



Realka

JASNA COLNERIČ

Med razpadom sveta in iskanjem
smisla: logopedagoški pogled na
Kosovelovi pesmi Evropa umira in
Kons: Z

ANA MARIJA BLAŽIČ

Občanska znanost v izobraževanju
odraslih: opazovanje okolja

TADEJA PUNGARTNIK

Sodoben grižljaj tradicije



**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

63. številka, 31. 5. 2026

Avtorica 63. naslovnice je Klara Colnerič, 4. b, I. OŠ Rogaška Slatina.

Beseda glavne urednice

Čeprav se svet okoli nas nenehno spreminja, ostajajo nekatera vprašanja večna. Med njimi je tudi vprašanje, kako mlademu človeku pomagati, da odkrije svoje mesto v svetu, razume druge ljudi in v življenju prepozna smisel, vrednote ter odgovornost.

Prispevki v tej številki nas vabijo k razmisleku o različnih poteh učenja in razvoja. Srečujemo se z raziskovanjem socialnih in čustvenih veščin, pomenom sodelovanja med šolo in starši, vplivom senzorične igre na razvoj otrok, vprašanji spletne varnosti ter razvojem samoregulacije pri učenju. Posebno mesto imajo raziskave, ki izhajajo iz neposredne pedagoške prakse in dokazujejo, da se pomembne strokovne rešitve pogosto rojevajo prav v vrtcih, učilnicah in vsakodnevnih odnosih med ljudmi.

Pomemben del številke je namenjen tudi logopedagoškimi pogledom na književnost. Literarna dela niso zgolj predmet interpretacije, temveč prostor srečevanja človeka z vprašanji resnice, odgovornosti, svobode, dostojanstva in smisla. V času, ko mladi pogosto iščejo oporne točke v svetu številnih informacij in negotovosti, postaja prav literatura eden izmed pomembnih prostorov oblikovanja notranje trdnosti in osebne identitete.

Naslovnica, ki jo je ustvarila mlada avtorica Klara Colnerič, simbolično prikazuje dva otroke na gugalnici ob potoku. Podoba nas spominja, da vzgoja ni zgolj usmerjanje proti cilju, temveč tudi skupna pot, na kateri otroci in odrasli skupaj odkrivamo svet, gradimo odnose in iščemo ravnovesje med tradicijo in prihodnostjo.

Posebno mesto v tej številki zavzema prispevek o Srečku Kosovelu in njegovi pesmi *Evropa umira*. Kosovel je že pred stoletjem zaznal razpoke civilizacije, ki je v navdušenju nad napredkom pogosto pozabljala na človeka. Njegova poezija ni le odsev časa po prvi svetovni vojni, temveč tudi presenetljivo aktualno opozorilo sodobnemu svetu. Logopedagoški pogled

na pesem odpira vprašanja smisla, odgovornosti, notranje svobode in človekovega dostojanstva v obdobjih družbenih kriz. Ob branju Kosovela se zavedamo, da tudi v trenutkih razpada vrednot ostaja človek poklican k iskanju smisla, resnice in upanja. Prav zato njegova poezija še danes nagovarja mlade in odrasle ter nas spodbuja k razmisleku o svetu, ki ga soustvarjamo.

Jesihova predelava zgodbe *Cesarjeva nova oblačila* na duhovit, a hkrati zelo pronicljiv način odpira vprašanja resnice, poguma in človekove odgovornosti. V ospredje postavlja družbo, ki zaradi strahu, želje po ugajanju ali slepega sledenja avtoriteti molči, čeprav vidi, da cesar nima oblačil. Šele otrok z iskrenim vzklikom »Cesar je gol!« razbije navidezni svet pretvarjanja in razkrije moč preproste resnice. Logopedagoško branje besedila spodbuja razmislek o tem, kako ohraniti lastno presojo, zaupati svojim vrednotam in imeti pogum povedati tisto, kar je prav, tudi kadar večina misli drugače. Zgodba tako presega okvir pravljice in postaja dragoceno izhodišče za razvijanje kritičnega mišljenja, notranje svobode ter zavedanja, da resnica in dostojanstvo pogosto zahtevata pogum posameznika.

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

KAZALO

PRVI DEL

STROKOVNI ČLANKI

ANA MARIJA BLAŽIČ 1

Občanska znanost v izobraževanju odraslih: opazovanje okolja

JASNA COLNERIČ 10

Milan Jesih: Cesarjeva nova oblačila kot logopedagoško izhodišče za razvijanje resnice, odgovornosti in notranje svobode pri pouku književnosti

JASNA COLNERIČ 19

Kronanje v Zagrebu kot prostor iskanja smisla: logopedagoški pristop k pouku književnosti v 8. razredu OŠ

JASNA COLNERIČ 26

Med razpadom sveta in iskanjem smisla: logopedagoški pogled na Kosovelovi pesmi Evropa umira in Kons: Z

TADEJA PUNGARTNIK 37

Sodoben grižljaj tradicije

DRUGI DEL

RAZISKOVALNE NALOGE

46–

ANDREJA JAVORNIK

Vpliv senzorične igre na usmerjeno pozornost in sodelovanje triletnikov

SIMONA KOVAČIČ

Vloga sodelovanja s starši učencev OŠPP NIS

VESNA MARKELJ

Primerjava učnih načrtov geografije javne osnovne šole in alternativnih zasebnih osnovnih šol

SUZANA MLAKAR

Dejavniki izbire in ohranjanja prijateljstev pri učencih

NATAŠA PODHOSTNIK

Vloga razrednih dejavnosti pri spodbujanju socialnih in čustvenih veščin učencev 7. razreda

TINA STOPAR

Tedenski razmislek kot orodje za razvijanje samoregulacije in zavedanja napredka pri učenju zgodnjih bralnih in matematičnih spretnosti učencev 1. razreda

ROBERT SUHOLEŽNIK

Športna aktivnost zaposlenih na Osnovni šoli Vojnik

KATARINA ŽIČKAR

Spletna varnost med učenci v oddelkih z nižjim izobrazbenim standardom: stopnja prepoznavanja osnovnih pravil varne rabe interneta

Prvi del: objava strokovnih člankov

1. ANA MARIJA BLAŽIČ: Občanska znanost v izobraževanju odraslih: opazovanje okolja
2. JASNA COLNERIČ: Milan Jesih: Cesarjeva nova oblačila kot logopedagoško izhodišče za razvijanje resnice, odgovornosti in notranje svobode pri pouku književnosti
3. JASNA COLNERIČ: Kronanje v Zagrebu kot prostor iskanja smisla: logopedagoški pristop k pouku književnosti v 8. razredu OŠ
4. JASNA COLNERIČ: Med razpadom sveta in iskanjem smisla: logopedagoški pogled na Kosovelovi pesmi Evropa umira in Kons: Z
5. TADEJA PUNGARTNIK: Sodoben grižljaj tradicije

Občanska znanost v izobraževanju odraslih: opazovanje okolja

ANA MARIJA BLAŽIČ, *mag. prof. geografije in zgodovine*
blazic.ana@gmail.com

Povzetek: Prispevek obravnava pomen občanske znanosti, opazovanja okolja in vloge izobraževalcev odraslih pri razumevanju podnebnih sprememb ter krepitevi trajnostnega delovanja. Predstavlja večletno delo študijskih krožkov, ki so v okviru projektov opazovali opraševalce sončnic, čebele samotarke in matice čmrljev. Udeleženci so skozi opazovanje narave, z beleženjem podatkov, fotografiranjem in s sodelovanjem s strokovnjaki aktivno sodelovali v raziskovalnem procesu ter prispevali k boljšemu razumevanju sprememb v naravi. Prispevek poudarja pomen občanske znanosti kot povezovanja med posamezniki, skupnostjo in znanstveno stroko. Posebna pozornost je namenjena tudi medgeneracijskemu sodelovanju, kreativnosti, učenju na prostem ter razvoju naravoslovne pismenosti in trajnostnih kompetenc. Posamezniki so tako s skupnim delovanjem pomembno prispevali k raziskovanju narave, razvoju kolektivne okoljske zavesti ter odgovornemu odnosu do okolja.

Ključne besede: občanska znanost, izobraževanje odraslih, opazovanje, trajnostni razvoj, opraševalci

Abstract: This article explores the impact of citizen science, environmental observation, and the role of adult educators on understanding climate change and the strengthening of sustainability development. It is based on years of research completed by study groups which observed sunflower pollinators, solitary bees and queen bumblebees in the context of various projects. The participants contributed actively to the research by observing nature, recording data and cooperating with experts, thus improving our understanding of changes in nature. The article stresses the impact of citizen science on connecting individuals, their local communities and the scientific community. Special attention is given to intergenerational cooperation, creativity, outdoor learning and development of scientific literacy and sustainability skills. The individuals thus made a meaningful, cooperative contribution to the research of the environment, and to the development of collective environmental awareness and responsible attitudes towards the environment.

Keywords: citizen science, adult education, observation, sustainability development, pollinators

UVOD

Naslov prispevka združuje tri ključne pojme – občansko znanost, opazovanje okolja in izobraževalce odraslih. Vsi trije imajo pomembno vlogo pri opazovanju narave ter posledično pri razumevanju podnebnih sprememb, ki v zadnjih letih vse izraziteje vplivajo na naše okolje in družbo. Ob tem se odpira vprašanje, kako lahko posameznik oziroma izobraževalec odraslih prispeva k ozaveščanju in delovanju na področju podnebnih sprememb v vzgoji in izobraževanju.

Tudi izobraževalci odraslih, ki so se v okviru študijskih krožkov vključili v aktivnosti občanske znanosti, sprva niso vedeli, kakšni bodo konkretni rezultati njihovega dela. Spraševali so se, kakšna bo njihova vloga, saj večina med nami nismo biologi, naravovarstveniki ali znanstveniki. Med seboj so se razlikovali po predznanju, sposobnostih, učnih stilih, interesih, motivaciji in socialnih ozadjih – dejavnikih, ki pomembno vplivajo na proces učenja. Hkrati so razmišljali tudi o tem, ali bo njihov prispevek individualen ali pa bo imel širši pomen za skupnost in družbo.

Ko so udeleženci leta 2022 začeli v obliki študijskega krožka z opazovanjem opraševalcev na sončnicah, so hitro ugotovili, da lahko prav vsak posameznik aktivno sodeluje pri ustvarjanju znanja in

»dela znanost«. Vse, kar so videli, slišali in opazili, so redno beležili ter dokumentirali. Ob dogovorjenem zaključku so zbrana opažanja predali strokovnjakom v nadaljnjo analizo ter tako postali pomemben del raziskovalnega procesa in prispevali k boljšemu razumevanju sprememb v naravi. Prav ta vidik pa odpira bistvo pojma občanska znanost – sodelovanje posameznikov pri opazovanju.

Pomen posameznika pri soustvarjanju skupnega znanja se kaže tudi v primerih Znanstvenih kavarn, ki podobno predstavljajo širše področje priložnostnega oziroma izkustvenega učenja. V njih lahko vsak svoje že pridobljeno znanje podeli naprej. Predvsem pa to, da ima vsak možnost do drugačnega mišljenja ali videnja (Blažič, 2020, str. 19).

Pri sodelovanju so postopoma opuščali prepričanje, da je znanstveno raziskovanje mogoče le znotraj institucionalnih okvirov. Prepustili so se raziskovalnemu procesu in učenju skozi izkušnjo. Na kakšen način so to dosegli, predstavljamo v nadaljevanju prispevka.

Preko študijskih krožkov do skupnega dobrega

Kot mentorica študijskih krožkov¹ sem leta 2022 v okviru projekta *Podnebni cilji in vsebine v vzgoji in izobraževanju* povabila

na teden. V skupini je pet do dvanajst članov. Načrt dela si pripravijo udeleženci, potem ko pretehtajo svoje interese, probleme, želje in možnosti

¹ Študijski krožki so demokratična oblika izobraževanja odraslih, ki so se pojavili na prelomu 19. v 20. stoletje. V tej obliki se udeleženci sestajajo od enkrat na mesec do dvakrat

posameznike k sodelovanju pri opazovanju opraševalcev sončnic. Leta 2023 smo v okviru istega projekta nadaljevali z opazovanjem čebel samotark v gnezdilnicah. V letih 2025 in 2026 pa smo se pridružili akciji *Pru Čmru*, kjer smo zbirali podatke o opaženih maticah čmrljev. Naša srečanja in dejavnosti so potekali v obliki študijskega krožka.

Kot poudarja Damjana Urh (2012, str. 12), je sodelovanje v študijskih krožkih dostopno vsem, ki jih določena vsebina zanima in so pripravljeni dejavno sodelovati, zato se je ta oblika izkazala kot izjemno primerna za povezovanje posameznikov različnih znanj, interesov in izkušenj pri skupnem raziskovanju.



Slika 1: Študijski krožek v Starem trgu ob Kolpi, leto 2022. Vir: lasten

glede virov znanja in časa. Obravnavajo lahko aktualna družbena vprašanja, raziskovalni študijski krožki, kjer se lahko poglobijo v kakšen problem (Mijoč, 1993, str. 21–23).

Vsem dejavnostim je bilo skupno predvsem to, da so se vanje prostovoljno vključili udeleženci, ki jih je povezovalo zanimanje za naravo, raziskovanje in spremljanje okoljskih sprememb. V tovrstnih aktivnostih so prepoznali priložnost, da s svojim znanjem prispevajo skupnosti ter ga prenašajo tudi na mlajše generacije, pa tudi tisti, ki so želeli nova znanja šele pridobiti.

Hkrati so bili v raziskovalni proces vključeni neprofesionalni raziskovalci, posamezniki, ki so na različne načine, z različnih vidikov in v različnih oblikah, prispevali k zbiranju podatkov ter opazovanju narave. Med njimi so bili naravovarstveniki, biologi, agronomi, kemiki, učitelji in drugi strokovnjaki, ki so poudarjali, da jim je projekt tudi z vidika njihove stroke omogočil drugačen pogled na okolje.

Če strnemo. Nekateri so se vključili predvsem zaradi zanimanja za okoljsko etiko in trajnostni način življenja, pri katerem posameznik gradi lasten odnos z naravo, na primer z urejanjem vrta ali ustvarjanjem samooskrbnih ekosistemov. Mnogi udeleženci pa so projekt razumeli predvsem kot priložnost za kolektivno delovanje in povezovanje pri soustvarjanju etične ter družbene odgovornosti, usmerjene v skupno dobro. Ob tem so posebej poudarjali občutek pripadnosti skupnosti, ki s svojim delovanjem aktivno prispeva k

znanosti. Vsak posameznik je torej s svojo vključenostjo in z delovanjem prispeval delček v mozaik trajnostnega razvoja.

Takšno sodelovanje predstavlja pomemben del občanske znanosti, ki povezuje širšo skupnost z raziskovalnim delom in pogloblja razumevanje naravnega okolja, kakor navaja tudi Mlinar (2021, str. 41–43). Študijski krožki so tako postali prostor medsebojnega učenja, sodelovanja in povezovanja različnih generacij skozi skupno skrb za naravo.

Okolje kot omrežje medsebojno povezanih sistemov

Pogosto slišimo, da brez opazovanja ni mogoče razumeti sprememb v okolju. Okolje namreč predstavlja omrežje medsebojno povezanih sistemov, v katerih vsaka sprememba vpliva tudi na druge dele naravnega ravnovesja (ARSO, 2024). Prihodnost bi zato morala temeljiti na večji družbeni in osebni osredotočenosti na skrb za okolje. Od narave smo neposredno odvisni, saj nam zagotavlja vire in storitve, potrebne za življenje, zato je razumevanje naše vloge v okolju ključnega pomena.

Naše večletno opazovanje je bilo tesno povezano z naravo, na prostem – od začetne faze sajenja sončnic do spremljanja njihove rasti in opazovanja opraševalcev. Takšen način dela je udeležencem omogočil neposredno izkušnjo naravnih procesov.

Med drugim je odpiralo vprašanja, kot so: »Kaj se lahko naučijo s sistematičnim opazovanjem narave, kako načrtovati učenje na prostem ter kakšna je pri tem vloga posameznika oziroma organizatorja izobraževanja v primerjavi z vlogo skupine, v našem primeru študijskega krožka.« Ob tem so se odpirala tudi vprašanja vrednot, odnosa do narave in pomena prepoznavanja posameznih vrst opraševalcev, na primer razlikovanja med medonosno čebelo, muho trepetavko in drugimi žuželkami.

»Ali so jih ob koncu opazovanja znali razlikovati? Ali so se zavedali pomena spomladanskega opažanja matice čmrlja?«

Odgovor je pritrdilen. Prav razumevanje njihove vloge v ekosistemu je pomembno tudi z vidika podnebnih sprememb in ohranjanja biotske raznovrstnosti; in zavedanje, da imamo vsi



Slika 2: Udeleženka pri opazovanju in fotografiranju sprememb v naravi. Vir: lasten

odgovornost do okolja, saj smo odvisni od virov in storitev, ki nam jih omogoča.

Skozi aktivnosti študijskih krožkov so udeleženci hitro spoznali, da lahko največ prispevamo prav posamezniki sami: z odnosom do narave, opazovanjem in aktivnim delovanjem.

Potek našega opazovanja

Pred začetkom raziskovalnega dela so se najprej vključili v cikel krajših usposabljanj, ki so jih vodili strokovnjaki za posamezna področja. Skozi uvodna srečanja so spoznali mikro svet opraševalcev ter se nato postopoma vključili v projektno opazovanje sončnic in opraševalcev oziroma drugih raziskovalnih aktivnosti posameznega leta.

Pomembno vlogo v celotnem procesu so imeli strokovnjaki in znanstveniki, ki so bili ves čas na voljo za usmerjanje, vprašanja in pomoč pri delu. Sodelovali so pri uvodnih razlagah, prepoznavanju in potrjevanju vrst opraševalcev ter pri interpretaciji zbranih podatkov. Takšno sodelovanje je udeležencem omogočilo neposreden stik z raziskovalnim delom in boljše razumevanje pomena opazovanja narave.

Skozi projekt so pridobili številna nova znanja in izkušnje. Spoznali so osnovna dejstva in koncepte s področja opraševalcev, razumeli

pomen sistematičnega opazovanja ter se naučili uporabljati različne metode spremljanja narave. Obenem so razvijali sodelovanje med posamezniki in strokovnjaki ter uporabljali različna tehnološka orodja za beleženje podatkov.

Opazovanja so zapisovali v posebej pripravljene dnevnike opazovanja opraševalcev, pri delu pa so si pomagali tudi z aplikacijami, v katere so vnašali fotografije opraševalcev. Skrbno so po dnevih beležili število in vrste opraševalcev ter zapisovali svoja opažanja ter ugotovitve. Tako so nastajali urejeni nabori podatkov, ki so jih posredovali strokovnjakom za nadaljnjo analizo in interpretacijo.

Več ravni opazovanja

Pri projektu so lahko opazili spremembe na različnih odnosnih ravneh. Skozi večmesečno sodelovanje so krožkarji razvijali nova znanja, spreminjali svoje navade opazovanja ter krepili zavedanje o pomenu raziskovanja in spremljanja narave.

Udeleženci so kot najpomembnejše učinke vključenosti v projekt izpostavili:

- občutek skupnosti in sodelovanja,
- boljše in bolj poglobljeno opazovanje narave,
- dodatno samostojno raziskovanje ter izobraževanje na podlagi opaženega,

- občutek prispevanja k znanosti in skupnemu dobremu,
- večjo doživetost narave,
- razvoj naravoslovne pismenosti,
- priložnosti za učenje in raziskovanje,
- spodbujanje novih idej,
- povezovanje med laično javnostjo in znanstveniki,
- spreminjanje miselnih navad,
- večjo skrb za naravo,
- ter občutek zadovoljstva in veselja ob sodelovanju.

Avtentična izkušnja posameznika

Pri projektu je imela pomembno vlogo tudi osebna izkušnja posameznika v procesu opazovanja opraševalcev. Udeleženci niso bili le pasivni opazovalci, temveč so skozi večmesečno sodelovanje aktivno spremljali razvoj rastlin in dogajanje v naravi.

Proces se je leta 2022 začel pri opazovanju rasti sončnic z delitvijo skrbno izbranih semen, sledila sta sejanje in zalivanje, nato pa spremljanje uspešne ali manj uspešne kalitve. Skrb za sončnice je postala del vsakdana, saj so udeleženci redno opazovali njihovo rast in z zanimanjem pričakovali razcvet cvetov.

Sodelovanje se s tem ni zaključilo. Opazovanje se je nadaljevalo z beleženjem opraševalcev, zbiranjem podatkov ter njihovim analiziranjem. Dejavnosti opazovanja opraševalcev so potekale

kontinuirano v obdobju od leta 2023 do 2026. Vsaka faza projekta je imela svoj pomen in prispevala k boljšemu razumevanju vloge opraševalcev v naravnem okolju.

Omenili smo že, da je pomemben del projekta predstavljalo tudi sodelovanje s strokovnjaki in znanstveniki, ki so bili udeležencem ves čas na voljo. Pomagali so pri prepoznavanju in potrjevanju vrst opraševalcev, usmerjali pri zbiranju podatkov, pripravi zapisov, statistični obdelavi ter analizi rezultatov. To ugotavlja tudi Darlen Cavalier s sodelavci (2020, str. 19), ki pravijo, da takšno sodelovanje udeležencem omogoča

neposreden stik z znanstvenim raziskovanjem in občutek vključenosti v proces občanske znanosti. Zbrana opažanja znanstvenikom omogočajo natančnejše spremljanje sprememb v različnih okoljih ter hkrati poudarjajo pomen sodelovanja med posamezniki in znanstveno skupnostjo.



Slika 3: Udeleženske opazujejo naravo.
Vir: lasten

Projekt je pokazal, da je pri opazovanju narave pomemben prav vsak posameznik, njegov prispevek, samoiniciativnost, motivacija ter pripravljenost za sodelovanje in spodbujanje drugih.

Vzajemna kolektivna pomoč in moč skupnosti

»Kaj se je zgodilo, kadar sončnice niso uspešno vzkalile ali so propadle še pred cvetenjem?« Odgovor je preprost. Opazovanje se je lahko nadaljevalo pri drugih sončnicah. Kadar komu sončnica ni vzkalila, ni ostal sam. Ostali člani študijskih krožkov, projektni sodelavci in širša skupnost so ponudili tako praktično (novo sadiko) kot tudi čustveno podporo.

Projekt je pokazal tudi, kako pomembna je prilagodljivost skupnosti. Kljub različnim družbenim, socialnim ali ekonomskim okoliščinam, ki lahko omejujejo vključevanje posameznikov v projekte, so se udeleženci hitro organizirali in si med seboj pomagali, na primer z izmenjavo sadik sončnic. Prav v takšnih trenutkih se je pokazala moč kolektivnega znanja, zaupanja in skupnega delovanja. Uspešno sodelovanje je temeljilo na pripravljenosti za pomoč, povezovanju različnih znanj ter razumevanju, da trajnostni sistemi ne morejo biti uniformirani, temveč morajo ostati prilagodljivi in vključujoči.

Razvijali so vzajemno pomoč, sodelovanje in medsebojno podporo. Srečevali so se tako v živo kot tudi prek videokonferenčnih povezav, kar je med sodelujočimi dodatno utrjevalo občutek povezanosti.

Takšna podpora je posameznikom omogočila večje zaupanje vase, občutek sprejetosti in motivacijo za nadaljnje delo.

Projekt je pri posameznikih odpiral tudi pomembna vprašanja o lastni vlogi v družbi, ki temelji na trajnosti: »Kakšne so naše vrednote, kompetence, sposobnosti in odgovornost do okolja?«

Pomembno vlogo pri tem imajo tudi izobraževalni sistemi, ki bi morali posameznike še bolj spodbujati k sodelovanju v raziskovalnih projektih ter k povezovanju znanosti in družbe. Kako pomembna je skupnost posameznikov, ki s svojim zgledom, sodelovanjem in odgovornim odnosom do narave soustvarjajo nekaj skupnega, je ravno pokazal projekt *Podnebni cilji v vzgoji in izobraževanju*.

Medgeneracijsko sodelovanje

Posebno dodano vrednost projekta je predstavljalo medgeneracijsko sodelovanje. V projekt so se vključevali starši, stari starši, vnuki in vnukinje, prijatelji, znanci ter sosedi. Skupaj so se učili organiziranega opazovanja narave, zbiranja podatkov in osnov njihovega analiziranja.

Vsak posameznik je po svojih močeh prispeval k raziskovanju in skupnemu delu. Poleg pridobivanja novih znanj se je skozi sodelovanje krepil tudi občutek povezanosti, medsebojne pomoči ter skupne odgovornosti do naravnega okolja. Projekt je tako

prispeval k večjemu spoštovanju narave in h krepitvi zavedanja o pomenu trajnostnega ravnanja v vseh generacijah.

Kreativnost

Poseben poudarek vključenosti je bil namenjen tudi kreativnosti. Morda se ob tem pojavi vprašanje: »Kakšno vlogo ima kreativnost pri podnebnih spremembah?« Na prvi pogled se zdi povezava nenavadna, vendar je v resnici izjemno pomembna. Prav ustvarjalnost je udeležencem omogočala, da so naravo in okoljske izzive doživljali na bolj osebni, čustveni ter poglobljeni ravni.

Izkazalo se je tudi, da imajo fotografije, ki jih ustvarijo posamezniki, izjemen pomen. Udeleženci so med drugim fotografirali matice čmrljev ter fotografije naložili v aplikacijo, kjer so poskušali določiti posamezne vrste. Na ta način so strokovnjaki lahko natančneje spremljali, katere vrste čmrljev se pojavljajo na različnih lokacijah po Sloveniji. Prav zato ima občanska znanost in vsak posameznik pomembno vlogo pri raziskovanju ter boljšem razumevanju naravnega okolja.

Izražali so se na različne načine. Od posnemanja in ustvarjanja kakovostnih fotografij do priprave izvirnih video posnetkov. Fotografije in videi niso bili zgolj estetski izdelki, temveč nosilci zgodb o naravi in njenem bogastvu. S pomočjo vizualnega pripovedovanja

so udeleženci razvijali občutek odgovornosti do okolja ter spodbujali večjo občutljivost za živali, rastline in naravne procese.

Sklenemo lahko, da imata opazovanje narave in ustvarjalno izražanje pomembno vlogo pri oblikovanju kolektivne okoljske zavesti. Ustvarjalno razmišljanje, inovativnost in sposobnost reševanja problemov zato predstavljajo eno ključnih sestavin sodobnega trajnostnega izobraževanja.

ZAKLJUČEK

Učinek sodelovanja v študijskem krožku je bil velik tako na področju pridobivanja in posredovanja znanja kot tudi pri aktivnem delovanju udeležencev. Program je bil jasno zasnovan in usmerjen v povezovanje posameznikov, raziskovanje narave ter skupno iskanje odgovorov na okoljska vprašanja. Udeleženci so svoj prosti čas namenili skupnosti študijskega krožka, ker so v projektu prepoznali priložnost za učenje, sodelovanje in prispevanje k širšemu razumevanju narave ter podnebnih sprememb. Pomemben del projekta je predstavljal dialog med strokovnjaki in sodelujočimi posamezniki. Na eni strani je bilo prisotno nenehno spraševanje, raziskovanje in opazovanje, na drugi strani pa strokovna razlaga, usmerjanje in podpora. Prav skozi takšno sodelovanje smo skupaj širili obzorja ter poglobljali razumevanje naravnih procesov.

Nekaj, kar se je sprva zdelo samoumevno, opazovanje narave, se je skozi projekt razvilo v organiziran sistem sodelovanja, zbiranja

podatkov in deljenja ugotovitev. Z zbranimi opažanji smo prispevali pomembne informacije, ki so znanstvenikom pomagale pri raziskovanju in oblikovanju zaključkov.

Projekt je pokazal, da lahko tudi posamezniki s svojim zanimanjem, z radovednostjo in s pripravljenostjo za sodelovanje pomembno prispevajo k znanstvenemu raziskovanju. Verjamemo tudi, da je naše delo spodbudilo številne ljudi k temu, da bodo v prihodnje še bolj pozorno opazovali naravo ter razvijali odgovoren odnos do okolja.



Slika 4: Projektni tim projekta z Andragoškim centrom Slovenije na obisku pri članih študijskih krožkov v Poljanski dolini (Srednji Radenci, september 2022). Vir: lasten

»In kaj lahko storite vi?« Naslednje leto se nam pridružite. Morda pri zasaditvi sončnic, opazovanju rastlin ali spremljanju opraševalcev. Ni pomembno. Kar pa je pomembno, je to, da se povežemo in skupaj

opazujemo naravo okoli sebe. Za občudovanje narave, rastlin in gozdov nam ni treba daleč. Dovolj je, da si vzamemo čas za opazovanje okolja, ki nas obdaja ter postanemo pozorni na spremembe in življenje v njem. Prav majhna dejanja posameznikov lahko prispevajo k večjemu razumevanju narave in h krepitvi odgovornega odnosa do okolja.

Viri in literatura

1. Agencija Republike Slovenije za okolje. (2024). *Sistemska razmišljanje*. Pridobljeno s https://eionet.arso.gov.si/sites/default/files/2024-11/ARSO_sistemska-razmisljanje.pdf
2. Blažič, A. (2020). *Koraki učečih se posameznikov za znanstveno spremembo s pomočjo Znanstvenih kavarn. Novo mesto: Razvojno izobraževalni center Novo mesto*.
3. Cavalier, D., Hoffman Price, C. H., in Cooper, C. B. (2020). *The field guide to citizen science: How you can contribute to scientific research and make a difference*. Portland: Timber Press.
4. Mijoč, N., Krajnc, A., in Findeisen, D. (1993). *Študijski krožki*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
5. Mlinar, Z. (2021). Kaj nam prinašata koncept in gibanje občanska znanost/citizen science? Uveljavljanje raziskovanja kot sestavine vsakdanjega življenja. *Časopis za kritiko znanosti*, 49(282), 23–63.
6. Urh, D., Dolžan Eržen, T., Bogataj, N., in Cepin, M. (2012). *Študijski krožki: iz korenin k novim izzivom za življenje v skupnosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Milan Jesih: Cesarjeva nova oblačila kot logopedagoško izhodišče za razvijanje resnice, odgovornosti in notranje svobode pri pouku književnosti

JASNA COLNERIČ, *prof. slov.*

jasna.colneric@gmail.com

Povzetek: Prispevek obravnava dramsko besedilo Cesarjeva nova oblačila Milana Jesiha z vidika logopedagogike ter raziskuje možnosti vključevanja eksistencialnih in vrednotnih vprašanj v pouk književnosti v osnovni šoli. V ospredju so teme resnice, poguma, odgovornosti, vpliva množice, identitete in človekovega dostojanstva, ki jih delo odpira skozi motive cesarja, sleparjev, ljudstva in otroka. Prispevek izhaja iz logoterapevtskih spoznanj Viktor Frankla, ki poudarjajo človekovo svobodo izbire, odgovornost ter iskanje smisla kot temeljno človekovo potrebo (Frankl, 2016). Predstavljeni sta dve sodobni metodi dela – metoda PRO ET CONTRA in metoda slikovnih asociacij –, ki omogočata razvijanje kritičnega

mišljenja, osebne refleksije, empatije in ustvarjalnosti. Prispevek osvetljuje tudi pomen dramatike pri oblikovanju učenčevega osebnega odnosa do književnosti ter poudarja pomen formativnega spremljanja pri razvijanju notranje motivacije za učenje.

Ključne besede: logopedagogika, dramatika, resnica, odgovornost, kritično mišljenje, Cesarjeva nova oblačila, Milan Jesih

Abstract: The article discusses Milan Jesih's dramatic text *The Emperor's New Clothes* from the perspective of logopedagogy and explores the possibilities of integrating existential and value-oriented questions into literature teaching in primary school. The focus is on the themes of truth, courage, responsibility, the influence of the crowd, identity, and human dignity, which the work reveals through the motifs of the emperor, the swindlers, the people, and the child. The article is based on the logotherapeutic insights of Viktor Frankl, who emphasizes human freedom of choice, responsibility, and the search for meaning as a fundamental human need (Frankl, 2016). Two contemporary teaching methods are presented – the PRO ET CONTRA method and the method of visual associations – which foster the development of critical thinking, personal reflection, empathy, and creativity. The article also highlights the importance of drama in shaping students' personal relationship to literature and emphasizes the role of formative assessment in developing intrinsic motivation for learning.

Keywords: logopedagogy, drama, truth, responsibility, critical thinking, Cesarjeva nova oblačila, Milan Jesih

UVOD

Sodobni pouk književnosti postavlja učenca v aktivno vlogo bralca, interpretira in soustvarjalca pomena književnega besedila. V ospredju ni več zgolj poznavanje literarnih dejstev, temveč razvijanje učenčeve sposobnosti razumevanja, vrednotenja in povezovanja književnosti z življenjskimi vprašanji. Prenovljeni učni načrt za slovenščino (2025) poudarja pomen kritičnega mišljenja, argumentiranja, refleksije ter razvijanja osebnega odziva na književno besedilo. Učenec naj bi književnost doživel kot prostor razmišljanja o sebi, drugih ljudeh in svetu.

Pri tem pomembno mesto zavzema logopedagoški pristop, ki temelji na logoterapiji Viktor Frankl. Frankl (2016) poudarja, da človek ni zgolj psihološko ali družbeno bitje, temveč predvsem duhovno bitje, usmerjeno k iskanju smisla. Smisel ni nekaj abstraktnega, temveč se uresničuje skozi človekove odločitve, odnose in vrednote. Logopedagogika zato v vzgojno-izobraževalni proces vključuje vprašanja:

- Kaj je zares pomembno?
- Kako ravnamo v težkih situacijah?
- Kaj pomeni živeti odgovorno?
- Kako ostati zvest sebi?

Prav književnost omogoča varen prostor za raziskovanje teh vprašanj. Kot poudarja Kordigel Aberšek (2008), literarno besedilo

učencu omogoča vživljanje v različne življenjske situacije, razvijanje empatije in oblikovanje osebnega vrednostnega sistema. Književnost tako presega zgolj estetsko funkcijo ter postaja prostor človekove osebne rasti. Dramsko besedilo Cesarjeva nova oblačila Milana Jesiha je za takšno obravnavo posebej primerno, saj skozi humor, ironijo in dramatiko odpira pomembna eksistencialna vprašanja o človekovi identiteti, resnici in vplivu množice.

Dramatika kot prostor osebnega doživljanja

Dramatika ima pri pouku književnosti posebno mesto, saj učencu omogoča neposredno doživljanje književnega sveta. Učenec pri dramatiki ni le bralec, temveč postane interpret, govorec, poslušalec in soustvarjalec dogajanja. Preko branja po vlogah, uprizarjanja in interpretacije vstopa v notranji svet književnih oseb ter razvija:

- empatijo,
- komunikacijske spretnosti,
- samozavest,
- ustvarjalnost,
- sposobnost sodelovanja.

Kot poudarja Kordigel Aberšek (2008), dramatika omogoča intenzivnejšo identifikacijo z literarnimi osebami, saj učenec besedilo ne le razume, temveč ga tudi telesno, glasovno in čustveno doživlja. Prav zaradi tega dramatika predstavlja pomemben prostor za logopedagoško obravnavo, saj spodbuja celostni razvoj učenca.

Jesihova dramatizacija Andersenove pravljice ohranja univerzalno sporočilo izvirnika, hkrati pa z ritmičnostjo, rimami in odrsko dinamiko ustvarja besedilo, ki je mladim bralcem in poslušalcem še posebej blizu. Humor in ironija omogočata distanco, obenem pa odpirata prostor za razmislek o resnih življenjskih vprašanjih.

Učna priprava na pouk

Pri obravnavi dramskega besedila Cesarjeva nova oblačila Milana Jesiha v 6. razredu osnovne šole sem uporabila metodi PRO ET CONTRA in metodo slikovnih asociacij. Obravnava je potekala dve šolski uri pri predmetu slovenščina – književnost. Učne cilje sem usmerila v razumevanje dramskega besedila, prepoznavanje književnih oseb in njihovih lastnosti, razvijanje kritičnega mišljenja, argumentiranja, ustvarjalnega izražanja ter povezovanja književnega dela z življenjskimi situacijami. Poseben poudarek sem namenila razvijanju empatije, moralne presoje in osebne refleksije učencev.

Prvi del učne ure je temeljil na metodi PRO ET CONTRA. Uvodno motivacijo sem začela z vprašanjem: »Zakaj ljudje včasih prikrivamo resnico?« Učenci so v kratkem pogovoru razmišljali o različnih razlogih za prikrivanje resnice, kot so strah, želja po sprejetosti, bojazen pred posmehom ali izgubo položaja. Nato smo skupaj ponovili vsebino dramskega besedila. Učenci so obnovili, kdo sta sleparja, kaj obljubljata cesarju, kako reagirata cesar in ljudstvo ter kdo v zgodbi pove resnico. Osrednji del dejavnosti je predstavljalo

delo po skupinah. Razred sem razdelila v dve skupini. Prva skupina je iskala argumente za trditev, da je cesar sam kriv za svojo osmešenost. Učenci so poudarjali njegovo samovšečnost, željo po občudovanju, nepripravljenost priznati resnico ter dejstvo, da mu je videz pomembnejši od resnice. Druga skupina pa je zagovarjala stališče, da cesar ni popolnoma kriv, saj ga vsi okoli njega zavajajo, ministri in ljudstvo lažejo, sam pa se boji izpasti neumen in pod pritiskom okolice izgubi sposobnost presoje. Po skupinskem delu je sledilo soočenje argumentov, pri katerem so učenci predstavili svoja razmišljanja, sama pa sem ključne ugotovitve zapisovala na tablo. Ob tem so učenci razvijali sposobnost argumentiranja, poslušanja drugih ter kritičnega presojanja različnih pogledov. Zaključni del prve ure sem namenila refleksiji. Učenci so razmišljali o vprašanjih, zakaj ljudje pogosto molčijo, zakaj je otrok v zgodbi edini iskren ter kako bi sami ravnali v podobni situaciji. S takšnimi vprašanji sem jih spodbujala k osebni refleksiji ter povezovanju književnega dela z njihovimi življenjskimi izkušnjami.

Drugi del učne ure je temeljil na metodi slikovnih asociacij. Tema dejavnosti je bila vprašanje: »Kaj predstavljajo Cesarjeva nova oblačila?« Pripravila sem različne slike in simbole, kot so krona, ogledalo, množica ljudi, maska, otrok, prazna obleka, klovn, lev, oči, zlomljeno ogledalo in oder. Uporabila sem tudi fotografije iz revij in spleta. Uvodno motivacijo sem začela z vprašanjem: »Kako lahko slika pove več kot besede?« Na ta način sem učence spodbudila k

razmišljanju o simbolnem pomenu podob in povezovanju slike s književnim besedilom. Vsak učenec je nato izbral sliko, ki ga je najbolj spominjala na besedilo. Ob izbranih podobah so učenci razmišljali, kaj vidijo, kaj občutijo, na kateri del zgodbe jih slika spominja in kaj simbolizira. Tako je na primer ogledalo predstavljalo cesarjevo nečimrnost, maska pretvarjanje, otrok iskrenost, krona oblast, množica slepo sledenje, prazna obleka pa laž in prevaro. Preko simbolov so učenci raziskovali globlje pomene zgodbe ter razvijali sposobnost simbolnega mišljenja in ustvarjalnega izražanja. Sledilo je ustvarjalno delo, pri katerem so učenci napisali kratek zapis, ustvarili miselni vzorec, oblikovali slogan, napisali notranji monolog cesarja ali poimenovali izbrano sliko. Eden izmed zapisov ob sliki ogledala je bil: »Cesar vidi samo sebe in ne resnice.« Takšno delo je omogočalo povezovanje književnosti z osebnim doživljanjem ter razvijanje ustvarjalnosti in refleksije.

Ob zaključku ure je sledila skupna refleksija, pri kateri so učenci razmišljali o tem, zakaj imajo slike močan vpliv, kaj nam zgodba sporoča danes ter kje v življenju srečamo »nevidna oblačila«. Ugotavljali smo, da ljudje pogosto skrivamo resnico zaradi strahu pred zavrnitvijo ali želje po sprejetosti ter da se podobne situacije pojavljajo tudi v sodobni družbi. Metoda slikovnih asociacij je učencem omogočila globlje emocionalno doživljanje književnega besedila ter povezovanje simbolov z lastnimi življenjskimi izkušnjami.

Cesar kot simbol človekove nečimrnosti in izgube avtentičnosti

V središču zgodbe je cesar, ki svojo vrednost gradi predvsem na zunanjem videzu in občudovanju drugih. Njegova identiteta temelji na potrebi po potrditvi, moči in občudovanju. Prav zaradi tega postane ranljiv za manipulacijo. Frankl (2016) opozarja, da človek pogosto išče smisel v zunanjih dosežkih, moči ali družbenem statusu, pri tem pa izgublja stik s svojo notranjo resnico. Cesar predstavlja človeka, ki svojo vrednost povezuje predvsem z videzom. Njegova največja želja ni biti moder ali pravičen vladar, temveč biti občudovan.

Sleparja izkoristita prav to njegovo slabost. Obljubita mu oblačila, ki jih lahko vidijo le pametni ljudje, s čimer ustvarita pritisk strahu in dokazovanja. Cesar ne zmore priznati, da oblačil ne vidi, saj bi to pomenilo izgubo njegove podobe popolnega vladarja. Logopedagoško gledano cesar izgubi avtentičnost. Ne ravna več v skladu z resnico, temveč v skladu s pričakovanji okolice. Njegovo ravnanje postane simbol človeka, ki svojo identiteto gradi na zunanjem priznanju namesto na notranjih vrednotah.

Takšna vprašanja so za učence izjemno pomembna tudi danes, saj živijo v času družbenih omrežij, primerjanja in potrebe po potrditvi.

Besedilo odpira vprašanja:

- Ali svojo vrednost povezujemo z mnenjem drugih?
- Zakaj si ljudje želimo biti občudovani?

- Kaj pomeni biti zvest sebi?

Množica in izguba osebne odgovornosti

Pomemben motiv v zgodbi predstavlja tudi množica. Dvorjani in ljudstvo vedo, da cesar nima oblačil, vendar molčijo. Njihovo ravnanje temelji na strahu pred zavrnitvijo, posmehom in izgubo položaja. Frankl (2016) poudarja, da človek tudi v okoliščinah pritiska ohranja svobodo izbire. Prav zato posameznik ne more preložiti odgovornosti na množico ali družbo. Logopedagogika poudarja pomen osebne odgovornosti in kritičnega mišljenja. Množica v zgodbi simbolizira:

- slepo prilagajanje,
- izgubo osebne presoje,
- strah pred drugačnostjo,
- odpoved resnici.

V sodobni družbi se učenci pogosto srečujejo s podobnimi situacijami:

- pritisk vrstnikov,
- strah pred izključitvijo,
- potreba po pripadnosti,
- prilagajanje skupini.

Prav zato ima obravnava takšnega besedila pomembno vzgojno vrednost. Učenci preko književnosti razmišljajo o lastnih odločitvah in odnosu do drugih ljudi.

Otrok kot simbol resnice in notranje svobode

Nasprotje cesarju in množici predstavlja otrok, ki brez strahu pove: »Cesar je gol.« Otrok v zgodbi predstavlja simbol:

- avtentičnosti,
- iskrenosti,
- notranje svobode,
- poguma za resnico.

Njegov odziv ni obremenjen z družbenimi pričakovanji ali potrebo po prilagajanju. Prav zato je sposoben povedati tisto, kar vsi drugi prikrivajo. V logopedagogiki ima posebno mesto pojem notranje svobode. Frankl (2016) poudarja, da človeku nihče ne more odvzeti svobode odločanja o lastnem odnosu do situacije. Otrok v zgodbi ravna svobodno, saj sledi resnici in ne pritisku okolice. Besedilo učence spodbuja k razmisleku:

- Kaj pomeni biti pogumen?
- Zakaj je včasih težko povedati resnico?
- Kako ravnamo, ko vsi mislijo drugače?
- Ali je resnica vedno lahka?

Takšna vprašanja spodbujajo razvoj moralne presoje, empatije in osebne refleksije.



Slika 1: Logopedagoška povezava

Vir: Lasten

Metoda PRO ET CONTRA kot razvijanje kritičnega mišljenja

Metoda PRO ET CONTRA omogoča argumentirano soočanje različnih pogledov in spodbuja kritično mišljenje. Učenci pri tej metodi razvijajo:

- sposobnost argumentiranja,
- poslušanje različnih mnenj,
- oblikovanje osebnega stališča,
- spoštljivo komunikacijo.

Pri obravnavi besedila razpravljajo o vprašanju: »Ali je cesar sam kriv za svojo osmešenost?«

Metoda učencem omogoča razumevanje kompleksnosti človekovega ravnanja. Književne osebe niso predstavljene enostransko, temveč kot ljudje z različnimi motivi, strahovi in slabostmi. Takšno delo spodbuja razvoj kritičnega mišljenja, ki ga sodobni učni načrt prepoznava kot eno ključnih kompetenc sodobnega posameznika.



Slika 2: Razvijanje kritičnega mišljenja s pomočjo tehnike PRO ET CONTRA

Vir: Lasten

Metoda slikovnih asociacij kot pot do simbolnega razumevanja

Metoda slikovnih asociacij temelji na simbolnem in ustvarjalnem raziskovanju književnega besedila. Slike omogočajo globlje

emocionalno doživljanje ter pomagajo učencem pri izražanju misli in občutkov. Pri obravnavi besedila lahko uporabimo slike: ogledala, maske, krone, otroka, množice, prazne obleke.

Vsaka slika predstavlja določen simbol:

- ogledalo simbolizira nečimrnost,
- maska pretvarjanje,
- otrok iskrenost,
- množica slepo sledenje,
- krona moč in oblast.



Slika 3: Slikovne kartice

Vir: Lasten

Po mnenju Viktor Frankl Zentrums Wien (2023) simbolno mišljenje omogoča globlje razumevanje človekove notranjosti in spodbuja osebno rast. Učenci preko simbolov lažje povezujejo književno delo s svojim življenjem.

ZAKLJUČEK

Ob zaključku obravnave sem ugotovila, da je dramsko besedilo Cesarjeva nova oblačila učence močno pritegnilo predvsem zaradi aktualnosti sporočila in možnosti osebnega povezovanja z vsebino. Preko metod PRO ET CONTRA in slikovnih asociacij so učenci razvijali sposobnost argumentiranja, kritičnega mišljenja, simbolnega razumevanja književnega besedila ter ustvarjalnega izražanja. Posebej pomembno se mi zdi, da so ob razpravi o cesarju, množici in otroku razmišljali tudi o lastnih izkušnjah, odnosu do resnice, vplivu okolice ter pomenu iskrenosti in poguma.

Takšna obravnava je tesno povezana s cilji prenovljenega učnega načrta za slovenščino (2025), ki poudarja razvijanje aktivnega, kritičnega in reflektivnega bralca ter spodbuja povezovanje književnosti z življenjskimi vprašanji učencev. Prenovljeni učni načrt v ospredje postavlja interpretacijo, argumentacijo, izražanje osebnega odziva in oblikovanje vrednotnega odnosa do književnega besedila. Učenci pri tem niso zgolj poslušalci ali poustvarjalci vsebine, temveč soustvarjalci pomena, ki preko dialoga, refleksije in

ustvarjalnosti razvijajo svoje sporazumevalne, socialne in osebne zmožnosti.

Pomembno mesto pri takšni obravnavi ima tudi logopedagogika, ki temelji na logoterapevtskih izhodiščih Viktorja Frankla. Logopedagogika poudarja človekovo notranjo svobodo, odgovornost, iskanje smisla in zvestobo vrednotam tudi v situacijah pritiska ali negotovosti. Prav zato se je besedilo izkazalo kot izjemno primerno za razvijanje vprašanj o resnici, avtentičnosti, vplivu množice in osebni odgovornosti. Učenci so preko književnih oseb razmišljali o tem, kako pogosto ljudje zaradi strahu pred zavrtnitvijo prikrivamo resnico, kako močan je vpliv okolice in kako pomemben je pogum za iskrenost.

Obravnava je pokazala, da književnost pri učencih odpira prostor za osebno refleksijo in razvoj notranjih vrednot. Učenci niso ostali le pri razumevanju zgodbe, temveč so skozi ustvarjalno delo in refleksijo razvijali občutljivost za človekovo dostojanstvo, medosebne odnose in moralno presojo. Prav v tem vidim pomembno vrednost logopedagoškega pristopa in sodobnega pouka književnosti, saj učenca spodbuja, da ob književnem besedilu razmišlja ne le o književnih osebah, temveč tudi o sebi, svojih odločitvah, odnosih in svojem mestu v svetu.

Viri in literatura

1. Frankl, V. E. (2016). *Človekovo iskanje smisla*. Celje: Mohorjeva družba.
2. Kodre, P., Avbar, P. in Dolenc, D. (2024). *Od glasov do knjižnih svetov 6+: Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 6. razredu osnovne šole. Jezik in književnost*. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
3. Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
4. Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. (2025). Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_slovenscina_2025.pdf
5. Viktor Frankl Zentrum Wien. (2023). *Lehrgangsheft Logopädagogik*.

Kronanje v Zagrebu kot prostor iskanja smisla: logopedagoški pristop k pouku književnosti v 8. razredu OŠ

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

Povzetek: Prispevek obravnava pesem *Kronanje v Zagrebu* Antona Aškercja kot izhodišče za razvijanje smisla pri pouku književnosti v 8. razredu osnovne šole. V ospredju je logopedagoški pristop, ki temelji na logoterapiji Viktorja Frankla in poudarja smisel kot ključno motivacijsko kategorijo učenja. Pesem prikazuje kaznovanje Matije Gubca, vodje kmečkega upora, pri čemer ironično kronanje razkriva nasilje oblasti in moralno moč posameznika. Kljub ponižanju Gubec ohrani dostojanstvo ter s svojim molkom in zadnjimi besedami izraža zvestobo vrednotam, kot so pravičnost, svoboda in odgovornost. Logopedagoška interpretacija temelji na štirih eksistencialnih razsežnostih: smrt, trpljenje, krivda in smisel. Smrt deluje kot meja, ki razkriva bistvo človeka, trpljenje kot možnost preseganja, krivda kot prostor etične odgovornosti, smisel pa kot notranja svoboda.

