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Fantje OŠ	34 % (41)	35 % (42)	20 % (24)	8 % (9)	3 % (4)
Dekleta OŠ	24 % (31)	31 % (40)	27 % (35)	13 % (17)	5 % (7)
Fantje SŠ	15 % (17)	24 % (28)	33 % (38)	20 % (23)	8 % (9)
Dekleta SŠ	7 % (9)	14 % (19)	31 % (42)	32 % (43)	16 % (22)

10. Telefon moti pozornost (tudi če leži na mizi)

Skupina	Sploh ne	Malo	Srednje	Precej	Zelo močno
Fantje OŠ	32 % (38)	38 % (45)	20 % (24)	8 % (9)	3 % (4)
Dekleta OŠ	22 % (29)	33 % (43)	24 % (31)	14 % (18)	7 % (9)
Fantje SŠ	13 % (15)	28 % (32)	32 % (37)	19 % (22)	8 % (9)
Dekleta SŠ	5 % (7)	20 % (27)	30 % (40)	31 % (42)	14 % (19)

11. Kako pogosto ti je težko biti pozoren v šoli, ker razmišljaš o telefonu ali čakaš na sporočilo?

Skupina	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Fantje OŠ	35 % (42)	38 % (46)	18 % (22)	7 % (8)	2 % (2)
Dekleta OŠ	24 % (31)	35 % (46)	25 % (33)	12 % (16)	3 % (4)
Fantje SŠ	14 % (16)	28 % (32)	32 % (37)	19 % (22)	7 % (8)
Dekleta SŠ	6 % (8)	18 % (24)	29 % (39)	32 % (43)	16 % (21)

12. Ali opaziš, da je telefon razlog za slabši šolski uspeh ali da pogosteje odlašiš z učenjem?

Skupina	Da	Ne	Včasih
Fantje OŠ	18 % (22)	52 % (62)	30 % (36)
Dekleta OŠ	29 % (38)	38 % (49)	33 % (43)
Fantje SŠ	41 % (47)	24 % (28)	35 % (40)
Dekleta SŠ	58 % (78)	15 % (20)	27 % (37)

13. Vpliv na razpoloženje

Skupina	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Fantje OŠ	32 % (38)	36 % (43)	24 % (29)	6 % (7)	3 % (3)
Dekleta OŠ	20 % (26)	32 % (41)	32 % (42)	12 % (16)	4 % (5)
Fantje SŠ	14 % (16)	24 % (28)	34 % (39)	20 % (23)	8 % (9)
Dekleta SŠ	4 % (5)	12 % (16)	32 % (43)	34 % (46)	18 % (25)

14. Ali se ti zdi, da telefon vpliva na tvoje duševno počutje?

Skupina	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Fantje OŠ	31 % (37)	37 % (44)	23 % (28)	6 % (7)	3 % (4)
Dekleta OŠ	19 % (25)	34 % (44)	31 % (40)	12 % (16)	4 % (5)
Fantje SŠ	13 % (15)	26 % (30)	35 % (40)	18 % (21)	8 % (9)
Dekleta SŠ	5 % (7)	14 % (19)	30 % (41)	35 % (47)	16 % (21)

15. Vpliv na srečevanje s prijatelji v živo

Skupina	Bistveno manj	Malo manj	Ne vpliva	Več prek telefona
Fantje OŠ	8 % (10)	23 % (28)	57 % (68)	12 % (14)
Dekleta OŠ	15 % (20)	30 % (39)	41 % (53)	14 % (18)
Fantje SŠ	22 % (25)	32 % (37)	28 % (32)	18 % (21)
Dekleta SŠ	36 % (49)	36 % (49)	16 % (22)	12 % (15)

16. Ali raje komuniciraš prek telefona kot v živo?

Skupina	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Fantje OŠ	42 % (50)	31 % (37)	18 % (22)	7 % (8)	3 % (3)
Dekleta OŠ	28 % (36)	35 % (46)	24 % (31)	10 % (13)	3 % (4)
Fantje SŠ	15 % (17)	28 % (32)	35 % (40)	16 % (18)	7 % (8)
Dekleta SŠ	8 % (11)	19 % (26)	32 % (43)	28 % (38)	13 % (17)

17. Manj telovadbe / gibanja / časa v naravi zaradi telefona

Skupina	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Fantje OŠ	39 % (47)	32 % (38)	19 % (23)	8 % (9)	3 % (3)
Dekleta OŠ	30 % (39)	28 % (36)	25 % (32)	12 % (16)	5 % (7)
Fantje SŠ	18 % (21)	26 % (30)	32 % (36)	17 % (20)	7 % (8)
Dekleta SŠ	10 % (14)	20 % (27)	30 % (40)	27 % (36)	13 % (18)

18. Ali opaziš težave z očmi zaradi dolge uporabe telefona?

Skupina	Nikoli	Redko	Včasih	Pogosto	Zelo pogosto
Fantje OŠ	38 % (46)	35 % (42)	18 % (22)	7 % (8)	2 % (2)
Dekleta OŠ	25 % (33)	32 % (42)	27 % (35)	12 % (16)	4 % (4)
Fantje SŠ	16 % (18)	29 % (33)	32 % (37)	17 % (20)	6 % (7)
Dekleta SŠ	9 % (12)	21 % (28)	29 % (39)	29 % (39)	13 % (17)

19. Ali doma obstajajo pravila o uporabi telefona?

Skupina	Da, stroga	Da, rahla	Skoraj nobenih
Fantje OŠ	38 % (46)	42 % (50)	20 % (24)
Dekleta OŠ	31 % (40)	45 % (59)	24 % (31)
Fantje SŠ	19 % (22)	48 % (55)	33 % (38)
Dekleta SŠ	12 % (16)	41 % (55)	47 % (64)

20. Mnenje o omejitvi/prepovedi telefonov v šoli

Skupina	Popolnoma podpiram	Delno podpiram	Mi je vseeno	Ne podpiram
Fantje OŠ	28 % (35)	43 % (51)	22 % (26)	7 % (8)
Dekleta OŠ	40 % (52)	36 % (47)	14 % (18)	10 % (13)
Fantje SŠ	22 % (25)	44 % (51)	22 % (25)	12 % (14)
Dekleta SŠ	32 % (43)	40 % (54)	16 % (22)	12 % (16)