Takšna obravnava spodbuja celostni razvoj učenca – kognitivni, čustveni in vrednotni. Prispevek poudarja skladnost s prenovljenim učnim načrtom za slovenščino (2025), ki izpostavlja sporazumevalno zmožnost, kritično mišljenje in ustvarjalno tvorjenje besedil. Poseben poudarek je na pisanju notranjega monologa, kjer učenec razvija empatijo in osebni odnos do besedila. Obravnava je skladna tudi z UNESCO smernicami, ki poudarjajo celostni razvoj, odgovornost in vzgojo za vrednote.

Ključne besede: Kronanje v Zagrebu, logopedagogika, smisel, pouk književnosti, 8. razred, vrednote

Abstract: The paper examines Anton Aškerc's poem *The Coronation in Zagreb* as a starting point for developing meaning in literature teaching in the 8th grade of primary school. The focus is on a logopedagogical approach based on Viktor Frankl's logotherapy, which emphasizes meaning as a key motivational category in learning. The poem depicts the punishment of Matija Gubec, the leader of the peasant revolt, where the ironic coronation reveals both the violence of authority and the moral strength of the individual. Despite humiliation, Gubec preserves his dignity and, through his silence and final words, expresses loyalty to values such as justice, freedom, and responsibility. The logopedagogical interpretation is based on four existential dimensions: death, suffering, guilt, and meaning. Death functions as a boundary that

reveals the essence of a human being; suffering as an opportunity for transcendence; guilt as a space of ethical responsibility; and meaning as inner freedom. Such an approach fosters the holistic development of the student—cognitive, emotional, and value-based. The paper highlights its alignment with the revised Slovenian curriculum for 2025, which emphasizes communicative competence, critical thinking, and creative text production. Special attention is given to writing an internal monologue, through which students develop empathy and a personal response to the text. The approach is also consistent with UNESCO guidelines, which stress holistic development, responsibility, and education for values.

Keywords: The Coronation in Zagreb, logopedagogy, meaning, literature teaching, 8th grade, values

UVOD

Sodobni pouk književnosti se vse bolj oddaljuje od reproduktivnega znanja in se usmerja k razvijanju celostne osebnosti učenca. Prenovljeni učni načrt za slovenščino (2025) poudarja razvijanje sporazumevalne zmožnosti, kritičnega mišljenja ter vrednotnega odnosa do sveta (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje [MVI] & Zavod RS za šolstvo [ZRSŠ], 2025). V tem kontekstu postaja logopedagogika, ki temelji na logoterapiji Viktorja Frankla, izjemno aktualen pristop, saj v ospredje postavlja vprašanje smisla kot temeljnega motivacijskega dejavnika učenja. Pesem *Kronanje v Zagrebu* predstavlja izjemno izhodišče za takšno obravnavo, saj skozi lik Matije Gubca odpira temeljna vprašanja človekovega bivanja. Elisabeth Lukas (2000) poudarja, da se smisel v pedagogiki razvija skozi tri poti: ustvarjanje, doživljanje in odnos do neizogibnega trpljenja. Prav te poti lahko prepoznamo tudi v obravnavi književnih besedil.

Takšen pristop je skladen tudi z usmeritvami UNESCO, ki poudarja celostno vzgojo, razvoj notranjih vrednot, etične zavesti in sposobnosti odgovornega delovanja v družbi (UNESCO, 2015). Učenje naj ne bi bilo usmerjeno le v znanje, temveč v »biti« – v razvoj človeka kot celote (Delors et al., 1996).

Povzetek pesmi Antona Aškerc Kronanje v Zagrebu

Pesem *Kronanje v Zagrebu* Antona Aškerc natančno prikazuje prizor kaznovanja vodje kmečkega upora Matije Gubca leta 1573 na trgu pred cerkvijo sv. Marka v Zagrebu. Dogajanje se začne z zvonjenjem in vzkliki množice, ki naznanjajo »slovesen dan«. Ljudje se zbirajo, da bi videli kronanje, vendar je kmalu jasno, da ne gre za pravo kronanje, temveč za kruto maščevanje oblasti nad uporniškim voditeljem. Oblast ga kaznuje na simboličen, ponižujoč način. Namesto da bi ga kronali kot pravega kralja, mu na glavo položijo žarečo krono, kar pomeni mučenje in smrt. V središču pesmi je trenutek kronanja, ki ni slavnosten, temveč krut in ironičen. Množica opazuje dogajanje, oblast pa želi s tem dejanjem pokazati svojo moč in ponižati upornika. Kljub temu Gubec ohranja dostojanstvo in notranjo moč. Ne govori veliko, a njegov pogled izraža pogum in odločnost. V zadnjih verzih vendarle spregovori in se obrne k ljudstvu:

*»Kot kralj dnes prvi gledam vas –
vi zadnjič slišite moj glas! ...
Ves narod kronan si z meno,
s kraljevoj venčan zdaj častjo ...
O naš veliki petek sam! ...
Kdaj vzkrésne stara pravda nam? ...
Za njó duh moj vas spremlja v bran!
In – pomnite današnji dan!«*

Matija Gubec prisotne spomni, da je njegov upor del širšega boja za pravico in svobodo ter da mora narod ohraniti spomin na ta dogodek. Njegove besede izražajo upanje, da bo pravica nekoč zmagala in da bo njegov duh še naprej spremljal ljudi v boju za boljši svet. Pesem se tako zaključi z močnim sporočilom: čeprav je Gubec fizično poražen, moralno ostaja zmagovalec, saj ohrani dostojanstvo, pogum in vero v pravičnost.

Inovativni pristop logopedagogike pri obravnavi učne snovi

Pesem *Kronanje v Zagrebu* Antona Aškerc odpira globoko eksistencialno situacijo človeka, ki stoji pred smrtjo, ponižanjem in hkrati pred svojo najvišjo notranjo odločitvijo. V središču je Matija Gubec, ki v ključnem trenutku ne govori z besedami, temveč »molče, z očmi«. Ta tišina ni prazna, temveč nosi pomen, notranji dialog in odločnost. Logopedagogika, ki izhaja iz logoterapije Viktorja Frankla, takšne trenutke razume kot prelomne točke, v katerih človek razkriva svoj odnos do sveta, trpljenja in smisla (Frankl, 2005). Prva razsežnost, ki jo pesem odpira, je smrt kot temeljna eksistencialna meja. Gubec stoji pred dejanjem kronanja, ki je navidezno poveljevanje, v resnici pa pomeni obsodbo in bližino konca. Logopedagogika poudarja, da zavedanje minljivosti človeka ne ohromi, temveč ga lahko usmeri k bolj odgovornemu življenju. Prav v tem trenutku se pokaže, kaj je za človeka zares pomembno. Učenec ob tem razvija razumevanje književne osebe, časa in dogajanja ter prepozna simboliko besedila, kar je eden izmed temeljnih ciljev

književnega pouka, kjer učenec prepozna, razume in vrednoti prvine književnega besedila (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje [MVI] in Zavod RS za šolstvo [ZRSŠ], 2025). Druga razsežnost je trpljenje. V pesmi je Gubec izpostavljen posmehu, nasilju in ponižanju, vendar kljub temu ohranja notranje dostojanstvo. Logopedagogika izpostavi eno ključnih Franklovih misli: človek ne more vedno izbirati okoliščin, lahko pa vedno izbere svoj odnos do njih (Frankl, 2014). Trpljenje samo po sebi nima smisla, smisel dobi takrat, ko ga človek preseže ali ga sprejme kot nalogo. Učenec ob tem razvija empatijo in čustveni odziv na besedilo, kar je v učnem načrtu poudarjeno kot razvijanje doživljajske in vrednotenjske zmožnosti ob književnih besedilih (MVI in ZRSŠ, 2025). Tretja razsežnost je krivda in odgovornost. Pesem jasno nakaže razmerje med oblastjo in ljudevom ter odpira vprašanje odgovornosti za krivice. Logopedagogika poudarja, da je človek vedno odgovoren za svoje odločitve, tudi v omejenih razmerah, saj ohranja notranjo svobodo izbire (Frankl, 2005). Gubec ne odgovarja z besedami, temveč s svojo držo, ki postane njegovo sporočilo. Učenec ob tem razvija kritično mišljenje in sposobnost oblikovanja lastnega mnenja, kar je v učnem načrtu opredeljeno kot kritično vrednotenje besedil in utemeljevanje stališč (MVI in ZRSŠ, 2025).

Najgloblja razsežnost pesmi pa je smisel. Gubčev pogled, ki nadomesti besede, simbolizira notranjo svobodo in zvestobo vrednotam. Logopedagogika uči, da človeku ni mogoče odvzeti

zadnje svobode – svobode odnosa do situacije (Frankl, 2005). Smisel njegovega dejanja ni v zmagi, temveč v zvestobi pravičnosti, svobodi in dostojanstvu. Učenec se ob tem uči povezovati besedilo s sodobnim svetom ter razvija vrednotni odnos do življenja, kar je povezano z razvijanjem kulturne, socialne in etične zmožnosti (MVI in ZRSŠ, 2025). Poseben poudarek v prenovi 2025 je tudi (po)ustvarjanje ob književnih besedilih. Učenec na podlagi pesmi tvori lastno besedilo, na primer notranji monolog Matije Gubca. S tem ne le razume besedilo, temveč ga tudi poustvarja in vanj vnaša svoje razumevanje. Takšno delo razvija sporazumevalno zmožnost, saj učenec tvori različna govorna in zapisana besedila ter izraža čustva, misli in stališča (MVI in ZRSŠ, 2025). Logopedagogika to dopolnjuje z idejo, da je ustvarjanje eden izmed načinov iskanja smisla (Lukas, 2000). Ob tem se razvijajo tudi govorno-jezikovne spretnosti. Učenec razume, razčlenjuje, interpretira in izraža svoje misli, kar neposredno sodi v področje sporazumevanja in besedila. Učni načrt poudarja, da učenec razvija sporazumevalno zmožnost skozi poslušanje, branje, govorjenje in pisanje (MVI in ZRSŠ, 2025), logopedagogika pa temu dodaja dimenzijo osebnega pomena – učenje kot proces, v katerem učenec išče odgovore na temeljna življenjska vprašanja.

Na koncu pesem preseže zgodovinski okvir in postane univerzalna. Govori o človeku, ki se znajde v situaciji, kjer mora izbrati med strahom in pogumom, med molkom in notranjo resnico. Učenec ob

tem razvija sposobnost povezovanja preteklosti s sedanjostjo ter oblikuje odgovoren odnos do družbe. Tako pesem postane prostor, kjer se srečajo književnost, vzgoja in osebni razvoj, kar je tudi temeljno vodilo sodobnega pouka slovenščine, ki povezuje razumevanje, vrednotenje in ustvarjanje (MVI in ZRSŠ, 2025).

Smrt kot eksistencialna meja

Pesem postavlja Matijo Gubca v situacijo, kjer se sooča z lastno smrtjo. Kronanje, ki naj bi simboliziralo čast, se spremeni v ironičen izraz oblasti in napoved kazni. Smrt tu ne deluje le kot konec, temveč kot trenutek razkritja človekove notranje drže. Učenec ob tem razvija sposobnost razumevanja književne osebe, časa in dogajanja ter prepozna simboliko besedila (MVI in ZRSŠ, 2025). Logopedagogika pa dodaja dimenzijo razmisleka: kaj ostane človeku, ko izgubi vse zunanje opore?

Trpljenje kot možnost smisla

Gubec v pesmi doživlja ponižanje, nasilje in posmeh, vendar kljub temu ohranja dostojanstvo. Frankl (2014) poudarja, da človek ne more vedno izbirati okoliščin, lahko pa vedno izbere svoj odnos do njih. Učenec ob tem razvija empatijo, doživljajsko razumevanje in vrednotenje besedila. Trpljenje ni predstavljeno kot nekaj, kar človeka uniči, temveč kot prostor, kjer se lahko razkrije njegova notranja moč.



Slika 1: Navodila za poustvarjanje ob pesmi *Kronanje v Zagrebu*

Vir: Lasten

Krivda in odgovornost

Pesem odpira vprašanje odgovornosti za družbeno krivico. Oblast zlorablja moč, množica opazuje, posameznik pa trpi. Logopedagogika poudarja, da je človek vedno odgovoren za svoje odločitve (Frankl, 2005). Učenec ob tem razvija kritično mišljenje in sposobnost vrednotenja družbenih pojavov, kar je eden izmed ključnih ciljev sodobnega pouka književnosti (MVI & ZRSŠ, 2025).

Smisel kot notranja svoboda

Najgloblja razsežnost pesmi se razkrije v trenutku, ko Gubec »molče z očmi govori«. Ta pogled simbolizira notranjo svobodo in zvestobo vrednotam. Logoterapija poudarja, da človeku ni mogoče odvzeti smisla, če ostane zvest sebi (Frankl, 2005). Učenec ob tem razvija sposobnost povezovanja besedila z lastnim življenjem in sodobnim svetom.

Didaktične implikacije ob obravnavi pesmi Kronanje v Zagrebu

Prenovljeni učni načrt (2025) poudarja aktivno vlogo učenca, razvijanje sporazumevalne zmožnosti in ustvarjalni odziv na besedilo. Logopedagoški pristop to nadgrajuje z usmerjanjem učenca k osebnemu smislu. Ena izmed ključnih dejavnosti je pisanje notranjega monologa Matije Gubca. Učenec vstopi v njegovo notranjost, izraža misli, čustva in vrednote ter s tem razvija:

- sposobnost tvorjenja besedil,
- čustveno inteligenco,

- vrednotno orientacijo.

Takšen pristop je skladen tudi z UNESCO smernicami, ki poudarjajo razvoj kritičnega mišljenja, empatije in odgovornega državljanstva (UNESCO, 2015).



Slika 2: Plakat didaktične implikacije pesmi Kronanje v Zagrebu

Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Prispevek je pokazal, da pesem *Kronanje v Zagrebu* Antona Aškercarja ponuja izjemno didaktično izhodišče za sodoben pouk književnosti, ki presega zgolj literarno analizo in se usmerja v celostni razvoj učenca. Logopedagoški pristop, utemeljen na logoterapiji Viktorja Frankla, omogoča poglobljeno razumevanje besedila skozi temeljne eksistencialne razsežnosti – smrt, trpljenje, krivdo in smisel – ter spodbuja učenca k razmisleku o lastnem življenju, vrednotah in odgovornosti.

Logopedagogika v tem kontekstu deluje kot most med književnostjo in vzgojo za smisel. Ne osredotoča se le na razumevanje besedila, temveč na osebni odziv učenca, njegovo notranjo naravnost in sposobnost oblikovanja smisla tudi v zahtevnih situacijah. Učenec se ob obravnavi pesmi uči, da trpljenje lahko preseže z odnosom, da je odgovoren za svoje odločitve in da lahko tudi v omejenih okoliščinah ohrani notranjo svobodo. Tak pristop spodbuja razvoj eksistencialne refleksije, vrednotnega mišljenja in osebne rasti.

Obravnava pesmi skozi prizmo logopedagogike omogoča, da učenec ne ostane pasivni sprejemnik znanja, temveč postane aktiven soustvarjalec pomena. S tem se razvijajo njegove sporazumevalne zmožnosti, kritično mišljenje, empatija in sposobnost vrednotenja, kar je v skladu s cilji prenovljenega učnega načrta za slovenščino (2025). Poseben pomen ima ustvarjalni odziv, zlasti pisanje

notranjega monologa, kjer učenec vstopa v notranji svet književne osebe in oblikuje osebni odnos do obravnavane tematike.

Takšen pristop je skladen tudi s sodobnimi pedagoškimi usmeritvami, ki jih poudarja UNESCO, saj spodbuja razvoj celostne osebnosti, etične zavesti in odgovornega delovanja v družbi. Pouk književnosti tako postaja prostor, kjer se prepletajo znanje, doživljanje in ustvarjanje, predvsem pa prostor, kjer učenec ne le razume besedilo, temveč skozi njega išče in oblikuje smisel.

Viri in literatura

1. Aškerc, A. (1912). Balade in romance. Dostopno na <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-CE98WOWP>
2. Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... & Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
3. Frankl, V. E. (2005). *Človekovo iskanje smisla*. Celje: Mohorjeva družba.
4. Frankl, V. E. (2014). *Zdravnik in duša*. Ljubljana: Sanje.
5. Lukas, E. (2000). *Umetnost življenja: Logoterapija v praksi*. Celje: Mohorjeva družba.
6. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje & Zavod RS za šolstvo. (2025). *Učni načrt za slovenščino*. Ljubljana.
7. UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO.

Med razpadom sveta in iskanjem smisla: logopedagoški pogled na Kosovelovi pesmi *Evropa umira* in *Kons: Z*

JASNA COLNERIČ, *prof. slov.*

jasna.colneric@gmail.com

Povzetek: Prispevek obravnava poezijo Srečko Kosovel z vidika logopedagogike ter raziskuje njeno vlogo pri razvijanju smisla, odgovornosti in notranje svobode pri učencih. V ospredju sta pesmi *Evropa umira* in *Kons: Z*, ki na različne načine izražata krizo sveta in človeka. Analiza pokaže, da Kosovelova poezija presega zgolj estetsko raven in odpira temeljna eksistencialna vprašanja o smislu, vrednotah in vlogi posameznika v družbi. Prispevek izhaja iz logoterapevtskih spoznanj Viktor Frankl, ki poudarjajo, da je človek bitje, usmerjeno k iskanju smisla, ter da tudi v težkih okoliščinah ohranja svobodo izbire svojega odnosa do sveta. V tem okviru se Kosovelova poezija razume kot prostor, kjer se učenec ne srečuje le z literarnim besedilom, temveč tudi s samim seboj. Poseben poudarek je na konstruktivističnih pesmih (konsih), ki zahtevajo

aktivnega bralca in omogočajo odprto, reflektivno interpretacijo. V prispevku je predstavljena tudi primerjalna eksistencialna analiza obeh pesmi, ki razkriva prehod od doživljanja razpada sveta k njegovemu razumevanju in preseganju. Poleg tega je izpostavljen pomen kraškega okolja kot simbolnega in vzgojnega prostora, ki oblikuje človekovo vztrajnost, odgovornost in sposobnost ustvarjanja smisla. Ugotovitve kažejo, da logopedagoški pristop omogoča poglobljeno razumevanje Kosovelove poezije ter prispeva k razvoju celostnega posameznika, ki zna razmišljati, čutiti in odgovorno delovati. Poezija se tako preoblikuje v pomembno pedagoško orodje, ki spodbuja osebno rast in iskanje smisla v sodobnem svetu.

Ključne besede: Srečko Kosovel, logopedagogika, smisel, novi človek, poezija

Abstract: This paper examines the poetry of Srečko Kosovel from the perspective of logopedagogy and explores its role in developing meaning, responsibility, and inner freedom in students. The focus is on the poems *Europe Is Dying* (*Evropa umira*) and *Kons: Z*, which express the crisis of the world and of humanity in different ways. The analysis shows that Kosovel's poetry goes beyond a purely aesthetic level and opens fundamental existential questions about meaning, values, and the role of the individual in society. The paper is grounded in the principles of logotherapy developed by Viktor

Frankl, which emphasize that human beings are oriented toward the search for meaning and retain the freedom to choose their attitude even in difficult circumstances. Within this framework, Kosovel's poetry is understood as a space in which the student encounters not only a literary text but also themselves. Special attention is given to his constructivist poems (konsi), which require an active reader and enable open, reflective interpretation. The paper also presents a comparative existential analysis of the two poems, revealing a transition from experiencing the collapse of the world to understanding and transcending it. Furthermore, it highlights the importance of the Karst environment as a symbolic and educational space that shapes human perseverance, responsibility, and the ability to create meaning. The findings indicate that a logopedagogical approach enables a deeper understanding of Kosovel's poetry and contributes to the development of a holistic individual capable of thinking, feeling, and acting responsibly. Poetry thus becomes an important pedagogical tool that fosters personal growth and the search for meaning in the contemporary world.

Keywords: Srečko Kosovel, logopedagogy, meaning, the new human, poetry

UVOD

Poezija Srečko Kosovel sodi med najizrazitejše literarne odzive na krizo časa, v katerem je ustvarjal. Njegova besedila ne predstavljajo zgolj umetniškega izraza, temveč globoko refleksijo razpada vrednot, družbenih sprememb in človekovega notranjega nemira. V ospredje postavljajo temeljno vprašanje: kakšno je mesto človeka v svetu, ki izgublja svojo etično in duhovno oporo. V sodobnem pedagoškem prostoru takšna vprašanja dobivajo novo razsežnost, zlasti v povezavi z logopedagogiko, ki izhaja iz logoterapevtskih spoznanj Viktor Frankl. Ta poudarja, da je človek bitje, ki tudi v najtežjih okoliščinah išče smisel, ter da prav v tej zmožnosti tiči njegova svoboda in odgovornost. Kosovelova poezija se zato kaže kot izjemno primerna za logopedagoško interpretacijo, saj ne ponuja enoznačnih odgovorov, temveč odpira prostor za osebno refleksijo, etično razmišljanje in iskanje življenjskega smisla.

Prispevek se osredotoča na eksistencialno analizo pesmi *Evropa umira* in *Kons: Z*, ki na različne načine tematizirata razpad sveta in hkrati nakazujeta možnost notranje preobrazbe človeka. Namen prispevka je pokazati, kako lahko logopedagoški pristop poglobi razumevanje Kosovelove poezije ter jo preoblikuje v pedagoški prostor, v katerem učenec ne razvija le interpretativnih zmožnosti, temveč tudi svojo osebnost, vrednote in odnos do sveta

Razumevanje poezije Srečko Kosovel skozi logopedagoško perspektivo razkriva, da njegova besedila niso zgolj umetniški izraz časa, temveč globok eksistencialni odziv na krizo sveta in človeka. Pesmi, kot sta *Evropa umira* (Kosovel, 1925/–) in *Kons: Z* (Kosovel, 1925/–), odpirajo temeljna vprašanja o smislu, odgovornosti in vlogi posameznika v razpadajoči družbi. Prav v tem se najmočneje povezujejo z logopedagogiko, ki izhaja iz ideje, da je človek bitje, ki išče smisel tudi v najtežjih okoliščinah, kar poudarja tudi Viktor Frankl (Frankl, 2005). Pesem *Evropa umira* izraža radikalno kritiko evropske civilizacije, ki jo Kosovel vidi kot moralno in duhovno izčrpano. Ne gre zgolj za politično ali družbeno kritiko, temveč za globlje spoznanje, da razpada tudi človek kot nosilec vrednot. Pesnik z »umirajočo Evropo« ne označuje le zgodovinskega trenutka, temveč razkriva izgubo etičnega jedra družbe, kar lahko razumemo kot krizo smisla (Kosovel, 1925/–). V tem kontekstu se odpira ključna logopedagoška smernica: kriza sveta je hkrati kriza smisla, zato mora posameznik ponovno vzpostaviti notranje vrednote in etično držo. Takšno razumevanje je v skladu z logoterapevtskim izhodiščem, da je človekova temeljna motivacija iskanje smisla (Frankl, 2005). Še izraziteje se logopedagoška razsežnost pokaže v pesmi *Kons: Z*, kjer Kosovel s fragmentarno, konstruktivistično govorico razgrinja razpad sveta, a hkrati nakazuje možnost novega začetka. Misel, da so vsi problemi v svojem bistvu problemi človeka, pomeni preusmeritev iz zunanjih sistemov v notranji svet posameznika (Kosovel, 1925/–). To je temeljna logopedagoška usmeritev: človek ni zgolj žrtev okoliščin,

temveč nosilec odgovora na življenje. Pomen se ne oblikuje zunaj njega, temveč v njegovem odnosu do sveta, kar neposredno sovпада z logoterapevtskim poudarkom na svobodi izbire notranje drže (Frankl, 2005).

Kosovelova konstruktivistična poetika (konsi) dodatno podpira logopedagoški pristop, saj razbija linearno razumevanje sveta in zahteva aktivnega bralca. Njegova poezija ni zaključena, temveč odprta – pomen se vzpostavlja v procesu branja, povezovanja in osebne interpretacije. Kot poudarja Janez Vrečko, konsi uvajajo »mobilno« strukturo, kjer bralec postane soustvarjalec pomena (Vrečko, 2015). Takšna odprtost ustreza logopedagoškemu učenju, kjer učenec ne sprejema gotovih resnic, temveč jih aktivno oblikuje skozi refleksijo. Pomembna logopedagoška smernica, ki izhaja iz obeh pesmi, je tudi razumevanje trpljenja. Kosovel ne skriva bolečine, razpada in krize, temveč jih postavi v središče svoje poezije (Kosovel, 1925/–). Vendar to trpljenje ni brez pomena – je opozorilo, prelom in hkrati možnost preobrazbe. Logopedagogika podobno poudarja, da lahko človek v trpljenju odkrije smisel, če ga zmore osmisлити in preseči (Frankl, 2005). Kosovel tako ne ostaja pri pesimizmu, temveč v razpadu že nakazuje možnost novega človeka in novega sveta.

V tem smislu njegova poezija razvija ključne logopedagoške dimenzije: iskanje smisla, osebno odgovornost, notranjo svobodo in

etično držo. Človek v njegovih pesmih ni pasiven opazovalec zgodovine, ampak bitje, ki mora odgovoriti na izzive časa. Prav zato je Kosovel izjemno primeren za logopedagoško obravnavo v šoli, saj učenca ne vodi k reprodukciji znanja, ampak k razmisleku o lastnem življenju, vrednotah in odločitvah. Kosovelova poezija tako postane prostor, kjer se srečata umetnost in vzgoja: prostor, kjer se ne učimo le o svetu, ampak tudi o sebi. V tem presečišču se razkrije njena največja pedagoška vrednost – ne kot razlaga sveta, temveč kot spodbuda k iskanju smisla v njem.

Primerjava pesmi *Evropa umira* in *Kons: Z* pesnika Srečko Kosovel razkriva dve različni pesniški govorici, ki pa izhajata iz istega eksistencialnega jedra: izkušnje krize sveta in vprašanja o smislu človekovega bivanja. Obe pesmi nastajata v času družbenega razpada, vendar ga tematizirata na različna načina – prva z bolj neposredno, ekspresivno govorico, druga pa s fragmentarno, konstruktivistično strukturo (Kosovel, 1925/–). Pesem *Evropa umira* je izrazito ekspresionistična in deluje kot močan čustveni krik nad razpadom vrednot. Lirski subjekt zaznava Evropo kot prostor moralne in duhovne smrti, pri čemer ne gre le za politično stanje, temveč za globoko etično krizo. Podobe so intenzivne, dramatične in pogosto apokaliptične, kar ustvarja občutek neizbežnega propada (Kosovel, 1925/–). V logopedagoškem smislu pesem odpira vprašanje izgube smisla: kaj se zgodi s človekom, ko svet, v katerem živi, izgubi vrednotno oporo? S tem bralca sooča z nujnostjo, da

smisel ne išče v zunanjem svetu, temveč ga vzpostavi v sebi, kar sovpada z logoterapevtskim razumevanjem volje do smisla (Frankl, 2005). Nasprotno pa *Kons: Z* ne deluje kot čustveni izbruh, temveč kot miselni konstrukt. Pesem je zgrajena iz fragmentov, simbolov in idej, ki se povezujejo v odprto strukturo. Namesto enotne pripovedi ponuja razpršenost, ki od bralca zahteva aktivno sodelovanje pri oblikovanju pomena. S tem Kosovel prehaja iz izražanja krize v njeno refleksijo. Ključna ideja pesmi je, da so vsi problemi v svojem bistvu problemi človeka, kar pomeni, da rešitev ni v sistemih, temveč v posamezniku (Kosovel, 1925/–). Takšna usmeritev je izrazito logopedagoška, saj poudarja človekovo notranjo svobodo in odgovornost za lastno držo (Frankl, 2005). Ena ključnih razlik med pesmima je torej v načinu izražanja: *Evropa umira* deluje na ravni čustvenega pretresa, medtem ko *Kons: Z* deluje na ravni intelektualne konstrukcije. Prva bralca potopi v izkušnjo razpada, druga pa ga spodbuja k razmisleku o tem, kako ta razpad razumeti in preseči. Kljub tej razliki pa obe pesmi vodita k istemu cilju: k iskanju novega smisla in novega človeka. Skupna točka obeh pesmi je tudi razumevanje trpljenja. V *Evropa umira* je trpljenje prikazano kot posledica razpada sveta, v *Kons: Z* pa kot izhodišče za razmislek in preobrazbo. Logopedagoško gledano to pomeni premik od pasivnega doživljanja bolečine k aktivnemu osmišljanju izkušnje. Človek ni le tisti, ki trpi, ampak tisti, ki lahko trpljenju pripiše pomen (Frankl, 2005). Pomembna razlika se kaže tudi v vlogi bralca. V prvi pesmi je bralec predvsem priča in soudeleženec čustvenega

dogajanja, v drugi pa postane aktivni soustvarjalec pomena. Kot poudarja Janez Vrečko, so konsi zasnovani kot odprti sistemi, ki zahtevajo »mobilno« branje in aktivno interpretacijo (Vrečko, 2015). To neposredno sovпада z logopedagoškim pristopom, kjer učenec ni pasiven sprejemnik znanja, temveč aktiven iskalec smisla. Če obe pesmi pogledamo skupaj, lahko rečemo, da predstavljata dva koraka istega procesa: *Evropa umira* razkrije problem – razpad sveta in izgubo smisla –, *Kons: Z* pa nakaže smer rešitve – človek kot nosilec odgovornosti in ustvarjalec smisla. V tem smislu Kosovelova poezija presega zgolj literarno vrednost in postane pomemben pedagoški prostor, kjer se učenec uči ne le interpretacije besedila, temveč tudi razumevanja sebe in sveta.

Kosovel kliče po novem človeku

Kosovelov pesniški glas, posebej v pesmih *Evropa umira* in *Kons: Z*, ni zgolj izraz razočaranja nad družbo, temveč predvsem močan etični in eksistencialni klic po »novem človeku«. Srečko Kosovel v času razpada vrednot in duhovne krize Evrope opozarja, da problem ni le v svetu, temveč v človeku samem, ki je izgubil stik s smislom, odgovornostjo in človečnostjo (Kosovel, 1925/–). Zato njegov »krik« ni destruktiven, ampak ustvarjalen: usmerjen je k človeku, ki bo sposoben ponovno vzpostaviti notranje vrednote. Gre za posameznika, ki živi z občutkom smisla, saj brez tega življenje postane prazno in mehanično, kar sovпада z logoterapevtskim razumevanjem človeka kot bitja, ki ga vodi volja do smisla (Frankl,

2005). Hkrati Kosovel kliče po človeku, ki ohranja notranjo svobodo – tudi v svetu, ki razpada, ima možnost izbrati svoj odnos do resničnosti. Iz te svobode izhaja odgovornost: novi človek ni pasiven opazovalec, temveč dejaven soustvarjalec sveta, ki se zaveda, da so družbeni problemi v svojem bistvu problemi človeka samega (Kosovel, 1925/–). Tak človek je tudi etičen, saj deluje na podlagi vrednot, kot so pravičnost, resnica in dostojanstvo, ter zmore preseči krizo, ne da bi se ji podredil. Kosovel torej ne išče popolnega človeka, ampak človeka, ki v razmerah negotovosti ne izgubi svoje človeškosti, temveč jo prav v takšnih okoliščinah potrdi in poglobi. Njegov pesniški klic lahko zato razumemo kot poziv k notranji preobrazbi: postati človek v najglobljem pomenu besede – bitje, ki išče smisel, sprejema odgovornost in aktivno oblikuje svoj odnos do sveta.



Slika 1: Novi človek, po katere kriči Kosovel

Vir: Lasten, Al

Eksistencialna razsežnost Kosovela v luči logopedagogike

Razmišljanje o poeziji Srečko Kosovel v luči logopedagogike razkriva presenetljivo sodobno in pedagoško izjemno plodno povezavo. Kosovelova poetika, še posebej v njegovih konstruktivističnih pesmih (konsih), presega estetsko razumevanje literature in odpira prostor, kjer se umetnost neposredno dotika temeljnih eksistencialnih vprašanj človeka. Prav ta prehod od »lepega« k »bistvenemu« omogoča stik z logopedagoškim pogledom, ki temelji na iskanju smisla, svobodi in odgovornosti, kakor jih utemeljuje Viktor Frankl. Kosovel ne ustvarja zgolj podob ali razpoloženj, temveč oblikuje dinamičen prostor mišljenja, v katerem bralec ni pasiven opazovalec, ampak postane soustvarjalec pomena. Kot poudarja Janez Vrečko, konsi uvajajo »mobilno« strukturo branja, kjer se pomen ne razkriva linearno, temveč v odprtem procesu povezovanja različnih ravni – estetske, etične, družbene in eksistencialne (Vrečko, 2015). Tak pristop je izjemno blizu logopedagoškemu razumevanju učenja, kjer učenec ne sprejema že danih resnic, temveč jih odkriva skozi osebno izkušnjo in refleksijo.

V tem kontekstu postane Kosovelova poezija prostor iskanja smisla. V času zgodovinske krize in razpada vrednot pesnik ne ponuja enoznačnih odgovorov, temveč odpira vprašanja o človekovi vlogi in odgovornosti. Njegova vizija »novega človeka« ni ideološka, temveč globoko etična: človek mora v svetu, ki razpada, sam ustvariti smisel svojega bivanja. To sovpada z logoterapevtskim izhodiščem, da je

temeljna motivacija človeka prav volja do smisla, ki jo posameznik uresničuje skozi svoje odločitve in držo do sveta (Frankl, 2005). Pomemben vidik povezave med Kosovela in logopedagogiko je tudi ideja celovitosti. Kosovel v svojih delih presega ločevanje med umetnostjo, znanostjo in življenjem ter vzpostavlja integralni pogled na človeka. Njegovi konsi združujejo racionalno in intuitivno, estetsko in etično, osebno in družbeno. Ta integracija odraža logopedagoško razumevanje človeka kot celostnega bitja, v katerem so mišljenje, čustvovanje in delovanje neločljivo povezani. Učenje tako ni zgolj pridobivanje znanja, temveč proces osebnostne rasti.

Posebej izrazita je tudi dimenzija svobode in odgovornosti. Kosovelov lirski subjekt ni pasiven, temveč se zaveda svoje vloge v svetu. Tudi v razmerah negotovosti in razpada ohranja notranjo svobodo – možnost izbire, kako se bo odzval. To neposredno sovpada z logoterapevtskim poudarkom, da človeku, ne glede na okoliščine, ostaja svoboda, da izbere svoj odnos do situacije (Frankl, 2005). Iz te svobode pa izhaja odgovornost: za lastno življenje, za drugega in za prihodnost. Kosovelova poezija se tako izkaže kot prostor preseganja krize. Njegova besedila ne ostajajo pri opisu razpada sveta, temveč v sebi nosijo impulz preobrazbe. Trpljenje, ki ga zaznava, ni brez pomena, ampak postane izhodišče za iskanje novega reda in novega človeka. Tudi to je v jedru logopedagoškega razumevanja: človek lahko v trpljenju odkrije smisel, če ga zmore osmisлити in preseči. V pedagoškem kontekstu takšno branje Kosovela

odpira pomembne didaktične možnosti. Učenec ni več usmerjen k reprodukciji literarnozgodovinskih dejstev, temveč k osebemu soočenju z besedilom. Pesem postane izhodišče za vprašanja o lastnem življenju, vrednotah in odločitvah. Učitelj pa pri tem ne nastopa kot posredovalec končnih interpretacij, temveč kot vodnik v procesu iskanja smisla. S tem se pouk književnosti približa logopedagoškemu cilju: oblikovanju notranje motiviranega, odgovornega in reflektirajočega posameznika. Kosovel in logopedagogika se tako srečata v skupnem razumevanju človeka kot bitja, ki ni določeno zgolj z zunanjimi okoliščinami, temveč zmožno ustvarjati smisel. Poezija postane prostor, kjer se ta zmožnost lahko razvija, preizkuša in pogloblja. V tem smislu Kosovel ni le pesnik svojega časa, temveč tudi izjemno aktualen sogovornik sodobne pedagoške misli.

Logopedagoško gledano je novi človek tisti, ki razvija svojo celovitost – povezuje mišljenje, čustva in delovanje. Ne išče udobja, ampak smisel, ne beži pred krizo, ampak se je zaveda in je ne ignorira. Prav v tej zavestni drži se kaže njegova notranja svoboda. Kosovel v svojih pesmih nakazuje, da rešitev ni v sistemih, temveč v človeku samem, kar pomeni, da se resnična sprememba začne v notranjosti posameznika (Kosovel, 1925/–). Novi človek tako ni zgolj produkt družbe, temveč njen soustvarjalec.

Takšno razumevanje sovпада tudi s sodobnimi vzgojno-izobraževalnimi usmeritvami, ki jih poudarja UNESCO. UNESCO izpostavlja, da mora izobraževanje razvijati celostnega človeka, ki zna živeti skupaj z drugimi, odgovorno delovati in smiselno oblikovati svojo prihodnost (UNESCO, 2015). Novi človek je zato tudi etičen človek: deluje na podlagi vrednot, kot so pravičnost, dostojanstvo in sočutje, ter prevzema odgovornost za skupnost in svet. Kosovelov novi človek zmore preseči krizo, ker v njej prepozna izziv in priložnost za rast. Njegova moč ni v popolnosti, ampak v zavestni odločitvi, da bo kljub negotovosti iskal smisel in ustvarjal boljši svet. V tem smislu se poezija preoblikuje v pedagoški prostor, kjer se učenec ne uči le o literaturi, temveč o sebi – o tem, kako živeti kot odgovoren, svoboden in smiseln človek.

SREČKO KOSOVEL
1904-1926
Pisnik Krasi, človeka in prihodnosti

“Življenje je pot.
Na njej izbiramo, kdo smo.”

Rojen: 10. marec 1904
Selena, Krno

Umrli: 15. marec 1926
Tonej pri Selski

Pisnik, ki je v samo 22 letih
ustvaril ogromno bogat opus –
več kot 1000 pesmi.

TEME NJEGOVE POEZIJE

KRAS
Kamni, bujla,
toba pokrajina,
kavčarja, večnost

ČLOVEK
Notranji svet,
krajnje sreče,
samotnost,
človek v svetu

DRUŽBA
Kroga časa,
neprijetnosti,
razdeli svetovni,
zgodbe, priatelj

PRIHODNOST
Nova družba,
upanje, priatelj,
odgovornost,
boljši svet

ZNACILNOSTI NJEGOVEGA PISANJA

- avtoritativne in eksperimentalne pesni
- konvencionalni – formal (formal, solari, klasični pesni)
- avtoritativni (formal, priatelj, bujla, toba)
- preprosti avtoritativni in eksperimentalni
- avtoritativni, glasbeni, toba po sprejemni

ZNANE PESMI

- Ekstaza sveta
- Europa sveta
- Jutra na Krasi
- Pesni iz Krasi
- Jutra priateljstva
- Krasi (priateljstvo)
- Belada in toba
- Neki več o človeku

ZANIMIVOSTI

- Živeti je preprosto
in to je razlog.
- Umrli so tisti, ki so
živeli 22. razpisni
družbeni.
- Pogovori človeka so
povsem drugačni v več kot
20 letih.

Čepur, je prvi toba kritika,
je postal razpisni pesni
v literarni kritiki.

KOSOVEL & LOGOPEDAGOGIKA
Poezija kot iskanje smisla, vrednot in notranje rasti.

KAT JE LOGOPEDAGOGIKA?
Logopedija je razpisni pesni.

POVEZAVA
Poezija je prvi
razpisni pesni.

DIDAKTIČNE IMPLIKACIJE
UČENEC:

- znanje razpisni pesni
- povezanost razpisni pesni
- razpisni pesni in notranje razpisni

UČITELJ

- povezanost razpisni pesni
- povezanost razpisni pesni
- povezanost razpisni pesni

VPRASHANJA ZA RAZMISLEK

- Kaj je prvi razpisni pesni?
- Kaj je prvi razpisni pesni?
- Kaj je prvi razpisni pesni?

“Človek ni žrtev sveta – ampak bi je, ki toba sveta in izbira svojo pot.”

Slika 2: Srečko Kosovel, stičišče z logopedagogiko

Vir: Lasten, Al

Kras kot šola življenja in utrjevanje človeka v njegovem poslanstvu

Pomemben element v razumevanju njegove poezije in logopedagogike pa ostaja Kras. Življenje na Krasu, iz katerega izhaja tudi Srečko Kosovel, je bilo zaznamovano s trdimi naravnimi razmerami: kamnita zemlja, pomanjkanje vode in močna burja so oblikovali vsakdan ljudi. Takšno okolje ni dopuščalo lahkega življenja, temveč je od človeka zahtevalo vztrajnost, notranjo moč in sposobnost prilagajanja. Prav v tem se odpirajo pomembne povezave z logopedagogiko, ki razume človeka kot bitje, ki v zahtevnih okoliščinah išče smisel, razvija odgovornost in oblikuje svoj odnos do sveta. V logopedagoški perspektivi življenje na Krasu ponazarja temeljno izhodišče, da smisel ni nekaj danega, temveč nekaj, kar človek ustvarja. Kraški človek ni mogel izbirati okoliščin, lahko pa je izbiral svoj odnos do njih – ali bo obupal ali pa bo v težkih razmerah našel način za preživetje in dostojno življenje. To sovпада z logoterapevtskim poudarkom Viktorja Frankla, da človeku vedno ostane svoboda, da izbere svojo notranjo držo. Kamen, ki je značilen za Kras, lahko razumemo kot simbol trdnosti in preizkušnje. Logopedagoško gledano predstavlja ovire, ki človeka ne uničijo, ampak ga oblikujejo. Kraški človek je moral iz kamna ustvariti življenje – graditi hiše, obdelovati zemljo, postavljati suhozide. Ta proces lahko razumemo kot metaforo človekovega oblikovanja samega sebe: iz težav in omejitev ustvarja smiselno življenje. Tudi burja ima v tem kontekstu simbolni pomen. Kot močna, nepredvidljiva sila predstavlja življenjske preizkušnje, ki človeka

pretresajo. A prav skozi soočanje z njimi človek razvija notranjo stabilnost. Logopedagogika poudarja, da trpljenje samo po sebi ni smiselno, lahko pa postane smiselno, če ga človek osmisli in preseže. Kraški človek je moral prav to: vztrajati kljub vetru, suši in negotovosti. Poleg tega življenje na Krasu kaže na pomen skupnosti in odgovornosti. Ljudje so si pomagali, sodelovali in skupaj ustvarjali pogoje za življenje. Logopedagoško gledano to pomeni, da človek ne išče smisla le zase, ampak tudi v odnosu do drugih. Smisel se uresničuje v odgovornosti – do sebe, do skupnosti in do sveta. Takšno razumevanje okolja nam omogoča tudi globlje branje Kosovela. Njegova poezija ni le opis pokrajine, temveč izraz notranjega sveta človeka, ki je oblikovan v zahtevnih razmerah. Kras tako postane ne le geografski prostor, temveč tudi **pedagoški prostor smisla**, kjer se človek uči, kako živeti: vztrajati, izbirati, odgovarjati in ustvarjati.



Slika 3: Kras kot šola življenja

Vir: Lasten, Al

ZAKLJUČEK

Poezija Srečka Kosovela se v luči logopedagogike razkrije kot izjemno močan pedagoški prostor, v katerem se srečata umetnost in vzgoja. Eksistencialna analiza pesmi *Evropa umira* in *Kons: Z* je pokazala, da Kosovel ne ostaja pri opisu razpada sveta, temveč v svojih besedilih odpira pot k razumevanju in preseganju krize. Njegova poezija bralca ne vodi le k interpretaciji, ampak k razmisleku o lastnem življenju, vrednotah in odgovornosti. Logopedagoški pristop, utemeljen na spoznanjih Viktor Frankl, omogoča, da Kosovelovo poezijo razumemo kot prostor iskanja smisla, v katerem učenec razvija notranjo svobodo in zavest o lastni odgovornosti. Posebej pomembna je odprta struktura konsov, ki spodbuja aktivno, reflektivno branje in učenca postavlja v vlogo soustvarjalca pomena. Tako literarno delo preseže zgolj estetsko funkcijo in postane sredstvo osebnostne rasti. Poleg tega se je pokazalo, da ima pomembno vlogo tudi kraško okolje, ki s svojo trdino in zahtevnostjo simbolno ponazarja življenjske preizkušnje. V tem prostoru se oblikuje človek, ki ne beži pred krizo, ampak se je zaveda, jo sprejema in jo presega z iskanjem smisla. Prav tak človek – svoboden, odgovoren in etično usmerjen – je tudi v središču Kosovelovega pesniškega klica.

Ugotovitve prispevka potrjujejo, da logopedagoški pristop pogloblja razumevanje Kosovelove poezije in odpira nove možnosti za njeno vključevanje v sodobni pouk književnosti. Poezija tako postaja

pomembno orodje za razvijanje celostnega posameznika, ki zna razmišljati, čutiti in odgovorno delovati v svetu. V času negotovosti in hitrih družbenih sprememb se prav v takšnem razumevanju literature razkriva njena trajna vrednost – kot prostor, kjer človek išče, ustvarja in uresničuje smisel svojega bivanja.

Viri in literatura

1. Frankl, V. E. (2005). *Zdravnik in duša: Uvod v logoterapijo in eksistencialno analizo*. Celje: Mohorjeva družba.
2. Kosovel, S. (1925/–). *Evropa umira*. Pridobljeno s https://sl.wikisource.org/wiki/Evropa_umira
3. Kosovel, S. (1925/–). *Kons*: Z. Pridobljeno s https://sl.wikisource.org/wiki/Kons:_Z
4. UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
5. Vrečko, J. (2015). *Novo branje konsov*. Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. Pridobljeno s <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/33-Vrecko.pdf>

Sodoben grižljaj tradicije

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

tadeja.pungartnik@gmail.com

Povzetek: Prispevek predstavlja primer dobre prakse trajnostne prehranske vzgoje, izvedene v okviru programa Ekošola in sodelovanja šole na sejmu Fit & Well. Projekt Sodoben grižljaj tradicije je bil zasnovan z namenom povezovanja tradicionalne slovenske kulinarične dediščine s sodobnimi prehranskimi smernicami ter trajnostnimi okoljskimi vidiki. Učenci so skozi projektno delo raziskovali pomen lokalnih in sezonskih sestavin, vlogo rastlinskih virov v prehrani ter vpliv prehranskih odločitev na zdravje in okolje. V okviru projekta so učenci aktivno sodelovali pri načrtovanju in pripravi stojnice, prilagajanju tradicionalnih receptov ter predstavitvi jedi širši javnosti. Poseben poudarek je bil namenjen izkustvenemu učenju, saj so učenci pridobljeno znanje prenesli v realno okolje in ga predstavljali obiskovalcem sejma. Takšen pristop je prispeval k razvoju trajnostnih kompetenc, kritičnega razmišljanja, odgovornosti in sodelovanja. Prispevek poudarja pomembno vlogo šole in programa Ekošola pri spodbujanju trajnostnih navad mladih ter prikazuje, kako lahko z načrtovanimi projekti prehrana postane učinkovito izhodišče za celostno in trajnejše učenje.

Ključne besede: trajnostna prehrana, lokalna in sezonska hrana, okoljska vzgoja, izkustveno učenje, osnovna šola

Abstract: The article presents an example of good practice in sustainable nutrition education implemented within the Ekošola programme and through the school's participation in the Fit & Well fair. The project *A Modern Bite of Tradition* was designed to connect traditional Slovenian culinary heritage with modern dietary guidelines and perspectives on environmental sustainability. Through project-based work, students explored the importance of local and seasonal ingredients, the role of plant-based foods in the diet, and the impact of dietary choices on health and the environment. As part of the project, students actively participated in planning and preparing the presentation stand, adapting traditional recipes, and presenting dishes to the wider public. Special emphasis was placed on experiential learning, as students transferred the knowledge they had acquired into a real-life setting and shared it with fair visitors. This approach contributed to the development of sustainability competencies, critical thinking, responsibility, and cooperation. The article highlights the important role of schools and the Eco-School programme in promoting sustainable habits among young people and demonstrates how well-designed projects can make nutrition an effective starting point for holistic and long-lasting learning.

Keywords: sustainable nutrition, local and seasonal food, environmental education, experiential learning, primary school

UVOD

V zadnjih desetletjih se vse bolj zavedamo omejenosti naravnih virov in vpliva človekovih dejavnosti na okolje, kar pomembno zaznamuje delovanje sodobne družbe. V tem okviru ima izobraževanje pomembno vlogo, saj posameznike spodbuja k odgovornemu odločanju in ravnanju v vsakdanjem življenju. Med takšne odločitve, ki imajo dolgoročne posledice, nedvomno sodi tudi izbira hrane (UNESCO, 2017).

Prehrana ne vpliva zgolj na zdravje posameznika, temveč ima tudi širše okoljske, družbene in kulturne razsežnosti. Prehranski sistemi so tesno povezani z rabo naravnih virov, izpusti toplogrednih plinov in nastajanjem odpadkov, obenem pa ponujajo pomembne možnosti za uvajanje odgovornejših praks. Zaradi tega se prehrana vse pogosteje prepozna kot področje, na katerem lahko posamezniki in skupnosti pomembno prispevajo k bolj uravnoteženemu razvoju.

V strokovni literaturi se trajnostna prehrana opredeljuje kot način prehranjevanja, ki podpira zdravje posameznika, hkrati pa zmanjšuje negativne vplive na okolje in upošteva tudi družbene vidike, kot so pravičnost, lokalna samooskrba in dostopnost hrane. Takšen pristop vključuje večjo usmerjenost v lokalno in sezonsko pridelano hrano, zmanjševanje količine zavržene hrane ter povečano vključenost rastlinskih virov v prehrano (FAO, 2019; NIJZ, b. l.). Uveljavljanje

takšnih prehranskih praks pa ni odvisno le od ponudbe živil, temveč tudi od znanja, vrednot in prehranskih navad posameznika.

Pri oblikovanju teh znanj in vrednot ima šola posebno vlogo, saj ne posreduje zgolj informacij, temveč sistematično spodbuja razvoj stališč in vedenjskih vzorcev. Pouk, ki povezuje različna vsebinska področja ter spodbuja kritično razmišljanje in odgovorno ravnanje, učencem omogoča razumevanje povezanosti med človekom, družbo in okoljem (UNESCO, 2017). Pridobljeno znanje učenci pogosto prenašajo tudi v domače okolje.

Prispevek predstavlja primer dobre prakse trajnostne prehranske vzgoje, v okviru katere so učenci svoje znanje predstavili širši javnosti na sejmu Fit & Well.

Trajnostna prehrana kot priložnost za učenje

Trajnostna prehrana je zelo primerna tema za učenje, saj izhaja iz vsakdanjega življenja učencev. Hrana je del njihove vsakdanje rutine, zato lahko učne vsebine neposredno povežemo s situacijami, ki jih dobro poznajo in razumejo. Prav ta bližina omogoča, da učenci temo doživljajo kot smiselno in jim daje večjo motivacijo za sodelovanje.

Pri obravnavi trajnostne prehrane učenci ne spoznavajo le osnovnih pojmov, temveč skozi pogovore in dejavnosti razmišljajo o izvoru hrane, prehranskih izbira in njihovih posledicah. Postopoma

spoznavajo, da prehrana ni zgolj vprašanje okusa ali navade, temveč je povezana z zdravjem, porabo virov in vplivom na okolje. Takšen pristop jim pomaga razumeti širši pomen prehranskih odločitev.

Z uporabo praktičnih nalog, raziskovanja in projektne dela učenci pridobljeno znanje poglobljajo ter ga povezujejo s konkretnimi primeri. Trajnostna prehrana tako postane vsebina, ki jo je mogoče obravnavati izkustveno in povezovalno, tudi medpredmetno. Učenci se ob tem učijo samostojnega razmišljanja, iskanja informacij ter presojanja različnih možnosti.

Takšen način dela spodbuja razvoj odgovornega odnosa do lastnih prehranskih navad in večjo zavest o vplivu posameznikovih odločitev na okolje in družbo. Trajnostna prehrana tako ne ostaja zgolj teoretična učna vsebina, temveč postane del razmišljanja in ravnanja učencev v vsakdanjem življenju, kar predstavlja pomemben cilj sodobnega pouka.

Razvijanje trajnostnih kompetenc pri učencih

Projekt je bil zasnovan tako, da je učencem omogočal celostno razvijanje trajnostnih kompetenc skozi konkretne naloge in sodelovalno delo. Učenci pri tem niso bili le izvajalci dejavnosti, temveč so aktivno sodelovali pri oblikovanju idej, sprejemanju odločitev in iskanju ustreznih rešitev. Skozi raziskovanje in pripravo

vsebin so razvijali sposobnost presoje informacij o prehrani ter jih vrednotili z vidika trajnosti, okolja in vsakdanjega življenja.

Pomemben poudarek je bil namenjen razmišljanju o razmerju med tradicijo in sodobnimi prehranskimi priporočili. Učenci so se srečevali z vprašanji, kako ohraniti kulturno dediščino in hkrati prilagoditi jedi sodobnim smernicam. Takšen proces jih je spodbujal k iskanju ravnotežja med preteklimi praksami in sodobnimi izzivi ter k razumevanju, da trajnost pogosto zahteva premišljene in utemeljene odločitve.

Projekt je pri učencih krepil občutek odgovornosti. Prevzemali so odgovornost za posamezne naloge in se zavedali, da je uspeh končne predstavitve odvisen od skupnega dela. S tem so se učili sodelovanja, upoštevanja dogovorov in medsebojne podpore ter postopoma razvijali občutek pripadnosti skupini in skupne odgovornosti za dosežene rezultate.

Takšne učne izkušnje imajo dolgoročen pomen, saj učenci razvijajo zavedanje, da imajo kot posamezniki vpliv na okolje in skupnost. Projekt jim je omogočil, da so začeli svojo vlogo dojemati širše, ne le kot učenci, temveč kot aktivni soustvarjalci družbe, kar je eden ključnih ciljev sodobnega izobraževanja.

Cilji in zasnova projekta

Projekt sodelovanja na sejmu Fit & Well je bil zasnovan z namenom, da učenci na njim razumljiv in konkreten način razvijajo trajnostne kompetence. Osrednji cilj projekta je bil poglobiti razumevanje povezanosti med prehrano, zdravjem in okoljem ter učence spodbuditi k razmisleku o lastnih vsakodnevnih izbirah. Poudarek je bil na ozaveščanju o vplivu posameznikovih odločitev na širšo skupnost, kar je skladno z usmeritvami programa Ekošola (Ekošola Slovenija, b. l.).

Projekt je bil strukturiran kot izkustvena učna dejavnost, ki je učencem omogočila aktivno vlogo v vseh fazah dela – od začetnega načrtovanja in raziskovanja do priprave gradiv in predstavitve na sejmu. Takšna zasnova je spodbujala povezovanje teoretičnih izhodišč s prakso ter prenos znanja v resnične življenjske situacije.

V okviru projekta so učenci poleg vsebinskega znanja razvijali tudi organizacijske in delovne spretnosti. Sodelovali so pri razdelitvi nalog, usklajevanju dela in upoštevanju časovnih okvirov, kar je zahtevalo načrtovanje, prilagajanje in odgovoren odnos do dela. Takšen način dela je spodbujal samostojnost učencev.

Celostna zasnova projekta je tako omogočila povezovanje znanja, izkušenj in osebnega razvoja. Učenci so učenje doživljali kot smiselno in uporabno, projekt pa je sledil temeljnim načelom vzgoje in

izobraževanja za trajnostni razvoj, ki poudarjajo aktivno vlogo učencev ter učenje, povezano z realnim življenjskim okoljem (Ekošola Slovenija, b. l.).

Potek dela in predstavitev na sejmu

Na sejmu Fit & Well se je šola vse tri dni predstavila s stojnico z naslovom Sodoben grižljaj tradicije, na kateri je aktivno sodelovalo šest učenk. S stojnico smo želeli pokazati, da je mogoče tradicionalne slovenske jedi ohraniti in jih hkrati prilagoditi sodobnim prehranskim smernicam ter trajnostnim izzivom današnjega časa. Namen predstavitev ni bil zgolj ponuditi jedi obiskovalcem, temveč jih spodbuditi k razmisleku o tem, da lahko tudi tradicionalno prehrano pripravljamo na način, ki je hkrati prijazen do zdravja posameznika in okolja.

Tradicionalna hrana predstavlja pomemben del kulturne dediščine in narodne identitete. Jedi, kot so žganci, gibanica ter jedi iz stročnic, imajo v slovenskem prostoru dolgo zgodovino, saj so jih ljudje nekoč pripravljali iz preprostih, lokalno dostopnih sestavin. Prav ta preprostost, sezonskost in povezanost z naravnim okoljem so lastnosti, ki jih danes ponovno prepoznavamo kot temeljne značilnosti trajnostne prehrane.

V okviru projekta smo z učenci tradicionalne recepte premišljeno prilagodili sodobnim prehranskim priporočilom. Pri pripravi jedi smo

zmanjšali količino dodanega sladkorja, soli in maščob ter poudarili uporabo polnovrednih in rastlinskih sestavin. S tem smo želeli pokazati, da tradicija ni nekaj nespremenljivega, temveč se lahko razvija in prilagaja sodobnemu načinu življenja, ne da bi pri tem izgubila svojo kulturno in prehransko vrednost.

Na stojnici smo obiskovalcem ponudili nabor sladkih in slanih jedi, ki so predstavljale različne vidike trajnostne prehrane. Med sladicami sta izstopali mini gibanica v kozarčku in jabolčna krema s cimetom, ki sta temeljili na tradicionalnih sestavinah in preprosti pripravi. Poleg tega smo predstavili ajdove žgance z zeliščnim jogurtom, humus iz leče ter zelenjavni čips iz korenja, rdeče pese in pastinaka.

Poseben poudarek je bil namenjen ajdi, ki ima v slovenski prehranski dediščini pomembno mesto. Ajda dobro uspeva v našem okolju in predstavlja polnovredno, lokalno surovino z visoko prehransko vrednostjo. Predstavili smo jo v obliki mini ajdovih žgancev z zeliščnim jogurtom in ocvirki, postregli pa smo jo v manjših porcijah. Takšna predstavitev je jed približala tudi mlajšim obiskovalcem ter hkrati omogočila praktično in estetsko postrežbo na sejmu.



Slika 5: Mini ajdovi žganci z zeliščnim jogurtom in humus iz leče

Vir: Lasten

Pomemben del so predstavljale tudi jedi iz stročnic, zlasti leče, ki danes velja za enega izmed bolj trajnostnih virov beljakovin. Pripravili smo humus iz leče, s katerim smo obiskovalcem predstavili sodobno uporabo tradicionalnih sestavin ter rastlinsko alternativo mesnim namazom.

Ponudbo je dopolnjevala pečena sezonska zelenjava (korenje, rdeča pesa in pastinak), postrežena z zeliščnimi jogurtnimi omakami. Ta jed je služila kot primer preprostega, a okusnega prigrizka, ki je bil med obiskovalci zelo dobro sprejet. S tem smo želeli poudariti, da so lahko

rastlinske in sezonske jedi ne le zdrave, temveč tudi privlačne in okusne.



Slika 2: Zelenjavni čips iz korenja, pese in pastinaka

Vir: Lasten

Posebno pozornost je v okviru predstavitve pritegnila mini gibanica, ki je bila izbrana kot eden najbolj prepoznavnih primerov slovenske kulinarčne dediščine. Z učenci smo jo predstavili v sodobni obliki večplastne sladice v manjših ladijcah, kar je omogočilo estetsko privlačno postavitvev ter praktično porcijsko prilagoditev sejamskemu prostoru.



Slika 3: Mini gibanica in jabolčna krema s cimetom

Vir: Lasten

Pri pripravi mini gibanice smo izhajali iz tradicionalnega recepta, ki smo ga premišljeno prilagodili sodobnim prehranskim smernicam. Zmanjšali smo količino dodanega sladkorja ter uporabili preproste, lokalno dostopne sestavine, kot so domača jabolka, skuta, orehi in mak. S tem so učenci pokazali, da je mogoče tradicionalne jedi ohraniti, hkrati pa jih pripraviti na način, ki je bolj uravnotežen in prijazen do zdravja.

Jabolčna krema s cimetom je predstavljala lažjo, manj sladko različico sladice, obenem pa je poudarjala uporabo sezonskega sadja.

Vse jedi so bile pripravljene v šoli v okviru projektnega dela. Učenci so sodelovali pri načrtovanju, izbiri receptov in pripravi jedi, pri zahtevnejših organizacijskih in tehničnih korakih pa jim je pomagala tudi šolska kuhinja. Takšno sodelovanje je omogočilo varno in učinkovito izvedbo ter učencem ponudilo izkušnjo sodelovanja z različnimi deležniki v šolskem okolju.

Ob stojnici smo pripravili tudi tematske plakate, ki so poudarjali trajnostne pristope pri pripravi hrane, pomen lokalnih sestavin, vlogo stročnic kot hrane prihodnosti ter povezavo med znanjem, zdravjem in odgovorno porabo. Razstavni prostor je bil zasnovan pregledno in estetsko, z jasnimi sporočili o vplivu prehrane na okolje in družbo.



Slika 4: Razstavni prostor na sejmu

Vir: Lasten

Pomemben dejavnik uspešne izvedbe projekta je bila tudi vloga učiteljev oziroma mentorjev, ki smo delovali predvsem kot usmerjevalci projekta. Naša naloga ni bila zgolj organizacija dela, temveč ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, v katerem so učenci lahko samostojno raziskovali, postavljali vprašanja ter oblikovali lastne razlage in rešitve. Posebno pozornost smo namenili tudi refleksiji opravljenega dela, saj so vodeni pogovori učencem omogočili, da so izkušnje osmislili in jih povezali z vsakdanjim življenjem.

ZAKLJUČEK

Projekti, kot je Sodoben grižljaj tradicije, jasno kažejo, da lahko šola pomembno in učinkovito prispeva k oblikovanju trajnostnih navad mladih. Kadar učenci znanja ne usvajajo zgolj na teoretični ravni, temveč ga povezujejo z lastnimi izkušnjami ter ga predstavijo tudi širši javnosti, se učenje poglobi in pridobi večjo trajnostno vrednost. Takšen pristop omogoča, da učenci obravnavane vsebine razumejo kot del resničnega življenja, ne le kot šolsko snov.

Projekt je pokazal, da lahko prehrana služi kot učinkovito izhodišče za celostno učenje, saj povezuje zdravstveni, okoljski in kulturni vidik ter učencem omogoča, da razmislijo o lastnih navadah in odgovornosti. Pomembna dodana vrednost projekta je bila tudi izkušnja sodelovanja v realnem okolju, kjer so morali učenci svoje

znanje izkazati tako, da so se odzivali na vprašanja obiskovalcev, s čimer se je okrepilo njihovo razumevanje obravnavane tematike.

S strani ocenjevalcev Ekošole je projekt prejel pohvalo za jasno povezavo z letošnjo temo, premišljeno izbiro jedi, strokovno znanje učencev ter celostno in trajnostno naravnost izvedbe. Posebej je bila izpostavljena estetska in vsebinska dovršenost razstavnega prostora ter odgovorna predstavitev lokalne in trajnostne prehrane, za kar smo bili pohvaljeni tako učenci kot mentorji. Projekt je bil ob tem nagrajen z zlatim priznanjem, ki predstavlja potrditev kakovostne in strokovno utemeljene izvedbe.

Tovrstne učne izkušnje ne prispevajo zgolj k razvoju prehranske in okoljske pismenosti, temveč tudi k oblikovanju vrednot, kot so sodelovanje, odgovornost in zavedanje lastne vloge v skupnosti. Projekt potrjuje, da se odnos do trajnosti gradi postopno, skozi konkretne izkušnje in vsakodnevne odločitve, pri čemer ima hrana pomembno mesto. Šola ima pri tem ključno vlogo, saj lahko z načrtnim vključevanjem tovrstnih dejavnosti ustvarja priložnosti za učenje, ki presegajo učilnico in prispeva k dolgoročnemu razvoju odgovornih posameznikov.

Projekt je pokazal, da učenci z veseljem sprejemajo učenje, ki ga lahko povežejo s svojim življenjem in ga soustvarjajo. Prav takšne izkušnje pustijo najmočnejši pečat, saj učenci ne razvijajo le znanja,

temveč tudi odnos do sveta, v katerem živijo, in občutek, da lahko vanj aktivno prispevajo. Ob tem postopoma gradijo tudi zaupanje vase in v svoje odločitve, kar je temelj za odgovorno ravnanje v prihodnosti.

Viri in literatura

1. Agencija RS za okolje. (b. l.). *Okoljski kazalci in trajnostna raba virov*. Pridobljeno s: <https://kazalci.arso.gov.si/sl/content/kazalci-okolja-v-sloveniji>
2. Ekošola Slovenija. (b. l.). *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj*. Pridobljeno s: <https://ekosola.si/predstavitev-ekosole/>
3. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) & World Health Organization (WHO). (2019). *Sustainable healthy diets – Guiding principles*. Rome: FAO. Pridobljeno s: <https://www.fao.org/4/ca6640en/ca6640en.pdf>
4. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2007). *Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj*. Ljubljana. Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/nacionalne_smernice_VITR_2007.pdf
5. Nacionalni inštitut za javno zdravje. (b. l.). *Zdrava in trajnostna prehrana*. Pridobljeno s: <https://niz.si/zivljenjski-slog/prehrana/>
6. UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO. Pridobljeno s: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444/>

Drugi del: objava raziskovalnih nalog

1. ANDREJA JAVORNIK: Vpliv senzorične igre na usmerjeno pozornost in sodelovanje triletnikov
2. SIMONA KOVAČIČ: Vloga sodelovanja s starši učencev OŠPP NIS
3. VESNA MARKELJ: Primerjava učnih načrtov geografije javne osnovne šole in alternativnih zasebnih osnovnih šol
4. SUZANA MLAKAR: Dejavniki izbire in ohranjanja prijateljstev pri učencih
5. NATAŠA PODHOSTNIK: Vloga razrednih dejavnosti pri spodbujanju socialnih in čustvenih veščin učencev 7. razreda
6. TINA STOPAR: Tedenski razmislek kot orodje za razvijanje samoregulacije in zavedanja napredka pri učenju zgodnjih bralnih in matematičnih spretnosti učencev 1. razreda
7. ROBERT SUHOLEŽNIK: Športna aktivnost zaposlenih na Osnovni šoli Vojnik
8. KATARINA ŽIČKAR: Spletna varnost med učenci v oddelkih z nižjim izobrazbenim standardom: stopnja prepoznavanja osnovnih pravil varne rabe interneta

VPLIV SENZORIČNE IGRE NA USMERJENO POZORNOST IN SODELOVANJE TRILETNIKOV

(Raziskovalna naloga)



ANDREJA JAVORNIK

Maj 2026

VSEBINA

Povzetek	1
Abstract	2
1. Uvod	4
1.1. Opredelitev raziskovalnega področja.....	4
1.2. Namen in cilj raziskovalne naloge.....	5
1.3. Omejitve pri obravnavanem problemu.....	5
1.4. Raziskovalne metode	5
1.5. Izvirni prispevek k praksi in teoriji	5
2. Teoretični del	7
2.1. Kognitivni razvoj triletnikov	7
2.1.1. Razvoj usmerjene pozornosti triletnikov	7
2.2. Socialno čustveni razvoj triletnikov	10
2.2.1. Čustveni razvoj triletnikov	10
2.2.2. Socialni razvoj triletnikov	11
2.2.2.1. Razvoj sodelovanja med triletniki	12
2.3. Senzorna integracija	14
2.3.1. Čutila.....	14
2.3.1.1. Vestibularni sistem	15
2.3.1.2. Taktilni sistem.....	15
2.3.1.3. Proprioceptivni sistem.....	16
2.3.1.4. Vizualni sistem.....	17
2.3.1.5. Avditorni sistem	17
2.3.1.6. Gustatorni sistem	18
2.3.1.7. Olfaktorni sistem	19
2.3.1.8. Čutila triletnikov	19

2.4. Igra predšolskih otrok	20
2.4.1. Senzorična igra	23
3. Empirični del	25
3.1. Problem, namen in cilji raziskovalne naloge	25
3.2. Raziskovalni vzorec	25
3.3. Raziskovalna vprašanja	26
3.4. Hipoteze.....	26
3.5. Načrt dela.....	27
3.6. Izvedba dejavnosti	28
3.6.1. Pomlad	28
3.6.1.1. Raziskovalna tabla: Povezovanje cvetlice z njeno senco (vizualna izkušnja)	28
3.6.1.2. Raziskovalna senzorična kocka (veččutna izkušnja)	30
3.6.1.3. Raziskovalni pladenj: Igra in risanje z ledom (taktilna izkušnja)	32
3.6.1.4. Izdelava sadnih žele bonbonov (več čutna izkušnja).....	35
3.6.1.5. Ne senzorična igra: Igra vlog »Družina«	38
3.6.1.6. Ustvarjanje rim (avditorna izkušnja)	39
3.6.1.7. Skrivnostni kotiček (vizualna izkušnja)	40
3.6.1.8. Zvočna pravljica (avditorna izkušnja)	42
3.6.1.9. Prosta igra	44
3.6.2. Zdravje	47
3.6.2.1. Raziskovalni pladenj: Razlikovanje in poimenovanje snovi s podobnim videzom (gustatorna izkušnja)	47
3.6.2.2. Raziskovalni pladenj: Kaj manjka? (vizualna izkušnja)	48
3.6.2.3. Umivanje kamnov (taktilna izkušnja)	50
3.6.2.4. Sprehod- lov na barve (vizualna izkušnja)	52
3.6.2.5. Raziskovalni bazen s semeni (taktilna izkušnja)	53
3.6.2.6. Igra z brivsko peno (taktilna izkušnja)	55
3.6.3. Travnik	57
3.6.3.1. Ne senzorna igra: Razvrščanje semen	57
3.6.3.2. Senzorični sprehod (veččutna izkušnja)	58
3.6.3.3. Raziskovalni bazen: travnik (veččutna izkušnja).....	60
3.6.3.4. Hoja po dežju in skakanje po lužah (veččutna izkušnja).....	63

3.6.4. Čebele	65
3.6.4.1. Senzorična pot (taktilna izkušnja).....	65
3.6.4.2. Čokoladne kroglice in igra z vaniljevo stepeno smetano (gustatorna in taktilna izkušnja).....	67
3.6.4.3. Slušni sprehod (avditivna izkušnja)	69
3.6.4.4. Igra s slanim testom (taktilna izkušnja)	70
3.6.5. Gozd	72
3.6.5.1. Prosta igra v gozdu (več čutna izkušnja).....	72
3.6.5.2. Ustvarjanje z naravnim materialom (veččutna izkušnja)	74
3.6.5.3. Bazen – Gozd (veččutna izkušnja)	77
3.6.6. Poletje	79
3.6.6.1. Igra z vodo v bazenu (veččutna izkušnja)	79
3.6.6.2. Potovanje po vonjih.....	82
3.6.6.3. Zabava z milnimi mehurčki (veččutna izkušnja)	84
3.7. Analiza opazovanja in intervjujev otrok.....	86
3.7.1. Analiza opazovanja otrok.....	86
3.7.1.1. Deklica NFP	86
3.7.1.2. Deček TN.....	87
3.7.1.3. Deklica ZT.....	88
3.7.2. Analiza anket	89
3.7.2.1 Splošna priljubljenost dejavnosti	89
3.7.2.2. Dejavnosti, ki otrokom niso bile najbolj všeč	90
3.7.2.3. Zabava in čustveno doživljanje dejavnosti	90
3.7.2.4. Sodelovanje med otroki	90
3.7.2.5. Čakanje na vrsto	90
3.7.2.6. Želja po ponovnem sodelovanju	91
3.7.2.7. Sklep analize anket	91
3.8. Rezultati in razprava.....	92
3.8.1. Raziskovalna vprašanja	92
3.8.1.1. Pozornost	92
3.8.1.2. Sodelovanje	94

3.8.2. Hipoteze	95
4. Zaključek	97
5. Viri in literatura	98
6. Priloge.....	101
6.6. Anketni vprašalnik za otroke po zaključeni igri	101

KAZALO SLIK:

Slika 1 Raziskovalna tabla: Povezovanje cvetlic in njihovih senc	29
Slika 2: Raziskovalna senzorična kocka.....	31
Slika 3: Raziskovalna senzorična kocka.....	31
Slika 4: Igra z ledom	33
Slika 5: Risanje z ledom	33
Slika 6: Sadni žele bonboni	36
Slika 7: Ustvarjanje rim	39
Slika 8: Skrivnostni kotiček	41
Slika 9: Zvočna pravljica.....	42
Slika 10: Igra z ledom v prosti igri.....	44
Slika 11: Okušanje snovi podobnega videza	47
Slika 12: Kaj manjka?	49
Slika 13: Umivanje kamnov	50
Slika 14: Sprehod- lov na barve	52
Slika 15: Raziskovalni bazen s semeni	54
Slika 16: Igra z brivsko peno	55
Slika 17: Razvrščanje semen	57
Slika 18: Senzorični sprehod	59
Slika 19: Raziskovalni bazen travnik	61
Slika 20: Hoja po dežju in skakanje po lužah	63
Slika 21: Senzorična pot.....	66
Slika 22: Čokoladne kroglice	67
Slika 23: Vaniljeva smetana	67
Slika 24: Recept za slano testo	71
Slika 25: Igra s slanim testom	71
Slika 26: Prosta igra v gozdu	73
Slika 27: Raziskovanje v gozdu	73
Slika 28: Ustvarjanje z naravnim materialom- čebelnjak	75
Slika 29: Ustvarjanje z naravnim materialom- sonce	75
Slika 30: Raziskovalni bazen- gozd.....	77
Slika 31: Igra z vodo	80
Slika 32: Raziskovanje plovnosti	80
Slika 33: Raziskovanje plovnosti	80
Slika 34: Igra z vodo in peno	80
Slika 35: Potovanje po vonjih	83
Slika 36: milni mehurčki	84
Slika 37: Milni mehurčki	85

Povzetek

Raziskovalna naloga raziskuje potencial rabe senzorične igre s ciljem, da le ta pozitivno vpliva na razvijanje usmerjene pozornosti in sodelovanja triletnikov znotraj vzgojno-izobraževalnih ustanov za predšolske otroke. Izhodišča raziskave predstavljajo opažanja iz prakse, da otroci v prosti in vodeni igri pogosto hitro menjajo dejavnosti, težko ohranijo pozornost ter se večinoma vključujejo v vzporedno igro z omejenim sodelovanjem.

Teoretični del raziskave temelji na spoznanjih o kognitivnem, socialno-čustvenem in senzoričnem razvoju triletnikov. V okviru kognitivnega razvoja je poudarek na razvoju usmerjene pozornosti, ki je v tem obdobju še kratkotrajna, vendar se lahko pod vplivom ustreznih spodbud postopno podaljšuje. Socialno-čustveni razvoja vključuje razvoj čustvenega izražanja, socialnih interakcij med vrstniki, pri čemer otroci prehajajo iz vzporedne igre v prve oblike skupne igre. Poseben poudarek je namenjen senzorni integraciji, ki vključuje delovanje različnih čutil (vestibularnega, propioceptivnega, taktilnega, vizualnega, avditornega, gustatornega in olfaktornega sistema) in njihov vpliv na otrokovo zaznavanje, učenje in vedenje. Teoretični okvir dopolnjuje tudi pomen igre kot temeljne dejavnosti predšolskega otroka, pri čemer ima senzorična igra posebno vlogo, saj omogoča učenje preko neposredne izkušnje in aktivnega raziskovanja.

Namen raziskave je bil ugotoviti ali senzorične dejavnosti spodbujajo otroško radovednost, podaljšujejo čas usmerjene pozornosti in hkrati vplivajo na razvoj socialnih interakcij. Poseben poudarek je bil namenjen tudi primerjavi med prosto in vodeno senzorično igro ter ugotavljanju, katere vrste senzorične igre so pri tem najučinkovitejše.

Empirični del raziskovalne naloge temelji na uporabi kvalitativne metode za analizo praktičnega dela preko evalvacije načrtovanega dela in metodo opazovanja in anketiranja. Sistematično so bili opazovani tri otroci v vrtcu, stari tri leta, med različnimi senzoričnimi in nesenzoričnimi dejavnostmi. Zbrani podatki so bili analizirani z vidika trajanja pozornosti, načina vključevanja v igro in oblik socialnih interakcij.

Rezultati raziskave so pokazali, da senzorična igra pomembno pozitivno vpliva na usmerjeno pozornost otrok, saj so otroci pri teh dejavnostih vztrajali bistveno dlje kot pri drugih oblikah igre. Največjo učinkovitost so pokazale taktilne in veččutne dejavnosti, ki so omogočale aktivno manipulacijo z materiali. Ugotovljeno je bilo tudi, da je pozornost daljša pri prosti senzorični igri kot pri vodeni.

Na področju socialnih interakcij rezultati kažejo, da senzorična igra spodbuja sodelovanje med otroki. Otroci so se med dejavnostmi povezovali, si izmenjevali materiale in skupaj razvijali igro, pri čemer so se interakcije najpogosteje odvijale v parih. Ob tem so se pojavljali tudi konflikti, ki pa so predstavljali pomembno priložnost za razvoj socialnih veščin, kot so komunikacija, pogajanja in reševanje sporov.

Na podlagi ugotovitev lahko zaključimo, da senzorična igra predstavlja pomembno pedagoško sredstvo za spodbujanje pozornosti, radovednosti in socialnega razvoja. Raziskava poudarja

pomen premišljenega načrtovanja dejavnosti in ustvarjanja spodbudnega okolja, ki otrokom omogoča aktivno raziskovanje in sodelovanje.

Abstract

The research project explores the potential of using sensory play with the aim of having a positive impact on the development of directed attention and social interactions of three-year-olds within preschool educational institutions. The starting point of the research is the practical observation that children in free and guided play often change activities quickly, have difficulty maintaining attention, and mostly engage in parallel play with limited participation. The basis of the theoretical part of the research are the findings about the cognitive, socio-emotional, and sensory development of three-year-olds. Within the framework of cognitive development, the emphasis is on the development of directed attention, which at this developmental stage is still short-lived, but can be gradually extended under the influence of appropriate incentives. Socio-emotional development includes the development of emotional expression and social interactions between peers, with children advancing from parallel play to the first forms of joint play. Special emphasis here is assigned to sensory integration, which includes the functioning of various senses (vestibular, proprioceptive, tactile, visual, auditory, gustatory and olfactory systems) and their impact on the child's perception, learning and behaviour. The theoretical framework also complements the importance of play as a fundamental activity of a preschool child, with sensory play playing a pivotal role, as it enables learning through direct experience and active exploration. The purpose of the research was to determine whether sensory activities stimulate children's curiosity, extend the time of focused attention and at the same time influence the development of social interactions. Particular focus was also placed on the comparison between free and guided sensory play and the determination of the type of sensory play that proves to be the most effective in this regard. The study uses qualitative methods in analysis of the empirical observation and surveys from pre-planned sensory activities. Three (3) three-year-old preschoolers were systematically observed during various sensory and non-sensory activities. The collected data was analysed through the lense of attention span duration, the manner of play engagement, and forms of social interactions. The results of the study showed that sensory play has a significant positive impact on children's focused attention, as children persisted in these activities significantly longer than in other forms of play. Tactile and multi-sensory activities that enabled active manipulation of materials were the most effective. It was also determined that the duration of focused attention is longer in free sensory play than in guided play. In the area of social interactions, the results show that sensory play encourages cooperation between children. During the activities, children fostered moments of connection, exchanged materials, and collaborated in the developed of child-led games, with interactions most often taking place in pairs. The occurrence of conflict rose which enabled the opportunity for the development of social skills such as communication, negotiation, and conflict resolution. Based on the findings, we can conclude that sensory play represents an important pedagogical tool for promotion of attention, curiosity, and social development. The research emphasizes the importance of thoughtful planning of activities and creating a stimulating environment that allows children to actively explore and participate.

KLJUČNE BESEDE:

Triletnik, pozornost, socialne interakcije, senzorična igra
Three years old, attention spans, social interactions, sensory play

UVOD

1.1. Opredelitev raziskovalnega področja

»Če se osredotočiš na začetek zgodbe, lahko vplivaš na celotno zgodbo.«

Raffi Cavoukian

V članku »Igra, pozornost in učenje: Kako igra in časovni okvir oblikujeta razvoj pozornosti in vplivata na učenje v razredu?« je navedeno, da Bruce McCandliss poudarja, da je pozornost zapleten proces, ki ga lahko razdelimo na podsisteme (opazovanje, orientacija, izvršilna pozornost) in ga merimo z eksperimentalnimi nalogami. Mnoge raziskave kažejo, da se pozornost in sposobnost obvladovanja konfliktov razvijata med zgodnjim otroštvom in časom šolanja, pri čemer imajo pomembno vlogo razvijajoče se možganske strukture, pričakovanje in okoljski dejavniki. Igra, še posebej strukturirana in socialna, lahko spodbuja razvoj pozornosti in samoregulacije. Kljub napredku raziskav ostajajo obdobja razvoja, zlasti med drugim in petim letom, še premalo raziskana. ([Hedges](#) H. J., [Adolph](#) E. K., [Amso](#) D., [Bavelier](#) D., [Fiez](#) A.J., [Krubitzer](#) L., [McAuley](#) D. J., [Newcombe](#) S.N., [Fitzpatrick](#) M.S., [Ghaja](#) J., 2013).

V predšolskem obdobju ima igra pomembno vlogo. Dr. Bergant (2015) nakazuje, da vpliva na razvoj otrokovih telesnih, kognitivnih, socialnih in čustvenih sposobnosti. Otrok je zanj notranje motiviran in se zanj spontano odloča. Poudarja pomembnost skupinske igre otrok, saj se tako naučijo pomembnih socialnih veščin, kot so prilagajanje, delanje kompromisov, reševanje sporov in nenazadnje prav tako odločno zastopanje lastnih potreb in postavljanja osebnih meja. Ena izmed poglobitvenih oblik igre so senzorične igre, ki vključuje raziskovanje različnih materialov in senzoričnih dražljajev. Čutila uporabljamo vsak dan, preko njih dobimo informacije o svojem fizičnem telesu in naši okolici, pravi Langerholčeva (2020, str. 12). Senzorični sistemi ob rojstvu še niso zreli in se intenzivno razvijajo prav v predšolskem obdobju, zato moramo otrokom ponuditi senzorične izkušnje in čas, da občutijo različne dražljaje (prav tam).

Pri triletnikih se razvija selektivna pozornost, kar pomeni, da se začnejo učiti izločiti moteče dejavnike in se osredotočiti na dano nalogo, kar pomeni začetek koncentracije. Pozornost je usmerjenost drugih psihičnih procesov in psihomotorične aktivnosti na neki dražljaj ali dejavnost. Posameznik s pomočjo pozornosti razvršča informacije iz okolja (Burja, 2024, str. 14). Koncentracija pa je ožji pomen, ki pomeni usmerjeno in vztrajno pozornost na eno stvar ali dejavnost (prav tam).

Triletniki pri igri že znajo počakati na vrsto, se dogovarjati, lahko se igrajo v skupinah z dvema ali tremi soigralci. Najprej radi ukazujejo, se prepirajo za predmete v igri in vsiljujejo ostalim svoje želje in ne upoštevajo mnenja drugih. V igri sodelujejo v preprostih nalogah, predvsem ko gre za vzajemno korist. Lahko pa tudi že načrtujejo svoja dejanja, drug drugemu postavljajo vprašanja, si pomagajo in pojasnjujejo svoja dejanja. Raziskav s tega področja je malo in v večini raziskujejo sodelovanje v paru (Blanco, 2022).

Ta raziskovalna naloga se osredotoča na vpliv senzorične igre na usmerjeno pozornost in sodelovanje triletnikov v vrtcu. Raziskovalno področje zavzema vpliv senzorične igre na

kognitivni, socialni in čustveni razvoj triletnikov. Senzorična igra vključuje aktivnosti, ki spodbujajo otrokova čutila (tip, vid, okus, voh, sluh in gibanje) ter omogočajo raziskovanje in odkrivanje različnih materialov. Poseben poudarek je na proučevanju, kako in katera senzorična igra vpliva na trajanje usmerjene pozornosti, socialne interakcije med vrstniki ter čustvene odzive otrok. V raziskavo so vključeni triletniki v vrtcu, saj je to obdobje, ko otroci intenzivno razvijajo socialne in kognitivne spretnosti.

1.2. Namen in cilj raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti, kako senzorična igra vpliva na trajanje usmerjene pozornosti in sodelovanje triletnikov ter kakšni so njihovi čustveni odzivi na igro. Zanima me tudi, ali se bo trajanje usmerjene pozornosti in sodelovanje triletnikov razlikovalo v prosti in vodeni igri.

Cilj raziskovalne naloge je preučiti vpliv senzorične igre na usmerjeno pozornost in sodelovanje triletnikov v vrtcu. Z raziskavo želimo ugotoviti, ali in v kolikšni meri senzorična igra spodbuja osredotočenost otrok na dejavnost ter kakšen vpliv ima na njihovo sodelovanje ter njihove čustvene odzive. Prav tako me zanima, katere vrste senzoričnih dejavnosti (vestibularne, proprioceptivne, taktilne, gustatorne, olfaktorne, avditivne ali vizualne) najbolj prispevajo k podaljšanju usmerjene pozornosti in sodelovanja pri triletnikih.

Praktični cilj raziskovalne naloge je ponuditi smernice za vzgojitelje, kako načrtovati senzorične dejavnosti, ki spodbujajo usmerjeno pozornost in sodelovanje otrok.

1.3. Omejitve pri obravnavanem problemu

Raziskovalna naloga se osredotoča na majhen vzorec triletnikov iz enega vrtca, zato ugotovitev morda ne bodo splošno veljavne za širšo populacijo. Opazovanje poteka v določenem časovnem obdobju treh mesecev, kar lahko vpliva na zanesljivost podatkov zaradi spremenljivih dejavnikov, kot so dnevno razpoloženje otrok, vremenske razmere in različni vplivi okolja. Poleg tega je interpretacija rezultatov odvisna od subjektivnega opazovanja raziskovalca, kar vpliva na objektivnost ugotovitev.

1.4. Raziskovalne metode

V raziskovalni nalogi bom uporabila metodo opazovanja otrok pri prosti in vodeni senzorični igri ter intervju otrok po zaključenih dejavnostih. Tako bom pridobila poglobljen vpogled v vpliv senzorične igre na trajanje usmerjene pozornosti, socialne interakcije in čustvene odzive triletnikov.

1.5. Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Rezultati raziskave bodo prispevali k boljšemu razumevanju vpliva senzorične igre na usmerjeno pozornost, sodelovanja in čustvene odzive triletnikov v vrtcu.

Prispevek k praksi:

Raziskovalna naloga lahko vzgojiteljem v vrtcu pomaga pri oblikovanju učinkovitih senzoričnih dejavnosti, ki bodo spodbujale daljšo usmerjeno pozornost in sodelovanje otrok. Ugotovitve

o razlikah med prostimi in vodenimi senzoričnimi dejavnostmi lahko služijo kot smernice za načrtovanje dejavnosti v vrtcu. Poleg tega lahko vzgojitelji bolje razumejo čustvene odzive otrok med senzorično igro in razvijejo strategije za zmanjševanje frustracij ter spodbujanje pozitivnih izkušenj.

Prispevek k teoriji:

Raziskovalna naloga bo prispevala k teoretičnemu razumevanju pomena senzorične igre za razvoj usmerjene pozornosti in sodelovanja v predšolskem obdobju. Primerjava prostih in vodenih dejavnosti pa lahko prinese nove vpoglede v to, kako različni načini igre vplivajo na otrokov razvoj usmerjene pozornosti in socialnih veščin. Ugotovitve lahko prispevajo k obstoječim raziskavam na področju senzorne integracije, zgodnjega razvoja usmerjene pozornosti in čustvene razvoja otrok.

2. Teoretični del

2.1. Kognitivni razvoj triletnikov

Človeški razvoj je celosten in dinamičen proces, ki poteka v medsebojnem prepletanju telesnega, kognitivnega, socialnega, čustvenega in jezikovnega razvoja. Zgodnje otroštvo je pomembno obdobje v katerem se oblikujejo temelji za nadaljnji razvoj in vplivajo na razvoj otrokove radovednosti, samopodobo in sposobnost aktivnega vključevanja v okolje. Posebej občutljivo obdobje je med drugim in petim letom, saj se v tem obdobju intenzivno razvija govor, samozavedanje in kognitivne, socialne, gibalne in igralne sposobnosti. (Brezov D., Koltcheva N. in Sloyanova D., 2025). Otrok vso okolje, ki ga obdaja, dojema celostno, tako tudi vsa otrokova spoznanja in razvoj potekata na vseh ravneh in se prepletajo, kognitivni, čustveni, socialni in govorni, vsi so med seboj povezani in so odvisni en od drugega, medsebojno se tudi spodbujajo. (Kranjc M., 2011, str. 151–158) Kognitivni razvoj je vseživljenjski proces, ki se začne že pred rojstvom in se v zgodnjem otroštvu zelo intenzivno razvija. V obdobju malčka in zgodnjega otroštva, kamor sodijo tudi triletniki, se kognitivni razvoj odvija predvsem skozi zaznavanje, igro, gibanje in aktivno interakcijo z okoljem. V tem obdobju je tesno prepleten s socialno-čustvenim in telesnim razvojem, saj otrok spoznava svet celostno, preko lastnih izkušenj. (Licardo M., Laure M. in Kovačič B., 2023, str. 12) Pri triletnikih sta kognitivni in gibalni razvoj še posebej povezana, saj se kognitivne sposobnosti razvijajo skozi gibalno dejavnost, igro in neposredno izkušnjo z materiali. Otrokovo gibanje omogoča aktivno raziskovanje okolja, kar neposredno spodbuja razvoj zaznavanja, mišljenja in reševanja problemov.

Triletniki so, po Piagetu, v predoperacijski stopnji razvoja, za katero je značilen hiter razvoj simbolnega mišljenja, kar se kaže v pojavu simbolne igre, domišljiji, razvoju govora in posnemanju. Triletnik je že zmožen notranjega predstavljanja, ne pa še logičnega mišljenja. Le-to je egocentrično, pozornost pa usmerjena le na en vidik situacije. Težko razumejo, da se količine ne spreminjajo, kljub spremembi oblike ali razporeditve. Mišljenje je usmerjeno le na trenutno stanje, pri razvrščanju pa niso sposobni upoštevati več kriterijev. Tako je za razvoj triletnikov zelo pomembno spodbudno okolje, v katerem lahko izvajajo aktivno, gibalno in senzorično igro, saj tovrstne dejavnosti podpirajo razvoj spoznavnih procesov, hkrati pa krepijo pozornost, socialne interakcije in socialno-čustvene spretnosti, ki pa so osnova za nadaljnji razvoj, učenje in socialno delovanje. (Bonča T., 2020, str. 7–9)

2.1.1. Razvoj usmerjene pozornosti triletnikov

Področje pozornosti in koncentracije je vse bolj raziskano, saj pomembno vpliva na šolski uspeh in kasnejše življenje. Pojem pozornosti se v literaturi pojmuje različno. Razvoj pozornosti pri mlajših otrocih je tako v zadnjih desetletjih pritegnil pozornost mnogih raziskovalcev. (Krivec J. dr., Popovič T., 2020)

Pozornost je proces osredotočanja zavesti, pri katerem iz množice zaznavnih in zapomnjenih informacij izberemo le tiste, ki so v določenem trenutku pomembne. Ker so naše sposobnosti zaznave, mišljenja in hkratne obdelave informacij omejene, mora potekati stalna selekcija informacij. Ta poteka v osrednjem živčnem sistemu in omogoča učinkovito delovanje delovnega pomnilnika. Obstaja več vrst pozornosti, vsem pa je skupno, da pomagajo človeku obvladati veliko količino informacij iz okolja. (Slamnik, 2016, str. 7)

Pozornost je predmetna usmerjenost naših misli. Pozorni smo na informacije, ki jih sprejemamo preko čutil, to kar zaznavamo ali na druge duševne procese (spomini, misli, sodbe ...).

Pozornost ni stalna, temveč niha- spreminja se zaradi različne aktivnosti možganov, zunanjih dražljajev ter posameznikove motivacije in napora. Ker so naše zmožnosti obdelave informacij omejene, prevelika količina dražljajev vodi v povišano zaznavanje in slabše pomnjenje.

Za uspešno učenje so pomembni različni vidiki pozornosti:

- * usmerjenost- koncentracija,
- * porazdeljevanje
- * vzdrževanje in
- * nadzor. (Slamnik, 2016, str. 8, 9)

Usmerjena pozornost je sposobnost osredotočanja na določeno nalogo za daljše časovno obdobje in izločanje drugih dražljajev iz okolja. Zahteva večjo vztrajnost, vzdržljivost in sposobnost ignoriranja motečih dražljajev. (Krivec J. dr., Popovič T., 2020) Koncentracija pomeni sposobnost osredotočanja na omejeno število dražljajev ali na en sam vidik situacije ter izločanje nepomembnih informacij. Močna koncentracija omogoča globlje razumevanje in natančnejše mišljenje. Koncentracija je lahko ozka ali široka, kratkotrajna ali dolgotrajna ter usmerjena navzven na okolje ali navznoter. Tako pozornost kot koncentracija sta temeljna pogoja za učinkovito zaznavanje in učenje. (Slamnik, 2016, str. 8–10) Koncentracija se začne, ko se odločimo za nalogo. Na začetku poteka ogrevalna faza, ko smo bolj dovzetni za motnje. Nato koncentracija postopoma narašča do najvišje točke, ki je pri vsakem posamezniku drugačna, in potem začne počasi upadati. (Burja, Z., 2024) Pozornost lahko izboljšamo z urjenjem koncentracije, vajo in samodisciplino. Ker človek ne more zaznavati vseh dražljajev hkrati, se osredotoči na nekatere, ki postanejo v zavesti jasnejši, medtem ko drugi zbledijo. To imenujemo smer pozornosti.

Količina informacij, ki jih lahko jasno zaznavamo, predstavlja obseg pozornosti, ki je omejen in odvisen od starosti ter vrste in smiselnosti gradiva.

Na pozornost vplivajo zunanji dejavniki (intenzivnost, velikost, trajanje in spremembe dražljajev) in notranji dejavniki (motivi in interesi). Notranja motivacija običajno omogoča trajnejšo in učinkovitejšo pozornost. (Slamnik, 2016, str.8–10) Raziskave kažejo, da je povprečna pozornost triletnika nekje med 2 do 8 minut. Mahone in Schneider (2012) poudarjata, da je razvoj pozornosti v predšolskem obdobju zaznamovan z velikimi individualnimi razlikami. Pri triletnikih je sposobnost vzdrževanja pozornosti močno odvisna od zanimivosti dejavnosti in podpore odraslega. Avtorja izpostavljata, da je kratkotrajna in nihajoča pozornost v tem obdobju razvojno pričakovana. (prav tam)

Zmogljivosti našega opažanja, mišljenja in obdelave informacij so omejene, zato je potrebno iz množice dražljajev izbrati tiste, ki so v določenem trenutku pomembne za nas. Pri triletnikih je ta proces še v razvoju, zato je njihova pozornost krajša, bolj nihajoča in močno odvisna od zanimivosti in privlačnosti dražljajev. (Slamnik, 2016, str. 13) Pozornost se kaže kot usmerjenost in intenzivnost duševnih dejavnosti, kot so zaznavanje, mišljenje in učenje, v zgodnjem otroštvu je tesno povezana tudi z gibanjem, saj otrok okolje spoznava preko

neposredne izkušnje. Tako na pozornost otroka vplivata vrsta naloge in otrokovo zanimanje zanjo. (prav tam)

Praktične naloge, v katerih je otrok aktivno vključen in lahko raziskuje, podaljšujejo čas njegove pozornosti. Senzorična igra, ki vključuje tipne, vidne, slušne in druge čutne dražljaje tako znatno vpliva na razvoj usmerjene pozornosti. Otrokom omogoča, da postopno podaljšujejo čas zbranosti in razvijajo sposobnost selekcije informacij.

Za razvoj pozornost pa je zelo pomembna tudi za socialne interakcije, saj mora biti otrok pozoren na znake soudeležencev in ustrezne odzive. Za razvoj pozornosti je zelo pomembno tudi spodbudno okolje, v katerem je otrok lahko aktiven soustvarjalec in ima možnost raziskovanja po svojih interesih. Pomembna je tudi možnost, da otrok sam izbere igro, saj je zanjo bolj notranje motiviran. Tako je zelo pomembno, da imajo otroci na razpolago premišljeno oblikovano okolje, ki jim ponuja možnost izbire, ki so skladne z njihovim razvojnimi potrebami in interesi ter podpira in spodbuja njihov razvoj in učenje.

Predhodnik trajni pozornosti je selektivna pozornost. Pri tej se otrok odloči, na katere dražljaje bo pozoren, usmerjena pozornost pa traja že dalj časa. Usmerjena pozornost pa je predpogoj za učinkovito učenje. Pomembno vlogo pri razvoju koncentracije ima tudi socialna interakcija. Teorija Vygotskega poudarja pomen odraslega in skupne dejavnosti z otrokom, raziskave pa potrjujejo, da skupna pozornost (ko odrasli in otrok usmerita pozornost na isti predmet) podaljšuje trajanje otrokove pozornosti in spodbuja kognitivni razvoj. Avtorji v raziskavi ugotavljajo pomen izbire, avtonomije in igre za razvoj usmerjene pozornosti pri triletnikih. Otroci, ki imajo možnost izbire pri dejavnostih in materialih, so bolj motivirani, bolj vključeni v igro ter kažejo daljše trajanje pozornosti. Izbira spodbuja notranjo motivacijo, vztrajnost, samoregulacijo in manj problematičnega vedenja. Usmerjena pozornost pri triletnikih traja običajno nekaj minut, razvija pa se skozi interakcijo z okoljem, igro in socialnimi odnosi, pri čemer pomembno vlogo igra kakovost interakcije z odraslim. (Cynthia F., DiCarlo in Carrie O., 2025)

2.2. Socialno čustveni razvoj triletnikov

Socialno čustveni razvoj predstavlja eno temeljnih področij otrokovega celostnega razvoja, saj pomembno vpliva na njegovo vključevanje v socialno okolje in oblikovanje odnosov z drugimi. Socialni in čustveni razvoj vključuje sposobnost prepoznavanja in spoznavanja samega sebe, v zgodnjem otroštvu se oblikujejo tudi prve oblike razumevanja čustev, samouravnavanja in sodelovanja, ki predstavlja osnovo za kasnejšo socialno kompetentnost. To pomeni, da je otrok sposoben navezovati in ohranjati dobre odnose z drugimi ljudmi. Gre za to, da zna z drugimi primerno komunicirati, se v skupini ustrezno vesti in upoštevati pravila in potrebe drugih. V predšolskem obdobju se socialna zrelost kaže predvsem skozi otrokovo sposobnost sodelovanja, deljenja, pomoči drugim in vključevanja v skupno igro. Pomemben del tega je tudi samonadzor, kar pomeni, da se otrok postopno uči obvladati jezo, počakati na vrsto, sprejemati omejitve ter iskati preproste rešitve ob sporih in težavah. Ta razvoj poteka postopno in individualno, naj pa vplivajo pomembni ljudje, okolje in dogodki. Začne se s povezovanjem starša in otroka. Tu se začne razvijati zaupanje, preko katerega se dojenček nauči komunicirati s čustvi. (Malik F., Marwaha R., 2022)

2.2.1. Čustveni razvoj triletnikov

Čustveni razvoj je temelj socialnega razvoja, saj mora otrok najprej razviti prepoznavanje svojih čustev, jih poimenovati in se jih naučiti uravnavati in izražati na primeren način. Hkrati pa mora razviti še občutek varnosti, ki mu omogoča uspešno vključenost v odnose z drugimi. Čustveni razvoj predstavlja spremembe pri doživljanju, izražanju in uravnavanju čustev s katerimi se otrok odziva na okolje. Pri triletnikih je prav uravnavanje čustev, torej samokontrola ključna za sodelovanje, čakanje na vrsto in vzdrževanje pozornosti pri dejavnosti. (Golob A., Medvešek Ivič P., 2011, str. 61–71)

Čustva so notranji odziv na dogodke ali stvari, ki so otroku pomembni. Čustva so zelo pomembna pri oblikovanju vedenja, zato jih je potrebno najprej razumeti, da se z njimi lahko soočimo. Funkcija čustev je, da otrok določi svoje trenutne prioritete in ves mentalni aparat usmeri v to situacijo. Tako so čustva tudi povezana s pozornostjo, čuječnostjo, spominom in mišljenjem. (Kokot A., 2016, str. 8)

Skupek veščin, ki otroku pomaga prepoznati svoja čustva, jih znajo izraziti in se z njimi soočiti, obvladati stres in se prilagoditi spremembam se imenuje čustvena inteligenca.

Goleman je opredelil pet dejavnikov čustvene inteligence:

- * prepoznavanje lastnih čustev,
- * obvladovanje čustev,
- * spodbujanje samega sebe,
- * prepoznavanje in razumevanje čustev drugih in
- * uravnavanje odnosov- upravljanje s čustvi.

Čustvena inteligenca se v osnovi razvija v otrokovem primarnem okolju, družini. Kasneje pa tudi v vzgojno varstvenih ustanovah. Otroke je potrebno spodbujati, da sami rešujejo konflikte, za kar pa je potrebno ustvariti prijetno varno vzdušje. (Firšt Murnik E., 2023, str. 13–17)

Pri triletnikih se čustveni razvoj odvija hitro. Otroci postopoma bolje prepoznajo in razumejo svoja čustva, hkrati pa se pojavljajo pogosti izbruhi jeze, razočaranja in strahu. Poleg osnovnih čustev, ki so veselje, žalost in strah, otroci začnejo doživljati tudi čustva povezana s

samozavedanja, na primer sram, zadrega, krivda, zaviranje, ponos... Najpomembnejši razvojni napredek v tem obdobju je, da se otrokovo doživljanje in izražanje čustev postopoma uravnoteži. Otroci se učijo nadzorovati svoja čustvena doživljanja in jih izražati na način, ki je vedno bolj primeren socialni situaciji. Razumejo, da so čustva odzivi na določene situacije, ki jih je mogoče v določenem obsegu nadzorovati, pri čemer opazujejo spremembe v lastnem vedenju ali izrazu. (Fartek, A., 2019) Uravnavanje čustev pa se razvija skladno z razvojem govora, saj lahko tako otrok ubesedi svoja čustva. Predšolski otroci tudi že razlikujejo med pozitivnimi in negativnimi čustvi. (Kokot A., 2016, str. 8–10)

Čustva triletnikov so intenzivna, a običajno kratkotrajna, otroci doživljajo hitre spremembe razpoloženja. (Cherry K., 2015) Tako na obnašanje in ravnanje predšolskega otroka bolj vplivajo čustva kot razum. (Benkovič B., 2011, str. 7-13) Opazimo pa lahko tudi povečano prepoznavanje čustev drugih, kar imenujemo empatija. Z razvojem jezika pa otroci učijo tudi poimenovati in interpretirati čustva. Zato je v tem obdobju zelo pomembna podpora in razumevanje staršev in vzgojiteljev, saj otrokom omogoča razvoj sposobnosti prepoznavanja, razumevanja in uravnavanja svojih čustev. Zelo veliko pa se otroci naučijo tudi z opazovanjem, kako starši ravna s svojimi čustvi. Triletniki tudi že kažejo občutljivost na pravila in pričakovanja odraslih ter jih želijo izpolniti. (Kranjc M., 2011, str. 151–158)

2.2.2. Socialni razvoj triletnikov

Socialni razvoj predstavlja razvoj komunikacije, medsebojnih odnosov, socialnih spretnosti in moralnih vidikov vedenja.

Socialni razvoj triletnikov se osredotoča na vzpostavljanje stikov, sodelovanje vrstnikov in vključevanje v skupinske dejavnosti. Otroci se počasi osamosvajajo in postajajo vedno bolj samostojni. Počasi prehajajo od samostojne igre k igri z vrstniki. Triletniki se že učijo vzajemnega sodelovanja, igrajo se z enim ali dvema vrstnikoma. (Malik F., Marwaha R., 2022) Sodelujejo tako, da si izmenjavajo igrače, prihaja že tudi do preprostega dogovarjanja in posnemanja vedenja drugih. Druženje z vrstniki zelo vpliva na njegov razvoj, saj v igri z njimi prevzema različne vloge. Otrok se že zaveda, da je v skupini kot posameznik, ki je podoben drugim, ampak se vseeno loči po nekaterih lastnostih. Ugotavljati začne, da njegova dejanja puščajo posledice za druge okoli njega, kakor tudi nanj delujejo posledice dejanj drugih. (Benkovič B., 2011, str. 7–13) Otroci z razvojem postajajo vedno bolj samostojni, pri čemer ima veliko vlogo povezovanje z vrstniki in navezovanje prijateljstev. Tako otrok spoznava družbena pravila in primerne oblike vedenja. Kljub temu pa je zelo pomembna podpora odraslih v otrokovem življenju, ki mu pomagajo pri premagovanju začetnih težavah socializacije. (Kokot, A., 2016, str. 14–17) Otrokov socialni razvoj poteka preko procesa socializacije, saj otrok preko družbenih izkušenj razvija socialne veščine. Socializacija je širši proces vključevanja posameznika v družbo. Otrok postopoma sprejema družbene norme, vrednote, pravila in kulturo in jih ponotranji ter začne živeti v skladu z njimi. Socializacija pomeni tudi oblikovanje osebne identitete. Otrok postopoma razvija lastno mišljenje, prepričanja, vrednote in se po njih ravna. (Mavretič N., 2024, str. 2)

Socializacijo podpirajo in omogočajo socialne veščine. To so kompleksne sposobnosti, ki posamezniku omogočajo uspešno komunikacijo, sodelovanje in vzpostavljanje odnosov z drugimi. Gre za skupek vedenj in kompetenc, ki vključujejo:

- * poslušanje- aktivno spremljanje in razumevanje sogovornika,
- * očesni stik- vzpostavljane povezave, ki izraža zanimanje in zaupanje,
- * empatija- razumevanje in spoštovanje čustev drugih,
- * kreativno in kritično mišljenje- oblikovanje novih idej in objektivno presojanje informacij,
- * reševanje konfliktov- prepoznavanje težav in iskanje konstruktivnih rešitev,
- * učinkovita komunikacija- jasno izražanje misli in čustev na verbalni in neverbalni ravni,
- * uravnavanje čustev - prepoznavanje, nadzorovanje in ustrezno izražanje lastnih in tujih čustev.

Socialne veščine omogočajo posamezniku uspešno vključevanje v družbo, oblikovanje prijateljstev in gradnjo stabilnih ter pozitivnih odnosov. Otrok z razvitimi socialnimi veščinami zna začeti, vzdrževati in zaključiti pogovor, prepoznati socialne signale, sodelovati, reševati nesporazume in obvladati svoja čustva. Razvoj socialnih veščin pomeni sposobnost upoštevanja sebe in drugih hkrati, ko posameznik prepoznava svoje potrebe in spoštuje potrebe, stališča in drugačnost drugih. Dobro razvite socialne veščine pozitivno vplivajo na duševno zdravje, občutek socialne podpore in uspešno delovanje v različnih življenjskih situacijah. Ključno obdobje za razvoj socialnih veščin je približno od tretjega do osmega leta. V tem času otroci razvijajo sposobnost komunikacije, empatije, reševanja problemov in delovanja v skupini. Otroci jih razvijajo predvsem skozi igro in vsakodnevno interakcijo z vrstniki in odraslimi. S sodelovanjem v skupinskih dejavnostih krepijo socialno identiteto in samozavest. Pomembno je, da se družijo z mlajšimi in starejšimi vrstniki (Mavretič N., 2024, str. 8–14). Otroci se že zelo zgodaj želijo povezovati z drugimi. Nasmeh, ponujena roka, tolažilna gesta, so med prvimi vedenji, ki se jih naučijo v bivanju z drugimi. Te drobne geste postanejo temelj prosocialnega vedenja, ki se začne razvijati nekje okoli 4 leta starosti. Razvija se skozi empatijo in socialne izkušnje.

2.2.2.1. Razvoj sodelovanja med triletniki

Sodelovalna igra je pri triletnikih še v začetni fazi. Najprej se pojavi asocialna igra, pri kateri otroci sodelujejo, vendar nimajo skupnega cilja. Kasneje se razvije sodelovalna igra, kjer otroci skupaj delujejo za doseg določenih ciljev, kar spodbuja učenje usklajevanja, sodelovanja in razvoj socialne in čustvene zrelosti. V tem obdobju se otroci začnejo zanimati za dejavnosti drugih otrok, posnemati vedenje vrstnikov, občasno si delijo materiale, skupne aktivnosti so zelo kratkotrajne, pogosto pa prihaja do konfliktov predvsem zaradi impulzivnosti in egocentričnega mišljenja. Pri mlajših predšolskih otrocih pa še ni mogoče pričakovati popolne sposobnosti deljenja in izogibanja konfliktom brez podpore odraslih. Po Piagetovi razlagi kognitivnega razvoja, otrok v tem obdobju težje razume perspektivo drugega, Vigotsky pa poudarja, da se socialne kompetence razvijajo prav skozi skupne dejavnosti. (Mavretič N., 2024, str. 27)

Avtorji v članku »Peer play network in preschool classrooms: Features and variations by child characteristics and skills« opisujejo svojo raziskavo sodelovanja otrok v igri. V njej so proučevali mrežo vrstniških interakcij v predšolskem obdobju in povezavo med otrokovimi individualnimi značilnostmi in njegovo osrednjo vlogo v vrstniški igri. Poseben poudarek je na strukturi vrstniških omrežij, gostoti interakcij in dejavnikih, ki vplivajo na vključenost otrok v

skupno igro. Rezultati kažejo, da predšolski otroci razvijajo selektivne igralne odnose, kar pomeni, da se pogosteje povezujejo z določenimi vrstniki in neenakomerno z vsemi otroki v skupini. Ugotovili so, da interakcije niso naključne, temveč temeljijo na naklonjenosti, podobnostih in socialnih značilnostih otrok. Pomembna ugotovitev raziskave je, da je status otrok, ki so doma izpostavljeni jeziku, ki ni prevladujoči jezik okolja, pomembno povezan z njihovo osrednjo vlogo v mreži igre. Ti otroci so bili manj pogosto v osrednjih položajih v vrstniških interakcijah, kar kaže na manjšo povezanost in potencialno manjšo vključenost v skupinsko dinamiko. Ta učinek ni pojasnjen zgolj z jezikovnimi sposobnostmi, temveč nakazuje širše socialni kulturne dejavnike, ki vplivajo na otrokovo integracijo v skupino. Raziskava je prav tako pokazala, da se otroci pogosteje igrali z vrstniki, ki so kazali podobne značilnosti (temperament, raven aktivnosti, način igre, vedenjske vzorce). To lahko pomeni, da podobne vedenjske značilnosti spodbujajo medsebojno povezovanje, hkrati pa obstaja možnost, da se vedenjski vzorci v takšnih skupinah medsebojno krepijo (problematično vedenje). Raziskava temelji na sistemskem razumevanju vrtca kot socialnega omrežja, kjer interakcije med otroki niso izolirane, temveč medsebojno povezane in vplivajo ena na drugo. Ugotovitve poudarjajo pomen zgodnjega prepoznavanja otrok, ki so manj osrednji v mreži vrstniške igre in pomen ustvarjanja vključujočega okolja, ki spodbuja interakcije vseh otrok. (Choi JY, Wen Z, Boros A, Lin TJ, Huang B, Yin CH., 2025) Kot že omenjeno, se sodelovalna igra pri triletnikih šele postopoma razvija, saj otroci v tej starosti še vedno prehajajo od vzporedne igre k bolj usklajenim oblikam skupne igre. Raziskava Ramani in Brownell (2014) kaže, da že predšolski otroci v strukturiranih igralnih situacijah zmorejo sodelovati pri skupnem reševanju problemov, če imajo ustrezno podporo in jasno nalogo. Pri triletnikih sodelovanje v igri običajno vključuje:

- * izmenjavo igrač in materialov,
- * kratke verbalne interakcije (predlogi, usmerjanje, odzivanje na vrstnika),
- * posnemanje in odzivanje na ideje drugega otroka,
- * preprosto dogovarjanje o poteku igre.

Raziskava poudarja, da skupne naloge v igri spodbujajo razvoj komunikacije, razumevanja soigralca in osnovnih oblik dogovarjanja. Pri triletnikih je ta proces še v začetni fazi, zato je pomembna vloga vzgojitelja ali odraslega, ki lahko:

- * strukturira okolje za sodelovanje,
- * spodbuja verbalno izražanje,
- * pomaga pri reševanju konfliktov,
- * usmerja otroke k skupnemu cilju.

Za triletnike je sodelovalna igra razvojno zelo pomembna, saj predstavlja temelj za kasnejše bolj kompleksne oblike timskega dela, pogajanj in skupnega reševanja problemov. (Ramani, G. B., Brownell, C. A., 2014) Za uspešno sodelovanje je ključna zavezanost, ki pomeni, da partnerji drug drugega dojemajo kot odgovorne za skupno dejavnost, partnerja se odpovesta trenutnim individualnim željam in izpolnjujeta dogovorjene vloge.

Raziskovalci v uvodu raziskave »Vpliv okvirjanja »mi« in števila partnerjev na občutek predanosti pri 2- in 3-letnikih« ugotavljajo, da dvoletniki sicer sodelujejo, vendar še brez pravega občutka obveznosti. Pri triletnikih pa se pojavi normativni preobrat, ko začnejo

razumeti obveznosti, pričakujejo, da bodo partnerji izpolnili svojo vlogo. Raziskave kažejo, da jezikovno uokvirjanje »mi« krepí občutek skupne zavezanosti. Soodvisno uokvirjanje spodbuja večjo vztrajnost, več pripravljenosti na sodelovanje in večjo odgovornost do partnerja. (Vasil J., Provençal M., Tomasello M., 2024)

2.3. Senzorna integracija

Življenje je sestavljeno iz nenehnih čutnih izkušenj, kakovost učenja pa je odvisna od njihove kakovosti in otrokove sposobnosti obdelave senzoričnih informacij. Čutila nam posredujejo informacije o svetu okoli nas in našem položaju v njem. Pri tem pa je pomembna senzorna integracija. To je nezavedni možganski proces, ko možgani sprejemajo, beležijo in organizirajo informacije iz čutil (vid, sluh, okus, voh, dotik, ravnotežje in propriocepcija). Vse informacije se organizirajo v pomembne in nepomembne. Učinkovita senzorna integracija otroku omogoča, da se ustrezno odziva na dražljaje iz okolja, vzdržuje pozornost in sodeluje v dejavnostih z vrstniki. (Bizilj, B., Rabič Por Š., 2019, str. 5, 6)

Teorijo o senzorni integraciji je razvila ameriška raziskovalka Jean Ayres, da bi razložila povezavo med vedenjem in nevrološki procesi. Ugotavljala je, da slaba senzorna integracija vpliva na proces učenja in vedenja. (Požin A., 2011, str. 11)

Ayres opisuje štiri razvojne ravni senzorne integracije:

- * Na prvi ravni poteka povezovanje osnovnih čutov- dotik, ravnotežje in zaznavanje lastnega telesa. Ti čuti so temelj za razvoj gibanja, občutka varnosti in osnovno povezanost z bližnjimi.
- * Na drugi ravni otrok začne bolje zaznavati svoje telo, razvijati koordinacijo, pozornost, načrtovanje gibov in čustveno stabilnost.
- * Na tretji ravni se začne pomembneje razvijati obdelava vida in sluha, kar vpliva na razvoj govora, razumevanje jezika in bolj natančne koordinacije med očmi in rokami..
- * Na četrti ravni se vsi sistemi povežejo v celoto, kar omogoča razvoj kompleksnih motoričnih spretnosti, usmerjene pozornosti, organiziranega vedenja, samokontrole in pozitivne samopodobe. (Požin A., 2011, str. 13–14)

Obdobje do sedmega leta je ključno za razvoj senzorne integracije, saj so možgani takrat najbolj prilagodljivi. Senzorna integracija pomeni organizacijo in razumevanje dražljajev iz telesa in okolja. (Zadravec T., Šajnovič T., Gričar N., Adamlje N., 2017)

Raznolike senzorične izkušnje vplivajo na otrokov celostni razvoj, zato je naloga odraslih v otrokovem življenju, da mu omogočajo bogato senzorično raziskovanje okolja. (Bizilj, B., Rabič Por Š., 2019, str. 5, 6)

Osnovni pogoj za uspešen razvoj senzorne integracije je razvoj senzoričnih sistemov. Le-ti se začnejo razvijati že med nosečnostjo, pospešeno pa še v prvih mesecih življenja.

2.3.1. Čutila

Skozi različna čutila- dotik, ravnotežje, položaj telesa, vid, sluh, voh in okus- nenehno dobimo informacije, ki jih možgani obdelujejo, organizirajo in uporabljajo. Ta proces je osnova za zaznavanje, vedenje, gibanje in učenje. (Požin A., 2011, str. 15) Čutila so orodja živčnega sistema. Posredujejo nam informacije o svetu in našem položaju v njem, tako je naše dožemanje sveta odvisno od čutil. Čutila sprejemajo dražljaje iz okolja in telesa in jih po

živčnem sistemu prenašajo do možganov. Tam pa se ti dražljaji spremenijo v občutke. Možgani za svoj razvoj in delovanje nenehno potrebujejo senzorične izkušnje. (Požin A., 2011, str. 18) Pri otroku je senzorični sistem osnovni mehanizem za razvoj, pri čemer so vestibularni, taktilni in proprioceptivni sistemi ob rojstvu že pripravljeni na delovanje, medtem ko sluh in vid dozorevata kasneje. (Požin A., 2011, str. 18)

Za normalen razvoj otroka je pomembno, da se ob vidu, sluhu, vonju in okusu razvijajo tudi gibanje, spomin in sposobnost povezovanja občutkov. V prvih letih se tako otrok uči prepoznavati in povezovati svoje občutke, kar mu nato pomaga pri prilagajanju na nove situacije. Naučiti pa se mora tudi izbrati tiste dražljaje, ki so v danem trenutku pomembni zanj. Tako ločimo več sistemov čutov:

- * vestibularni sistem - čutilo ravnotežja v notranjem ušesu,
- * taktilni sistem - čutilo za dotik, otip,
- * proprioceptivni sistem - čutilo gibanja v mišicah, gibanje,
- * vizualni sistem - čutilo v očeh, vid,
- * avditorni sistem - čutilo v ušesih, sluh,
- * gustatorni sistem - čutilo okusa, okus,
- * olfaktorni sistem - čutilo v nosu, vonj. (Požin A., 2011, str. 19)
- *

2.3.1.1. Vestibularni sistem

Vestibularni sistem je ključni del senzorične integracije, saj organizira senzorni tok informacij, ki pomagajo telesu uravnavati gibanje in ravnotežje. Nahaja se v notranjem ušesu. Zaznava spremembe položaja glave glede na težnost (statično ravnotežje) in hitrost gibanja (dinamično ravnotežje). Različne vrste gibanja otroka spodbujajo in urijo vestibularni aparat, ki je pomemben za držo, mišični tonus, koordinacijo gibov obeh strani telesa, nadzor gibanja oči in za uravnavanje budnosti in pozornosti. (Požin A., 2011, str. 19, 20) Aktivira se pri gibanju-vrtenju, guganju, kotaljenju, skakanju, plezanju in drugih oblikah dinamične igre. Razvoj tega sistema zahteva raznolike gibalne izkušnje, predvsem na naravnih in neravnih površinah. Dobro razvit vestibularni sistem ne vpliva le na ravnotežje, temveč tudi na kognitivne funkcije. Ob gibanju se aktivira retikularni aktivacijski sistem, ki povečuje budnost, pozornost in pripravljenost možganov za učenje. Nemir, vrtenje ali premikanje med učenjem lahko predstavljajo otrokovo naravno strategijo za izboljšanje koncentracije.

Raziskave kažejo, da imajo otroci, ki se veliko gibajo (v naravi, gozdovih, vrtcu ...) manj učnih težav in bolj razvite spretnosti in pozornost. Otroci za zdrav razvoj potrebujejo več ur gibanja dnevno, vključno z intenzivno gibalno aktivnostjo. (Györek N., 2019)

2.3.1.2. Taktilni sistem

Taktilni sistem je prvi komunikacijski sistem otroka in se začne razvijati že pred rojstvom. To je največji senzorni sistem telesa, saj so receptorji za dotik prisotni v koži, ustih, grlu, prebavnem sistemu in drugih delih telesa. Ti receptorji zaznavajo dotik, pritisk, toploto, mraz, vibracije in bolečino. (Požin A., 2011, str. 20, 21) Taktilni sistem ima dve nalogi:

- * razločevalni del- omogoča določiti razlike med predmeti

- * varovalni del- sproži reflekse v primeru, da mehanoreceptorji v koži zaznajo nevarnost. (Langerholc K, 2002, str. 5)

Tako ima ta sistem pomembno vlogo pri razvoju občutka varnosti, uravnavanju čustev, gibanju in socialnem odzivanju otroka. . (Požin A., 2011, str. 20, 21) Koža je največji organ človeškega telesa in omogoča zaznavanje dotika, temperature, bolečine in srbenja. Informacije iz različnih receptorjev se prenašajo v centralni živčni sistem, kjer se združijo v celovito zaznavno izkušnjo. Taktilne informacije ostanejo v živčnem sistemu 1 do 2 uri. Za zaznavanje dotika skrbijo mehanoreceptorji, ki se nahajajo v povrhnjici in usnjici kože. Temperaturo zaznavajo predvsem prosti živčni končiči- hladnih receptorjev je več in ležijo bližje površini, toplotnih pa manj in se nahajajo globlje v koži. (Ding W., Xu B., Chen W., Wang S., Chen Y., Kang W., [Yang W.](#), 2025) Dotik je prvi čutni sistem, ki se razvije in predstavlja temelj za zaznavanje lastnega telesa, prostora in občutka sebe. Omogoča nam neposredni stik z zunanjim svetom preko aktivnega tipanja predmetov z rokami. Taktilne zaznave se lahko pojavijo kot aktivno raziskovanje predmetov ali kot pasivno sprejemanje dotika na koži. Slednje je še posebej pomembno pri socialnih interakcijah, saj dotik pogosto sprošča močne čustvene odzive in krepi povezanost med ljudmi. Dotik prispeva tudi k oblikovanju telesne sheme- mentalne predstave o lastnem telesu in njegovi umeščenosti v prostor. Tako vpliva na razvoj lastne identitete in telesne samozavesti. (Bremmer A. J., Spence C., 2016) Langerholcova navaja, da otroci, ki nepravilno registrirajo taktilni vnos, so lahko preobčutljivi na taktilne dražljaje in se jih zato izogibajo (prstne barve, lepilo, reliefne površine- trava...). (2002, str. 5)

2.3.1.3. Proprioceptivni sistem

Propriocepcija je čut, ki omogoča zaznavanje položaja, gibanja in napetosti telesa v prostoru. Gre za avtomatski, podzavestni proces, ki možganom omogoča prepoznavanje telesne lege brez stalnega zanašanja na vid. Pomembna je tudi za ohranjanje ravnotežja in usklajevanja gibanja. Tesno je povezana s kinestezijo, ki predstavlja zmožnost zaznavanja gibanja in učenja ter izboljšanja gibalnih vzorcev. Skupaj omogočata izvajanje vsakodnevnih dejavnosti in kompleksnejših gibalnih spretnosti- mišični spomin. (Cleveland clinic, 2024) Ta sistem preko mišic in sklepov sporoča možganom, kje so posamezni deli telesa in kako se gibajo. Proprioceptorji, ki so zelo občutljivi, zaznajo spremembe tlaka in napetosti ter pošiljajo informacije centralnemu živčnemu sistemu. Tako možgani pridobijo kinestetične informacije o položaju telesa v prostoru. Propriocepcije se običajno ne zavedamo, saj se te informacije obdelujejo podzavestno, razen če nanjo usmerimo svojo pozornost. Propriocepcija omogoča, da mišice in sklepi učinkovito reagirajo na različne položaje in gibe. (Požin A., 2011, str. 21, 22) Primeri delovanja propriocepcije vključuje prilagajanje hoje po neravnih površinah, natančno doseganje predmetov brez gledanja ali uravnavanje sile pri držanju predmetov. Pomembna je tudi pri športnih in gibalnih spretnostih (kolesarjenje, igranje instrumentov, nogomet, telovadba), kjer omogoča natančno koordinacijo gibov.

Motnje ali slabša propriocepcija se lahko kaže kot težave z ravnotežjem, pogosti padci, nerodnost, slabo prostorsko zavedanje, neusklajeni gibi ter uporaba premajhne ali prevelike sile pri dejavnostih. (Cleveland clinic, 2024)

2.3.1.4. Vizualni sistem

Vid je čut za zaznavanje svetlobe in njeno interpretacijo, pri čemer glavno vlogo opravlja oko. Oko zaznava svetlobo s pomočjo čutnih celic, paličic in čepkov, dražljaji pa se prenesejo v možgane, kjer se oblikuje vidna zaznava. Gledanje z obema očesoma omogoča zaznavanje globine in razdalje ter tridimenzionalno vidno izkušnjo. Človeški vid zagotavlja približno 80 % vseh informacij o okolju. (Požin A., 2011, str. 23) Razvoj vida je odvisen od pravilne zgradbe očesa, čistih optičnih poti, zrelosti fotoreceptorjev in učinkovitega prenosa vidnih signalov do možganov. Ob ustreznem delovanju teh procesov se vidne informacije v možganih povezujejo v celovito zaznavo. Vid ima pomembno vlogo pri otrokovem motoričnem, socialnem in kognitivnem razvoju. (Stirn Kranjc B., 2019) Vid se pri predšolskem otroku hitro razvija, med tretjim in četrtem letom že doseže raven odraslega. (Lenassi E., Likar K., 2007)

Triletniki lahko razločijo štiri osnovne barve (rdeča, rumena, modra in zelena), težave pa jim povzročajo prehodni toni. (Kovač Š., 2016, str. 6,7) Zelo pomembna je tudi koordinacija okoka, saj nam le ta omogoča izvajanje različnih nalog (lovljenje žoge, risanje in pisanje) in obdelava ter razlaga vidnih informacij (iskanje razlik, iskanje parov). (Langerholc K, 2002, str. 6)

2.3.1.5. Avditorni sistem

Sluh je med najpomembnejšimi čuti za duševni razvoj. Zvočni dražljaji potujejo skozi zunanje in srednje uho do notranjega ušesa, kjer se nahaja polž s slušnimi čutnicami, ki zaznavajo različne frekvence zvoka. Človeško uho zaznava zvoke med 20 Hz in 20 kHz, v jakosti 0 do 20 dB. (Požin A., 2011, str. 22, 23) Z ušesi zaznavamo zvoke, zvene in šume iz okolja, ampak le manjši odstotek, saj naši možgani manj pomembne zvoke samodejno izločijo. Otrok sliši že pred rojstvom. Z leti pa narašča še občutljivost sluha za tone. Pri koncu tretjega leta otrok že razlikuje vse glasove maternega jezika, govor razume in ga tudi uporablja. (Kovač Š., 2016, str. 7) Sluh je temelj poslušanja in pomemben dejavnik govorno-jezikovnega razvoja. Slišanje je fiziološki prenos in obdelava zvoka, poslušanje pa kognitivno-senzorični proces, pri katerem zvoku pripisujemo pomen. Poslušanje vključuje usmerjanje pozornosti, interpretacijo, primerjavo z izkušnjami in oblikovanje odziva. Proces poslušanja poteka skozi več stopenj in vključuje različne sposobnosti:

- * zaznavanje,
- * razločevanje,
- * prepoznavanje,
- * lokalizacija zvoka,
- * slišni spomin,
- * selektivno pozornost,
- * analizo,
- * sintezo zvočnih informacij in
- * razumevanje in vrednotenje sporočila.

Poslušanje je dinamičen in individualen proces, saj vsak posameznik slišna sporočila interpretira glede na svoje izkušnje, znanje in čustva.

Razvoj poslušanja poteka potopno in vključuje različne veščine:

- * slušna pozornost,
- * prepoznavanje zvokov,

- * razumevanje navodil
- * sposobnost obdelave in uporabe slušnih informacij.

Slušno zaznavanje je tako zelo pomembno za razvoj komunikacije, kognicije in socialnih interakcij. (Kogovšek D., Horvat M., Novšak Brce J., 2019)

Triletniki so se že sposobni osredotočiti na eno stvar in biti pozorni še na govor, ki je usmerjen na njih. Proti koncu tretjega leta pa so že sposobni preklapljati pozornost med igro in pogovor. (Šenk L., 2023, str. 16–18) Slušni sistem je pomemben za razvoj govora in komunikacije. Otroci s težavami v tem sistemu zaostajajo v razvoju govora in jezikovnih sposobnostih, se težje učijo, imajo težave pri razlikovanju zvokov in si težko zapomnijo in organizirajo slišane stvari. Tako tudi težje razumejo povedano. Ob nezaželenem zvoku si pokrijejo ušesa. Počasni ritmični zvoki delujejo pomirjajoče, tako lahko tem otrokom ob petju in gibanju pomagamo k boljšemu razvoju govora. (Langerholc K, 2002, str. 6)

2.3.1.6. Gustatorni sistem

Jezik v ustih poleg funkcije žvečenja in govornega sporazumevanja deluje tudi kot čutilo za okus. Sluznica jezika zaznava toploto, mraz, bolečino in dotik, okus pa zaznava le, če se snovi raztopijo v slini, saj se takrat vzburi okušalne čutnice. Različni predeli jezika zaznavajo različne osnovne okuse: čutnice na konici sladko, ob straneh kislo, na korenu pa grenko, medtem ko kombinacija signalov omogoča zaznavanje drugih okusov. (Požin A., 2011, str. 22) Jezik je mišični organ, pokrit je s sluznico, ki (razen na korenu) vsebuje bradavice oziroma papile. Po obliki jih delimo na več vrst, pri čemer otočkaste, lisaste in gobaste papile vsebujejo okušalne brbončice, nitaste papile pa povečujejo trenje med hrano in jezikom in nimajo okušalne funkcije. Okušalne brbončice sestavljaj 5 do 20 okušalnih receptornih celic (kemoreceptorjev). Dražljaj nastane le, če se snov raztopi v slini in kot tekočina vstopi skozi okušalno jamico do receptornih celic. Živčni impulzi iz okušalnih celic potujejo po treh možganskih živcih- obraznem, glosofaringealnem in vagusnem - do okušalnega jedra v podaljšani hrbtenjači. Od tam se signal preko talamusa prenašajo v okušalno skorjo možganov, kjer zaznavamo okus. (Strgar A., 2013, str. 14) Raziskave Centra za kemična čutila Monell kažejo, da razlike v genih za okušalne receptorje pomembno vpliva na občutljivost za okus pri otrocih. Genetske razlike, zlasti pri receptorjih za grenak okus, so povezane z razlikami v prehranskih preferencah in izbiri hrane. Otroci, ki so bolj občutljivi na grenak okus pogosto dajejo prednost bolj sladki hrani in pijačam. Ugotovitve pomagajo pojasniti, zakaj mnogi otroci zavračajo grenko zelenjavo in raje posegajo po sladkih živilih. Raziskava nakazuje, da je otroštvo lahko obdobje povečane občutljivosti na grenak okus, ki se z odraščanjem zmanjšuje, kar bi lahko pojasnilo večje sprejemanje zelenjave h kasnejših letih. Pri odraslih genotip receptorjev za grenak okus ni več pomembno povezan s preferenco sladkega, večji vpliv imata kultura in izkušnje. To kaže, da se z razvojem vpliv okolja postopno okrepi in lahko preseže genetske dejavnike. Raziskava tudi poudarja, da lahko razlike v občutljivosti starši razumejo kot vedenjski problem, čeprav gre pogosto za prirojene biološke razlike v zaznavanju okusa. Tako raziskava zaključuje, da prehranske preference oblikujejo tako genetiko kot izkušnje, njuno medsebojno delovanje pa je ključno za razumevanje prehranskih navad otrok. (Julie A. Mennella, M. Yanina Pepino in Danielle R. Reed, 2005)

2.3.1.7. Olfaktorni sistem

Vonj zaznavajo čutnice, ki se nahajajo na zgornji nosni školjki v nosni votlini. Središče za voh v možganih je blizu središča za spomin in čustva. (Požin A., 2011, str. 22,23)

Nos je zgrajen iz kosti in hrustanca, dve nosnici med seboj loči nosni pretin. Površina čutila je manjša od 6 kvadratnih centimetrov, vendar vsebuje med 5 in 6 milijonov vohalnih čutnic, ki lahko zaznajo približno 3000 različnih vonjav. Vonj zaznavamo, ko hlapne snovi z vdihanim zrakom dosežejo vohalno sluznico v zgornji tretjini nosne votline. Te so zelo občutljive na kemijske dražljaje. Vohalni epitelij sestavljajo receptorne vohalne celice, oporne in bazalne celice. Zaznavamo lahko le snovi, ki so hlapljive in topne v vodi ali v maščobah. Ko se receptorne celice vzdražijo, pošiljajo živčne impulze po vohalnem živcu do vohalnega betiča in naprej neposredno v vohalno skorjo možganov, kjer zaznavamo vonj. Domnevno obstaja več vrst receptorjev za osnovne tipe vonjav (kafra, meta, pižma, eter, cvetlični in gnilobni vonj). Pri dolgotrajni izpostavljenosti isti vonjavi receptorji prenehajo pošiljati impulze, kar pojasnjuje prilagajanje na vonj.

Vonj ima pomembno zaščitno vlogo, saj nas opozarja na nevarne ali neprijetne snovi v zraku. Sodeluje tudi pri prehranjevanju, saj vonj hrane spodbuja tek in izločanje prebavnih sokov. Občutljivost voha je odvisna od ustrezne vlažnosti nosne sluznice.

Pri otrocih je voh pogosto izrazitejši in bolj intenzivno doživet. Vonjave povezujejo z občutki in izkušnjami, ki jih postopoma pridobivajo, pri opisovanju pa si pomagajo s primerjavami. (Strgar A., 2013, str. 12, 13)

2.3.1.8. Čutila triletnikov

Triletni otrok ima dobro razvite vestibularni-proprioceptivno-vizualne povezave, kar mu omogoča boljše ravnotežje in sposobnost telesa, da vzdržuje stabilen položaj telesa med mirovanjem in gibanjem. Taktilne zaznave so vse bolj zanesljive, kar izboljšuje fino motoriko in razvoj telesne sheme- otrok začuti, kje se njegovo telo začne in konča. Občutki, ki jih otrok pridobi preko čutov povezanih s kožo, mišicami, sklepi in notranjimi organi ter koordinacija roka-oko, mu omogočajo samostojno hranjenje in manipulacijo s predmeti. Triletni že razvija zmožnost predstave in simbolnega mišljenja, kar je povezano s senzoričnimi izkušnjami in gibom. Senzorna integracija triletniku že omogoča svobodno gibanje in sodelovanje z okoljem, hkrati pa mu daje občutek nadzora nad lastnim telesom. Aktivnosti, ki predstavljajo senzorični izziv (plavanje, igranje glasbil, športne igre), izboljšujejo prilagoditvene reakcije, koordinacijo, fino motoriko, stabilnost in ravnotežje. Skozi igro in gibalne izzive otrok postopoma razvije senzomotorično inteligentnost, ki je osnova za kasnejši intelektualni, socialni in osebni razvoj. Triletnik že začne koordinirati zaznavanje in gibanje- pri risanju, rezanju papirja ali držanju svinčnika. Razvoj govora in slušnega zaznavanja je tesno povezan s senzoričnimi procesi: otrok zaznava zvoke, se uči povezovati besede s predmeti in dogodki, pri čemer je motorika govora še v razvoju. Razvoj fonološkega zavedanja in izgovorjave postaja postopno avtomatiziran, kar kaže na dobro integracijo slušnega in motoričnega sistema. (Požin A., 2011, str. 30–33)

2.4. Igra predšolskih otrok

Igra je prijetna dejavnost, ki sama sebe krepi in nagraduje. Otrok preko igre spoznava svet. (Ružić M., Buzeti M., 2011, str. 170–173)

Različne vrste igre so povezane z različnimi vidiki pozornosti, samoregulacije in učenja. Igra pretvarjanja, sestavljanja in socialna igra lahko podpirajo razvoj miselnih funkcij, ki nam pomagajo nadzorovati svoje vedenje, misli in čustva pri doseganju ciljev, načrtovanja, preklapljanja nalog, jezikovnih in matematičnih spretnosti. Različne definicije igre poudarjajo njene značilnosti, ki jo ločijo od drugih dejavnosti:

- * prostovoljnost – otrok se igra po lastni volji, ne zato, ker mora,
- * užitek- igra je prijetna in otroku prinaša zadovoljstvo,
- * prilagodljivost- med igro otrok lahko spreminja pravila, ideje in potek dejavnosti,
- * nefunkcionalnost- igra nima neposrednega praktičnega cilja, ampak je namenjena raziskovanju in izkušnji.

Raziskovalci tudi poudarjajo pomembnost ritma, časa in ponavljanja v igri, saj to vpliva na učenje in pozornost. Ponavljajoče, veččutne dejavnosti (ritmične igre, glasba, ploskanje, socialno usklajevanje) otrokom pomagajo ustvarjati napovedi, zaznavati vzorce in se učijo preko povratnih informacij. Časovna usklajenost v igri omogoča bolj strukturirano učenje, aktivira sisteme za proizvodnjo dopamina v možganih in podpira razvoj pozornosti. V članku so zapisali, da je igra aktiven, spontan in raziskovalen proces, ki se ponavlja, vendar ni stereotipen. Razvija se skupaj s telesnim in senzomotoričnim razvojem. ([Hedges H. J.](#), [Adolph E. K.](#), [Amso D.](#), [Bavelier D.](#), [Fiez A.J.](#), [Krubitzer L.](#), [McAuley D. J.](#), [Newcombe S.N.](#), [Fitzpatrick M.S.](#), [Ghaja J.](#), 2013)

Igra je dejavnost, ki je notranje motivirana in nima zunanjih ciljev. Vanjo so otroci aktivno vključeni in skozi njo veselo odkrivajo različne stvari. Je prostovoljna, spontana in zabavna. Ampak igra ni le zabava, ampak tudi priložnost za eksperimentiranje, tveganje in preizkušanje meja. Igra je za otroke edinstvena priložnost, da razvijejo različne sklope spretnosti in spodbujajo svoj razvoj. Igra tudi podpira oblikovanje varnih in stabilnih odnosov z vrstniki. Skozi igro otroci razvijajo socialne veščine, kot so poslušanje navodil, osredotočanje, reševanje sporov z besedami in učinkovito sodelovanje z drugimi. V igri si otroci tudi sami postavljajo pravila in so aktivni udeleženci.

Igra je otrokova potreba, ne le osnovna dejavnost. Igra se razlikuje glede na posameznikovo stopnjo razvoja, njegovo zrelost, sposobnosti in veščine. Hkrati pa zelo vpliva na njegov razvoj, čeprav to ni njen namen, saj je igra brez namena in pričakovanja rezultatov. Različne igre ponujajo otrokom različne dražljaje. V predšolski dobi je zelo pomembna igra z vrstniki, ki vpliva tudi na razvoj in zorenje možganov. (Bergant T., 2015)

Radovednost otrok se v zgodnjem otroštvu postopno krepi. Otroci želijo raziskovati okolje, reševati preproste probleme ter iskati razlage za različne pojave. Njihova bogata domišljija se najizraziteje kaže prav v igri, kjer skozi raziskovanje in ustvarjanje in ustvarjalnost razvijajo razumevanje sebe in sveta okoli. (Bizilj, B., Rabič Por Š., 2019, str. 10–12)

Skozi igro se otrok tudi čustveno razvija, saj se v igri sprošča in doživlja nek odnos do dejavnosti vsebin, pravil in soigralcev ter doživlja in kaže različna čustva, bodisi pozitivna ali negativna (Ružić M., Buzeti M., 2011, str. 170–173)

V kliničnem poročilu z naslovom »Moč igre: Pediatrična vloga pri spodbujanju razvoja malih otrok« delijo igre na naslednje kategorije:

- * igre s predmeti – otrok raziskuje predmete in spozna njihove lastnosti, od senzomotoričnega raziskovanja do simbolne uporabe predmetov,
- * fizična/lokomotorna igra – razvoj gibalnih spretnosti, prosta igra, spodbuja motorični, socialni in čustveni razvoj, učenje sodelovanja, tveganja in pogajanja, pomembna je tudi igra na prostem, ki krepi senzorično integracijo in socialne vezi,
- * družabna igra in igra pretvarjanja – otroci prevzemajo vloge, se pogajajo o pravilih in razvijajo jezik ter socialne veščine. Vključuje igro z vrstniki ali odraslimi ter simbolno in domišljjsko igro.

Igra pa je lahko:

- * prosta- otrok jo vodi sam, ali
- * vodena- odrasli oblikuje okolje in subtilno usmerja učenje. ([Yogman M.](#), 2018)

Glede na otrokovo socialno udeležbo in interakcijo z drugimi je Parten razvrstila igro v šest stopenj:

- * nesocialna igra- igra brez udeležbe, otrok se igra sam, ne sodeluje z drugimi in ne kaže zanimanja za igro z drugih, osredotočen je predvsem nase in ne komunicira,
- * opazovalna igra- otrok opazuje igro drugih, lahko postavlja vprašanja ali se pogovarja, a ne sodeluje neposredno, kaže pa že zanimanje za socialne interakcije in se uči opazovati druge,
- * samostojna igra- otrok se igra sam, tudi če so okoli njega drugi otroci, ne deli igrač in ne sodeluje, ta igra je pomembna za razvoj samostojnosti in raziskovanja sveta,
- * vzporedna igra- otroci se igrajo blizu drug drugega in uporabljajo podobne igrače, a še vedno vsak zase, ne sodelujejo, prepoznavajo pa prisotnost drugih,
- * asocialna igra – otroci začnejo sodelovati in si deliti igrače, a nimajo še skupnega cilja ali jasno določenih vlog, pogovarjajo se, igrajo skupaj, vendar brez organizacije, ta igra krepi občutek sodelovanja in komunikacije in
- * sodelovalna igra- otroci aktivno sodelujejo, si razdelijo vloge, upoštevajo pravila in imajo skupni cilj, otroci se učijo dogovarjanja, usklajevanja interesov, delitve in skupinskega dela.

Stopnje se razvijajo postopno in so povezane z otrokovo starostjo in socialno zrelostjo. (Mavretič N., 2024, str. 27–29)

Različni avtorji (Piaget, Vygotski, Parten, Aulton- Smith) razvrščajo igro glede na razvojne značilnosti in socialni kontekst:

- * Funkcijska/gibalna igra (0–3 leta)

V funkcijski igri se otrok uri v zaznavah in gibalnih vzorcih. Otrok giba z udi in glavo, poskuša se dvigovati, uči se plaziti, vstajati in sedeti, prijemati in tipati različne predmete, kasneje še stati na prstih, se vzpenjati po stopnicah, plezati, skakati, prenašati predmete, pospraviti igrače, presipavati, čečkati, gnesti, mečkati, trgati papir, metati, vleči igrače in še mnogo drugega. Z vsem tem preizkuša svoje zaznavno-gibalne vzorce, kar mu daje občutek zadovoljstva.

Otrok se uči preko ponavljanja in eksperimentiranja. Tako ponavlja gibe, meče predmete, zloga, teče, odpira in zapira ter manipulira z materiali. Preko te igre razvija koordinacijo, krepi izvršilne funkcije, spodbuja nadzor gibanja in razvija razumevanje vzročno-posledičnih odnosov. (Kosi A., 2009, str. 27–37)

V drugem letu starosti malčki začnejo raziskovati svet. Postajajo že bolj samostojni, znajo že usmerjati svojo pozornost in učinkovito reševati spore, saj so se razvile tudi njihove sporazumevalne spretnosti. (Yogman, 2018) Tako začne funkcijska igra počasi upadati.

* Simbolna/ domišljajska igra (2–6 let)

S simbolni igro se otrok uči načrtovanja, uri domišljijo, posnema ljudi okoli sebe ter prevzema različne vloge. Otrok se vživlja v drugega in se z njim sporazumeva. V tej igri uporablja simbole. Značilnost te igre je, da predmet nadomesti z drugim, prevzema vloge, ustvarja namišljene scenarije in pripoveduje zgodbo v igri. Ta igra je tesno povezana z razvojem teorije uma, jezikovnih sposobnosti, socialne kompetence in samoregulacije.

Vigotski poudarja, da simbolna igra omogoča razvoj višjih mentalnih funkcij.

* Konstrukcijska igra

S konstrukcijsko igro se otrok uči brati načrte, načrtovati. Otrok v njej povezuje, sestavlja posamezne dele igrač, gradi in ustvarja konstrukcije. Z izdelavo različnih konstrukcij počasi prehaja iz dvodimenzionalnega v tridimenzionalno, tako pridobiva miselne in prostorske predstave. Ob tem pa razvija še koordinacijo oko- roka, natančnost in vztrajnost. Pri tej igri je pomembno načrtovanje, kar je vezano na namen in cilj. Mlajši otroci najprej zgradijo in nato poimenujejo, starejši pa že vnaprej načrtujejo. Mlajši otroci še gradijo po metodi poskusov in napak, starejši pa že poznajo načine povezovanja, razporejanja in kombiniranja. Ta igra je prisotna skozi vso predšolsko obdobje. (Kosi A., 2009, str. 27–37)

* Dojemalna igra (od druge polovice prvega leta naprej)

V tej igri otrok:

- * posluša,
- * opazuje,
- * posnema,
- * bere,
- * poimenuje kar vid,
- * opisuje kar počne,
- * sledi navodilom- počne nekaj na pobudo drugega,
- * odgovarja na vprašanja,
- * daj navodila,
- * ubesedi svoje pobude in želje,
- * zastavlja vprašanje,,
- * prepozna podobnost med predmeti in jih smiselno povezuje.

Skozi to igro lahko opazujemo razvoj otrokovega mišljenja, govora, socialnega razvoja (prilagajanje soigralcu). (Kosi A., 2009, str. 27–37)

* Didaktična igra (predšolsko obdobje in naprej)

To so igre z nalogami. Preko njih ima otrok možnost osvojiti določeno sposobnost. Otrok razvija socialne kompetence, uči se razumeti soigralca. Nauči se potruditi za zmago in prenesti poraz. Otrok v igri razvija sočutnost, poštenost, dobrosrčnost, samozavest ter prepričanje, da lahko obvlada stvari tudi, ko je težko. V tej igro obstajajo jasna pravila, otroci morajo sprejemati omejitve in med njimi poteka usklajevanje. Primeri te igre so družabne igre, športne igre in igre z dogovorjenimi pravili. Spodbuja pa samoregulacijo, razumevanje socialnih norm in kognitivno fleksibilnost. (Kosi A., 2009, str. 17–27)

Za kakovostno igro sta potrebna čas in družba, bodisi vrstnikov ali odraslih. Že z opazovanjem otroka, ki je zatopljen v igro lahko izvemo veliko o njem in stopnji njegovega razvoja. (Bergant T., 2015)

Ker so vnaprej določene in visoko strukturirane, pogosto omejujejo otrokovo igralno aktivnost. Čeprav nekateri avtorji pravijo, da lahko vsaka igrača omogoča učenje in spodbuja razvoj sposobnosti, saj je v igri otrok glavni akter in lahko odloča, kako se bo z igračo igral. (Kosi A., 2009, str. 27- 37)

Pri triletnikih igra predstavlja ključna dejavnost za celostni razvoj, telesni, kognitivni, socialni in čustveni. Poleg tega igra omogoča interakcije z okoljem, drugimi ljudmi. Že Platon je zagovarjal igro, kot najučinkovitejši način učenja.

Triletniki še vedno prevladuje individualna igra, vendar začnejo postopoma prehajati iz vzporedne v sodelovalno igro, ampak v manjših skupinah, ki pa se pogosto spreminjajo. Pogostejše začnejo sodelovati v simbolni igri. Igra se začne izražati v preigravanju vlog, uporabi domišljije (predmete uporabljajo kot simbolne nadomestke) in raziskovanju okolice (nenehno postavlja vprašanja). Počasi začnejo razvijati pogajanja o pravilih igre. Čeprav so še vedno egocentrični, postopoma začnejo razvijati sposobnost upoštevanja drugih, kar se kaže predvsem v deljenju igrač in materialov. Pogosto pa še prihaja do konfliktov.

Posebej pomembna pri triletnikih je prosta igra na prostem, ki podpira gibalne spretnosti, pozornost, sodelovanje in samozavest pri raziskovanju sveta. (Bergant T., 2015 in Kovač Š., 2016, str. 14, 15)

2.4.1. Senzorična igra

Senzorična igra je oblika igre, v kateri otrok raziskuje preko aktivacije senzoričnih sistemov:

- * vid,
- * sluh
- * okus,
- * vonj,
- * dotik, otip,
- * gibanje in
- * ravnotežje.

V zgodnjem otroštvu ima senzorna igra posebno vrednost, saj otrokom omogoča aktivno vključevanje vseh čutov, poglobljanje pozornosti in razvoj samoregulacije. Igra temelji na neposredni izkušnji in telesnem doživljanju. Ob skupnem raziskovanju materialov se otroci učijo sodelovanja, čakanja na vrsto in prilagajanja vrstnikom, kar neposredno podpira razvoj socialnih veščin. S te, senzorna igra postane pomemben dejavnik pri krepitvi usmerjene pozornosti in sodelovanja. (Bizilj, B., Rabič Por Š., 2019, str. 5–10)

Igra temelji na raziskovanju okolja s čutili in gibanjem. Najprej pri otroku opazimo gibalno igro, saj sta gibanje in igra neločljivo povezana. Že trimesečni dojenček se igra s svojimi rokami. Ko se začne otrok gibati po prostoru postane igra kompleksnejša. (Bergant T., 2015)

Otrok tipa, okuša, opazuje, posluša, premika predmete, ponavlja gibalne vzorce, raziskuje vzorčno-posledične povezave.

Ta oblika igre je temelj kognitivnega razvoja, saj otrok preko neposredne izkušnje oblikuje prva spoznanja o svetu okoli njega. Po Piagetu je to obdobje senzomotorične inteligence, kjer se znanje gradi preko aktivnega delovanja na okolje. Senzorna igra je v tem obdobju dominantna oblika učenja. Pojavlja se spontano in zanjo ni potrebnih zahtevnih pripomočkov. Pomembno je le pripraviti varno okolje, da lahko otrok svobodno raziskuje in s tem spodbuja svoj celostni razvoj. Primerno pripravljeno okolje omeji število motečih dražljajev, omogoča jasen fokus dejavnosti in spodbuja raziskovanje in s tem podpira razvoj selektivne pozornosti.

Senzorična izkušnja deluje na otroka pomirjujoče, saj pri njej otroci po navadi ritmično ponavljajo gibe, kar zmanjšuje notranjo napetost, uravnava čustveno stanje in s tem omogoča daljšo vztrajanje v dejavnosti. Ta vrsta igre tudi spodbuja spontano ponavljanje, kar krepi nevronske povezave, spodbuja vztrajnost in podaljšuje čas pozornosti, saj otroku omogoča počasno in poglobljeno raziskovanje. To pa razvija povezavo med zaznavo in mišljenjem. V senzorični igri ima otrok tudi možnost načrtovanja, zaviranja impulzov (čakanje na vrsto) in prilagajanja pravilom.

Senzorična igra ima več značilnosti, ki podpirajo povezovanje in sodelovanje otrok v igri. Tako skupni materiali spodbujajo spontano približevanje, omogočajo opazovanje drugega in ustvarjajo priložnosti za posnemanje. Ob igri si otroci delijo pripomočke in čakajo na vrsto, pri tem pa se urijo v potrpežljivosti, dogovarjanju in prilagajanju. Ker senzorična igra pomirja otroci manj impulzivno odzivajo in lažje vzpostavijo pozitivno interakcijo z vrstniki. Počasi pa lahko senzorična igra vodi tudi do zasledovanja skupnega cilja, dopolnjevanja dejavnosti in skupnega reševanja težav.

Za spodbujanje pozornosti preko senzorične igre je potrebno omogočiti dovolj časa za poglobljeno igro in je ne prekinjati, zagotoviti raznoliko izbiro materialov in otrokom nuditi minimalno, a smiselno podporo, v primeru konflikta pa le nežno usmerjanje. Vloga odraslega pri tovrstni igri je predvsem organizacijska in opazovalna.

Pri triletnikih senzorična igra pogosto vključuje:

- * igro z vodo, peskom, zemljo,
- * gnetenje, presipavanje, pretakanje,
- * raziskovanje različnih tekstur,
- * poslušanje zvokov,
- * gibanje in ravnotežne izzive.

3. Empirični del

3.1. Problem, namen in cilji raziskovalne naloge

Ob opazovanju otrok v naši skupini že dalj časa opažam, da otroci v prosti igri pogosto hitro menjajo dejavnosti, kar nakazuje na zelo kratkotrajno ohranjanje pozornosti. Podobno se kaže tudi pri vodenih dejavnostih, kjer otroci hitro izgubijo zanimanje in osredotočenost na igro. Zaradi tega razmišljam, kako načrtovati in ponuditi ustrezne materiale za igro, ki bi spodbujali daljšo pozornost, naravno radovednost otrok in hkrati prispevali k razvijanju njihovih sposobnosti in pridobivanju novih izkušenj.

Opazila sem tudi, da se večina otrok igra vzporedno, drug ob drugem, z malo medsebojnega sodelovanja in dogovarjanja. V situacijah, ko pride do konfliktov, otroci pogosto ne zmorejo samostojno poiskati rešitev, pomoč takoj poiščejo pri odrasli osebi ali odreagirajo z jokom ob neuspehu. To nakazuje na potrebo po dodatnem spodbujanju razvoja socialnih veščin, kot so komunikacija, dogovarjanje, sprejemanje kompromisov in reševanje konfliktov. Le te so ključne za uspešno sodelovanje v igri in vsakdanjem življenju.

S to raziskovalno nalogo želim raziskati, ali senzorične dejavnosti spodbujajo otroško radovednost, podaljšujejo usmerjeno pozornost in hkrati spodbujajo sodelovanje med otroki. Otrokom bom ponudila različne senzorične dejavnosti in jih pri igri sistematično opazovala. Ugotovitve bom nato pa primerjala odzivi otrok pri drugih dejavnostih, ki potekajo v skupini. Poseben poudarek pa bom namenila spremljanju morebitnega napredka pri posameznem otroku skozi čas, zlasti na področju usmerjene pozornosti in sodelovanja.

Cilj raziskovalne naloge je ugotoviti, v kolikšni meri senzorične dejavnosti vplivajo na trajanje usmerjene dejavnosti pri otrocih in na njihovo sodelovanje z vrstniki. Ob tem želim raziskati tudi katere oblike senzorične igre so pri tem najučinkovitejše in preveriti ali se učinki razlikujejo glede na način izvedbe- vodeno ali prosto igro.

3.2. Raziskovalni vzorec

Vzorec raziskovalne naloge zajema tri otroke, ki obiskujejo vrtec:

Deklica NFP, stara 3 leta in 8 mesecev

Fant TN, star 3 leta in 7 mesecev,

Deklica ZT, stara 3 leta in 4 mesece.

Otroci so bili izbrani namensko, saj so skupina, s katero redno delam. Raziskovalni vzorec je majhen, kar omogoča podrobno opazovanje posameznika, vendar omejuje možnosti generalizacije rezultatov na širšo populacijo.

Značilnosti otrok ob začetku raziskave:

NFP:

Deklica rada sodeluje pri dejavnosti in kaže zanimanje za različne aktivnosti. Pri dejavnostih je natančna in se trudi opraviti naloge skrbno. Med prosto igro pogosto menja igrače in igre. Težje se dalj časa osredotoči na eno dejavnost. Sledenje navodilom ji povzroča nekaj težav, saj se zdi, da jih ne posluša pozorno ali jih hitro pozabi. Tudi govor je slabše razvit in je težko razumljiv. Ne mara izpostavljenosti pred skupino. Drugače pa se v vrtcu počuti varno in redko joče. Izjema je le prisotnost mame, ob kateri pokaže več čustvene navezanosti. Občutljiva je na zvočne dražljaje nekaterih gospodinjskih naprav. Takrat pogosto poišče varnost pri odrasli

osebi ali se fizično umakne in si zakrije ušesa. Čeprav ima rada igrače, ki ustvarjajo zvok. Ne boji se umazati rok, kar nakazuje na sproščenost in uživanje v taktilnih izkušnjah.

TN:

Fant rad sodeluje pri dejavnostih, še posebej, če je v središču pozornosti in lahko sam vodi igro. Ima močno željo po potrditvi odrasle osebe in pogosto potrebuje zagotovilo, da dela prav. Zdi se zelo neprepričan vase. Kadar naleti na težavo ali nalogo, ki se mu zdi pretežka, rad joka, saj se težko spopada z neuspehom in se običajno dejavnosti po tem tudi izogne. Slabo posluša navodila in hitro izgubi pozornost in zanimanje, zato pogosto potrebuje dodatno motivacijo in usmerjanje. Potrebuje veliko gibanja, saj mu to pomaga pri izražanju energije in zmanjševanju nemira. V situacijah neuspeha se hitro razdraži in poišče pomoč odraslega, saj potrebuje podporo in občutek varnosti. Navdušujejo ga igrače, ki ustvarjajo zvoke. Razdražen postane, če ima umazane roke.

ZT:

Deklica je bolj tiha in pri dejavnostih potrebuje veliko spodbude, da se aktivno vključi. Njeni starši so priseljenci iz drugih držav, tako komunicirajo v treh jezikih. Kadar sodeluje, je natančna in se trudi naloge opraviti skrbno. V zadnjem mesecu se je nekoliko razživela, verjetno zato, ker je skupina manjša in ni tako izpostavljena. Najraje otroke opazuje v igri. Rada gleda knjige. Kadar sodeluje v igri, se večinoma podreja, redko prevzame pobudo, vendar se pozitivno odzove na povabilo k sodelovanju. Navdušujejo jo igrače, ki ustvarjajo zvoke. Ne motijo je umazane roke.

3.3. Raziskovalna vprašanja

Kako senzorična igra vpliva na pozornost in sodelovanje triletnikov?

* Pozornost:

Kako dolgo triletniki ohranjajo usmerjeno pozornost pri različnih senzoričnih dejavnostih?

Ali senzorična igra podaljša čas usmerjene pozornosti v primerjavi z nesenzoričnimi dejavnostmi?

Katere vrste senzorične igre (vestibularne, propioceptivne, taktilne, gustatorne, olfaktorne, avditivne in vizualne) najbolj spodbujajo usmerjeno pozornost triletnikov?

Ali je usmerjena pozornost triletnikov enako dolga pri prosti in vodeni igri?

* Sodelovanje:

Ali senzorična igra spodbuja sodelovanje med triletniki?

Kako pogosto pride do konfliktov med triletniki med senzorično igro in na kakšen način jih rešujejo?

3.4. Hipoteze

- * Predpostavljam, da senzorična igra pozitivno vpliva na usmerjeno pozornost in sodelovanje triletnikov. Pričakujem tudi, da bo usmerjena pozornost daljša pri prosti senzorični igri kot pri vodeni.

Vpliv senzorične igre na usmerjeno pozornost:

- * Predvidevam, da senzorična igra pozitivno vpliva na usmerjeno pozornost triletnikov in podaljša čas njihove osredotočenosti v primerjavi z nesenzoričnimi dejavnostmi.
- * Pričakujem, da bo usmerjena pozornost triletnikov pri prosti senzorični igri daljša kot pri vodeni, saj imajo otroci pri prosti igri več možnosti uveljaviti svoje interese.

Vrste senzorične igre:

- * Predvidevam, da so določene vrste senzoričnih igr (taktilna, gustatorna) bolj učinkovite pri spodbujanju usmerjene pozornosti kot druge (olfaktorna, avditivna ali vizualna).

Sodelovanje pri senzorični igri:

- * Pričakujem, da senzorična igra spodbuja sodelovanje med triletniki. Vendar lahko določene dejavnosti, bolj individualno naravnane senzorične dejavnosti, vodijo k samostojni igri in ne k povezovanju in sodelovanju.
- * Predvidevam, da bo med senzorično igro med triletniki potekalo več sodelovanja kot pri drugih vrstah igre, vendar se bodo občasno pojavili manjši konflikti zaradi deljenja materialov ali prostora.

3.5. Načrt dela

Za namen raziskave sem, v obdobju med 24. marcem in 24. junijem 2025, za otroke pripravila različne dejavnosti s poudarkom na senzoričnem raziskovanju. V vsaki dejavnosti je bilo izpostavljeno eno izmed čutil. Del dejavnosti je bila izvedena kot vodena igra, pri čemer sem usmerjala potek aktivnosti, medtem ko so pri drugih dejavnostih imeli otroci možnost proste izbire in samostojnega raziskovanja. Za primerjavo smo izvedli tudi nekaj dejavnosti, pri katerih senzorična stimulacija ni bila v ospredju.

Med izvajanjem dejavnosti sem otroke vodila z jasnimi navodili in sistematično opazovala ter si sproti beležila, kako dolgo ohranjajo pozornost, kako sodelujejo med seboj, rešujejo konflikte.

Opazovanje bo potekalo v naravnem okolju predšolskih otrok, in sicer v igralnici, na igrišču ali v naravi.

- * Prosta igra:

Otroci bodo imeli na voljo različne senzorične materiale, vendar brez usmerjanja ali navodil. Opazovala bom njihovo naravno vedenje in izbiro dejavnosti.

- * Vodena igra:

Otroke bom vodila skozi načrtovane senzorične dejavnosti z jasnimi navodili. Beležila bom, kako dolgo triletniki ohranjajo usmerjeno pozornost, kako sodelujejo med seboj in kako reagirajo na vodeno igro.

- * Nesenzorična igra:

Otrokom bom ponudila tudi igro, kjer senzorični razvoj ne bo v ospredju, da bom lahko opazovala morebitne razlike v njihovem vedenju, pozornosti in sodelovanju v primerjavi z igrami, osredotočenimi na senzorne dejavnosti.

- * Intervju z otroki:

Po zaključku nekaterih dejavnosti bom izvedla kratke, prilagojene intervjuje. Vprašanja bodo preprosta in jasno oblikovana, da jih bodo otroci lažje razumeli in izrazili svoja mnenja. Intervju bom izvedla individualno, z vsakim otrokom posebej.

- * Analiza podatkov:

Podatke bom analizirala kvalitativno, pri čemer bom iskala vzorce in podobnosti v vedenju triletnikov v prosti in vodeni senzorni igri ter v njihovih socialnih interakcijah. Posebno pozornost bom namenila stopnji pozornosti otrok in njihovem sodelovanju med igro. Podatke, pridobljene z intervjuji, bom primerjala z ugotovitvami opazovanja, da bom pridobila celostno sliko o vplivu senzorične igre na razvoj triletnikov.

3.6. Izvedba dejavnosti

Tri mesece, v katerih je potekala moja raziskava, sem razdelila na sedem sklopov:

- * pomlad,
- * zdravje
- * travnik
- * čebele
- * gozd
- * poletje
- * voda.

V času izvajanja raziskave so otroci poleg načrtovanih dejavnosti redno sodelovali tudi v drugih vrtčevskih aktivnostih. Ob ponedeljkih smo obiskovali knjižnico, kjer so otroci poslušali pravljice in nato ustvarjali na temo zgodbe. Ob sredah smo izvajali gibalne dejavnosti v telovadnici osnovne šole, ki je od vrtca oddaljena približno en kilometer.

Večino dejavnosti smo izvajali v igralnici, nekaj pa tudi zunaj.

3.6.1. Pomlad

V tem sklopu dejavnosti smo se simbolično poslovili od zime in pozdravili pomlad. Dejavnosti so bile usmerjene v spoznavanje značilnosti novega letnega časa in opazovanje spremembe, ki se v tem obdobju pojavljajo v naravi.

3.6.1.1. Raziskovalna tabla: Povezovanje cvetlice z njeno senco (vizualna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost predstavlja odprto raziskovalno in senzorično igro, ki spodbuja opazovanje, usmerjeno pozornost, jezikovni razvoj in razvoj finomotoričnih spretnosti. Otroci skozi igro samostojno rešujejo nalogo, pri čemer razvijajo sposobnost primerjanja in natančnega opazovanja. Takšne dejavnosti so pomembna priprava na kasnejše matematične in predpismenjevalne dejavnosti, saj krepijo koncentracijo, razvijajo zaznavanje oblik in spodbujajo samostojno reševanje nalog.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici. Bila je vodena, saj je imela jasno zastavljen cilj, otroci pa so sledili navodilom in reševali strukturirano nalogo vizualnega primerjanja. Na tabli so prilepljene slike spomladanskih cvetlic in slike njihovih senc. Naloga otrok je, da s trakom povežejo posamezno cvetlico z ustrezno senco. Otroci morajo opazovati oblike cvetlic in obrise senc, primerjati slike in iskati podobnosti. Nato pa s pomočjo traku povezali cvetlico z ustrezno senco. Dejavnost otroci rešujejo samostojno.



Slika 1 Raziskovalna tabla: Povezovanje cvetlic in njihovih senc

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - vizualno zaznavanje- dejavnost uri vizualno analizo, primerjanje in zaznavno organizacijo. Otroci so morali razlikovati med oblikami, prepoznavali obrise in zaznavali podobnosti in razlike med cvetlicami (število cvetnih listov, oblika stebel),
 - dejavnost spodbuja razvoj senzorne integracije, saj morajo otroci usklajevati vizualni (prepoznavanje oblik), motorični (povezovanje s trakom) in proprioceptičen (nadzor gibanja roke) sistem. Kar je pomembno kasneje za učenja branja, pisanja in orientacije v prostoru.
- * Razvoj pozornosti:
 - dejavnost spodbuja usmerjeno in selektivno pozornost. Otroci morajo vztrajati v natančnem opazovanju, se osredotočiti na podrobnosti in ignorirati druge dražljaje iz okolja, da lahko uspešno dokončajo nalogo.
- * Socialna interakcija
 - dejavnost razvija socialne in komunikacijske spretnosti otrok, saj spodbuja medsebojno pomoč, izmenjavo mnenj in skupno reševanje naloge, kar krepi socialne sposobnosti, komunikacijo in sodelovalno učenje. Saj si lahko otroci med dejavnostjo med seboj pomagajo pri iskanju pravih parov med cvetlico in senco. Med opazovanjem se lahko pogovarjajo, primerjajo oblike in svoje rešitve ter skupaj razmišljajo. Hkrati pa otroci uveljavljajo lastne ideje in upoštevajo predloge drugih.
- * Razvoj motorike
 - uporaba traku pa še dodatno zahteva koordinacijo oko-roka, natančnost gibov, ustrezno regulacijo moči in s tem prispeva tudi k urjenju spretnosti fine motorike.
- * Razvoj govora in jezika:
 - Otroci ob opazovanju cvetlic in njihovih senc poimenujejo cvetlice, opisujejo njihove dele in značilnosti ter primerjajo podrobnosti in razlike. Pri tem uporabljajo besede, povezane z obliko, velikostjo in vizualnimi lastnostmi cvetlic, kar bogati njihov besedni zaklad. Ob razlagi svojih rešitev in medsebojnim pogovorom razvijajo sposobnost opisovanja, razlaganja in izražanja lastnih opažanj. Socialna interakcija med dejavnostjo spodbuja tudi

dialog, poslušanje vrstnikov in izmenjavo idej, kar pomembno prispeva k razvoju komunikacijskih in jezikovnih spretnosti.

* Razvoj logičnega mišljenja:

- o otrok mora razumeti koncept sence kot vizualnega odseva predmeta, kar spodbuja razumevanje simbolne reprezentacije in začetek abstraktnega mišljenja. Gre za prehod od konkretnega zaznavanja k prepoznavanju, da nekaj predstavlja nekaj drugega.

POTEK DEJAVNOSTI:

V igralnici na tabli so bile nameščene slike spomladanskih cvetlic in njihove sence. Otrokom je bila na voljo ves čas opazovalnega obdobja, predvsem v času proste igre. Otroci so se dejavnosti lotevali občasno. K dejavnosti so v začetku pristopili individualno in se ob njej zadrževali kratkotrajno. Sprva med otroki ni bilo večje interakcije. V nadaljevanju, predvsem v drugi polovici opazovalnega obdobja, so se otroci ob dejavnosti občasno ustavili skupaj. Med seboj so se pogovarjali, katere slike sodijo skupaj, med seboj primerjali rešitve in izmenjavali mnenja. Med dejavnostjo so bile slike enkrat zamenjane, kar je ponovno pritegnilo pozornost otrok, vendar trajanje njihovega sodelovanja ni bistveno podaljšalo.

3.6.1.2. Raziskovalna senzorična kocka (veččutna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost predstavlja strukturirano senzorično in raziskovalno igro, ki preko veččutnega raziskovanja spodbuja kognitivni razvoj, usmerjeno pozornost, samostojno manipulacijo z materiali in senzorično integracijo. Hkrati omogoča razvoj jezika, krepi čustveno stabilnost in spodbuja samostojno raziskovanje. Otroci ob tem razvijajo sposobnost opazovanja, primerjanja in organiziranja informacij, kar je pomembno za kasnejše učenje in reševanje nalog, ki zahtevajo več kot samo en miselni proces.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici. V kocki (90cmx90cm) so različni predmeti za raziskovanje z različnimi čutili. In sicer:

* ogledalo	- vizualna zaznava,
* raziskovalne platenke z različnimi vonji	- olfaktorna zaznava,
* zvončki, triangel, različno debeli žebelji, konzerve –	slušna zaznava,
* perje	- tipna zaznava,
* lučke	- vizualna stimulacija
* žoga z barvnimi ruticami	- vizualna in proprioceptivna zaznava.

Dejavnost je bila pripravljena kot prosto raziskovanje, kjer lahko otroci samostojno odkrivajo vsebino kocke in preizkušajo posamezne čutne dražljaje.



Slika 2: Raziskovalna senzorična kocka



Slika 3: Raziskovalna senzorična kocka

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - dejavnost spodbujala veččutno zaznavanje. Otroci se učijo razlikovati dražljaje, jih poimenovati in povezovati med seboj. S takšno veččutno izkušnjo otrokovi možgani povezujejo informacije iz različnih čutil in jih organizirajo v smiselno celoto. To krepi proces senzorično integracijo, ki je pomembna za razvoj koordinacije, pozornosti in čustvene stabilnosti.
- * Razvoj pozornosti:
 - dejavnost zahtevala osredotočenost na raziskovanje posameznega dražljaja, podaljšano opazovanje, poslušanje in razlikovanje zvokov in zaznavanje razlik med vonji. Razvija tudi selektivno pozornost, saj morajo otroci ignorirati druge dražljaje, se koncentrirati na izbrano čutno izkušnjo.
- * Socialna interakcija:
 - dejavnost spodbuja vključevanje v socialno okolje:
 - sodelovanje z vrstniki- čeprav je dejavnost v osnovi individualna, otroci opazujejo drug drugega, se učijo od vrstnikov in občasno delijo ugotovitve ali predmete, kar krepi občutek sodelovanja in pripadnost skupini,
 - spoštovanje pravil skupine – otroci se učijo, da imajo vsi pravico do raziskovanja materialov, kar spodbuja razumevanje socialnih pravil in strpnost,
 - razvoj empatije- otroci opazujejo reakcije in čustva drugih otrok, kar krepi empatijo in sposobnost sočustvovanja in

- skupno učenje in komunikacija- otroci lahko komentirajo, primerjajo, poimenujejo dražljaje ali razlagajo kaj so odkrili, kar povečuje medsebojno razumevanje in občutek pripadnosti.
- * Razvoj motorike:
 - samostojno manipuliranje s predmeti razvija fino motoriko, koordinacijo okoroka in natančnost pri rokovanju z materiali, hkrati pa spodbuja raziskovalno aktivnost in samostojnost.
- * Razvoj govora in jezika:
 - otroci ob raziskovanju poimenujejo različne dražljaje (zvok, vonj, svetlobo), opisujejo svoje zaznave in izražajo občutke. S tem bogatijo besedni zaklad in razvijajo sposobnost opisovanja izkušenj. Pogovor o tem, kaj slišijo, vidijo ali vohajo, spodbuja tudi razumevanje jezika.
- * Kognitivni razvoj:
 - otroci ob raziskovanju preizkušajo, kaj posamezni predmeti povzročajo (kakšen zvok nastane, kako se predmet premika, kakšen vonj ima). Pri tem razvijajo radovednost, raziskovalno mišljenje, sposobnost vzročno- posledičnega razmišljanja in sposobnost povezovanja informacij iz različnih čutov.

POTEK DEJAVNOSTI:

Čutna kocka je bila postavljena v igralnici in je bila otrokom na voljo ves čas opazovalnega obdobja. Otroci so se v njej najpogosteje igrali zjutraj, v času proste igre. Na začetku so otroci k dejavnosti pristopili individualno in se v njej zadrževali krajši čas. Kljub temu pa so se k njej večkrat vračali. Najbolj so jih pritegnili materiali, ki oddajajo zvok, prav tako so z zanimanjem raziskovali plastenke z različnimi vonji. Ko je en izmed otrok začel raziskovati čutno kocko, sta se mu pridružila tudi preostala dva otroka. V teh primerih se je razvila skupna igra, pri kateri so se otroci med seboj pogovarjali in opazovali drug drugega. Med igro so se pojavile situacije primerjanja (kdo je večji), ob katerih je prišlo do krajših nesoglasij. Otroci so nato igro nadaljevali. Pri posameznih elementih (izvlačenje rutic) so otroci izvajali predvsem en del dejavnosti, medtem ko so drugi del (potiskanje rutic nazaj v kroglo) izvedli ob spodbudi odraslega.

3.6.1.3. Raziskovalni pladenj: Igra in risanje z ledom (taktilna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost predstavlja senzorično- ustvarjalno igro, ki otrokom omogoča veččutno raziskovanje lastnosti materialov skozi igro, spodbuja razvoj pozornosti, radovednosti in razumevanja preprostih vzročno-posledičnih povezav. Otroci ob manipulaciji z ponujenim materialom razvijajo taktilno zavedanje, fino motoriko, koordinacijo gibov in nadzor nad močjo, hkrati pa ob skupni igri krepijo socialne veščine, komunikacijo, sodelovanje in izmenjavo materialov. Dejavnost se nato nadgrajuje z ustvarjalnim izražanjem, kar spodbuja še otroško domišljijo in likovno izražanje.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici. Zasnovana je bila kot prosto raziskovanje, kjer otroci sami odkrivajo lastnosti ledu, učinke dodatkov in porabo pripomočkov. Na pladnju so pripravljene naslednje stvari:

- * kocke ledu,

- * kocke ledu z zmrznjenimi spomladanskimi cvetlicami,
- * sol,
- * sladkor,
- * posodice,
- * kladivo,
- * žlice.

Otroci led raziskujejo samostojno in brez navodil. V nadaljevanju imajo otroci priložnost risanja in ustvarjanja z obarvanim ledom, kar povezuje senzorično izkušnjo z likovnim izražanjem.



Slika 4: Igra z ledom



Slika 5: Risanje z ledom

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - otroci preko dotika zaznavajo lastnosti ledu (mrzel, trd, taljenje), razvijajo čut za temperaturo in teksturo, vizualno opazujejo spremembe (cvetlice v ledu, taljenje) in poimenujejo dražljaje, kar bogatijo čutno integracijo.
- * Razvoj pozornosti:
 - dejavnost spodbuja usmerjeno in selektivno pozornost, saj otroci ob raziskovanju ledu opazujejo njegove lastnosti in spremembe (taljenje, hladnost, trdoto). Pozornost usmerjajo na dogajanje pri manipulaciji z ledom in spremljajo, kako sol in sladkor vplivata na njegovo taljenje. Ob tem ko vztrajajo ob raziskovanju, se osredotočajo na spremembe v materialu in opazujejo podrobnosti, spodbujajo razvoj koncentracije.
- * Socialna interakcija:
 - otroci med igro sodelujejo, si izmenjavajo materiale in pripomočke, se odgovarjajo in komentirajo dogajanje, kar krepi komunikacijo, socialne veščine in spodbuja sodelovanje v skupini.
- * Razvoj motorike:
 - manipulacija z ledom in pripomočki (kladivo, žlice, posodice) zahteva koordinacijo oko-roka, natančnost gibov in nadzor moči, kar prispeva k razvoju fine motorike in gibalne natančnosti.
- * Razvoj govora in jezika:

- med igro z ledom otroci opisujejo svoja dejanja, opažanja in rezultate ustvarjanja. Hkrati poimenujejo materiale, opisujejo teksturo, barve in spremembe, ki jih opazijo med igro. Med skupno igro in izmenjavo idej komunicirajo z vrstniki, poslušajo in se odzivajo na komentarje drugih, kar spodbuja bogatenje besednega zaklada, razvoj sposobnosti opisovanja in razlaganja.
- * Kognitivni razvoj:
 - otroci raziskujejo vzročno-posledične povezave (sol pospešuje taljenje), primerjajo spremembe, razvijajo radovednost in sposobnost predvidevanja posledic svojih dejanj, hkrati pa opazujejo podrobnosti in se učijo poimenovati pojave.

POTEK DEJAVNOSTI:

Na mizi so bili pripravljeni trije pladnji z ledenimi kockami, posodami in žlicami, na sredino mize pa posodici s soljo in sladkorjem. Otroke sem povabila k dejavnosti in jim podala osnovno navodilo, da materiala ne smejo odnašati z mize. Med dejavnostjo sem sedela ob njih in beležila svoja opažanja. Otroci so na ponujeno dejavnost reagirali z izraženim navdušenjem, kar je bilo vidno skozi verbalne izraze (vzkliki, smeh) in takoj začeli raziskovati material. Na začetku jih je pritegnila bela snov v posodici. Otrokom sem dovolila, da jo okusijo, kar so tudi storili. Nato sem pojasnila prvotni namen snovi (posipavanje po ledu in opazovanje sprememb). Otroci so nato nekaj časa eksperimentirali z mešanjem soli in sladkorja z ledom, vendar niso vztrajali dovolj dolgo, da bi lahko opazili pričakovanje spremembe. Na začetku med otroki ni bilo večje interakcije, deček TN pa je že ob začetku dejavnosti aktivno iskal pozornost odraslega. Po 8 minutah je deček TN odkril kladivo in začel tolči po ledu. Deklica NFP pa prosi za kladivo, da bi tudi ona »tovčala«. V nadaljevanju je prišlo do več interakcije med otroki. Deklica ZT po nesreči razsiplje sladkor in deček TN jo tolaži, nato začneta sodelovati, predvsem v izmenjavi materiala in pripomočkov. Deklica NFP je začela eksperimentirati s soljo in ledom. Med njimi poteka dogovor o posojanju pripomočkov. Po 20 minutah igre sem dejavnost nadgradila z dodajanje ledenik kock s cveticami. Deček TN je najprej poimenoval cvetlice, kar je deklica NFP posnemala. Ob tem je prišlo do konflikta zaradi kladiva, ki so ga otroci reševali s pomočjo odraslega in medsebojnega dogovarjanja. V nadaljevanju so otroci opazovali spremembe v materialu (taljenje ledu), prelivali vodo in preizkušali njene lastnosti. Deklica ZT je potiskala led po pladnju, Deček TN ji je vzel kocke ledu, a mu jih je postopoma vzela nazaj. Deklica NFP je opozorila dečka TN na preglasno uporabo kladiva. Po 25 minutah je deček TN začel postavljati vprašanja, ki niso bila neposredno povezana z dejavnostjo (o odhodu ven, kaj bo mama rekla), nato pa nadaljeval z igro. Otroci so presipavali led v posodice in lončke, deček TN je sproti opisoval svoja opažanja. Ko je deček TN vrgel kocko na tla, so otroci opazili mokro sle, deklica NFP pa je poskrbela za čiščenje. Otroci so opazili temperaturno razliko in občutek mraza na rokah. Postopoma se je igra preoblikovala v simbolno igro, kjer so iz materialov ustvarjali »hrano« in si jo med seboj ponujali. Proti koncu dejavnosti so otroci raziskovali prelivanje vode, polnjenje plastenk in čiščenje polite tekočine. Deček TN je samoiniciativno prinesel krpo in pobrisal tla.

Dejavnost je trajala eno uro.

Naslednja dejavnost, barvanje in risanje z ledom, smo izvedli večkrat. Pripravila sem ledene kocke različnih barv, papir z narisanimi velikimi rožami. Otroci so si oblekli zaščitne haljice in si pri tem medsebojno pomagali. Ob prvem srečanju so na to ponujeno dejavnost reagirali z

navdušenjem, kar so izrazili z vzkliki in smehom. Najprej so si ogledali material in opazili, da je led drugačen od prejšnjega dne, saj vsebuje palčke. Vsak otrok si je izbral svojo rožo in svoj barvni led. Sprva so bili razočarani (NFP grdo gleda), ker led še ni puščal sledi, vendar so vztrajali in kmalu opazili, da se led topi in spušča intenzivne barve. Na začetku je bila interakcija individualna, saj je vsak otrok raziskoval svoj led in barve, kasneje pa so se veliko smejali in medsebojno pogovarjali. Po 10 minutah sem jih usmerjala pri uporabi barv, vendar deklica NFP ni upoštevala navodil, deček TN pa je hitro izgubljal pozornost in je več govoril in manj slikal. Deklica ZT pa je aktivno sodelovala in verbalno izražala svoja opažanja, kar ni njena običajna praksa. Ob različnih pobudah drugih dveh otrok je pogosto pogleda mene za potrditev. V nadaljevanju je prišlo do različnih interakcij od sodelovanja (primerjanje barv), konfliktov (opozarjanje na nepravilno uporabo barv), posnemanja in raziskovanja (mešanje barv, preizkušanje več barv hkrati). Prvič je dejavnost trajala 30 minut in otroci pa so pokazali zanimanje za ponovitev igre. Pri naslednjem izvajanju je dejavnost trajala 15 minut, v tem času je deček TN bolj usmerjeno eksperimentiral z mešanjem barvnega ledu, deklica ZT pa je najprej slikala, nato pa se vključevala v interakcijo z dečkom TN, kar je vključevalo tudi manjše spore glede razpoložljivih ledenih kock.

3.6.1.4. Izdelava sadnih žele bonbonov (več čutna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost predstavlja vodeno veččutno raziskovalno dejavnost, pri kateri otroci preko neposredne izkušnje spoznavajo različne lastnosti sadja in postopke priprave hrane. Takšen način učenja preko neposredne izkušnje omogoča celostni razvoj otroka, bogatenje čutnih, kognitivnih, socialnih in motoričnih sposobnosti.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici. Otroci sodelujejo pri izdelavi sadnih žele bonbonov. Otroci ob mojih navodilih umijejo in narežejo sadje. Na voljo so imeli:

- * jagode,
- * banane,
- * kivi,
- * pomaranče,
- * hruške,
- * jabolka,
- * limono,
- * grozdje.

Ko je sadje narezano, ga otroci z zaprtimi očmi okušajo in skušajo prepoznati, katero sadje jedo. Nato sadje skupaj zmeljemo in vsaki sadni zmesi posebej dodamo želatino. Pripravljene zmesi čez noč postavimo v hladilnik. Naslednji dan tako pripravljene bonbone okušamo, ugibamo iz katerega sadja so pripravljene, jih ocenjujemo in na koncu še glasujemo za najboljši okus. Svoje glasove vrišemo v preprosto tabelo, kar omogoča vizualno predstavitev rezultatov.



Slika 6: Sadni žele bonboni

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - dejavnost vključuje veččutno izkušnjo, saj otroci sadje in kasneje žele bonbone opazujejo, tipajo, vonjajo in okušajo:
 - vid- opazujejo sadje in bonbone,
 - vonj- vonjajo sadje,
 - tip- držijo, režejo in tipajo sadje,
 - okus- okušajo sadje in bonbone,
 - propriocepcija- držijo nože in uravnavajo moč in pritisk pri rezanju sadja.
 - sočasna vključitev več čutil spodbuja senzorno integracijo, saj otroci informacije iz vida, vonja, tipa in okusa povezujejo in jih organizirajo v smiselno zaznavno izkušnjo.
- * Razvoj pozornosti:
 - dejavnost spodbuja selektivno in usmerjeno pozornost, saj otroci sledijo navodilom, opazujejo spremembe materialov, vztrajajo pri raziskovanju in zaključijo večfazno nalogo.
- * Socialna interakcija:
 - skupna priprava bombonov in primerjanje zaznav spodbujata sodelovanje, dogovarjanje, komentiranje dogodkov, sprejemanje mnenja vrstnikov in izmenjavo izkušenj med njimi. Pri okušanju in glasovanju otroci izražajo svoje mnenje, poslušajo druge, čakajo, da pridejo na vrsto in tako razvijajo občutek pripadnosti skupini, socialno integracijo, komunikacijo in sposobnost sodelovanja.
- * Razvoj motorike:
 - rezanje sadja, manipulacija z živili in pripomočki ter vrisovanje glasov v tabelo spodbuja razvoj fine motorike, koordinacijo oko-roka, nadzor moči in natančnost gibov, kar podpira motorični razvoj.
- * Razvoj govora in jezika:
 - med pripravo in okušanjem otroci poimenujejo različne vrste sadja, opisujejo okuse, teksturo in vonj, primerjajo zaznave ter izražajo svoja opažanja in mnenja. Skupinska interakcija med glasovanjem in deljenjem izkušenj razvija sposobnost dialoga, poslušanja vrstnikov, izražanja lastnih misli ter bogati besedni zaklad.
- * Kognitivni razvoj:

- otroci razvijajo sposobnost prepoznavanja okusov, primerjanja sadja in opisovanja razlik med njimi. S tem razvijajo tudi govor. Raziskujejo tudi vzročno-posledične povezave (trdota sadja, učinek želatine). Glasovanje in vrisovanje glasov razvija osnovne matematične pojme (štetje, primerjanje količin in vizualna predstavitev rezultatov) in sposobnost interpretacije rezultatov.

POTEK DEJAVNOSTI:

Na začetku smo se z otroki dogovorili o poteku dela in potrebnih pripomočkih. Nato so si otroci umili roke in nadeli predpasnike. Skupaj smo poimenovali vso pripravljeno sadje, pri čemer so otroci poimenovanja ponavljali drug za drugim.

Pri rezanju jagod je bilo opaziti razlike v pristopu otrok. NFP je sprava držala nož nepravilno obrnjen, medtem ko sta se TN in ZT pogovarjala o velikosti jagod. Otroci so kazali zanimanje za dejavnost, še posebej jih je pritegnilo sprotno zapisovanje opažanj. NFP je svoje navdušenje izražala z glasovi in smehom. TN je sprava površno odstranjeval zelene liste od jagod, vendar je ob spodbudi svoje delo popravil. NFP je rezala zelo drobne kose, ZT pa je delala tiho in zbrano.

Po 10 minutah je TN-jevo pozornost zmotila manjša ranica na prstu, kar je vplivalo na njegovo nadaljnjo zbranost. Kasneje je začel opisovati svoje delo in ponujati jagode NFP.

Pred nadaljevanjem z rezanjem jabolk so si otroci ponovno umili roke. TN hitro opazi, da so jabolka trša za rezat. NFP se je med rezanjem rahlo urezala, vendar je z dejavnostjo nadaljevala brez težav. TN je rezal večje kose jabolk, a je hitro izgubil interes in se bolj posvetil pogovoru. ZT je ves čas vztrajala pri mirnem in natančnem delu, NFP pa je ob delu pogosto komunicira z odraslo osebo.

Po 30 minutah, med rezanjem hrušk, se je skupini pridružila druga vzgojiteljica. TN ji je navdušeno poročal o dejavnosti, pri čemer je za kratek čas opustil rezanje in začel trgati grozdje. NFP je še naprej vztrajna in natančna pri rezanju.

Pri rezanju banan si TN poje pesmico. NFP reže zelo majhne kose in jo čakamo. Kljub spodbudi, da lahko nareže večje kose, vztraja pri svojem načinu dela. Ko je bilo sadje pripravljeno, smo izvedli okušanje z zaprtimi očmi, kjer so otroci ugibali vrsto sadja. Pri tem so bili večinoma uspešni. TN je imel nekaj težav s čakanjem na vrsto, kar se je kazalo v nemirnem vedenju (ležanje na stolu, premikanje), vendar je ob uspehu punc izrazil podporo s ploskanjem. NFP povedala, da je sadje dobro.

Sledilo je stiskanje pomarančnega soka, kjer so otroci sodelovali in si med seboj pomagali: eden je stiska, druga dva sta držala posodo, pri čemer so se spontano menjavali. Pri miksanju sadja otroci samostojno dodajali sadje v mešalnik in ga ob tem poimenovali. Med delovanjem mešalnika so skupaj navijali. NFP je bilo najprej malo strah zvoka, ampak se je vseeno pridružila navijanju. Vsako vrsto sadja smo zmiksali posebej, nato pa vsaki zmesi dodali želatino in jo prelili v manjše posode, ki smo jih postavili v hladilnik.

Po zaključku dejavnosti so otroci izrazili utrujenost. Dejavnost je trajala od 9.30 do 11.10, eno uro in 40 minut.

Naslednji dan smo pripravljene sadne žele bonbone okušali in jih ocenjevali. Otrokom so bile na voljo palčke z oznakami za vrednotenje: dobro (kljukica), ni dobro (x, NFP jo je poimenovala palčka »fuj«) in ne morem se odločiti (?). Ugotovitve smo beležili v tabelo. Otroci so bili zelo zavzeti za delo, čeprav je bil TN tudi tokrat dokaj nemiren in je težko čakal na vrsto. NFP je večino okusov povezala že po videzu, medtem ko sta bila TN in ZT posebej navdušena nad glasovanjem in vrisovanjem rezultatov. Dejavnost je trajala 24 minut in 30 sekund.

3.6.1.5. Ne senzorična igra: Igra vlog »Družina«

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost omogoča razvoj socialno-kognitivnih kompetenc pri otrocih. Spodbuja socialno učenje, razvija govor in komunikacijo, krepi simbolno mišljenje, podpira čustveno izražanje in razvija sodelovanje. Otroci skozi igro vlog pridobivajo sposobnost razumevanja socialnih situacij, sprejemanja različnih perspektiv in razvijajo čustveno in socialno zrelost.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici kot prosta igra brez navodil, kjer so otroci imeli na voljo simbolne materiale:

- * dojenčke,
- * vozičke za dojenčke
- * stekleničke za hranjenje dojenčkov,
- * različna oblačila,
- * kuhinjo
- * posode in jedilni pribor.

Otroci lahko uprizarjajo vsakdanje družinske situacije. Sproščena oblika igre jim omogoča prevzemanje različnih družinskih vlog in ustvarjanje namišljenih situacij, ki se odražajo njihove osebne izkušnje in doživetja.

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj socialni- kognitivnih veščin:
 - otroci lahko prevzamejo različne družinske vloge, upoštevajo drug drugega, se dogovarjajo in usklajujejo aktivnosti. To krepi sposobnost sodelovanja, razumevanja družinskih in socialnih pravil in prilagajanja vedenja skupini.
- * Razvoj govora in jezika:
 - v igri komunicirajo med seboj, posnemajo vsakodnevne pogovore, izražajo čustva in potrebe, kar širi besedni zaklad, razvija strukturiran govor in sposobnost verbalne in neverbalne komunikacije.
- * Socialna interakcija:
 - sodelovanje in upoštevanje vrstnikov v igri, izmenjava vlog in skupno ustvarjanje situacij razvijajo socialno integracijo, občutek pripadnosti skupini in empatijo.
- * Razvoj simbolnega mišljenja:
 - otroci predmete uporabljajo kot simbole za resnične predmete in ustvarjajo namišljene situacije, kar krepi domišljijo, abstraktno mišljenje in sposobnost posploševanja.
- * Čustveni razvoj:
 - igra omogoča izražanje čustev, predelovanje osebnih izkušenj in razumevanje družinskih odnosov, kar podpira čustveno zrelost in samorefleksijo (otrok razmišlja o svojih občutkih, doživljanjih in vedenju).

POTEK DEJAVNOSTI:

Na začetku igre je deklica NFP poiskala voziček. Deček TN ji ga je voziček želel vzeti, medtem ko ju je deklica ZT le opazovala. Po dvominutnem neuspešnem prepričevanju, se je deček TN

umaknil in vzel poganjalček in s katerim se je vozil po igralnici. Deklici pa sta začeli loviti. Po eni minuti je deklica NFP sedla in začela peti uspavanko dojenčku v vozičku, deklica ZT pa je sedela ob njej in jo opazovala. Deček TN se je medtem na poganjalec pretvarjal, da je lik »Hulk«.

Med tem časom sem v igralnico prinesla še dva vozička, ki sta ju vzela deček TN in deklica ZT. Deček TN ni bil zadovoljen in je začel prepričevati deklico NFP, da menjata. Ker spet ni bil uspešen, se je za kratek čas umaknil, nato pa se vrnil in rekel NFP, da ji je kupil nov voziček. Ker tudi s tem ni dosegel želenega, se je uklonil in vsi trije so se vsak s svojim vozičkom odpravili na sprehod in »po banane«. Po dveh minutah je deklica ZT pospravila svoj voziček in nadaljevala igro brez vozička, pri čemer je posnema deklico NFP.

Po eni minuti so se otroci dogovorili, da si bodo pripravili piknik, zato so prosili za odejo. Ko so jo dobijo, so v vozičke naložili posodo in pribor ter se odpravijo v garderobo. Tam so položijo odejo po tleh in nanjo razporedijo posodo. Po petih minutah je prišlo do konflikta med otroki zaradi posode, kdo je ima več. Tako sta se deklici umaknili v drugi kot igralnice, deček TN pa ju je od daleč opazoval. Nato je ponovno vzel poganjalček in telefon in ju izzival. Po 20 minutah smo igro zaključili.

3.6.1.6. Ustvarjanje rim (avditorna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI

Dejavnost predstavlja pomembno jezikovno kognitivno dejavnost, ki podpira zgodnji razvoj bralne pismenosti. Spodbuja razvoj fonološkega zavedanja, slušnega razlikovanja, krepi usmerjeno pozornost in podpira predopismenjevalne spretnosti. Ob iskanju rim otroci razvijajo sposobnost primerjanja, logičnega mišljenja in povezovanja informacij. Dejavnost spodbuja tudi razvoj govora, bogatenje besedišča in sposobnost poslušanja.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici, kot vodena igra. Pripravila sem kartice s sličicami predmetov, ki so se v parih rimali. Naloga otrok je bila, da med vsemi karticami poiščejo ustrezen par slik, katerih poimenovanje se rima. Pri tej dejavnosti otroci najprej opazujejo ilustracije (vidno prepoznavanje podob), jih poimenujejo in pri tem pozorno poslušajo zvočno strukturo besed, prepoznavajo enake končne zloge in izbirajo ustrezen par.



Slika 7: Ustvarjanje rim

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - pri dejavnosti otroci usklajujejo vizualne in slušne informacije, saj morajo najprej sliko opazovati, prepoznati podobo na nje, jo poimenovati, nato pa pozorno poslušati zvočno strukturo besed, prepoznati podobnosti v končnih zlogih in razlikovati med različnimi glasovnimi vzorci. S tem razvijajo slušno razlikovanje in občutljivost na zven besed.
- * Razvoj pozornosti:
 - dejavnost zahteva usmerjeno in selektivno pozornost, saj morajo otroci pozorno poslušati izgovorjene besede, spremljati potek igre in vztrajati pri iskanju ustreznega para. Hkrati morajo počakati na svoj vrstni red in poslušati druge.
- * Socialna interakcija:
 - otroci sodelujejo v skupni dejavnosti, poslušajo odgovore vrstnikov in se učijo počakati na svoj trenutek. S tem razvijajo socialne veščine, potrpežljivost in spoštovanje pravil skupinske igre.
- * Razvoj jezika in govora:
 - poimenovanje predmetov in poslušanje zvočne strukture besed bogati besedni zaklad, spodbuja pravilno izgovorjavo in razvija razumevanje, da os besede sestavljene iz glasov oziroma zlogov. To pa predstavlja pomembno osnovo za kasnejše učenje branja in pisanja.
- * Kognitivni razvoj:
 - iskanje rim spodbuja fonološko zavedanje, primerjanje besed in logično povezovanje informacij. Otroci so morali usklajevati vizualne informacije (slike) s slušnimi informacijami (zvočna struktura besed), kar spodbuja razvoj mišljenja in predopisemenjevalnih spretnosti.

POTEK DEJAVNOSTI:

Otroci so iskali pare sličic predmetov, poimenovanja se rimajo. Otroci so najprej pravilno poimenovali posamezne predmete na sličicah. V začetku so otroci potrebovali več časa in ponovitev, da so razumeli navodilo in cilj dejavnosti. Pri tem sta TN in NFP pokazala tudi čustveno stisko, ki se je izrazila z jokom, kar nakazuje na zahtevnost naloge in potrebo po dodatni podpori pri razumevanju.

Ko so otroci osvojili pravilno iskanje rim, so dejavnost uspešno nadaljevali in pri tem niso imeli večjih težav. Tudi pri čakanju na vrsto ni bilo zaznati težav. Otroci so se med seboj spodbujali, sodelovali in ob uspešno najdenih parih izrazili zadovoljstvo z aplavzom. Za zaključek pa so otroci narisali dva para besed, ki se rimajo.

Dejavnost je trajala 22 minut in 30 sekund. Zaključili smo s pesmijo »Ta pomlad je nagajiva«, s čimer smo vsebinsko zaokrožili dejavnost in jo zaključili v prijetnem vzdušju.

3.6.1.7. Skrivnostni kotichek (vizualna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila zasnovana kot vizualno- senzorična izkušnja v obliki proste igre, ki spodbuja razvoj vizualnega zaznavanja, usmerjene pozornosti in samostojnega raziskovanja. Posebej podpira otroke, ki za učinkovito raziskovanje potrebujejo mirnejše okolje z manj dražljaji iz okolice. Zmanjšanje zunanjih dražljajev omogoča boljšo koncentracijo, poglobljeno

raziskovanje in ustvarjanje občutka varnosti. Takšen prostor spodbuja tudi razvoj samoregulacije, saj se otroci lažje umirijo in osredotočijo na izbrano dejavnost,

OPIS DEJAVNOSTI:

Skrivnostni kotiček je postavljen v igralnici. Oblikovan je iz večje škatle, v kateri so na zgornjem delu nameščene lučke. Škatla je prekrita z blagom, kar ustvarja temnejše in prijetno okolje. Prostor je namenjen individualni igri ali igri v paru.

V začetni fazi je bil kotiček prazen, nato pa je bila vanj nameščena svetlobna tabla z različnimi barvnimi in prosojnimi predmeti. Otroci lahko raziskujejo svetlobo, barve, sence in prosojnost materialov. Predmete lahko premikajo po svetlobni površini, opazujejo spremembe pri prehajanju svetlobe skozi materiale in primerjajo vizualne učinke.



Slika 8: Skrivnostni kotiček

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - dejavnost spodbuja razvoj vizualnega zaznavanja, saj otroci opazujejo svetlobo, sence, barve, raziskujejo prosojnost materialov, spremljajo svetlobne učinke in primerjajo vizualne razlike med predmeti. Temnejše okolje poudari vizualne dražljaje in omogoča bolj osredotočeno zaznavanje.
- * Razvoj pozornosti:
 - umirjen prostor z zmanjšanimi zunanjimi dražljaji omogoča boljšo koncentracijo in poglobljeno raziskovanje. Otroci se osredotočajo na opazovanje svetlobnih učinkov in sprememb pri manipulaciji s predmeti, kar spodbuja razvoj usmerjene pozornosti.
- * Socialna interakcija:
 - kotiček omogoča umirjeno socialno interakcijo, saj otroci raziskujejo skupaj v paru, si izmenjujejo predmete, opazujejo rezultate in delijo svoje ugotovitve. Mirno okolje spodbuja sodelovanje in občutek varnosti.
- * Razvoj motorike:
 - otroci med raziskovanjem prijemajo in premikajo manjše predmete, jih razporejajo na svetlobni površini in ustvarjajo različne vizualne kombinacije. Pri tem razvijajo fino motoriko, koordinacijo oko-roka in natančnost gibov.
- * Kognitivni razvoj:
 - dejavnost spodbuja raziskovanje lastnosti materialov, opazovanje sprememb in primerjanje vizualnih pojavov (svetloba, senca, barva). Otroci razvijajo

radovednost, sposobnost opazovanja in razumevanje odnosov med svetlobo in materiali (kako se svetloba obnaša pri različnih predmetih).

POTEK DEJAVNOSTI:

Otroci so se v skrivnostnem kotičku igrali predvsem v času jutranje proste igre. V kotičku je potekala igra vlog, saj so si otroci noter odnesli dojenčke in imeli v njem piknike. Najpogosteje sta bila v kotičku hkrati prisotna le dva otroka. Ob tem je občasno pohajalo do manjših konfliktov pri vključevanju tretjega otroka v igro. Te konflikte so otroci tudi sami uspešno rešili na primeren način. V paru je bila večinoma NFP, medtem, ko TN in ZT nista bila nikoli par.

V drugem delu opazovalnega obdobja je bila v kotiček dodana svetlobna tabla, ki je obogatila igralno okolje. Kljub raznolikim ponujenim materialom za igro na svetlobni tabli, je bilo otrokom najbolj zanimivo spreminjanje barv na tabli. Igra s svetlobno tablo je bila v večinoma individualno usmerjena in časovno kratkotrajna. Najraje se je s svetlobno tablo igrala ZT, najmanj pa TN.

3.6.1.8. Zvočna pravljica (avditorna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Zvočna pravljica povezuje več različnih področij učenja, namesto, da se osredotoča le na eno. Tako povezuje jezikovno, glasbeno in socialno izkušnjo. Dejavnost spodbuja razvoj slušne pozornosti, slušnega zaznavanja in govora ter podpira usmerjeno poslušanje in razumevanje pripovedi. S sodelovanjem v skupini dejavnosti otroci razvijejo občutek odgovornosti za svojo vlogo, krepijo sodelovanje in medsebojno usklajevanje. Dejavnost omogoča tudi ustvarjalno izražanje skozi uporabo zvokov in ritma.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v gozdu, v obliki vodene zvočne pravljice. Otrokom pripovedujem zgodbo, otroci pa aktivno sodelujejo z uporabo zvočnih učinkov z uporabo malih ritmičnih instrumentov:

- * triangel,
- * ropotuljica (z zvokom dežja),
- * boben,
- * lesene palčke in
- * ropotulja.

Vsak otrok ima določen svoj lik, ki ga ponazori s svojim instrumentom. Med pripovedovanjem otroci ob točno določenih delih zgodbe, ko je omenjen njihov lik ustvarjajo zvočni učinek z malimi ritmičnimi instrumenti.



Slika 9: Zvočna pravljica

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - otroci razvijajo slušno zaznavanje, saj poslušajo pripoved zgodbe, prepoznajo ključne besede in razlikujejo različne zvoke instrumentov.
 - ker je bila dejavnost izvedena v gozdu, je bilo več naravnih dražljajev (zvon vetra, ptičje petje, šumenje listov, vonj lesa in zemlje). Te naravne dražljaje so morali otroci uskladiti z dejavnostjo, zato se je razvijala tudi senzorna integracija in sposobnost selektivne pozornosti. Dražljaji so manj predvidljivi in spodbujajo otroke k pozornejšemu poslušanju.
- * Razvoj pozornosti:
 - dejavnost je zahtevala usmerjeno in selektivno pozornost. Otroci so morali pozorno spremljati potek zgodbe, prepoznati trenutek, ko je bil omenjen njihov lik in se ob pravem času vključiti z zvokom instrumenta. To, da smo dejavnost izvedli v gozdu, je še bolj spodbujalo razvoj pozornosti in koncentracije, saj so morali otroci spremljati zgodbo in izločati dražljaje iz okolja.
- * Socialna interakcija:
 - otroci morajo čakati na lasten zvočni trenutek v zgodbi in pravilno zaigrati na instrumente. Ker je imel vsak otrok svojo vlogo, je bila uspešnost dejavnosti odvisna od skupnega delovanja. Tako so otroci razvijali tudi občutek odgovornosti za svojo vlogo, zavedanje pomena prispevka posameznika k skupini in medsebojno poslušanje in usklajevanje.
- * Razvoj motorike:
 - igranje na male ritmične instrumente spodbuja razvoj koordinacije gibov, natančnost in nadzor gibanja rok.
- * Razvoj govora in jezika:
 - poslušanje zgodbe spodbuja razumevanje jezika, bogati besedni zaklad in razvija sposobnost poslušanja ter sledenja pripovedi.
- * Kognitivni razvoj:
 - otroci povezujejo slišne informacije z ustreznim odzivom, prepoznajo ključne besede in razumejo zaporedje dogodkov v zgodbi, kar spodbuja razumevanje pripovedi, spomin in sposobnost povezovanja informacij.

POTEK DEJAVNOSTI:

Po prihodu v gozd smo si uredili kotiček za igro. Pripravili smo si odejo in jo razgrnili. Nanjo so se posedli. Na začetku so otroci spoznali in preizkušali male ritmične instrumente, ki smo jih nato uporabili pri izvedbi zvočne zgodbe. Nato sem jim zgodbo prebrala, otroci pa so jo najprej poslušali brez aktivnega sodelovanja. Po razdelitvi vlog so otroci pozorno sledili navodilom, prevzeli vsak svojo vlogo in ob ponovnem branju zgodbe ustrezno uporabili instrumente. Zgodbo smo ponovili trikrat, pri čemer so otroci med ponovitvami menjali vloge in male instrumente. Med izvajanjem zvočne zgodbe so se pokazale razlike v načinu vključevanja posameznih otrok. ZT je bila pri dejavnosti zelo zavzeta, z zanimanjem je sledila poteku zgodbe in se z veseljem vživljala v svojo vlogo. TN je v času dejavnosti večkrat usmerjal pozornost v raziskovanje malih instrumentov, preizkušal njihove zvočne lastnosti in jih uporabljal tudi izven dogovorjenih delov zgodbe. NFP pa je pogosto prevzela pobudo, usmerjala potek igre ter z besedami in dejanji vplivala na sodelovanje ostalih dveh otrok. Dejavnost je trajala 33 minut.

Kljub prisotnosti zunanjih dražljajev v naravnem okolju so otroci ves ohranili visoko raven pozornosti in zbranosti.

3.6.1.9. Prosta igra

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Prosta igra predstavlja pomembno obliko dejavnosti v zgodnjem otroštvu, saj otrokom omogoča samostojno izbiro aktivnosti, raziskovanje in spontano učenje. Spodbuja razvoj avtonomije, samostojnega odločanja in notranje motivacije za igro ter omogoča opazovanje otrokove sposobnosti usmerjanja pozornosti in vztrajanja pri izbrani dejavnosti. Hkrati prosta igra omogoča razvoj socialnih odnosov, saj otroci spontano sodelujejo, se dogovarjajo in vključujejo vrstnike v igro.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici. Dejavnost je potekala brez konkretnih navodil glede vsebine, cilja ali poteka igre, temveč so otroci imeli popolno avtonomijo pri izbiri dejavnosti, trajanja in vključevanja vrstnikov. Otrokom sem podala le splošno navodilo, da se lahko prosto igrajo. Na voljo so imeli vse kotičke in materiale v igralnici:

- * igro z ledom (navadnim, ledom s sokom pomaranče in ledom z rožicami),
- * okušanje različnih živil,
- * čutno kocko,
- * skrivni kotiček,
- * kotiček dom in
- * druge igrače in materiale, ki so jim sicer dostopni v igralnici.

Moja vloga je bila izključno opazovalna- sedela sem ob strani in beležila potek igre, trajanje pozornosti in oblike sodelovanja med otroki.



Slika 10: Igra z ledom v prosti igri

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - pri ponujenih igrah otroci uporabljajo več čutil hkrati (vid, tip, okus in sluh), kar spodbuja senzorično integracijo in bogati zaznavne izkušnje.
- * Razvoj pozornosti:
 - prosta izbira igre omogoča opazovanje trajanje usmerjene pozornosti brez zunanje ga usmerjanja.
- * Socialna interakcija:

- otroci v prosti igri spontano sodelujejo, se vključujejo v skupno igro, si izmenjujejo materiale in se dogovarjajo poteku igre. Na ta način razvijajo komunikacijo, sodelovanje in socialne veščine.
- * Razvoj motorike:
 - pri manipulaciji z različnimi materiali otroci razvijajo koordinacijo gibov, spretnosti rok in natančnost gibanja.
- * Razvoj govora in jezika:
 - med prosto igro otroci spontano razvijajo govor preko dialoga, izmenjave idej ter poimenovanja materialov in svojih dejanj. Med raziskovanjem se učijo opisovati opažanja, komentirati igro vrstnikov in se dogovarjati o scenariju igre ter uporabi prostora in materialov. Takšna spontana komunikacija bogati besedni zaklad, izražanja misli in poslušanja vrstnikov
- * Kognitivni razvoj:
 - prosta igra spodbuja raziskovanje, reševanje preprostih problemov, sprejemanje odločitev in razvoj samostojnega mišljenja. Otroci samostojno izbirajo dejavnosti, preizkušajo različne načine uporabe materialov in povezujejo svoje izkušnje iz različnih dejavnosti.

POTEK DEJAVNOSTI:

Ob začetku igre so otroci kratek čas izkazovali negotovost pri samostojnem začetku igre brez navodil, nato pa se je TN spontano usmeril v skrivnostni kotiček, ZT in NFP pa sta raziskovali ostale kotičke v igralnici. Otroci so se spontano premikali med posameznimi igralnimi kotički in vstopali v igro drug drugega.

Igra se je naprej odvijala v skrivnostnem kotičku, nato pa ga je po minuti igre ZT zapustila in se odpravila v čutno kocko, kjer je s svetilko raziskovala perje in svetlobne učinke. Po 9 minutah in 30 sekundah se je TN odpravil k mizi z ledom, kjer je začel raziskovati ledene kocke. Punci sta se mu kmalu pridružili. Pri igri z ledom je prišlo do več interakcij, delitev materiala in tudi konfliktnih situacij:

- * TN in NFP sta se prepirala za kladivo,
- * TN je želel imeti največ kosov ledu,
- * ko TN želi vzeti ZT kladivu, se mu je ta uprla in dala kladivo NFP,
- * TN je jemal stvari ZT in ji razlagal, da je mrzlo,
- * ZT jemlje NFP ledene kocke.

Kljub temu so se otroci v igri večkrat spontano prilagajali, opazovali spremembe in raziskovali senzorične lastnosti materiala.

TN je opazil, da se kocke ledu med seboj razlikujejo in je začel led okušati in NFP ga je posnema, k temu sta spodbujata tudi ZT. Ledene kocke z rožicami niso pritegnile pozornosti otrok.

ZT je v določenih delih igre ohranjala bolj opazovalno vlogo, medtem ko sta bila TN in NFP bolj aktivna in vključena v raziskovalno igro. TN pa je bil navdušen in svoje doživljanje verbalno izrazil: » Svetovno je to.« NFP je pogosto izražala nelagodje zaradi mokrih rok. Tako so se otroci umaknili v garderobo, kjer so si umili roke, nato pa so se vrnili k igri. TN se je prvi izgubil interes za igro z ledom in je dekleti večkrat poskušal vključiti v druge dejavnosti, vendar sta dekleti vztrajali pri nadaljevanju raziskovalne igre z ledom in nista sledili njegovi pobudi.

TN je najprej predlagal igro kepanja s časopisnimi kepami, vendar sta se dekleti raje vrnili k igri z ledom. Po 10 minutah in 40 sekundah se je TN odpeljal s poganjalcem in hoče pritegniti pozornost odraslega. Medtem je NFP začela kuhati z ledom, TN pa je šel kuhat v otroško

kuhinjo. Po 12 minutah in 40 sekundah se je TN ponovno vrne k poganjalcu, NFP pa je brisala tla pri mizi z ledom. Kasneje TN ponovno poskuša dekleti privabiti k igri v kuhinji, vendar njegove pobude tudi tokrat niso sprejete, zato se umakne v skrivnostni kotiček, »gledat lučke«. Ob tem trka po škatli, kar sproži odziv NFP, ki se razjezi, ZT pa gre preverit dogajanje in se takoj spet vrne nazaj k igri z ledom. Čez minuto pride iz skrivnostnega kotička TN in pove, da je bil na izletu. NFP pa dela ledeno torto. Kasneje TN dekleti povabi na piknik, vendar še naprej vztrajata pri igri z ledom, zato se spet umakne v skrivnostni kotiček.

Po 17 minutah in 17 sekundah se je igre z ledom naveličala tudi ZT. TN se vrne k mizi, kjer je prišlo do konflikta z NFP, saj ji je jemal ledene kocke in jo potiskal. NFP se je na njegovo vedenje odzvala z jezo, vendar TN ni odnehal s svojim ravnanjem.

Nato je TN odšel v sosednji prostor po krpo za brisanje tal, medtem si je ZT umila roke in se odpravila v skrivnostni kotiček. Tja vabi tudi TN-ja in skupaj se igrata piknik. NFP je medtem ZT ponovno povabila k igri z ledom.

ZT in TN sta se v nadaljevanju igrala z vozičkom, kuhinjo in poganjalcem. Po 20 minutah začetka igre je TN prešel k okuševalnem pladnju, kjer je najprej vohal posamezne posode, nato pa se vključil v igro v čutni kocki, kjer se je igral z ogledalom. Po 22 minutah k pladnju pristopila NFP in iskala potrditev pri odraslem. Ko je začela okušati snovi, sta se ji pridružila tudi TN in ZT. ZT se je zaradi neustreznega stola umaknila od mize. TN je NFP spraševal o okusih in vabil ZT k sodelovanju. ZT pa je sedela na poganjalcu in ju opazovala. TN je ob vonjanju kisa komentiral, da ga spominja na »špricar« in ga sprva ni želel poskusiti. TN in NFP rečeta ZT, da imata malico.

Po 25 minutah in 30 sekundah se je ZT ponovno pridružila igri okušanja, vendar je še vedno le opazovala. TN se je nato opogumil in poskusil snovi, pri čemer je okuse komentiral z NFP. ZT še vedno ne želi poskusiti snovi in jima nagaja s potiskanjem mize, nato se je spet umaknila in se šla igrati z vozičkom. Po 31 minutah se je TN vrnil k mizici z ledom in ugotovil, da se je led stopil, zato je nadaljeval raziskovanje pri mizici z okuševalnim pladnjem, kjer je okušal le vodo. Po 32 minutah in 26 sekundah je TN povedal, da »gre delat«, kar sta posnemali tudi dekleti. Skupaj so se ponovno vrnili k mizi z ledom, kje je prišlo do ponovnega konflikta med TN in NFP, medtem ko ju je ZT opazovala.

Nato je TN zapustil mizo in povabil dekleti, ki sta mu tokrat sledili v skrivnostni kotiček. NFP TN-ju ni dovolila v škatlo, zato se je umaknil na klopco, NFP pa ga pride tolažit. Sledilo je ponovno prehajanje med igralnimi vlogami, pri čemer je TN izrazil željo po skupni igri, ZT pa je v tem času izražala občutke jeze zaradi izključevanja iz igre. NFP je pripravila posodo v kuhinji, skupaj z TN sta organizirala piknik, ki se mu je kasneje, na povabilo NFP, pridružila tudi ZT. Piknik so sprva izvajali na preprogi, nato pa so se premaknili v skrivnostni kotiček. Pri tem NFP ZT ni dovolila vstopa v škatlo, zato se je ZT premaknila k abecedni steni, kasneje pa poskušala ponovno vstopiti v škatlo vendar ji to ni bilo omogočeno. Zaradi tega je postala žalostna in je trkala po škatli, medtem ko sta NFP in TN izražala nelagodje. Dejavnost se je nadaljevala še kratek čas, nato pa smo jo zaključili in pospravili in se odpravili na igrišče. Dejavnost je trajala 41 minut.

3.6.2. Zdravje

V tem sklopu dejavnosti smo obeležili tudi Svetovni dan zdravja, zato so bile načrtovane dejavnosti tematsko povezane z zdravim načinom življenja. Otroci so skozi igro, pogovor in različne senzorične ter gibalne dejavnosti spoznavali pomen skrbi za telo, zdrave prehrane, gibanja in osnovnih higienskih navad. Dejavnosti so bile prilagojene starosti otrok in usmerjene v aktivno sodelovanje, raziskovanje in pridobivanje neposrednih izkušenj. Pri tem smo spodbujali razvoj njihovih navad, samostojnosti in zavedanja o pomenu zdravja za dobro počutje in vsakodnevno življenje.

3.6.2.1. Raziskovalni pladenj: Razlikovanje in poimenovanje snovi s podobnim videzom (gustatorna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost je pomembna za razvoj razumevanja, da videz ni vedno zanesljiv pokazatelj vsebine. Otrokom omogoča raziskovanje in primerjanje snovi s podobnim videzom, vendar različnimi lastnostmi. S tem spodbuja razvoj senzoričnega zaznavanja, predvsem okušanja, in krepi usmerjeno pozornost, raziskovalno mišljenje in jezikovni razvoj. Ob skupnem raziskovanju in izmenjavi mnenj dejavnost spodbuja tudi socialno interakcijo med otroki.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici kot vodena igra. Otroci so dobili osnovna navodila in usmeritve poteka raziskovanja. Na pladnju so pripravljene posodice s snovmi, ki so si bile podobne na pogled, vendar različne po okusu in vonju:

- * sol-sladkor,
- * malinovec-kis,
- * voda- voda z okusom,
- * čokolada v prahu- kakav v prahu,
- * sladkor v prahu- kokosova moka,
- * kečap - marmelada,
- * mleti orehi – kokosov sladkor.

Otroci snovi raziskujejo, predvsem z okušanjem, jih poskušajo prepoznati in poimenovati. Ob tem opisujejo okus snovi in pripovedujejo, kateri okus jim je bolj všeč.



Slika 11: Okušanje snovi podobnega videza

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - dejavnost spodbuja razvoj gustatornega zaznavanja, saj otroci razlikujejo med različnimi okusi. Ob raziskovanju pa uporabljajo tudi druge čute, kot so vid, tip in vonj, kar spodbuja senzorično integracijo, da otroci na koncu vse informacije organizirajo in povežejo v smiselno celoto.

- * Razvoj pozornosti:
 - za prepoznavanje snovi morajo otroci pozorno opazovati, okušati in primerjati različne dražljaje. Dejavnost zahteva osredotočenost na posamezno nalogo in natančno zaznavanje razlik med snovmi.
- * Socialna interakcija:
 - med dejavnostjo otroci izmenjujejo svoja opažanja, izražajo mnenja o okusih ter poslušajo mnenja in izkušnje drugih. Tako razvijajo komunikacijo, sodelovanje in socialno izmenjavo izkušenj.
- * Razvoj motorike:
 - pri manipulaciji s posodicami in okušanju snovi otroci razvijajo koordinacijo gibov rok in natančnost pri ravnanju z materiali.
- * Razvoj govora in jezika:
 - dejavnost pa spodbujala tudi poimenovanje okusov, snovi, izražanje osebnih mnenj, opisovanje občutkov in pripovedovanje o preteklih izkušnjah, kar vpliva na razvoj govora.
- * Kognitivni razvoj:
 - dejavnost spodbuja raziskovalno mišljenje, saj otroci primerjajo snovi, povezujejo informacije iz različnih čutil in oblikujejo zaključke o tem, kaj posamezna snov je, kar je priprava na učenje. Ob tem razvijajo tudi razumevanje, da zunanji videz ne odraža vedno dejanskih lastnosti snovi.

POTEK DEJAVNOSTI:

Na mizi je bil pripravljen pladenj z manjšimi posodicami, ki so vsebovale snovi podobnega videza. Otroci so postopoma prisledli k dejavnosti, pri čemer je ZT potrebovala nekaj dodatne spodbude za vključitev. TN je ob začetku opisoval snovi, ki jih je imel pred sabo in s tem spodbujal tudi dekleta k opazovanju. V nadaljevanju so vsi trije otroci snovi povonjali, okušali in jih poskušali poimenovati. Ob tem so opisovali svoja zaznave ter razmišljali o njihovi uporabi v vsakdanjem življenju. NFP je z zanimanjem in navdušenjem poskusila vse ponujene snovi, medtem ko sta bila ZT in TN pri okušanju nekoliko bolj zadržana in previdna. Dejavnost je potekala 20 minut.

3.6.2.2. Raziskovalni pladenj: Kaj manjka? (vizualna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost predstavlja preprosto, vendar zelo učinkovito dejavnost za razvoj kognitivnih sposobnosti pri otrocih. Spodbuja razvoj vizualnega zaznavanja, krepi usmerjeno pozornost, razvija delovni spomin. Otroci se učijo opazovati podrobnosti, zapomniti vizualne informacije in prepoznavati spremembe v okolju. Ob tem pa podpira tudi jezikovni razvoj in spodbuja razvoj samoregulacije in potrpežljivosti.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici kot vodena igra. Otroci so morali opazovati, si zapomniti in prepoznati spremembe. Pripravljen je bil pladenj z naslednjimi predmeti:

- * žogica,
- * barvica,
- * prstna lutka,
- * avtomobilček in

- * žlička.

Naloga otrok je, da si predmete najprej dobro ogledajo in si jih poskušajo zapomniti. Nato eden izmed otrok zapustil igralnico, en predmet pa se odstrani s pladnja. Ko se otrok vrne, mora ugotoviti, kateri predmet manjka.



Slika 12: Kaj manjka?

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - o dejavnost spodbuja razvoj vizualnega zaznavanja, saj otroci opazujejo predmete, razlikujejo njihove oblike in barve ter zaznavajo spremembe v razporeditvi predmetov.
- * Razvoj pozornosti:
 - o otroci morajo natančno opazovati predmete, se osredotočiti na njihove značilnosti in ohraniti pozornost, da si jih lahko zapomnijo. Dejavnost spodbuja razvoj selektivne in usmerjene pozornosti.
- * Socialna interakcija:
 - o otroci sodelujejo v skupni dejavnosti, opazujejo igro vrstnikov in čakajo, da pridejo na vrsto. S tem razvijajo potrpežljivost, samoregulacijo in spoštovanje pravil igre.
- * Razvoj jezika in govora:
 - o otroci poimenujejo predmete, opisujejo opažene spremembe in izražajo svoje ugotovitve, kar spodbuja razvoj besedišča in govornega izražanja.
- * Kognitivni razvoj:
 - o dejavnost spodbuja razvoj delovnega spomina, saj si morajo otroci zapomniti predmete na pladnju. Ob tem primerjati začetno in končno stanje ter prepoznati manjkajoči predmet, kar spodbuja logično razmišljanje in spretnost prepoznavanja sprememb.

POTEK DEJAVNOSTI:

Otroke je na mizi pričakal pladenj s petimi predmeti. Najprej smo predmete skupaj opazovali, jih opisovali in poimenovali. Nato smo izbrali NFP, ki je prva zapustila igralnico, medtem ko smo ostali en predmet skrili. Ob vrnitvi je brez težav prepoznala, kateri predmet manjka. Dejavnost se je nadaljevala tako, da so otroci izmenično 5x zapustili igralnico in ponovno ugotovili manjkajoči predmet. Pri NFP je bilo opaziti hitro razumevanje naloge in dobro strategijo reševanja. Pri ugotavljanju manjkajočega predmeta je izkazala natančno opazovanje in si predmete učinkovito zapomnila. Pri dejavnosti je bila zbrana in samozavestna pri podajanju odgovorov. TN je pri nalogi aktivno sodeloval in je pogosto verbaliziral svoja

opažanja. Pri prepoznavanju manjkajočega predmeta si je pomagal z opisovanjem in primerjanjem predmetov. Včasih je potreboval nekoliko več časa za razmislek, vendar je nalogo uspešno rešil. ZT je bila na začetku nekoliko bolj zadržana in je potrebovala spodbudo za vključitev v dejavnost. Pri nalogi je večinoma opazovala in si vzela čas za premislek, nato pa tudi uspešno prepoznala manjkajoči predmet. Pri ponovitvah je postajala vse bolj samozavestna in aktivna.

Dejavnost je trajala 30 minut.

3.6.2.3. Umivanje kamnov (taktilna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost umivanja kamnov je preprosta, vendar celovito izkušnjo, ki združuje senzorično raziskovanje in praktično delo. Spodbuja razvoj taktilnega zaznavanja, razvija motorične spretnosti in krepí usmerjeno pozornost, spodbuja naravoslovno mišljenje in omogoča socialno interakcijo.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici, kot vodena igra. Otrokom sem podala osnovna navodila in usmerila zaporedje korakov pri umivanju kamnov.

Otroci so imeli na voljo:

- * kamne,
- * posodo z vodo in detergentom,
- * posodo s čisto vodo in
- * posodo za odlaganje čistih kamnov.

Naloga otrok je bila, da kamne najprej umijejo v vodi z detergentom, jih nato sperejo v čisti vodi in odložijo v zadnjo posodo, kjer se kamni posušijo. Pri tem pa so morali biti pazljivi, da se voda ni polila.



Slika 13: Umivanje kamnov

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - otroci v tej igri zaznavajo različne taktilne občutke, kot so tekstura kamnov, mokrota, temperatura vode in občutek pene detergenta. Pri tem so razlikovali med umazanimi in čistimi kamni.
- * Razvoj pozornosti:
 - dejavnost zahteva osredotočenost na zaporedje korakov in spremljanje procesa čiščenja. Otroci morajo opazovati spremembe na površini kamnov in presoditi ali je kamen čist.

- * Socialna interakcija:
 - otroci med dejavnostjo sodelujejo, si pomagajo in se med seboj spodbujajo pri opravljanju naloge, kar krepi socialne odnose in občutek skupnosti.
- * Razvoj motorike:
 - pri umivanju kamnov otroci razvijajo koordinacijo oko-roka, natančnost gibov in moč prijema. Mokre kamne morajo otroci pravilno prijeti, da jim ne zdrsnejo iz rok, in jih dovolj močno podrgniti, da odstranijo umazanijo.
- * Razvoj govora in jezika:
 - Otroci ob igri spontano poimenujejo materiale, opisujejo svoja opažanja in medsebojno komunicirajo.
- * Kognitivni razvoj:
 - Otroci opazujejo spremembe na površini kamnov pred in po čiščenju ter spoznavajo vzročno- posledični odnos med umivanjem in čistočo kamnov. Tako razvijajo osnovno naravoslovno ravnanje in sposobnost opazovanja sprememb.

POTEK DEJAVNOSTI:

Otroke so na začetku pričakale tri posode, v prvi je bila topla voda z milnico, v drugi čista voda, tretja posoda pa je bila prazna in namenjena odlaganju čistih kamnov, da se posušijo. NFP je tako začela z aktivnim umivanjem kamnov v milnici ter pri tem spontano pela. ZT je pri dejavnosti komentira svoje početje in pogosto iskala odziv odraslega. TN je izkazal zanimanje za vprašanja povezana z domačim okoljem, ter razmišljal o tem, kako bi na njegovo igro reagirala mama. Ob tem ga je motila tudi topla voda, ki jo je opisal kot prevročo in pene na rokah. Hkrati je opazoval kako se kamni potopijo v vodi in izrazil željo, da bi to dejavnost ponavljal vsako jutro. ZT in NFP sta v tem času intenzivno sodelovali in skupaj iskali kamne v peni in se ob tem glasno smejali. Nato TN opazi, da je na tleh mokro in pokaže skrb za okolje, zato pobrišem tla. TN začne primerjati velikost kamnov in jih zelo previdno prenaša iz ene posode v drugo, pri čemer kamen prej strese, da ne zmoči tal. Medtem ko NFP škropi po tleh. ZT pa jo posnema. Po 10 minutah se je TN začel zanimati za stvari, ki niso povezane z umivanjem kamnov. ZT je ostala zelo pozorna in motivirana za umivanje kamnov, medtem ko je NFP nadaljevala z intenzivno senzorno igro, mešala, škropila in pela. To vedenje je posnemala tudi ZT. Po 15 minutah je TN zapustil dejavnost, medtem ko sta ZT in NFP nadaljevali z umivanjem. NFP je pri tem kamne metala v vodo, piha peno iz njih in z njimi simbolično uprizarjala različne situacije (vožnja avtomobila). TN sedi pri mizi in jo je od daleč opozarjal naj bo previdna, da ne pade po mokrih tleh in vabil obe dekleti, naj se prideta igrati z njim, vendar dekleti nista prekinili svoje dejavnosti. V nadaljevanju sta ZT in NFP primerjali velikosti kamnov in jih poimenovali glede na obliko (luna, nos od pingvina, obraz od NFP). S tem sta razvijali simbolično mišljenje in domišljjsko igro. Po 30 minutah se je TN ponovno vključil v igro, vendar je kmalu postal zaskrbljen zaradi mokrih copatov in strahu pred tem, da bi se povsem »pomokril«. Prišlo je tudi do konflikta med TN in NFP zaradi kamna. Po 40 minutah sta TN in ZT zapustila dejavnost, medtem ko je NFP nadaljevala z igro z nespremenjenim interesom, kljub temu da je bila že nekoliko mokra. Ko je po 50 minutah zmanjkalo kamnov, je NFP nadaljevala raziskovanje vode in kamne ponovno vračala v posode z vodo. Dejavnost smo zaključili po 57 minutah.

3.6.2.4. Sprehod- lov na barve (vizualna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost predstavlja raziskovalno učenje v naravnem okolju, kjer otroci preko opazovanja in gibanja razvijajo različne razvojne kompetence. Iskanje barv v okolju spodbuja razvoj vizualnega zaznavanja, krepi usmerjeno pozornost in spodbuja raziskovalni odnos do narave. Dejavnost povezuje gibanje z učenjem, omogoča razvoj govora, saj otroci poimenujejo barve in predmete iz okolje. Hkrati pa spodbuja tudi socialno sodelovanje, saj otroci med seboj delijo opažanja in ideje.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena na prostem, kot voden sprehod, saj je imela jasno določen cilj- iskanje in prepoznavanje barv v okolici, nalogo in usmerjanje s strani odraslega. Otroci imajo na sprehodu v naravo nalogo, da opazujejo okolje in iščejo različne barve v okolici. Otroci imajo navodilo, da poimenujejo barve, ki jih opazijo na predmetih in v naravi okoli sebe. Njihova opažanja se zapišejo v tabelo, ki se že prej pripravi v vrtcu. Na sprehodu otroci samostojno iščejo barve v okolju, odrasli jih le malo spodbuja in usmerja njihovo pozornost.



Slika 14: Sprehod- lov na barve

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - dejavnost spodbuja razvoj vizualnega zaznavanja, saj otroci prepoznavajo in razlikujejo barve v naravnem okolju. Opazujejo različne barvne odtenke, primerjajo barve med seboj in jih povezujejo s konkretnimi predmeti iz okolja.
- * Razvoj pozornosti:
 - iskanje barv zahteva osredotočeno opazovanje okolice. Otroci razvijajo selektivno in dolgotrajno pozornost, saj morajo kljub številnim dražljajem v naravi ostati osredotočeni na nalogo.
- * Socialna interakcija:
 - otroci med dejavnostjo sodelujejo, drug drugega opozarjajo na opažene barve in poslušajo ideje vrstnikov. Tako razvijajo komunikacijo, sodelovanje in skupinsko raziskovanje.
- * Razvoj motorike:
 - sprehod spodbuja razvoj grobe motorike, saj otroci med hojo raziskujejo okolje, se gibljejo po različnih površinah in usklajujejo gibanje telesa.
- * Razvoj govora in jezika:
 - ob poimenovanju barv in predmetov si otroci bogatijo besedni zaklad ter razvijajo sposobnosti opisovanja svojih opažanj.
- * Kognitivni razvoj:

- otroci povezujejo barve z določenimi predmeti in pojavi v okolju, jih primerjajo in razvrščajo. Na ta način razvijajo sposobnost opazovanja, primerjanja in povezovanja informacij iz okolja.

POTEK DEJAVNOSTI:

Pred odhodom smo se z otroki pogovorili o cilju dejavnosti- opazovanju okolja, iskanju predmetov različnih barv ter skupno beleženje opažanj v tabelo. Otrokom sem predstavila način dela, pri katerem so morali poimenovati predmet in njegovo barvo. Ogledali smo si tabelo in poimenovali barve, nato smo se primerno obuli in oblekli in se odpravili na pot.

Že na izhodu iz vrtca sta TN in NFP spontano začela naštevati barve in predmete iz okolice, medtem ko je ZT sprva ostajala v ozadju. Ob dodatni spodbudi se je tudi ona vključila in začela poimenovati barve, ki jih je zaznala v okolici. Ko je prejela dodatno razlago, da mora poleg barve poimenovati tudi predmet, je navodilo razumela in nalogo začela ustrezno izvajati. Pot nas je vodila ob glavni cesti, do pešpoti ob reki Dravi, kjer so otroci opazovali različne elemente okolja, kot so prevozna sredstva, naravni elementi in predmete v bližini bivaljišč. Pri dejavnosti je bilo opaziti kako so otroci aktivno opazovali okolico in iskali ustrezne primere. Opazili so tudi prozorno pajčevino in vodo. Med TN in NFP pa še tekmovalni element, saj sta si prizadevala čim hitreje opaziti in poimenovati posamezne predmete, ZT pa je imela nekaj težav s poimenovanjem posameznih predmetov in njihovih barv, zato je bila bolj tiho in previdna. Hkrati so se otroci med seboj opozarjali na opažne elemente v okolju. Kljub številnim zunanjim dražljajem in potrebi po večji previdnosti v prometu so otroci ohranili usmerjeno pozornost na nalogo in ostali aktivno vključeni 35 minut.

Naslednji dan sem pripravila sličice opaženih predmetov in barvne podloge. Skupaj s tabelo rezultatov prejšnjega dne smo se odpravili v gozd, kjer smo izvedli nadaljevalno dejavnost. Otroci so posamezno izbrali sličico, jaz pa sem jih usmerjala z vprašanjem o barvi posameznega predmeta iz prejšnjega dne. Nato so stekli do ustrezne barvne podloge in nanjo položili izbrano sličico. Tudi ta del dejavnosti je trajal približno 30 minut. Otroci so bili ves čas zbrani, navodil ni bilo potrebno dodatno ponavljati. Prav tako niso imeli težav s čakanjem na vrsto. Med seboj pa so se spodbujali in navijali.

3.6.3.5. Raziskovalni bazen s semeni (taktilna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost spodbuja senzorično raziskovanje in otrokom omogoča neposredno izkušnjo z različnimi naravnimi materiali. Ob manipulaciji z drobnim materialom otroci razvijajo taktilno zaznavanje, fino motoriko in sposobnost usmerjanja pozornosti in koncentracije. Dejavnost spodbuja tudi samostojno raziskovanje, primerjanje materialov in socialne interakcije pri skupni igri.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je potekala v igralnici kot delno vodena senzorična igra. Otroci so imeli pripravljen material in prostor za igro, vsebino igre pa so razvijali samostojno.

V bazenu so imeli pripravljen naslednji material:

- * bučna semena,
- * fižola,
- * koruza,
- * čokoladni kosmiči,
- * posode,

- * lončki,
- * žlice.

Pred začetkom dejavnosti so otroci dobile le varnostno pravilo, da semen iz senzoričnega bazena ne smejo dajati v usta.



Slika 15: Raziskovalni bazen s semeni

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - dejavnost spodbuja razvoj taktilnega zaznavanja, saj otroci zaznavajo različne teksture, oblike in velikosti semen. Pri raziskovanju so primerjali različne materiale in njihove lastnosti.
- * Razvoj pozornosti:
 - raznolik material spodbuja zanimanje in daljše vztrajanje pri dejavnosti. Otroci se osredotočajo na presipavanje, razvrščanje in raziskovanje materiala, kar spodbuja razvoj usmerjene pozornosti.
- * Socialna interakcija:
 - otroci pri igri sodelujejo, si izmenjujejo material in opazujejo dejavnost drugih. Tako razvijajo komunikacijo, sodelovanje in skupno raziskovanje.
- * Razvoj motorike:
 - z zajemanje materiala z žlicami, presipavanjem in prijemanjem drobnih semen si otroci razvijajo fino motoriko, koordinacijo oko-roka in natančnost gibov-
- * Razvoj govora in jezika:
 - med igro otroci spontano razvijajo govor in jezik skozi poimenovanje materialov, opisovanje tekstur, oblik in lastnosti semen ter pripovedovanje o svojih opažanjih. Ob skupni igri in izmenjavi idej se učijo izražati misli, poslušati vrstnike in sodelovati v pogovoru, kar bogati besedni zaklad, sposobnost opisovanja in komunikacijske spretnosti.
- * Kognitivni razvoj:
 - otroci v dejavnosti primerjajo različne vrste semen, opazujejo njihove lastnosti in razvijajo raziskovalno mišljenje in sposobnost razlikovanja med materiali.

POTEK DEJAVNOSTI:

Otroci so pred začetkom dejavnosti prejeli pravilo, da materialov iz senzornega bazena ne nosijo drugam in da niso namenjeni uživanju. TN je takoj vzel posodico in semena ter spontano izjavil, da kuha juho (»župo«). ZT je uporabljala žlice, NFP pa posode, pri čemer sta prav tako

dekleti vstopili v simbolno igro kuhanja. TN je večkrat vzpostavil komunikacijo z odraslim, zato je bil spodbujen, da se v igro vključi skupaj z dekletoma. ZT je sprva le opazovala, nato pa se je postopoma vključila v igro in začela presipavati semena v posodo. Med otroki je prihajalo tudi do izmenjave predmetov in kratkih socialnih interakcij (izvoli, hvala), vendar se ZT ob zavrnitvi pogosto umakne in nadaljuje z individualno igro. Po 10 minutah je TN verbaliziral zadovoljstvo z dejavnostjo in spraševal, ali gre za nagrado. Nato je prišlo do kratkih konfliktnih situacij, saj je jemal posodice in semena NFP, medtem, ko ga je ta opozarjala na pravila (semen se ne sme jesti). TN je kasneje izdelal ropotuljico iz plastenke in semen in jo ponudi NFP, rekoč: »Je že kuhano!« Tako so se še 5 minut igrali vsak zase. Kasneje TN opazi kosmiče in pričel z okušanjem, pri čemer sta se mu pridružili tudi dekleti. Vsi trije so izrazili zanimanje in komentirali okus ter lastnosti materialov. NFP je raziskovala tudi druge snovi (fižol), pri čemer ugotavlja njihove lastnosti (je trd). Po 20 minutah je TN začel ponovno vzpostavljati komunikacijo z odraslim in izražal radovednost (ali je fižol zelenjava? in kaj so kosmiči?). NFP je medtem intenzivno presipavala in simbolno strukturirala igro (kuhanje, razvrščanje). ZT in TN sta začela prehajati med opazovanjem NFP, ki se še naprej zavzeto vztraja v igri s semeni, in vključevanjem v igro. V nadaljevanju so se otroci postopoma ponovno povezali v skupno igro, kjer je prihajalo do posnemanja dejanj in izmenjave materialov. ZT je prevzela pobudo pri pospravljanju razsutega materiala, TN pa je nadaljeval z okušanjem in simbolno igro. Ob koncu dejavnosti je prišlo do prehoda v pospravljanje, ki je trajal približno 20 minut, pri čemer so otroci še vedno občasno presipavali semena in posnemali drug drugega. Dejavnost je trajala eno uro in 6 minut.

3.6.2.6. Igra z brivsko peno (taktilna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost je senzorična igra, kjer je otrok aktivni raziskovalec, odrasli pa opazovalec in spremljevalec igre. Takšna dejavnost spodbuja dolgotrajnejšo usmerjeno pozornost, omogoča ustvarjalno izražanje in podpira senzorično integracijo. Hkrati spodbuja spontano sodelovanje med otroki in razvija socialno usklajevanje pri skupni uporabi prostora in materiala.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici kot prosta igra, brez vnaprej podanih navodil, otroci so prosto raziskovali material. Na mizi v igralnici je otroke pričakalo večje ogledalo, nanj sem iztisnila peno za britje, ki je bila glavni material za senzorično raziskovanje. Otroci so imeli dovolj prostora za gibanje okoli ogledala in skupno uporabo površine.



Slika 16: Igra z brivsko peno

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - dejavnost spodbuja predvsem razvoj taktilnega zaznavanja, saj otroci zaznavajo mehko in penasto teksturo materiala. Ob tem vizualno spremljajo nastale sledi in spremembe na površini ogledala, kar spodbuja povezovanje taktilnih in vizualnih informacij.
- * Razvoj pozornosti:
 - vizualno in taktilno zanimiv material naravno pritegne otrokovo pozornost in spodbuja raziskovalno igro. Otroci se lahko dalj časa osredotočajo na raziskovanje materiala, spremljanje nastajanja sledi in preizkušanja različnih načinov rokovanja s peno.
- * Socialna interakcija:
 - ker dejavnost poteka v skupini, ogledalo omogoča skupno uporabo prostora. Otroci se spontano dogovarjajo o uporabi površine, izmenjujejo ideje in opazujejo ustvarjanje vrstnikov.
- * Razvoj motorike:
 - pri igri s peno, risanjem in ustvarjanjem sledi otroci razvijajo koordinacijo oko-roka, natančnost gibov in nadzor nad gibanjem rok.
- * Razvoj govora in jezika:
 - Med igro z brivsko peno otroci opisujejo svoja dejanja in opažanja, poimenujejo risbe in vzorce, kar bogati besedni zaklad. Skupna uporaba materiala spodbuja komunikacijo in izmenjavo mnenj, tako otroci vadijo tudi aktivno poslušanje.
- * Kognitivni razvoj:
 - otroci povezujejo svoje gibanje z nastajajočo sledjo na površini, opazujejo spremembe in preizkušajo različne načine ustvarjanja. Tako razvijajo raziskovalno mišljenje in razumevanje vzročno- posledičnih povezav med gibanjem in vizualnim rezultatom.

POTEK DEJAVNOSTI:

Otroke je na mizi pričakal ogledalo, na katerem so bili pripravljeni kupčki bele pene. Otroci so najprej radovedno opazovali materiala in ugibali, kaj je pred njimi. Kmalu so začeli raziskovati z dotikom ter peno razmazali po površini ogledala. Pri tem so se spontano začeli pojavljati tudi prvi poskusi risanja in posnemanja drug drugega. Otroke so motile »umazane roke«, vendar ne toliko, da bi z dejavnostjo prenehali. TN in NFP sta svoje aktivnosti sproti verbalizirala in opisovala ter iskala pozornost in potrditev odraslega, medtem ko je ZT delovala bolj samostojno, brez potrebe po potrditvi odraslega in brez pogostega usmerjanja pozornosti nanj. Vsi trije pa so med dejavnostjo vriskali in si prepevali. NFP se je aktivno gibala okoli ogledala in pogosto spreminjala svojo pozicijo, kar je ZT večkrat posnemala. TN je skozi dejavnost večkrat prevzel vodilno vlogo in usmerjal dogajanje, NFP in ZT pa sta ga pogosto posnemali. Prišlo je tudi do socialnih interakcij v obliki medsebojnega packanja, dotikanja in igrivega lovljenja. Otroci so skupaj risali po peni in sproti opisovali, kaj ustvarjajo. Risbe so nato tudi hitro brisali ali preoblikovali – procesna in raziskovalna narava igre. ZT je na primer s krožnimi gibi z obema rokama narisala »očala«, NFP in TN pa sta se dogovarjala o skupnih motivih (sonce). V nadaljevanju so se pojavljali elementi tekmovalnosti, posnemanja in sodelovanja. Otroci so si izmenično brisali risbe, ploskali, plesali in se lovili okoli ogledala. TN je večkrat namenoma izzival NFP, medtem ko se ZT na to v določenih situacijah ni odzvala in

je ostala v igri. Dejavnost se je zaključila po približno 30 minutah, ko so se otroci bolj lovili okoli ogledala, kot se igrali s peno.

3.6.3. Travnik

V tem sklopu so otroci skozi igro, raziskovanje in neposredno opazovanje okolja spoznavali prebujanje narave, rast rastlin in druge značilnosti pomladi. Pri tem sem spodbujala njihovo radovednost

3.6.3.1. Ne senzorna igra: Razvrščanje semen

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost je klasična, vendar učinkovita naloga za razvoj predšolskih kognitivnih sposobnosti. Spodbuja logično mišljenje, razvija matematične predstave (razvrščanje, primerjanje, kategorizacijo), krepi pozornost in vztrajnost ter spodbuja praktične sposobnosti za fino motoriko in grafomotoriko. Hkrati pa dejavnost omogoča socialno sodelovanje, izmenjavo mnenj in učenje skozi skupinsko reševanje nalog.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici, kot vodena igra, saj je imela cilj, otroci pa so dobili natančna navodila za potek igre. Pripravljen je bil pladenj z različnimi materialom:

- * koruzna,
- * bučna semena,
- * fižol in
- * čokoladni kosmiči.

Zraven pa so bile tudi posode za razvrščanje. Naloga otrok je, da prepoznajo podobnost med materiali in vsako vrsto umestijo v ustrezno posodo. Otroci so lahko material opazovali, primerjali med seboj in semena sistematično razvrščali.



Slika 17: Razvrščanje semen

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - otroci opazujejo različne vrste semen, primerjajo teksture, oblike in velikosti, kar spodbuja taktilno in vizualno zaznavanje.
- * Razvoj pozornosti:
 - dejavnost zahteva osredotočenost na posamezna semena, natančno opazovanje in vztrajanje pri nalogi do zaključka, kar krepi stabilnost koncentracije.
- * Socialna interakcija:
 - otroci se med razvrščanjem pogovarjajo, izmenjujejo mnenja, si pomagajo in se dogovarjajo o pravilni razvrstitvi, kar spodbuja sodelovanje in skupno reševanje nalog.

- * Razvoj motorike:
 - manipulacija z drobnimi semeni, prelaganjem v posode in nadzor gibanja prstov krepí fino motoriko, koordinacijo oko-roka, vse to vpliva na razvoj grafomotoričnih spretnosti.
- * Razvoj govora in jezika:
 - Med dejavnostjo otroci poimenujejo vrste semen, opisujejo njihove lastnosti, primerjajo in izražajo opažanja, kar bogati besedni zaklad in spodbuja razvoj jezikovnih sposobnosti.
- * Kognitivni razvoj:
 - Otroci pri tej igri razvijajo logično mišljenje, sposobnost kategorizacije, primerjanja podobnosti in razlik ter razumevanje vzročno-posledičnih povezav pri razvrščanju materiala. Vse to je temelj za razvoj matematičnega in naravoslovnega mišljenja.

POTEK DEJAVNOSTI:

Dejavnost je predstavljala zaključek igre v senzoričnem bazenu, ki smo ga kasneje preoblikovali v senzorni bazen gozd. Otrokom je bil na mizi ponujen razsut material iz senzoričnega bazena (različna semena in kosmiči) in posodice za razvrščanje posameznih vrst semen. Na začetku so otroci spontano opazovali, tipali in poimenovali posamezna semena. Sledila so jasna navodila za nadaljnje delo, in sicer da vsak otrok zbira in razvršča eno vrsto semen v svojo posodo. Otroci so si naloge razdelili: ZT je razvrščala bučna semena, TN fižol in NFP pa koruzo. Tudi jaz sem jim pomagala s pobiranjem kosmičev. Ko je TN zmanjkalo fižola je spontano pomagal ZT z bučnimi semeni. Med dejavnostjo je potekla tudi živahen pogovor med otroki, predvsem o preteklih dnevih, ko so se igrali v senzornem bazenu, ter o njihovih izkušnjah in občutkih med igro. Otroci so se spominjali, kaj so počeli in kaj jim je bilo posebej zanimivo. Proti koncu dejavnosti se je TN spomnil, da so prejšnje dni v okviru igre okušali kosmiče, ter zaprosil za dovoljenje, da to ponovijo tudi tokrat. Ob soglasju so vsi trije otroci ponovno okušali kosmiče, medtem ko so ostala semena pospravili v posodice za nadaljnjo uporabo. Dejavnost je trajala približno 25 minut. Vsi trije otroci so pri nalogi vztrajali do konca in uspešno zaključili razvrščanje vseh semen.

3.6.3.2. Senzorični sprehod (veččutna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost omogoča otrokom celostno doživljanje naravnega okolja in spodbuja razvoj vseh čutil. Podpira tudi kognitivni, socialno-čustveni in motorični razvoj predšolskih otrok, krepí pozornost, sodelovanje in jezikovno izražanje. Dejavnost povezuje gibanje z učenjem. Naravno okolje omogoča spontano raziskovanje in notranje motivirano osredotočenost.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena na prostem in je potekala kot vodeno senzorično raziskovanje, čeprav so otroci imeli možnost spontanega raziskovanja in samostojnega doživljanja narave. Sprehod po pomladnem travniku je omogočal raziskovanje z vsemi čutili. Tovrsten sprehod temelji na neposrednem doživljanju prostora in naravnih dražljajev.



Slika 18: Senzorični sprehod

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - otroci aktivno uporabljajo zaznave:
 - taktilne- tipanje mahu, božanje dreves,
 - olfaktorne- vonjanje cvetlic, zemlje, mahu,
 - gustatorne- okušanje gozdnih jagod, jabolk,
 - avditorne- poslušanje ptičjega petja, brenčanja žuželk in drugih zvokov okolice,
 - vizualne- iskanje svoje najljubše barve v naravi, opazovanje narave,
 - proprioceptivne- ležanje v travi, na mahu,
 - vestibularne- tek po neravnih površinah- travniku.

To spodbuja senzorično integracijo, da lahko učinkoviteje deluje v okolju, in povezovanje različnih senzoričnih informacij, da razume situacijo in se nanjo pravilno odzove.
- * Razvoj pozornosti:
 - naloga zahteva selektivno usmerjanje pozornosti, izločanje motečih dražljajev, vztrajanje pri zaznavni nalogi in trajnost koncentracije na konkretne senzorične izkušnje. Prehajanje med različnimi senzoričnimi čutnimi izkušnjami pa spodbuja fleksibilnost pozornosti.
- * Socialna interakcija:
 - otroci si delijo opažanja, poslušajo drug drugega, se usklajeno gibajo v skupini, sledijo navodilom in sodelujejo pri raziskovanju, kar krepi sodelovanje in socialne veščine.
- * Razvoj motorike:
 - gibalni del dejavnosti , kot je tek po travniku in tipanje naravnih materialov, spodbuja fino in grobo motoriko ter prostorsko orientacijo.
- * Razvoj govora in jezika:
 - otroci poimenujejo občutke, povezujejo zaznave z besedami in izkušnjami, kar spodbuja razvoj besednega zaklada, opisovanja in simbolnega mišljenja.
- * Kognitivni razvoj:
 - aktivnosti spodbujajo opazovanje, primerjanje zaznav, razvrščanje informacij in refleksijo lastnih izkušenj, kar krepi sposobnost simbolnega mišljenja, logičnega povezovanja in učenja skozi izkušnjo.

POTEK DEJAVNOSTI:

Z otroki smo se odpravili na sprehod z dogovorom, da bomo okolico poskušali opazovati z uporabo čim več čutili. Tako smo prišli do bližnjega travnika, kjer se je začelo senzorično raziskovanje naravnega okolja. Otroci so se med gibanjem po travniku ustavljali, opazovali

okolico in raziskovali različne naravne elemente. Aktivno so sodelovali pri usmerjanju pozornosti na določene dražljaje v naravi in jih doživljali skozi različne senzorične izkušnje. Dejavnost je temeljila na neposrednemu doživljanju prostora, naravnih materialov in sprememb v okolju. Otroci so se med raziskovanjem spontano ustavljali pri zanimivih elementih (rastline, tla, naravni materiali, živali) in jih raziskovali z različnimi čutili- z dotikom, pogledom, sluhom, vonjem in gibanjem. Opaziti je bilo izmenjavanje med individualno in skupinsko pozornostjo, saj so se v določenih trenutkih otroci osredotočili na lastno raziskovanje, nato pa svojo pozornost usmerili v opažanja vrstnikov. ZT je sprva opazovala TN in NFP pri iskanju naravnih elementov po travniku (tipanje mahu), nato pa se je tudi sama vključila v raziskovanje in svoja opažanja delila z ostalima otrokoma. TN je bil navdušen nad hojo in tekom po mehkem mahu, ZT je večkrat odšla do cvetočega drevesa, kjer je vonjala cvetje ter ob tem je opazila in poslušala brenčanje čebel. NFP je zaprla oči in poslušala ptičje petje in z roko kazala smer zvoka, hkrati pa nanj opozarjala tudi druga dva otroka. Otroci so se med seboj spodbujali in si izmenjali opažanja drug drugega, s čimer so usmerjali pozornost drug drugega na različne značilnosti narave. Vsi trije so se navdušeno odzivali na posamezne dražljaje in ohranili visoko stopnjo pozornosti skozi celo dejavnost. TN je med travo prepoznal kislico in povedal, da mu starši doma dovolijo njeno uživanje, zato so vsi trije poskusili, kakšen okus ima. Pri dejavnosti so iskali tudi naravne elemente v svoji najljubši barvi, NFP rožnate cvetove jablane, TN rdeče jagode, ZT pa rumen-oranžni regratov cvet. Ob svojem raziskovanju pa so veliko iskali potrditev in odziv odraslega. Ob potki v travi smo opazili celo gozdne , ki so jih z veseljem okusili. Dejavnost je potekala intenzivno približno 40 minut. Po zaključku smo si privoščili še malico, jabolka z dreves, ki smo ga med dejavnostjo opazovali v cvetju.

3.6.3.3. Raziskovalni bazen: travnik (veččutna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

V tej dejavnosti ima otrok aktivno vlogo raziskovalca, odrasli pa prevzema predvsem vlogo opazovalca in spremljevalca otrokovega razvoja. Takšna oblika igre spodbuja samostojno raziskovanje, krepi pozornost, podpira senzorično integracijo in omogoča razvoj simbolne igre in socialnega sodelovanja. Otroci skozi manipulacijo z materiali pridobivajo neposredne izkušnje, ki spodbujajo učenje skozi igro in raziskovanje.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici, kot delno vodena senzorična igra. Otroci so imeli pripravljen prostor in material, vsebino igre pa so razvijali samostojno.

Raziskovalni bazen je vseboval različne naravne in simbolne materiale:

- * barvne kamne,
- * cvetove iz blaga,
- * plastične žuželke
- * sivka
- * povečevalno steklo
- * pinceta
- * posode za razvrščanje.

Otroci niso prejeli posebnih navodil, temveč so imeli možnost samostojnega raziskovanja različnih materialov.



Slika 19: Raziskovalni bazen travnik

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - raznolik material je omogočal raziskovanje tekstur, oblik in velikosti, kar spodbuja razvoj taktilnega in vizualnega zaznavanja in podpira proces senzorne integracije. Tako so različni materiali omogočali bogato veččutno izkušnjo:
 - taktilno- trdota kamnov, mehko blaga, tekstura papirnatih trakov,
 - vizualno- barva, oblika in velikost materialov, simbolno prepoznavanje (plastične žuželke kot predstavniki travniškega okolja).
- * Razvoj pozornosti:
 - odprta raziskovalna dejavnost in prost raziskovalni prostor otrokom omogočata daljšo osredotočanje na izbrani material ali dejavnost. Otroci samostojno raziskujejo, ponavljajo različna ravnanja z materiali in tako dalj časa vztrajajo pri igri, kar spodbuja razvoj trajnejše pozornosti.
- * Socialna interakcija:
 - med igro se otroci dogovarjajo o deljenju materiala in prostora, sodelujejo pri ustvarjanju skupnih scenarijev in razvijajo sposobnost sodelovanja, komunikacije in pogajanja. Prav tako pa samostojno rešujejo morebitne manjše konflikte na primeren način.
- * Razvoj motorike:
 - manipulacija z predmeti spodbuja razvoj fine motorike (prijemanje, prelaganje, razvrščanje), hkrati pa gibanje okoli raziskovalnega prostora podpira razvoj grobe motorike.
- * Razvoj govora in jezika:
 - otroci med igro poimenujejo predmete, opisujejo svojo dejavnost in komunicirajo z vrstniki, kar prispeva k bogatenju besednega zaklada in razvoju komunikacijskih spretnosti.
- * Kognitivni razvoj:
 - Dejavnost spodbuja opazovanje, primerjanje in raziskovanje materialov ter razvoj simboličnega mišljenja. Otroci skozi igro ustvarjajo lastne scenarije, kar spodbuja domišljijo, ustvarjalnost in sposobnost reševanja problemov.

POTEK DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila najprej pripravljena na podlagi iz umetne trave, ki je predstavljala senzorično-raziskovalno okolje na temo travnika. Na pripravljeni površini so bili otrokom na voljo pladnji z različnimi materiali za igro. Ob začetku dejavnosti je NFP spontano posegla po povečevalnem steklu in pričela z raziskovanjem, medtem ko je TN vzpostavil simbolno igro prodaje predmetov iz pladnjev. ZT je sprva zavzela opazovalno vlogo in dogajanje spremljala z blazine. V nadaljevanju sta TN in NFP primerjala plastične žuželke. ZT se je vključila v igro preko

senzoričnega raziskovanja (vohanje sivke) ter začela z razvrščanje barvnih kamnov. Kmalu so se pojavile že prve kratke konfliktne situacije, saj TN s svojim vedenjem, usmerjenim v izzivanje vplival na odzive deklic. Nato se vsi trije igrajo skupaj in razvrščajo kamne po barvi. Med dejavnostjo so se pojavljala izmenjujoča socialna vedenja sodelovanja in konfliktov (jemanje predmetov, nagajanje). TN se večkrat vrača k igri z žuželkami, ki jo je nadgradil s petje pesmi in simbolno interpretacijo (žuželke spiyo, potreba po tišini). V igro je vključeval tudi dekleti z verbalnimi pobudami. NFP je prehajala med dejavnostmi in sledila socialnim pobudam TN-ja, medtem ko je ZT pogosto prehajala med opazovanjem in individualnim raziskovanjem. Po približno 10 minutah so bili dejavnosti dodani naravni materiali (regratovi cvetovi), kar je spodbudilo dodatno senzorično raziskovanje. ZT je prva reagirala na nov material, ga raziskovala s tipom in vidom, ob tem pa iskala potrditev pri odrasli osebi. TN je prešel iz raziskovanja v izrazitejšo simbolno igro (priprava torte iz regrata, uporaba predmetov kot nadomestnih simbolov- daljinec), pri čemer sta se mu pridružili tudi dekleti, kar spet sproži kratkotrajne konfliktne situacije (NFP mu vzame škatlico- daljinec). V srednjem delu dejavnosti (približno 15 minut od začetka dejavnosti) se je igra razvila v kompleksnejšo obliko simbolne igre (igranje vlog, kuhanje, telefoniranje), ob hkratnem pojavljanju socialnih konfliktov (deljenje materiala, lastništvo predmetov). Otroci so uporabljali različne predmete kot nadomestne simbole (škafca kot daljinec, kamni kot krožniki). Pojav živega pajka je pri TN in ZT spodbudil dodatno raziskovalno vedenje, usmerjeno v opazovanje živega organizma. NFP je v tem času nadaljevala s simbolno igro priprave hrane. V zadnjem delu dejavnosti (po približno 25 minutah) so se aktivnosti razpršile med individualno in skupinsko igro. Pojavljali so se elementi gibalne igre (metanje vrečke sivke), nadaljnje simbolne igre (kuhanje, hranjenje) in raziskovanje (iskanje sledi s povečevalnim steklom). ZT je ponovno vzpostavila raziskovalno igro z materiali (zveneče čebelice), medtem ko sta TN in NFP nadaljevala z igro vlog in konflikti glede uporabe materiala. Ob zaključku dejavnosti (po približno 35 minutah) so otroci še vedno izkazovali visoko stopnjo vključenosti v igro, ki je prehajala med senzoričnim raziskovanjem, simbolno igro in socialnimi interakcijami.

Naslednji dan sta se v igralnem kotičku skupaj igrali ZT in NFP. Na začetku sta si ogledali herbarij, ki sta ga našli na polici ob kotičku, nato pa sta nadaljevali z igro z žuželkami. Med igro sta se medsebojno dogovarjali, pri čemer je NFP prevzela vodilno vlogo. Poimenovali sta žuželke in jih razvrščali glede na barvo. Po približno 10 minutah je ZT predlaga igro spanja, kar je NFP zavrnila in prešla v simbolno igro priprave hrane (peka palačink iz kamnov), medtem ko je ZT urejala blazino. Po približno 15 minutah sta se obe usedli na blazino in jo preiskovali s povečevalnim steklom, pri čemer sta izkazovali izrazito veselje in smeh. Kasneje sta se ponovno vrnila v igro na »travniku«, kjer sta kamne vozili po igralnici in jih nato pospravili. Po približno 30 minutah sta igro zaključili.

Po nekaj dneh (po prvomajskih praznikih) je bil igralni kotiček preoblikovan - material je bil prestavljen v bazenček, dodana je bila papirnata trava. Na začetku dejavnosti so otroci travo metali v zrak, hodili bosi po njej in jo nato samoiniciativno pospravili nazaj v bazenček. TN je z uporabo povečevalnega stekla iskal NFP, nato sta se skupaj usedla v bazenček in raziskovala žuželke med travo. ZT se jima je pridružila, vendar je sprva v igri prevzemala bolj motečo vlogo (metanje trave na druge otroke). Ko se je želela vključiti v skupni prostor, ji je NFP sporočila, da ni več prostora, zato se je ZT umaknila na blazino in igro opazovala. TN je med travo našel kamen, kar je sprožilo razširitev igre v oblikovanje ceste na umetni travi. Po približno 10 minutah je TN izrazil željo, po spremembi dejavnosti, medtem ko je NFP nadaljevala z

razvrščanjem rož na kamne, ZT pa je brez aktivnega vključevanja krožila okoli bazena. TN je nato z uporabo povečevalnega stekla raziskoval okolico bazena in cesto iz kamnov. NFP in ZT (jo posnema) sta v nadaljevanju ponovno metali travo v zrak, kar je pri TN sprožilo nelagodje, zato je travo pospravljala nazaj v bazen. NFP je v igro vključila pinceto, ZT pa je napačno poimenovala barvo žuželke, kar je NFP dopolnila z ustreznim poimenovanjem. TN je s pinceto prenašal žuželke nazaj v bazen, NFP pa je nadaljevala z razvrščanjem materiala. ZT je večino časa ostala opazovalka in je spremljala dogajanje. TN je ponovno iskal rdečega pajka, ki mu ga je NFP pomagala najti. Ob intervenciji odrasle osebe je ZT ponovno prejela spodbudo za vključitev v igro. TN je pajka sprav skril v žep, vendar ga je ob opazovanju odrasle osebe vrnil v bazen. NFP je v nadaljevanju razvila simbolno igro priprave hrane (sendvič iz kamnov). ZT je v tem času kazala vedenje usmerjeno v motenje vrstniške igre (jemanje trave, prenašanje materiala), kar je vplivalo na dinamiko interakcij. Igra se je ponovno preoblikovala- NFP je prevzela vlogo pomivanja posode, TN pa igro tuširanja, medtem ko je ZT ostajala v vlogi opazovalke. Ob zaključku dejavnosti (po približno 35 minutah) je TN izrazito nasprotoval prenehanju igre in nadaljeval s simbolno interakcijo (ponujanje sendviča s pajkom odrasli osebi). Med ZT in NFP je prišlo do konflikta pri delitvi materiala, v katerem je ZT prevzela dominantnejšo vlogo. Po dodatnih navodilih za pospravljanje sta TN in ZT hitro začela z urejanjem prostora, NFP pa je še naprej vztrajala pri igri. ZT je aktivno sodelovala pri pospravljanju, medtem ko sta TN in NFP material pospravljala postopoma. Po verbalni pohvali ZT sta njeno vedenje začela posnemati. Dejavnost je bila zaključena po približno 57 minutah.

3.6.3.4. Hoja po dežju in skakanje po lužah (veččutna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Hoja po dežju in skakanje po lužah predstavljata naravno, spontano in razvojno bogato dejavnost, ki povezuje gibanje, raziskovanje in čustveno doživljanje. Takšne izkušnje otrokom omogočajo neposreden stik z naravnimi pojavi in spodbujajo veččutno zaznavanje okolja. Dejavnost krepi ravnotežje in koordinacijo, spodbuja pozornost skozi gibanje ter podpira socialno interakcijo in spontano čustveno izražanje.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena na prostem v naravnem okolju, med dežjem. Otroci imajo ob dežju možnost hoditi po mokri podlagi in skakati po lužah. Aktivnost je bila načrtovana, vendar je temeljila na spontani gibalni in senzorični izkušnji. Otroci imajo možnost raziskovati stik z vodo, opazovati nastajanje valov in pljuskanje ter zaznavanje sprememb v okolju, ki jih povzroča mokra podlaga. Vloga odraslega je predvsem v zagotavljanju varnosti in spremljanju otrokovega raziskovanja.



Slika 20: Hoja po dežju in skakanje po lužah

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - dejavnost aktivira več senzornih sistemov hkrati:
 - taktilna izkušnja- stik z vodo, občutek mokrih oblačil in mokre podlage,

- vestibularna izkušnja- ohranjanje ravnotežja pri hoji in skakanju,
- proprioceptivna izkušnja- zaznavanje moči pri odzivu, nadzor gibanja in stabilnost telesa,
- vizualna izkušnja- opazovanje dežnih kapelj, pljuskanja in valovanja vode,
- avditorna izkušnja- poslušanje zvokov dežja in zvokov pljuskanja in kapljanja.

Vse to podpira integracijo senzoričnih informacij in razvoj telesnega zavedanja.

- * Razvoj pozornosti:
 - dinamično naravno okolje spodbuja spontano in dolgotrajno osredotočenost na trenutno izkušnjo. Otroci opazujejo spremembe, ki jih povzroči njihov gib (pljuskanje vode, valovanje luž), in spremljajo odzive vrstnikov.
- * Socialna interakcija:
 - skakanje po lužah pogosto spodbuja skupinsko navdušenje in medsebojno opazovanje. Otroci si delijo izkušnje, se spodbujajo pri igri in skupaj doživljajo veselje ob gibanju.
- * Razvoj motorike:
 - hoja in skakanje po mokri podlagi zahtevata večji nadzor ravnotežja in koordinacije gibov. Otroci morajo gibanje prilagajati nestabilni podlagi in uravnavati moč odziva pri skokih.
- * Razvoj govora in jezika:
 - otroci med dejavnostjo opisujejo svoje občutke in opažanja ter komunicirajo z vrstniki, kar spodbuja razvoj besedišča in izražanja.
- * Kognitivni razvoj:
 - otroci opazujejo vzročno- posledične povezave med gibanjem in spremembami v okolju (kako skok povzroči pljuskanje vode). Takšne izkušnje spodbujajo raziskovanje, razumevanje naravnih pojavov in razvoj radovednosti.

POTEK DEJAVNOSTI:

Otroci so si pred odhodom nadeli dežne škornje in pelerine ter s seboj vzeli dežnike. Skupaj smo se odpravili na sprehod do Brezna. Otroci so hodili v koloni, eden za drugim ob robu ceste in pravilno uporabljali dežnike nad glavo. Med potjo so z velikim navdušenjem opazovali okolico, prečofotali in prešteli vse luže, ki smo jih opazili med potjo. Pri vseh treh opazovanih otrocih je bilo zaznati visoko stopnjo navdušenja in motivacije za tovrstno igro, saj so v prvih lužah stali vsi trije hkrati. Med iskanjem in preskakovanjem luž, na poti, so se otroci med seboj spodbujali z navijanjem in vzkliki: » En, dva, skoči...!« TN je spontano verbaliziral razmišljanje, da bodo imeli mehkejša lase, če jih zmoči dež, kar kaže na povezovanje izkušenj z vsakdanjimi predstavami. Ob vrnitvi v Podvelko so ob cesti naleteli na večjo lužo, ki je spodbudila spontano igro. Otrokom je bila dana možnost samostojnega raziskovanja igre z vodo, ob upoštevanju varnostnih navodil (paziti, da ne poškopijo drugi). V tej situaciji je ponovno prevzel pobudniško in vodilno vlogo TN, ki je predlagal način skakanja v lužo. NFP in ZT sta njegovo pobudo sprejeli in ga v začetni fazi posnemali. TN je verbalno usmerjal NFP, ZT pa je njegova navodila najprej upoštevala. Nato so se samoiniciativno razvrstili v vrsto in posamezno skakali v lužo. TN je pri tem uporabljal različne načine gibanja (tek, skoki), ZT je izvajala sonožne skoke, NFP pa tek z visokim dvigovanjem nog. Med igro so se pojavljale težave pri upoštevanju vrstnega reda, zlasti pri NFP. TN je večkrat verbalno napovedal svoj skok in prosil punci za

umik, vendar so se kljub temu pojavile situacije, ko je NFP vstopila v lužo, ko je bila ZT že prisotna v njej. Med igro je bilo zaznati izrazito veselje, smeh in vriskanje, kar kaže na visoko stopnjo emocionalne vključenosti. Ko so se otroci zmočili, se je igra razvila v bolj prosto obliko raziskovanja vode, kjer sta TN in NFP ostala v luži in intenzivno čofotala, pri čemer je TN z namernim škropljenjem vplival na NFP. ZT se je v tem delu igre umaknila na stran. V zaključni fazi so otroci spontano prešli v simbolno igro »lovljenja rib« z uporabo travnih bilk v vodi. Dejavnost smo zaključili po približno 42 minutah, nato pa so se odpravili v vrtec, kjer so se preoblekli.

3.6.4. Čebele

V času tega sklopa je bil Svetovni dan čebel. Ker nas je skozi celo leto spremljala maskota Čebela Fifi, je bil za nas to pomemben dan in smo se v tem obdobju veliko ukvarjali z vlogo čebel za naravo in človeka. Izdelali smo ji čebelnjak iz škatel.

3.6.4.1. Senzorična pot (taktilna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Senzorična pot predstavlja senzorično- gibalno dejavnost, ki združuje razvoj taktilnega zaznavanja, telesnega zavedanja, ravnotežja, grobe motorike, socialnih veščin in usmerjene pozornosti. Dejavnost omogoča veččutno raziskovanje in neposreden stik z materialom, kar spodbuja senzorično integracijo in organizacijo čutnih informacij v živčnem sistemu. Hkrati pa krepi koordinacijo gibov, orientacijo v prostoru, samostojnost in sodelovanje v skupini.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici, kot vodena igra, vendar omogoča samostojno raziskovanje. Otroci po pripravljeni senzorični poti hodijo bosi, kar omogoča neposreden stik z materiali. Pot je sestavljena iz več okvirjev, vsak s površinami različnih tekstur, trdote in občutka ob dotiku. Za dodatno senzorično izkušnjo so bili izbrani materiali pisanih barv in takšni, ki med manipulacijo proizvajajo zvoke. Vse to omogoča raznolike taktilne, vizualne, gibalne in avditivne dražljaje.

Uporabljeni so bili naslednji materiali:

- * gobice za pomivanje posode obrnjene na mehko stran,
- * gobice za pomivanje posode obrnjene na hrapavo stran,
- * pom pom kroglice,
- * zmečkana alu folija,
- * steklene kroglice
- * folija z zračnimi mehurčki,
- * stiropor,
- * penasti krogi
- * vata.

Pred začetkom dejavnosti so otroci dobili navodila za izvajanje dejavnosti (smer in potek igre, usmerjanje pozornosti na zaznavanje občutkov pod stopali).



Slika 21: Senzorična pot

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - senzorična pot omogoča intenzivno veččutno izkušnjo. Otroci uporabljajo:
 - taktilno zaznavanje- zaznavanje tekstur in temperature površin,
 - vestibularno zaznavanje- prilagajanje različnim podlagam,
 - proprioceptivno zaznavanje- zaznavanje položaja telesa in gibanja,
 - vizualno zaznavanje- opazovanje poti, barv in oblik materialov,
 - avditivno zaznavanje- zaznavanje zvokov, ki jih materiali ustvarjajo med manipulacijo.

Neposreden stik z različnimi površinami spodbuja senzorično integracijo in povezovanje informacij v centralnem živčnem sistemu.
- * Razvoj pozornosti:
 - otroci morajo pozorno spremljati korake, zaznavati spremembe podlage in prilagajati gibanje, kar krepi usmerjeno pozornost in podaljšuje čas koncentracije.
- * Socialna interakcija:
 - otroci se med aktivnostjo spodbujajo, delijo izkušnje in občutke ter se učijo čakati na vrsto, kar krepi socialne veščine, sodelovanje, potrpežljivost in pripadnost skupini.
- * Razvoj motorike:
 - dejavnost spodbuja razvoj grobe motorike (hoja po poti, uravnavanje telesa) in finomotorične spretnosti (natančen stik s površinami, prilagajanje korakov).
- * Razvoj govora in jezika:
 - med opisovanjem svojih občutkov otroci razvijajo besedni zaklad, sposobnost opisovanja in primerjanja senzoričnih dražljajev ter simbolno mišljenje.
- * Kognitivni razvoj:
 - otroci med dejavnostjo prepoznajo vzročno-posledične povezave (kako sprememba podlage vpliva na stabilnost telesa), razvijajo analitične sposobnosti (otrok opazuje situacijo primerja različne možnosti in ocenjuje kako bo ukrepal), refleksijo nad lastnimi izkušnjami (otrok premisli, kako se počuti in kaj je doživel) in sposobnost prilagajati svoje gibanje glede na okolje in materiale, da doseže boljše rezultate.

POTEK DEJAVNOSTI:

V igralnici je bila pripravljena senzorična pot, ki so si jo otroci najprej ogledali in poimenovali uporabljene materiale. Dejavnost so izvajali bosi. Otroci so hodili v koloni, drug za drugim ter sproti verbalno izražali svoje občutke ob posameznih podlagah. NFP je hodila hitreje, pri tem večkrat prehitela ZT in se ob tem tudi spotaknila. TN ji je večkrat ponudil fizično oporo (jo prijel

za roko) ter jo verbalno spodbujal z vprašanji: » A bo šlo?«. Otroci so med dejavnostjo samoiniciativno popravljali in prilagajali senzorično pot. V nadaljevanju so se vsi trije otroci gibal bolj previdno. TN je izrazil potrebo po povratni informaciji in vprašal, ali nalogo pravilno izvajajo. ZT se je občasno ustavljala ter podloge raziskovala tudi z rokami, s čimer je upočasnila skupino, zato sta jo vrstnika verbalno spodbujal k nadaljevanju. Otrokom je bila nato podana dodatna usmeritev, da se na posamezni podlagi ustavijo in jo raziskujejo s stopali. Navodilo so upoštevali ter on tem izrazili različne občutke, ki so jih sproti verbalizirali. Dejavnost smo zaključili po približno 35 minutah.

3.6.4.2. Čokoladne kroglice in igra z vaniljevo stepeno smetano (gustatorna in taktilna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost priprave čokoladnih kroglic predstavlja integrirano učno izkušnjo, ki združuje senzorično raziskovanje, razvoj fine motorike in koordinacije oko-roka, razvoj pozornosti, gustatorno izkušnjo in socialno učenje. Otroci preko dejavnosti neposredno doživljajo različne senzorične dražljaje, razvijajo praktične spretnosti, se učijo sodelovanja in spremljajo posledice svojih dejanj.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici kot vodena ustvarjalna kulinarična izkušnja. Otroci po navodilih naprej pripravijo osnovo za čokoladne kroglice. V uvodnem delu s pomočjo valjarja v zaprti vrečki zdrobijo kekse. Nato po receptu merijo in dodajajo sestavine za maso. Otroci pri tem aktivno sodelujejo. Iz pripravljene mase nato oblikujejo manjše kroglice, pri čemer uporabljajo prste in dlani ter tako neposredno manipulirajo z materialom. Kroglice nato še povaljajo še v kokosovi moki ali mletih orehih.

Ob zaključku sledila prosta senzorična igra z vaniljevo stepeno smetano, kjer otroci raziskujejo njeno teksturo, jo tipajo, mažejo, ustvarjajo v njej različne risbe in jo okušajo.



Slika 22: Čokoladne kroglice



Slika 23: Vaniljeva smetana

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - dejavnost omogoča veččutno raziskovanje:

- taktilna izkušnja- oblikovanje mase, valjanje, dotikanje vaniljeve stepene smetane,
- gustatorna izkušnja- okušanje sestavin, končnega izdelka in vaniljeve stepene smetane,
- olfaktorna izkušnja- zaznavanje arome sestavin,
- vizualna izkušnja- opazovanje sprememb v strukturi mase.

To spodbuja senzorično integracijo.

- * Razvoj pozornosti:
 - ker dejavnost zahteva sledenje zaporednim navodilom, koncentracijo pri oblikovanju kroglic in dokončanju naloge, pozitivno vpliva tudi na razvoj vzdrževane pozornosti, vztrajnosti in delovnih navad.
- * Socialna interakcija:
 - med dejavnostjo je prihajalo do sodelovanja pri pripravi sestavin, deljenja pripomočkov in pogovora o izkušnjah in okusih. Tako je dejavnost krepila tudi socialno interakcijo in občutek skupnega dosežka.
- * Razvoj motorike:
 - oblikovanje kroglic pa zahteva natančne gibe prstov, nadzor nad pritiskom in oblikovanjem in usklajevanje vidnega nadzora in gibanja rok, zato dejavnost vpliva tudi na razvoj fine motorike in izboljšuje koordinacijo oko- roka.
- * Razvoj govora in jezika:
 - otroci opisujejo občutke, okuse in vonj, primerjajo lastne izkušnje in komunicirajo z vrstniki, kar bogati besedni zaklad in izražanje.
- * Kognitivni razvoj:
 - štetje in merjenje sestavin razvija osnove matematičnega mišljenja, opazovanje sprememb v strukturi sestavin pa krepi naravoslovno razumevanje in raziskovalni pristop.

POTEK DEJAVNOSTI:

Dejavnost priprave čokoladnih kroglic je bila izvedena z namenom pogostitve staršev. Otroci so najprej dobili kekse v vrečki, ki so jih z valjarji drobili. Pri tem so izkazali vztrajnost in uspešnost pri izvedbi naloge. Po drobljenju keksov so bile dodane ostale sestavine, ki so jih otroci predhodno senzorično raziskali (vohanje, okušanje, opisovanje). Nato so sestavine samostojno dodajali in mešali v enotno maso. Ko je bila masa pripravljena, so oblikovali kroglice. TN in ZT sta kroglice valjala v kokosovi moki, NFP pa v mletih orehih, pri čemer je izkazala visoko stopnjo ročnih spretnosti. Po zaključku priprave so otroci spontano okušali ostanke mase (lizanje prstov in posode). V nadaljevanju dejavnosti so imeli na voljo vaniljevo stepeno smetano in sveže sadje. Sprva so materiale opazovali, nato pa jih tipali, mečkali in okušali. Dejavnost se je postopoma razvijala v senzorično-ustvarjalno igro, v kateri so otroci smetano razmazali po površini mize in z uporabo sadja ustvarjali različne sledi in oblike. TN si je smetano nanašal po rokah, ZT jo je okušala z rok, NFP pa jo je razmazali po površini mize. Med igro so otroci aktivno komunicirali med seboj in vključevali tudi odraslo osebo. Opazno je bilo posnemanje vedenja (uživanje sadja), pri čemer so otroci sledili pobudam drug drugega. TN je večkrat iskal potrditev odrasle osebe (glede umazanih in čistih). Otroci so raziskovali

različne načine uporabe materiala- risanje s prsti, sadjem in pripomočki, opazovanje sledi (odtis jezika in nosu) ter ustvarjanje različnih oblik (mavrica, sonce). NFP je verbalno spremljala svoje dejavnosti, ZT pa je večinoma raziskovala tiho, občasno pa svoje izdelke pokazala drugim. TN je igro dopolnjeval z verbalizacijo in simbolnimi elementi (petje, pisanje, razvrščanje). V socialni dinamiki so se pojavljali tako elementi sodelovanja kot konflikti (delitev materiala, uporaba pripomočkov). TN je v določenem trenutku prevzel organizacijsko vlogo in spodbujal uporabo socialnih pravil (prosim, hvala) ter usklajevanje pri delitvi materiala. Dejavnost se je razširila tudi na gibalno komponento (hoja okoli mize, širjenje materiala po večji površini). Občasno je bilo potrebno usmerjanje otrok (preprečevanje širjenja igre na druge površine-ogledalo). Ob zaključku dejavnosti so otroci ob spodbudi pričeli s pospravljanjem in umivanjem. TN je izrazil visoko motiviranost za dejavnost, saj je želel igro nadaljevati še dalj časa. Dejavnost je trajala približno 1 uro in 20 minut.

3.6.4.3. Slušni sprehod (avditivna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Slušni sprehod predstavlja avditivno izkušnjo, ki spodbuja razvoj slušnega zaznavanja usmerjene pozornosti, socialnih veščin in jezikovnega izražanja ter krepí povezavo otrok z okoljem. Dejavnost omogoča aktivno raziskovanje narave in okolice, kjer otroci preko neposrednega poslušanja razvijajo sposobnost razlikovanja zvokov, prepoznavanja virov zvoka in povezovanja zaznav z že pridobljenim znanjem. Senzorična izkušnja poslušanja otrokom omogoča bolj poglobljeno doživljanje okolja in spodbuja njihovo radovednost in sodelovanje med dejavnostjo.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena delno v igralnici in delno na prostem in je potekala v obliki skupnega vodenega raziskovanja okolja s pomočjo čutnega zaznavanja. V uvodu otroci v igralnici poslušajo posnetke različnih zvokov iz narave in vsakdanjega okolja kot so oglašanja različnih živali, zvokov prevoznih sredstev in drugih zvokov, ki jih slišimo vsak dan. Otroci poskušajo prepoznati posamezne zvoke, jih poimenovati in razmišljati o tem, kje bi jih lahko slišali.

V nadaljevanju se odpravijo na sprehod v okolico vrtca. Otroci imajo nalogo, da med hojo pozorno poslušajo in skušajo prepoznati čim več zvokov iz okolja. Med sprehodom se večkrat ustavijo in prisluhnejo okolici.

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - neposredna izkušnja v naravnem okolju otrokom omogoča, da poslušajo različne zvoke, jih ločijo, povežejo z virom ter tako organizirajo in integrirajo slušne dražljaje, kar spodbuja razvoj slušnega zaznavanja. Otroci tako razlikujejo med glasnimi in tihimi zvoki, prepoznajo znane zvoke, zaznavajo smer in izvor zvoka.
- * Razvoj pozornosti:
 - dejavnost je zahtevala aktivno in zavestno poslušanje, osredotočenost na posamezne zvoke in vztrajanje pri zaznavanju brez vizualne podpore. Otroci morajo zavestno usmerjati pozornost na slušne dražljaje, kar pozitivno vpliva na razvoj koncentracije in sposobnosti selektivnega poslušanja.
- * Socialna interakcija:

- ker dejavnost poteka v skupini, omogoča skupno opazovanje in poslušanje, izmenjavo opažanj, spoštovanje govora drugih in skupno iskanje ter potrjevanje zaznanih zvokov. Dejavnost tako krepi sodelovanje in medsebojno komunikacijo.
- * Razvoj govora in jezika:
 - med dejavnostjo otroci poimenujejo zvoke, opisujejo svoje zaznave, primerjajo zvoke med sabo in ugotavljajo njihov izvor. Tovrstna dejavnost spodbuja besedišče, verbalno izražanje in povezovanje zaznave z že pridobljenim znanjem o okolju.
- * Kognitivni razvoj:
 - otrok sliši različne zvoke, ugotovi, kaj jih povzroča, in primerja nova opažanja z že znanimi izkušnjami. S tem učinkovito razvija sposobnost razmišljanja, opazovanja in učenja iz okolja.

POTEK DEJAVNOSTI:

Dejavnost smo začeli v igralnici ob računalniku, kjer so otroci poslušali različne zvoke in ugibali njihov izvor. TN je spontano verbaliziral razumevanje pojma zvoka z izjavo, da je »zvok tisto, kar gre v uho«. Otroci so v večini primerov pravilno prepoznali slišane zvoke (oglašanje živali, prevozna sredstva, naravni pojavi). Ob te, so nekatere zvoke tudi posnemali, v določenih primerih pa so jih samoiniciativno ponazorili z gibanjem (gibanje živali). Ob poskusu zaključka dejavnosti je TN izrazil željo po nadaljevanju, zato se je aktivnost še podaljšala. Po približno 20 minutah smo dejavnost zaključili in jo nadaljeval na prostem. Med sprehodom proti Breznu so otroci poslušali zvoke iz okolja in ugibali njihov izvor. Pri tem so aktivno sodelovali, postopno pa so začeli tudi sami zastavljati vprašanja vrstnikom ter posnemati znane zvoke. V celotni dejavnosti sta bila TN in NFP zelo aktivna in vključena, medtem ko je ZT ohranila nekoliko bolj zadržano in opazovalno vlogo. Celotna dejavnost je trajala približno 1 uro in 10 minut.

3.6.4.4. Igra s slanim testom (taktilna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost je senzorična in raziskovalna igra, ki otrokom omogoča bogato senzorično izkušnjo, predvsem na področju tipnega zaznavanja. Senzorična izkušnja pomembno vpliva na razvoj usmerjene pozornosti, kakor tudi poglobljeno raziskovanje materialov. Dejavnost je prispevala k celostnemu razvoju otrok. Zraven razvoja tipnega zaznavanja so otroci razvijali tudi fino motoriko in koordinacijo rok, krepili ustvarjalnost ter domišljijo pri oblikovanju različnih oblik. Hkrati so skozi pripravo testa razvijali matematično mišljenje, skozi skupno igro pa socialne veščine, kot so sodelovanje, komunikacija in deljenje materialov.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena na prostem, pred vrtcem kot delno vodena igra. Otroci so v dejavnosti aktivno vključeni že od samega začetka. Najprej pripravijo sestavine za slano testo (moka, sol in voda), o posameznih sestavinah se pogovorijo, nato pa so jih merijo z lončki. Po preprostem receptu sestavine samostojno zmešajo. Med procesom opazujejo, kako se posamezne sestavine med seboj povezujejo in se spreminjajo v testo. Na koncu dodajo še

nekaj jedilne barve, ki testo obarvala, in eterična olja, ki testo prijetno odišavijo. Temu sledi prosta igra s slanim testom.



Slika 24: Recept za slano testo



Slika 25: Igra s slanim testom

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - otroci so testo raziskovali z neposrednim tipnim zaznavanjem. Z rokami so ga gnetli, stiskali in opazovali njegovo teksturo, pri čemer so spoznavali različne lastnosti materiala, kot so mehkoba, vlažnost in prožnost. Takšna senzorična izkušnja jim je omogočila aktivno raziskovanje materiala in poglobljeno zaznavanje njegovih lastnosti.
- * Razvoj pozornosti:
 - senzorična izkušnja pri tej dejavnosti pomembno vpliva na razvoj usmerjene pozornosti. Ker otroci material neposredno tipajo in z njim aktivno manipulirajo, so pri dejavnosti dalj časa osredotočeni in motivirani za raziskovanje. Takšna igra omogoča otrokom, da preko čutnega zaznavanja poglobljajo razumevanje materialov in razvijajo sposobnost vztrajanja pri dejavnosti.
- * Socialna interakcija:
 - med igro prihaja do spontanega pogovora, izmenjave pripomočkov in opazovanja ter komentiranja izdelkov drugih otrok. Dejavnost poleg senzoričnega raziskovanja spodbuja tudi sodelovanje, socialno interakcijo med otroki.
- * Razvoj motorike:
 - otroci so testo valjali, trgali, ga delili na manjše dele ter oblikovali kroglice, kačice in druge oblike, s čimer so razvijali fino motoriko in koordinacijo oko-roka.
- * Razvoj govora in jezika:
 - med dejavnostjo otroci aktivno uporabljajo jezik za poimenovanje sestavin in pripomočkov, opisovanje lastnosti materiala in izražanje svojih idej pri oblikovanju testa in pripovedovanju, kaj ustvarjajo. S tem razvijajo besedni zaklad, sposobnost izražanja misli in komunikacijo z vrstniki, hkrati pa utrjujejo povezovanje besed s konkretnimi izkušnjami.

* Kognitivni razvoj:

- o dejavnost spodbuja opazovanje in primerjanje, razumevanje vzročno-posledičnih povezav, sledenje navodilom in zaporedju in reševanje problemov. Tako dejavnost podpira celosten razvoj otroka in ustvarja temelje za kasnejše učenje.

POTEK DEJAVNOSTI:

Dejavnost smo izvedli na prostem. Otroci so skupaj z odraslo osebo najprej pripravili prostor (postavitve miz in stolov) ter prinesli potrebne sestavine in pripomočke. Nato so si naredili predpasnike. V uvodnem delu smo skupaj poimenovali posamezne sestavine in se pogovorili o njihovem izvoru. Otroci so nato po slikovnem receptu samostojno pripravili testo. Najprej so zmešali moko in sol, nato pa postopoma dodali še vodo. Pri tem je ZT izkazala visoko stopnjo spretnosti in natančnosti. NFP so na začetku dejavnosti motile umazane roke, nato pa ne več. Ko so otroci pripravili gladko testo, smo mu dodali jedilne barve in eterična olja. Otroci so z zanimanjem opazovali spreminjanje barve testa in ga senzorično raziskovali z vohanjem. Med gnetenjem je ZT izražala ugodje (vzdihovanje), kar kaže na pozitivno senzorično izkušnjo. V nadaljevanju se je dejavnost razvila v simbolno in ustvarjalno igro. TN je napovedal, da bo izdelal pico, kar je spodbudilo tudi NFP, da se je vključila v podobno igro. Otroci so uporabljali različne pripomočke (žlico) ter si jih med seboj izmenjevali ter pri tem uporabljali vljudnostne izraze (izvoli, prosim, hvala). ZT je vztrajala pri gnetenju testa in ob tem tudi spontano prepevala, TN pa je igro dopolnjeval z gibanjem (ples). Otroci so oblikovali različne oblike (kroglice, valjaste oblike, »sendvič«, »torta«) in verbalno spremljali svoje dejavnosti. TN je pogosto iskal potrditev odrasle osebe in drugih otrok. Med otroki so se pojavile situacije sodelovanja (posojanje pripomočkov, deljenje materiala) kot tudi konflikti (delitev žlice). TN je v igro vnašal dodatne elemente (uporaba najdenega materiala kot »svečke«), pri čemer je izkazoval tudi prosocialno vedenje (polovico svojega stiropora je ponudil ZT). Otroci so eksperimentirali z dodatki (cimet, pesek), pri čemer so izrazili zanimanje za vonjave in spremembe v materialu. Dejavnost smo zaključili po približno 1 uri in 30 minutah zaradi odhoda na kosilo.

3.6.5. Gozd

Ta sklop je bil usmerjen v raziskovanje naravnega okolja s pomočjo senzoričnih izkušenj. Gozd otrokom predstavlja bogato učno okolje, ki ponuja številne naravne dražljaje za zaznavanje z različnimi čutili. Pripravljene dejavnosti so otrokom omogočale neposreden stik z naravo. Takšne izkušnje spodbujajo otrokovo radovednost in raziskovalno naravnost

3.6.5.1. Prosta igra v gozdu (več čutna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Prosta igra v gozdu predstavlja pomembno obliko učenja v zgodnjem otroštvu, saj omogoča celostni razvoj otroka. Naravno okolje otrokom ponuja številne senzorične dražljaje, ki spodbujajo raziskovanje, radovednost in spontano učenje skozi izkušnjo. Takšna oblika igre povezuje gibanje, raziskovanje, domišljijo in socialne odnose. Otroci imajo pri prosti igri možnost samostojnega odločanja, raziskovanja in ustvarjanja lastnih igralnih situacij, s tem razvijajo samostojnost, notranjo motivacijo in sposobnost vztrajanja pri dejavnosti. Prosta igra v gozdu spodbuja tudi ustvarjalnost, socialno sodelovanje in omogoča naravno senzorno integracijo.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v naravnem gozdnem okolju. Otroci so imeli možnost samostojnega raziskovanja prostora brez vnaprej določenih nalog ali navodil. Okolje je ponujalo številne naravne materiale, kot so:

- * veje,
- * listje,
- * storže,
- * kamne,
- * zemljo,
- * travo...

Vloga odraslega je bila predvsem opazovalna in podporna, usmerjena predvsem v zagotavljanje varnosti.



Slika 26: Prosta igra v gozdu



Slika 27: Raziskovanje v gozdu

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - otroci raziskujejo različne teksture, zaznavajo njihove lastnosti. Ob tem poslušajo zvoke narave, zaznavajo vonje narave in se gibajo po zelo razgibanem terenu. Tako potekala spontana senzorna integracija brez umetnih dražljajev.
- * Razvoj pozornosti:
 - naravno okolje spodbuja poglobljeno raziskovanje in daljše vztrajanje pri dejavnosti. Otroci se osredotočajo na raziskovanje materialov, gradnjo ali opazovanje okolice, kar podpira razvoj usmerjene pozornosti.
- * Socialna interakcija:
 - med igro otroci spontano sodelujejo, si izmenjujejo materiale in se dogovarjajo o poteku igre. Takšne situacije spodbujajo razvoj socialnih veščin, sodelovanja in medsebojnega razumevanja.
- * Razvoj motorike:
 - gibanje po razgibanem gozdnem terenu spodbuja razvoj ravnotežja, koordinacije in splošnih gibalnih spretnosti otrok. Tako spodbujajo razvoj grobe

motorike, ob manipulaciji z drobnim gozdnim materialom pa se razvija tudi fina motorika.

* Razvoj govora in jezika:

- o otroci med igro poimenujejo naravni material, opisujejo svoje ideje in komunicirajo z vrstniki. V domišljijiški igri uporabljajo govor za razlago svojih zamisli in dogovarjanje o poteku igre.

* Kognitivni razvoj

- o otroci raziskujejo lastnosti materialov, preizkušajo različne načine njihove uporabe in rešujejo preproste probleme (kako postaviti vejo, da bo stala, kako zgraditi strukturo...). Takšne dejavnosti spodbujajo razvoj mišljenja, ustvarjalnosti in simbolne igre.

POTEK DEJAVNOSTI:

Z otroki smo se odpravili v bližnji gozd, ki ga v tem delu še nismo poznali. Pred začetkom igre so otroci prejeli osnovna varnostna navodila (previdno gibanje, skrb za lastno varnost in varnost drugih), nato pa jim je bila omogočena prosta igra v naravnem okolju. V začetni fazi so si otroci samoiniciativno izbrali palice, s katerimi so hodili po gozdni stezi. TN je našel večji kamen in s palico raziskoval njegovo površino (odstranjevanje mahu), nato pa svojo dejavnost preoblikoval v simbolno igro (»košnja trave«). ZT in NFP sta ga pri tem opazovali in mu sledili. Sledil je krajši odmor za sadno malico. Po malici so otroci spontano nadaljevali gibanje skozi gozd ter se podali tudi na manj urejene poti. Zaradi hitrejšega tempa in zmanjšane previdnosti je bila potrebna intervencija odrasle osebe za zagotavljanje varnosti. Ob vračanju na prvotno mesto smo našli prostor, porasel z mahom, kjer so se otroci umirili, posedli, se pogovarjali in izrazili željo po fotografiranju. Pri sestopu po bregu je imela NFP kar nekaj težav in je potrebovala pomoč odrasle osebe. TN in ZT pa sta nalogo izvedla samostojno. Igra se je nato razvila v simbolno dejavnost priprave hrane, kjer so otroci na večjem kamnu »kuhali« in pripravljali »torto« iz naravnih materialov. TN je kasneje porušil ustvarjeno strukturo, kar je vplivalo na spremembo igre. Deklici sta prešli na gibalno dejavnost (skakanje), TN pa je nadaljeval s simbolno igro. Dejavnost je trajala približno 1 uro in 20 minut.

3.6.5.2. Ustvarjanje z naravnim materialom (veččutna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Ustvarjanje z naravnim materialom otrokom omogoča neposreden stik z naravo in spodbuja raziskovanje in ustvarjalno izražanje. Naravni materiali so raznoliki po obliki, velikosti in teksturi, zato ponujajo številne možnosti za senzorično doživljanje in ustvarjanje. Takšna dejavnost spodbuja otroško domišljijo, saj materiali nimajo vnaprej določene funkcije. Otroci jih lahko uporabljajo na različne načine, kar podpira razvoj ustvarjalnosti, samostojnega razmišljanja in reševanja problemov. Hkrati dejavnost spodbuja tudi sodelovanje med otroki in razvoj estetskega doživljanja narave.

Dejavnost ustvarja senzorično bogato izkušnjo, ugodno vpliv na razvoj motorike, fine in grobe, omogoča socialno učenje in razvija pozitiven odnos do naravnega okolja skozi aktivno raziskovanje in ustvarjanje. Otroci aktivno gradijo znanje skozi neposredno interakcijo z okoljem.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v naravnem gozdnem okolju, z minimalno usmeritvijo. Otroci najprej samostojno poiščejo in zberejo naravni material v gozdu:

- * vejice,
- * storže,
- * kamne,
- * koščke lubja,
- * mah,
- * travo,
- * liste.

Material prinašajo na izbrano mesto in ga nato uporabijo za ustvarjanje različnih oblik, figur in simbolnih podob. Vloga odraslega je predvsem spodbujevalna in podporna, Odrasli otroke spodbuja k opazovanju naravnih materialov, k raziskovanju njihovih lastnosti, po potrebi otroke usmerja z vprašanji (Kaj bi lahko še dodali?). Poskrbeti mora tudi za varnost otrok.



Slika 28: Ustvarjanje z naravnim materialom- čebelnjak



Slika 29: Ustvarjanje z naravnim materialom- sonce

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - otroci material najprej samostojno tipajo, opazujejo in raziskujejo njegove lastnosti. Pri tem primerjajo teksture, oblike, velikost in barve posameznih elementov in tako se preko neposredne veččutne izkušnje seznanjajo z raznolikostjo naravnih materialov. Pri igri otroci tako doživljajo naslednje izkušnje:
 - vizualna izkušnja – opazovanje barv, oblik in velikosti,
 - taktilna izkušnja – tipanje tekstur, trdote, gladkosti, hrapavosti, mrzlega občutka,
 - olfaktorna izkušnja – naravne arome materialov,
 - proprioceptivna izkušnja - manipulacija in razporejanje elementov,
 - vestibularna izkušnja – hoja po naravnem terenu.

Neposredni stik z naravnimi materiali spodbuja senzorno integracijo, saj otrok hkrati povezuje zaznavne in gibalne izkušnje. S tem pogloblja razumevanje lastnosti materialov skozi aktivno raziskovanje.

- * Razvoj pozornosti:

- dejavnost od otrok zahtevala osredotočeno opazovanje materialov, načrtovanje kompozicije, premišljeno izbiro in razporejanje elementov in dokončanje izdelka. Tako proces ustvarjanja spodbuja boljšo koncentracijo, saj morajo otroci spremljati svoje delo in prilagajati ideje glede na razpoložljiv material. Takšna oblika igre podpira razvoj vzdrževane in usmerjene pozornosti.
- * Socialna interakcija:
 - dejavnost poteka individualno in v manjših skupinah, med dejavnostjo prihaja do skupnega zbiranja materialov, izmenjave materiala in idej, skupnega načrtovanja izdelka, sodelovanja pri gradnji skupnih podob in opazovanja in komentiranja izdelka vrstnikov. Takšno okolje spodbuja komunikacijo, sodelovanja, socialno interakcijo, medsebojno pomoč, razvoj komunikacijskih veščin in skupno ustvarjanje. Otroci se učijo spoštovati ideje drugih.
- * Razvoj motorike:
 - med zbiranjem in sestavljanjem materiala otroci hodijo po gozdu in se gibajo v naravnem prostoru, pobirajo manjše predmete in natančno razporejajo elemente pri ustvarjanju. Dejavnost je tako podpirala razvoj koordinacije, ravnotežja, natančnosti gibov, fine motorike in koordinacije oko-roka.
- * Razvoj govora in jezika:
 - otroci poimenujejo materiale, opisujejo svoje ideje in skupaj načrtujejo. Tako bogatijo besedni zaklad in razvijajo komunikacijske spretnosti.
- * Kognitivni razvoj:
 - otroci material razporejajo, kombinirajo, zlagajo in jih povezujejo v smiselne celote. Iz naravnega materiala ustvarjajo lastne podobe in strukture. Pri tem razvijajo domišljjsko mišljenje, oblikujejo simbolne predstavitve in iščejo različne rešitve za sestavljanje materialov. Naravni material spodbuja ustvarjalnost in fleksibilno mišljenje. Ob tem otroci spoznavajo lastnosti naravnih materialov in njihovo uporabnost v ustvarjalnem procesu.

POTEK DEJAVNOSTI:

Ob naslednjem obisku gozda sem otroke spodbudila, da v naravnem okolju poiščejo čim več različnih naravnih materialov ter jih prinesejo na skupno mesto. Namen dejavnosti je bil spodbuditi raziskovanje, opazovanje okolja in sodelovanje med otroki. Otroci so z zanimanjem pristopili k nalogi in začeli zbirati različne materiale, pri čemer so prevladoval predvsem palice, opaziti pa je bilo tudi kamenje, lubje in storže. V začetni fazi je TN izbral najdaljšo palico in spontano prešel v simbolno igro »košnja trave«. Medtem sta ZT in NFP ostali usmerjeni v raziskovalni del dejavnosti in nadaljevali z zbiranjem materiala, pri čemer sta kazali vztrajnost in usmerjenost k nalogi. PO zaključeni fazi zbiranja sta ZT in NFP prešli v ustvarjalno fazo igre. Iz zbranih palic sta oblikovali podobo sonca, pri čemer sta za oči uporabili kamne. Sledila je izdelava podobe punčke, kjer sta nadaljevali z uporabo palic, kamnov in praproti. V nadaljevanju se je dejavnosti pridružil tudi TN, ki je postopno prevzel pobudniško vlogo v skupini. Skupaj si razvili kompleksnejšo simbolno igro in iz naravnih materialov (palice, lubje, storži) oblikovali »čebelnjak« za čebelico Fifi. Pri tem je bil opaziti sodelovanje, deljenje idej in usklajevanje med otroki. Med igro so otroci opazili tudi deževnika in ga z zanimanjem opazovali. Dejavnost je potekala v sproščenem in spodbudnem okolju, kjer so otroci prehajali med raziskovalno, ustvarjalno in simbolno igro. Opaziti je bilo visoko stopnjo vključenosti,

samoiniciativnosti in medsebojnega sodelovanja. Po približno 1 uri in 7 minutah smo dejavnost zaključili in se vrnili v vrtec.

3.6.5.3. Bazen – Gozd (veččutna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost predstavlja veččutno raziskovalno igranje v bazenu, ki spodbuja otroško radovednost in omogoča raziskovanje naravnih materialov skozi igro in lastno izkušnjo. Dejavnost omogoča senzorično raziskovanje, razvoj fine motorike, spodbujanje ustvarjalne in simbolne igre, razvoj socialne interakcije in samostojno in avtonomno učenje.

Namen dejavnosti je bil otrokom omogočiti senzorično raziskovanje naravnih materialov, razvijanje ustvarjalne igre in spodbujanje samostojnega raziskovanja in socialne interakcije.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena v igralnici kot delno vodena senzorična igra. Otroci imajo pripravljen prostor in material, vsebino igre pa razvijajo samostojno.

V raziskovalnem bazenu so pripravljeni različni naravni materiali, povezane z gozdnim okoljem:

- * lesene deščice različnih oblik in velikosti,
- * različne storže,
- * orehe in lešnike,
- * liste,
- * palice,
- * kamne in
- * različne pripomočke- različne posode in žlice.

Otroci ne prejmejo posebnih navodil glede načina uporabe materialov ali poteka igre, temveč lahko materiale samostojno raziskujejo, jih razvrščajo, kombinirajo in uporabljajo v različnih oblikah simbolne in raziskovalne igre. Vloga odraslega je predvsem opazovalna in podpora. Otrokom omogoča varno okolje za raziskovanje ter po potrebi spodbuja njihovo radovednost z odprtimi vprašanji.



Slika 30: Raziskovalni bazen- gozd

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - naravni materiali otrokom omogočajo veččutno izkušnjo:
 - taktilna izkušnja- tipali so različne texture- hrapavi storži, gladki kamni, suhi listi,
 - vizualna izkušnja – opazovanje oblik, velikosti in barve materialov,
 - avditivna izkušnja- poslušanje zvokov pri premikanju materialov.
- * Razvoj pozornosti:

- otroci se osredotočajo na raziskovanje in manipulacijo z materiali, kar spodbuja vztrajnost in usmerjeno pozornost.
- * Socialna interakcija:
 - med igro prihaja do spontanega sodelovanja med otroki. Otroci si izmenjujejo materiale, opazujejo igro vrstnikov in skupaj ustvarjajo in si izmišljajo različne scenarije igre. Takšne situacije spodbujajo komunikacijo, sodelovanje in socialno interakcijo.
- * Razvoj motorike:
 - ob manipulaciji z materiali otroci prijemajo manjše predmete, zajemajo materiale z žlicami in jih prenašajo v posodice ter razvrščajo in sestavljajo elemente. S tem spodbujajo koordinacijo oko-roka in natančnost gibov.
- * Razvoj govora in jezika:
 - Otroci poimenujejo materiale, opisujejo svoje ideje in se pogovarjajo z vrstniki, kar krepi besedišče, komunikacijske spretnosti in sposobnost izražanja lastnih misli.
- * Kognitivni razvoj:
 - naravni materiali omogočajo nestrukturirano igro, tako lahko otroci ustvarjajo lastne zgodbe in scenarije, gradijo različne strukture in materiale uporabljajo kot simbolne predmete. To spodbuja ustvarjalnost in domišljijско mišljenje. Eksperimentiranje z lastnostmi naravnih materialov, kombiniranje in gradnja struktur pa spodbujajo opazovanje, reševanje problemov in kreativno mišljenje.

POTEK DEJAVNOSTI:

Dejavnost se začela s spontano igro, v kateri sta TN in NFP skozi pogajanja izmenjevala materiale. TN je ob tem začel graditi hiško za kučka, medtem ko je ZT zlagala kocke v škatlico in se ob tem samogovorno izražala. NFP je TN podajala palice (»Izvoli!«), TN pa je preizkušal, njihovo stabilnost in raziskoval možnost postavitve. Po neuspešnem poskusu je konstrukcijo podrl, ocenil, da ni ustrezna, ter material vrnil NFP, ki ga je podala ZT. S tem so otroci spontano prehajali med individualno in sodelovalno igro. Med dejavnostjo je prišlo do manjše nezgode (padec lesene deske na nogo NFP), ki je sprožila čustveni odziv. TN je ponudil pomoč (predlagal je klic reševalcem). TN in NFP sta nato skupaj nadaljevala z gradnjo in podirala konstrukcije ter pri tem izrazila veselje. ZT je večino časa vztrajala v samostojni igri, vendar se je občasno vključevala v interakcijo. Igra se je nadalje razvijala v smeri skupinske dinamike, kjer so si otroci izmenjevali materiale (palice, deske, kamni), vendar so se pojavljali tudi konflikti glede lastništva in uporabe materiala. TN je v določenih situacijah postavljал meje (»če rečem ne, je ne.«), medtem ko jih NFP ni vedno upoštevala, kaj je vodilo v pogajanja in čustvene odzive (izražanje žalosti). ZT in NFP sta v določenem trenutku sodelovali pri skupnem ustvarjanju (zlaganje kamnov, podajanje materiala), pri čemer sta uporabljali tudi vljudnostne izraze (izvoli). TN je občasno iskal podporo odrasle osebe ter verbalno izražal svoja čustva. Otroci so v igri uporabljali različne materiale (kamenje, storže, lesene elemente) ter jih kombinirali na ustaljen način. Pojavili so se tudi elementi raziskovanja lastnega telesa in zmožnosti (razmišljanje o igri brez uporabe rok). V nadaljevanju se je igra preoblikovala v simbolno igro (piknik), kjer so sodelovali vsi trije otroci. Igra se je nato nadalje razvila v kompleksnejše oblike simbolne igre z vlogami (družina, zdravnik), pri čemer so otroci prevzemali različne vloge, se dogovarjali in usklajevali prek igre. Ob tem so se pojavljali tudi elementi posnemanja, domišljijskega preoblikovanja predmetov (kamni so hrana) ter vključevanja čustvenih in

socialnih situacij (bolezen, skrb, tolažba). V zaključnem delu dejavnosti se je igra preusmerila v bolj gibalno dejavnost (tek po prostoru), zato je bilo potrebno dejavnost zaključiti. Dejavnost je trajala približno 1 uro in 50 minut.

3.6.6. Poletje

Ta sklop je sem si zamislila kot tematsko usmerjeno in izkustveno učenje, ki otrokom omogoča raziskovanje značilnosti poletnega obdobja skozi neposredno izkušnjo in aktivno udeležbo. Dejavnosti na prostem so otrokom omogočale neposredno doživljanje naravnega okolja, spoznavanje poletnih pojavov in raziskovanje senzoričnih izkušenj, povezanih z vodo, soncem, gibanjem in naravnimi materiali.

3.6.6.1. Igra z vodo v bazenu (veččutna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost je veččutna raziskovalna igra z vodo v raziskovalnem bazenu, ki otrokom omogoča učenje preko neposredne izkušnje in aktivnega raziskovanja.

Dejavnost otrokom omogoča neposredno izkušnjo z lastnostmi vode in spodbuja senzorično zaznavanje in raziskovanje, razumevanje osnovnih naravoslovnih pojavov (kaj plava in kaj potone), razvoj fine in grobe motorike, samostojno preizkušanje in socialne interakcije, hkrati pa razvija usmerjeno pozornost in podaljšuje koncentracijo. Vpliva pa tudi na razvoj govora in komunikacije.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je bila izvedena na prostem v več različnih oblikah. Bila je delno vodena senzorična igra. Otroci imajo pripravljen prostor in material, vsebino igre pa razvijajo samostojno.

Pri prvi izvedbi otroci sedijo v bazenu z vodo in imajo na voljo različne predmete:

- * plastenke,
- * plastični in stekleni kozarci,
- * žogice,
- * lijak,
- * velika posoda,
- * gobice in žogice.

Pri naslednji izvedbi otroci stojijo ob bazenu in raziskujejo lastnosti različnih predmetov v vodi.

Preizkušajo kateri predmeti plavajo in kateri potonejo. Na voljo imajo:

- * žebelj,
- * stiropor,
- * oreh,
- * lesena kocka,
- * avtomobilček,
- * lončke,
- * vato.

Pri zadnji različici pa vodi dodamo barvno, dišečo peno. Otroci imajo na razpolago:

- * lončke,
- * žlice in
- * metlico za stepanje.

Dejavnost je potekala kot prosta raziskovalna igra, kjer otroci samostojno preizkušali lastnosti vode. Vloga vzgojitelja pa je bila predvsem opazovalna, spodbujevalna in varovalna.



Slika 31: Igra z vodo



Slika 32: Raziskovanje plovnosti



Slika 33: Raziskovanje plovnosti



Slika 34: Igra z vodo in peno

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

* Razvoj senzoričnega zaznavanja:

- igra z vodo otrokom omogoča bogate senzorične izkušnje:
 - taktilna izkušnja- tipajo vodo in peno, občutijo temperaturo vode,
 - vizualna izkušnja- opazujejo gibanje vode in spremembo barve pene, spremljajo plavanje ali potapljanje predmetov, zaznavajo tudi spremembe pri mešanju in pretakanju,
 - avditivna izkušnja- poslušajo zvoke čofotanja in prelivanja,
 - olfaktorna izkušnja- pri dišeči peni zaznavajo vonj

- vestibularna in proprioceptivna izkušnja- pri stoji ali premikanju ob bazenu otroci prilagajajo ravnotežje, stabilnost in držo telesa .
 - Takšno veččutno zaznavanje omogoča senzorno integracijo, kar je osnova za nadaljnji razvoj kognitivnih in motoričnih sposobnosti.
- * Razvoj pozornosti:
 - otroci spremljajo spremembe v vodi in materiale dalj časa, kar spodbuja vztrajnost in usmerjeno pozornost. Aktivno opazovanje in eksperimentiranje pa razvija koncentracijo in sposobnost osredotočenega spremljanja dogajanja.
- * Socialna interakcija:
 - igra v raziskovalnem bazenu je omogočala spontano sodelovanje med otroki. Otroci so skupaj raziskovali predmete, opazovali igro vrstnikov in izmenjevali pripomočke. Takšne situacije spodbujajo komunikacijo, sodelovanje in socialno učenje.
- * Razvoj motorike:
 - manipulacija manjših predmetov (žlice, lončki, žogice, gobice) izboljšujejo koordinacijo oko-roka. Nalivanje, pretakanje, zajemanje vode in pene pa krepita natančnost gibov. Mešanje in stepanje pene z metlico vključuje moč in koordinacijo gibanja. Tako igra izboljšuje telesno kontrolo in koordinacijo.
- * Razvoj govora in jezika:
 - otroci poimenujejo predmete, opisujejo eksperimente in dogajanje, kar bogati besedni zaklad in razvija komunikacijske veščine. Hkrati pa se otroci med igro dogovarjajo o scenariju igre, se pogajajo in pripovedujejo o svojih izkušnjah in občutkih, kar spodbuja razvoj sposobnosti izražanja misli in logičnega razlaganja.
- * Kognitivni razvoj:
 - igra spodbuja radovednost in raziskovanje, kar razvija samostojno učenje in raziskovalno mišljenje. Otroci v tej igri primerjajo, opazujejo in eksperimentirajo in s tem razvijajo analitično mišljenje, reševanje problemov in logiko.
 - Pri raziskovanju plavanja in potapljanja so otroci opazovali, kateri predmeti plavajo in kateri potonejo, kako se mešata barva in pena, kako voda teče in se premika, primerjali lastnosti različnih predmetov in razvijali začetno razumevanje fizikalnih pojavov. Takšna izkušnja predstavlja osnovo za zgodnje naravoslovno raziskovanje.
 - Otroci pri mešanju barve in pene gradijo majhne eksperimente, saj preizkušajo kaj se bo zgodilo.
 - Nestrukturirana igra pa omogoča simbolni igro in domišljjsko mišljenje.

POTEK DEJAVNOSTI:

Na igrišču je bil pripravljen bazen z vodo in različnimi pripomočki za prelivanje (plastenke, posode, lončki). Otroci so s seboj prinesli kopalke in brisače. Ob prihodu na igrišče je TN preveril, ali je vstop v bazen dovoljen. Ob prihodu na igrišče je TN preveril, ali je res lahko gredo v bazen. Začetni fazi so otroci raziskovali vodo na različne načine. NFP je prelivala vodo iz ene plastenke v drugo, ZT je ležala v vodi in zaznavala telesne občutke, TN pa je nalival vodo v večjo posodo in ob tem izrazil veselje. Otroci so uporabili tudi verbalno komunikacijo (petje, komentiranje), ZT pa je izražala presenečenje nad mokrimi oblačili. V nadaljevanju so otroci razvijali sodelovalno igro-med seboj so si podajali vodo in uporabljali vljudnostne izraze (izvoli, hvala, prosim). Dejavnost se je postopno preoblikovala v simbolno igro

(piknik, kuhanje), pri čemer so otroci uporabili vodo kot osrednji element igre. Med igro so se pojavljali tudi konflikti, predvsem pri delitvi pripomočkov (lonček, kozarec), ki so jih otroci reševali z verbalnim izražanjem, pogajanjem in občasno tudi z izražanjem čustev (jeza, žalost). Opazno je bilo tudi postopno razvijanje razumevanja čustev drugih (izražanje, da jim določeno vedenje ni všeč). Otroci so izkazovali visoko stopnjo senzorne vključenosti (prelivanje, škropljenje, vohanje vode, zaznavanje temperature), pri čemer so spontano raziskovali lastnosti vode (TN je ugotovil, da voda nima vonja). Socialna dinamika se je skozi dejavnost spreminjala- ZT je večkrat prehajala med samostojno in skupinsko igro, medtem ko sta TN in NFP pogosteje sodelovala. Občasno so se vsi trije vključili v skupno igro škropljenja, ki je bila spremljana z izražanjem veselje, pa tudi z opozarjanjem na meje (izražanje nelagodja ob škropljenju). V zaključnem delu dejavnosti sta NFP in ZT zapustili bazen in se umaknili na sonce, medtem ko je TN v igri vztrajal še dalj časa. Dejavnost je trajala približno 1 uro in 30 minut.

Ob ponovni izvedbi dejavnosti je bil bazen postavljen na asfaltno površino pred vrtcem, otroci pa so bili oblečeni. Dejavnost je bila sprva usmerjena v raziskovanje plovnosti predmetov, vendar so otroci v tej nalogi vztrajali krajši čas (približno 10 minut), nato pa so spontano prešli v prosto igro prelivanja vode. Med igro so se pogosto pogovarjali, pogajali in uporabljali vljudnostne izraze (izvoli, hvala, prosim, oprostite). Opazno je bilo tudi upoštevanje čustev drugih. TN in NFP sta sodelovala pri prelivanju vode, medtem ko je ZT večkrat opazovala in se igrala samostojno. V nadaljevanju so otroci vstopili tudi v vodo in posnemali vedenje drug drugega. Dejavnost so zaključili z uporabo vode za zalivanje rastlin. Dejavnost je trajala približno 1 uro in 5 minut.

V tretji izvedbi dejavnosti je bila igra z vodo ponovno organizirana na igrišču, pri čemer so bili dodani novi materiali (gobice, žogice). Otroci so razvijali igro čiščenja (umivanje bazena, posode in lastnih teles) ter nadaljevali s prelivanjem vode. Med dejavnostjo so izkazovali skrb za živa bitja (TN je iz vode rešil pajka), kar kaže na razvijajoče prosocialno vedenje. Otroci so si izmenjevali pripomočke in sodelovali pri igri, ob tem pa so se pojavljali tudi konflikti (škropljenje, ki ni bilo vedno sprejeto). ZT je po krajšem času zapustila bazen, NFP nekoliko kasneje, medtem ko je TN v dejavnosti vztrajal najdlje. Dejavnost smo zaključili po približno 40 minutah, nato pa so otroci nadaljevali igro v peskovniku.

Četrta izvedba dejavnosti je vključevala uporabo barvne in dišeče peno za kopanje ter različnih pripomočkov za njeno ustvarjanje. Med otroki je sprva prišlo do konflikta glede izbire pripomočkov, nato pa so si jih spontano začeli izmenjevati, pri čemer je vsak otrok določen čas uporabljal pripomoček, nato pa ga podal naprej. TN se je med igro s peno namazal po obrazu in svoj vloga poimenoval »dedek Mraz«, pri čemer sta ga dekleti posnemali. Dejavnost je trajala približno 1 uro.

3.6.6.2. Potovanje po vonjih

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost predstavlja senzorično igro prepoznavanja in razlikovanja vonjev, ki otrokom omogoča razvoj čutnega zaznavanja, pozornosti in kognitivnih procesov skozi igro. Igra spodbuja radovednost, raziskovanje ter povezovanje vohalnih zaznav z izkušnjami iz vsakdanjega življenja. Hkrati omogoča razvijanje sposobnosti raziskovanja, razvrščanja in simbolnega mišljenja.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je potekala v igralnici kot delno vodena senzorična igra. Otroci so imeli pripravljen prostor in material, vsebino igre pa so razvijajo samostojno.

Otrokom so bili na voljo posode, ki so bile pokrite z aluminijasto folijo, v notranjosti pa so se nahajale različne snovi z izrazitimi vonji:

- * limona,
- * cimet,
- * kava,

- * vanilja,
- * meta,
- * bazilika,
- * origano,
- * sivka,
- * kis,
- * rožmarin,
- * med,
- * čebula.

Ob posodah so bile pripravljene tudi slikovne predloge, ki so ponazarjale posamezne vonje. Naloga otrok je bila, da z vohanjem, prepoznajo vonj v posodi in jo povežejo z ustrezno sliko. Posodo so nato položili na ustrezno slikovno predlogo.

Vloga odraslega je bila predvsem v pripravi materiala, usmerjanju dejavnosti, spodbujanju otrok k opisovanju vonjev in zagotavljanju varnega in spodbudnega okolja.



Slika 35: Potovanje po vonjih

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - Dejavnost otrokom omogoča razvoj vohalnega zaznavanja:
 - olfaktorne- prepoznavanje, razlikovanje in primerjanje različnih vonjav.
 - Povezovanje vonjav z izkušnjami iz okolja (hrano, naravo),
 - Razvijanje senzorne integracije preko prepoznavanje vonjav z vidom (slike).
- * Razvoj pozornosti:
 - otroci se osredotočajo na posamezno vonjavo, jo zaznavajo, primerjajo z drugimi in iščejo ustrezno povezavo s sliko,
 - dejavnost spodbuja usmerjeno pozornost, vztrajnost in koncentracijo.
- * Socialna interakcija:
 - dejavnost spodbuja tudi spontano sodelovanje med otroki, saj primerjajo svoje zaznave in si izmenjujejo mnenja,
 - dejavnost spodbuja komunikacijo, poslušanje drugih in skupno reševanje nalog.
- * Razvoj govora in jezika:
 - Otroci opisujejo vonjave (prijetna, močna, sladka),
 - Širijo besedni zaklad in razvijajo sposobnost izražanja svojih zaznav,

- Razvijajo sposobnost povezovanja besed z izkušnjo.
- * Kognitivni razvoj:
 - Otroci razvijajo sposobnost razvrščanja, primerjanja in povezovanja,
 - Razvijajo spomin (prepoznavanje znanih vonjav),
 - Dejavnost spodbuja logično razmišljanje in reševanje problemov (ujemanje vonj-slika).

POTEK DEJAVNOSTI:

Otroci so posedli okoli mize, na kateri je bil pripravljen pladenj z posodami in tabela s slikovnim prikazom vonjav. Na začetku smo se dogovorili, da vsak otrok povoha eno posodo in jo nato razvrsti k ustrezni sliki. TN je izkazoval večjo nestrpnost, saj je vrstnici spodbujal k hitrejšemu delu, hkrati pa je želel sam preizkusiti vse posode. Ob pravih odgovorih je deklici tudi pohvalil. Vsi trije otroci so spontano delili svoje ugotovitve, tako da so ob prepoznavi vonja pokali posodo tudi ostalima dvema. Ob vohanju čebule je NFP izrazila negativni odziv (»Fuj!«), medtem ko je ZT svoje odgovore pogosteje nakazovala z gestami in redkeje verbalizirala. Otroci so vse vonjave uspešno prepoznali in jih pravilno razvrstili na ustrezne slikovne predloge. Ob zaključku je TN komentiral, da dejavnost ni bila zahtevna, saj si vonjave prepoznavali z vohanjem. Dejavnost je trajala približno 20 minut.

3.6.6.3. Zabava z milnimi mehurčki (veččutna izkušnja)

PEDAGOŠKI POMEN DEJAVNOSTI:

Dejavnost predstavlja veččutno igro z milnimi mehurčki, ki je otrokom omogočila gibanje, raziskovanje in razvijanje koordinacije in pozornosti skozi igro. Igra spodbuja otroško radovednost, usmerjeno pozornost in raziskovanje fizikalnih lastnosti milnih mehurčkov.

OPIS DEJAVNOSTI:

Dejavnost je potekala na prostem kot delno vodena senzorična igra. Otroci imajo pripravljen prostor in material, vsebino igre pa razvijajo samostojno.

Otrokom so bili na voljo različni pripomočki za ustvarjanje milnih mehurčkov. Uporabili smo:

- * napravo v obliki raka, ki se je samostojno premikal po prostoru in sproti ustvarjal milne mehurčke,
- * običajne palček za pihanje milnih mehurčkov,
- * ena večja palčka za ustvarjanje večjih mehurčkov, pri kateri so otroci z zamahom ustvarjali mehurčke.
- * krožnik z milnico.

Vloga odraslega je bila predvsem v zagotavljanju varnosti, nudenju podpore ter opazovanju.



Slika 36: milni mehurčki



Slika 37: Milni mehurčki

RAZVOJNI VIDIKI DEJAVNOSTI:

- * Razvoj senzoričnega zaznavanja:
 - Dejavnost otrokom omogoča veččutne dražljaje:
 - vizualne- opazovanje velikosti in oblike mehurčkov, spremljanje gibanja mehurčkov po zraku, opazovanje spremembe smeri gibanja zaradi vetra, opazovanje svetlobnih odsevov in barv na površini mehurčka,
 - taktilne- občutek mokrote na rokah ob tipanju milnice, dotikanje in pokanje mehurčkov z rokami, zaznavanje kaplji, ki ostanejo po pokanju mehurčka,
 - olfaktorne- dišeča milnica
 - proprioceptivne- gibanje rok pri pihanju mehurčkov, lovljenje in pokanje mehurčkov,
 - vestibularne- premikanje, tek in obračanje med lovljenjem mehurčkov, prilagajane ravnotežje med gibanjem.
- Vse to spodbuja senzorično integracijo.
- * Razvoj pozornosti:
 - otroci opazujejo gibanje mehurčkov v zraku, njihovo velikost in obliko in trenutek, ko se mehurček razpoči. To pa spodbuja vizualno sledenje, vztrajnost in usmerjeno pozornost.
- * Socialna interakcija:
 - dejavnost spodbuja tudi spontano sodelovanje med otroki, saj skupaj lovijo mehurčke, opazujejo drug drugega pri ustvarjanju mehurčkov in si izmenjavajo pripomočke. Tako ta dejavnost spodbuja komunikacijo, sodelovanje in skupno veselje ob igri.
- * Razvoj motorike:
 - ta dejavnostjo spodbuja gibanje celotnega telesa. Otroci tečejo in segajo za mehurčki, usklajujejo gibanje rok in telesa in razvijajo koordinacijo oko-roka. Tako igra spodbuja razvoj grobe motorike in koordinacijo celega telesa.
- * Razvoj govora in jezika:
 - pri pihanju mehurčkov otroci nadzorujejo moč izdiha, razvijajo dihalno kontrolo in urijo koordinacijo dihanja in gibanja. To pa vpliva na razvoj govora.
- * Kognitivni razvoj:
 - pri tej igri otroci razvijajo sposobnost opazovanja, raziskovanja in razumevanja vzročno-posledičnih povezav. Dejavnost spodbuja radovednost in zgodnje naravoslovno razmišljanje, saj otroci skozi neposredno izkušnjo raziskujejo lastnosti zraka in gibanja.

POTEK DEJAVNOSTI:

Na asfaltni površini pred vrtcem so bili otrokom na voljo različni pripomočki za ustvarjanje milnih mehurčkov. Med pripomočki je bila tudi naprava v obliki raka, ki se je premikala po prostoru in pri tem ustvarjala mehurčke. Ker so se je otroci ustrašili, je bila naprava izključena. V začetni fazi so vsi trije otroci želeli hkrati uporabljati isti pripomoček, vendar so se spontano dogovorili za vrstni red in si pripomočke začeli izmenjevati. Zaradi visokih temperatur smo dejavnost nadaljevali v senci na igrišču. Tudi tam so otroci nadaljevali z izmenjavo pripomočkov. Pri tem je ZT pripomoček najhitreje podala naprej, medtem ko je TN pogosteje podaljševal uporabo z različnimi razlogi. Dejavnost je trajala približno 35 minut.

3.7. Analiza opazovanja in intervjujev otrok

3.7.1. Analiza opazovanja otrok

3.7.1.1. Deklica NFP

Deklica NFP je skozi izvajanje različnih iger v okviru raziskovalne naloge pokazala opazen napredek predvsem na področju usmerjene pozornosti, strategij reševanja nalog in socialnega sodelovanja. Njeno vedenje je bilo ves čas zaznamovano z visoko stopnjo radovednosti, ustvarjalnosti in notranje motivacije za igro.

Na začetku opazovanj je NFP k dejavnostim pristopala radovedno in motivirano, vendar je bila njena pozornost še nekoliko kratkotrajna, predvsem pri dejavnostih, ki so zahtevale daljše vztrajanje ali natančno opazovanje. Pogosto je hitro prehajala med materiali, pri tem pa ni vedno vztrajala so zaključka naloge. S ponavljanjem iger, zlasti tistih, ki so vključevale iskanje manjkajočega predmeta, razvrščanje materiala in senzorična raziskovanja, se je pokazal pomemben napredek, saj je začela pri dejavnostih, za katere je bila notranje motivirana, vztrajati dalj časa, se vračati v dejavnost in jo poglobljati. Njena pozornost se je iz kratkotrajne razvila v bolj stabilno, ciljno usmerjeno in situacijsko vzdrževano pozornost. Prav tako so se pojavljale težave pri sledenju navodilom, saj jih ni pozorno poslušala ali si pa ni zapomnila, kar kaže na manj stabilno usmerjeno pozornost. Med dejavnostmi pa se je izboljšala, saj je ob dodatni razlagi in podpori pravila razumela, jih upoštevala in samostojno izvajala naloge.

Tudi na področju socialnega razvoja je bil opazen napredek, saj se je sprva igrala individualno, bila je bolj zadržana in ni bila rada izpostavljena, nato pa je postopoma prehajala v igro v paru in aktivno vstopala v interakcije, sodelovala z vrstniki pri skupnih nalogah, delila material, izmenjevala ideje in celo prevzemala usmerjevalno ali vodilno vlogo. Razvila je sposobnost sodelovanja, prilagajanja in reševanja konfliktov. Uspešno je usklajevala lastne interese s skupinsko dinamiko.

Na področju govora in komunikacije je na začetku govorila slabše razumljivo. Med dejavnostmi pa je začela pogosteje verbalizirati in opisovati svoje dejavnosti, več je sodelovala v pogovoru z vrstnikoma in izražala svoja opažanja, čustva in počutja.

Na področju simbolne igre je bil zaznan velik napredek. Njena igra je postala bogata, ustvarjalna in vsebinsko raznolika, z uporabo predmetov kot simbolov in vključevanjem različnih življenjskih situacij. Fleksibilno je prehajala med različnimi vlogami in vsebinami igre. To kaže na napredek v domišljiji, mišljenju in razumevanju sveta.

Na področju senzoričnega razvoja je bila že v začetku odprta za nove taktilne izkušnje, kar se je skozi dejavnosti še okrepilo. V dejavnostih je aktivno raziskovala z različnimi čutili, čeprav je bila v začetku prisotna občutljivost za zvočne dražljaje. Razvila je strategije umika in iskanje varnosti, kar kaže na napredek v samoregulaciji.

Na področju čustvenega razvoja se kaže stabilnost, saj se deklica v vrtcu počuti varno. Med dejavnostmi je pogosteje izražala pozitivna čustva, hkrati pa tudi svoje potrebe in odzive na neprijetne dražljaje.

Ob koncu opazovalnega obdobja je opaziti, da je NFP skozi igro napredovala v smeri večje samostojnosti, vztrajnosti, socialne vključenosti in ustvarjalnosti. Njena igra je vse bolj kompleksna, socialno usmerjena in raziskovalna. Njeno vedenje odraža celostno razvojno napredovanje, zlasti na področju socialnih kompetenc, pozornosti in simbolnega mišljenja.

3.7.1.2. Deček TN

Deček TN je skozi opazovalno obdobje pokazal izrazit napredek predvsem na področju usmerjene pozornosti in socialnega sodelovanja, čeprav ostajajo določene razvojne posebnosti, povezane z njegovo potrebo po gibanju, potrditvi in vodenju. Njegovo vedenje je bilo pogosto zelo dinamično, usmerjeno v prevzemanje pobude in čustveno izrazito.

Na področju pozornosti je bilo na začetku opaziti, da težje sledi navodilom, hitro izgubi zanimanje in potrebuje stalno motivacijo in usmerjanje. Njegova pozornost je bila kratkotrajna in razpršena, zlasti pri zahtevnejših ali bolj strukturiranih dejavnostih. Pogosto je prehajal med dejavnostmi, se preusmerjal na druge dražljaje ali vstopal v pogovor z odraslo osebo. Bolj so ga pritegnile dejavnosti, ki vključujejo gibanje, raziskovanje, praktično delo, zvok, vodo, naravne materiale in možnost lastne pobude. Ob izvajanju dejavnosti se je pokazal napredek, saj je pri dejavnostih, ki so ga notranje pritegnile (senzorične, gibalne in simbolne), zmozel daljše vztrajanje in bolj poglobljeno vključenost. Njegova pozornost se je razvila v fleksibilno, interesno pogojeno pozornost, ki je bila še vedno dinamična, vendar dolgotrajnejša. Ob ponovitvah dejavnosti in jasni strukturi je pokazal tudi boljše sledenje strukturi in pravilom.

Tudi na področju sodelovanja je TN pokazal pomemben razvoj. Že od začetka je izkazoval izrazito potrebo po socialni interakciji, vendar pogosto na način, ki je vključeval dajanje pobud, vodenje in željo po nadzoru nad igro ter potrditvi odraslega. Sprva so se pri njem pogosteje pojavljale težave pri delitvi materiala, čakanju na vrsto in sprejemanju meja, kar je vodilo do konfliktov z vrstniki. Pogosto je želel vplivati na potek igre, podaljševati svojo uporabo pripomočkov ali prevzeti vodilno vlogo. Nato pa se je skozi igre in podporo odraslega naučil bolj ustreznih socialnih strategij, kot so dogovarjanje, sprejemanje dogovorov, prositi za pripomočke in se postopoma bolj vključeval v skupinsko dinamiko. Pokazal je tudi prosocialno vedenje, saj je večkrat izražal empatijo, pomoč vrstnikom, tolaženje, spodbujanje drugih, deljenje pohval vrstnicam in skrb za skupino.

Pomembna sprememba se kaže tudi v njegovem odzivanju na neuspeh. Na začetku se je ob težavah pogosto umikal ali reagiral z jokom, medtem ko je kasneje ob podpori, vztrajal v dejavnosti, iskal rešitve in nadaljeval. Še vedno pa ostaja potreba po čustveni podpori in potrditvi odraslega.

Zelo močno področje dečka TN je simbolna igra. V različnih dejavnostih je spontano razvijal bogate domišljajske vsebine, kot so kuhanje, prodaja, zdravnik, družinska igra, piknik, promet, priprava hrane in druge igre vlog. Predmete je pogosto uporabljal kot nadomestne simbole in jim pripisoval nove pomene. Njegova simbolna igra je postajala vse bolj kompleksna, dolgotrajna in socialno usmerjena.

Na področju senzoričnega raziskovanja je TN izkazoval veliko radovednost, čeprav je bil pri nekaterih dražljajih tudi previden ali občutljiv (moker roke in copati). Kljub temu je aktivno raziskoval vod, led, semen, vonje, zvoke, teksture in naravne materiale. Senzorične dejavnosti

so nanj pogosto vplivale zelo pozitivno, saj so podaljšale njegovo pozornost spodbudile verbalizacijo in povečale pripravljenost za sodelovanje.

Na govornem področju je bil TN zelo izrazit. Pogosto je komentiral, razlagal, spraševal, opisoval postopke, izražal opažanja in usmerjal druge otroke. Govor je uporabljal za raziskovanje, dogovarjanje, vodenje igre in izražanje čustev. Pomemben napredek se kaže v tem, da je vedno pogosteje verbaliziral svoja občutja.

Na področju gibanja je bil zelo aktiven, pogumen in raziskovalen. V naravne okolju, pri igrah z lužami, senzorični poti je pokazal veliko energije, vztrajnosti in samozavesti.

Kljub napredku ostaja potreba po nadaljnji podpori pri sledenju navodilom, uravnavanju impulzov in sprejemanju neuspehov.

Ob koncu opazovalnega obdobja je TN skozi igre napredoval od krajše, bolj razpršene pozornosti k daljši vključenosti, večji vztrajnosti in bolj razvitemu sodelovanju, kadar je bila dejavnost povezana z njegovimi interesi. Njegov največji napredek se kaže v povezovanju raziskovanja, gibanja, govora in simbolne igre ter v postopnem razvoju socialnih spretnosti, kot so dogovarjanje, pomoč, delitev in upoštevanje drugih.

3.7.1.3. Deklica ZT

Deklica ZT je skozi opazovalno obdobje napredovala predvsem na področju socialnega vključevanja, sodelovanja in stabilnosti pozornosti, čeprav ostaja nekoliko zadržana.

Na področju pozornosti je bila že v začetku prisotna dobro razvita sposobnost mirnega, a pasivnega, opazovanja. Deklica ZT je pogosto raje spremljala dejavnost kot pa aktivno sodelovala. OB dejavnostih pa se je pokazal napredek, saj je bila stabilno vključena, sledila je poteku iger in vztrajala brez potrebe po stalnem prehajanju med dejavnostmi. Njena pozornost je bila manj impulzivna in bolj umirjena.

V času opazovanja je bil opazen napredek na področju socialnega razvoja, saj je proti koncu obdobja začela bolj izražati lastne potrebe, se postaviti zase in se upreti vplivu drugih otrok, zlasti v situacijah jemanja igrač in vsiljevanja igre. To kaže na razvoj socialne samozavesti, sposobnosti postavljanja meja. Tudi na področju sodelovanja je bil opazen pomemben napredek. Sprva je bila ZT bolj zadržana, redko je prevzela pobudo in se pogosteje prilagajala drugim. V nadaljevanju pa je vse pogosteje sprejemala vabila vrstnikov, sodelovala pri skupnih dejavnostih in se vključevala v interakcije, zlasti v paru. Njeno sodelovanje je zaznamovano z visoko stopnjo prilagodljivosti, upoštevanja pravil in pripravljenosti na deljenje (začetki prosocialnega vedenja). Deklica ZT se v skupini ne izpostavlja, vendar se na socialne pobude odziva pozitivno in vztraja v skupni dejavnosti. Njena vloga v skupini je sodelovalna in ne vodilna, saj prevzema podrejene vloge v igri, kar pa ne pomeni manjše vključenosti, temveč drugačen način sodelovanja.

Na področju govora je ZT bolj zadržana, kar je lahko povezano z večjezičnim okoljem, iz katerega prihaja. Sprva se je izražala predvsem neverbalno ali s kratkimi odgovori, vendar je razumela dejavnosti in se nanje ustrezno odzivala. V času opazovanja je napredovala, saj je začela verbalno sodelovati in se vključevati v pogovor z vrstniki. Pri tem je pogosto uporabljala strategijo govornega posnemanja, saj je ponavljala besede in izraze drugih dveh otrok.

Na področju kognitivnega razvoja je bila ZT skozi dejavnosti natančna, vztrajna in usmerjena k pravilni izvedbi naloge. Pri tem je razvijala sposobnost opazovanja, primerjanja in sledenja navodilom. Njen napredek se kaže predvsem v tem, da je preko opazovanja in posnemanja

drugih otrok postopoma osvajala nove načine reševanja nalog in postajala vse bolj samostojna pri njihovem izvajanju.

Na področju simbolne igre je sprva delovala bolj pasivno, saj ni prevzema pobude za začetek igre. V nadaljevanju pa se je pogosteje vključevala v igro na povabilo drugih otrok, pri čemer se je prilagajala poteku igre in pogosto posnema njihove dejavnosti. Kljub temu, da je bila še vedno prisotna tudi individualna igra, se je njen napredek kazal v večji pripravljenosti za vključevanje v skupno igro.

Na področju senzoričnega razvoja je ZT skozi dejavnosti kazala odprtost za različne izkušnje. Pri raziskovanju ni izkazovala izrazite občutljivosti na taktilne dražljaje, saj je umazanija ne motila, kar ji je omogočalo sproščeno vključevanje v dejavnosti. Posebej so jo pritegnili zvočni elementi. Njeno raziskovanje je bolj zadržano, vendar stabilno, pri čemer se kaže napredek v vztrajnosti in usmerjenosti.

Na področju gibanja je ZT ohranila umirjen in premišljen pristop. Njeno gibanje je bilo nadzorovano, kar ji je omogočilo varno vključevanje v različne dejavnosti. Napredek se kaže predvsem v večji samozavesti pri vključevanju v gibalne aktivnosti.

Na področju čustvenega razvoja deluje ZT varno in stabilno. Skozi dejavnosti se je pokazalo, da se v manjši skupini bolj sprosti, kar pozitivno vpliva na njeno vključenost. Čeprav ne išče pozornosti, se na spodbudno in varno okolje dobro odziva. Napredek se kaže v večji sproščenosti in pripravljenosti za vključevanje v skupne dejavnosti.

Deklica ZT je skozi dejavnosti napredovala predvsem na področju socialnega vključevanja, sodelovanja in stabilne pozornosti. Postopoma se je iz bolj zadržane in opazovalne vloge začela pogosteje vključevati v igro z vrstniki, sprejemati socialne pobude in vztrajati v skupnih dejavnostih. Razvila je sposobnost sodelovanja, deljenja in upoštevanja pravil, ob tem pa tudi večjo socialno samozavest, saj je začela izražati lastne potrebe in se postaviti zase. Njen razvoj se kaže tudi v večji sproščenosti, stabilni pozornosti in učenju preko opazovanja in posnemanja.

3.7.2. Analiza anket

V anketi so sodelovali trije otroci (NFP, TN in ZT), ki so po posameznih dejavnostih izražali svoje mnenje o igri, doživljanju, sodelovanju in občutkih med dejavnostmi. Analiza odgovorov kaže, da so bile senzorne dejavnosti za otroke zelo motivacijske, prijetne in socialno spodbudne.

3.7.2.1 Splošna priljubljenost dejavnosti

O splošni priljubljenosti dejavnosti kažejo rezultati, da so bile skoraj vse dejavnosti otrokom všeč. Pri 16 dejavnosti od 17 (96,1%), so vsi trije odgovorili z »da, zelo«. Analiza odprtih odgovorov kaže, da so otroci kot najpogostejši razlog za všečnost dejavnosti najpogosteje navajali socialno komponento (26,7%), kar pomeni, da jim je bilo najpomembnejše, da so se lahko igrali skupaj z vrstniki. Sledi senzorično raziskovanje (21,3%), kjer otroci izpostavljajo packanje, tipanje, mešanje in raziskovanje materialov. Prav tako imajo pomembno vlogo različni materiali (18,7%), kot so voda, led, pena in naravni materiali, ki otrokom omogočajo neposredno izkušnjo preko čutil. Pomemben delež predstavljajo tudi dejavnosti, povezane s hrano (13,3%), kjer otroci uživajo v pripravi, kuhanju in okušanju. Manj pogosto, vendar še vedno pomembno, otroci izpostavljajo gibanje (10%) in pozitivna čustva (6,7%). Najmanjkrat so omenjali okolje (3,3%), vendar se tudi tukaj kaže pomen narave kot spodbudnega učnega okolja.

3.7.2.2. Dejavnosti, ki otrokom niso bile najbolj všeč

Analiza odgovorov na vprašanja, kaj otrokom pri igri ni bilo všeč, kaže, da pri 13 dejavnosti (76,5%) otroci niso izrazili negativnih izkušenj.

Dejavnost, ki je izstopala po manjši priljubljenosti, je bila dejavnost lščemo rime. Pri njej so otroci v 33,3% navedb izpostavili, da jim dejavnost ni bila všeč in v 33,3%, da je bila pretežka. Iz odgovorov je razvidno, da je bila dejavnost za nekatere otroke razvojno zahtevnejša, saj je zahtevala več usmerjene pozornosti, jezikovnega razumevanja in čakanja na vrsto. To kaže, da so bile otrokom bližje dejavnosti z več gibanja, raziskovanja in proste igre kot strukturirane jezikovne naloge. Pri senzorično usmerjenih dejavnostih (igra z ledom, slikanje z ledom, priprava žele bonbonov, čokoladne kroglice) se kot edini negativni dejavnik pojavlja nelagodje ob umazanih rokah. Otroci so navajali predvsem mokroto, packanje in neprijeten občutek na rokah (»nočem se zmočiti«, »ker sem imel cele roke popackane«) Medtem pri dejavnosti z brivsko peno otroci niso izražali tovrstnih nihče težav, čeprav je šlo prav tako za izrazito senzorično in »packajočo« dejavnost. Kar kaže na različno zaznavanje senzoričnih dražljajev. Rezultati kažejo, da otroci težje sprejemajo dejavnosti, ki zahtevajo več usmerjene pozornosti in kognitivnega napora, medtem ko so senzorične in gibalne dejavnosti kljub manjšim nelagodjem izrazito bolj sprejete.

3.7.2.3. Zabava in čustveno doživljanje dejavnosti

Pri 16 od 17 dejavnosti (94,1%) so otroci povedali, da so se med igro zelo zabavali, skupaj pa 96,1% vseh odgovorov kaže visoko stopnjo pozitivnega doživljanja igre. Posebej so jih veselile dejavnosti, kjer so lahko packali, kuhali, raziskovali materiale, uporabljali vodo, pokušali hrano ter sodelovali z drugimi otroki. Velik pomen je imela tudi senzorična izkušnja, kar se kaže v njihovih odgovorih (»ker je bilo mehko«, »ker je pikalo«, »ker je dišalo«, »ker je bilo mokro«, »ker je sivka dišala«). Odgovori kažejo, da so otroci dejavnosti močno doživljali preko čutnih zaznav, kar potrjuje pomembno vlogo senzorne igre pri zgodnjem učenju in doživljanju okolja.

3.7.2.4. Sodelovanje med otroki

Rezultati kažejo zelo visoko stopnjo sodelovanja med otroki. Kar 82,4% dejavnosti je bilo ocenjenih tako, da so vsi otroci sodelovali v veliki meri, skupno pa 90,2% vseh odgovorov kaže na intenzivno sodelovanje med otroki. Le 7,8 % primerov so otroci poročali o manjšem sodelovanju, medtem ko je popolna odsotnost sodelovanja zaznan le v 2% odgovorov. Otroci so sodelovanje opisali skozi skupno kuhanje, risanje, deljenje materiala, simbolno igro in skupno raziskovanje. Pogosto so izpostavljali konkretne odnose z vrstniki, kar kaže na pomembno vlogo socialnih interakcij v igri (»z TN sva rešila ZT«, »skupaj smo kuhali«, »igrali smo se zdravnika«, »delali smo hiške«). Kljub občasnim konfliktom (jemanje materiala: »NFP mi je jemala deske«, čakanje na vrsto, medsebojno draženje: »me je TN jezo«, »NFP me ni pustila v bazen«) so otroci večino dejavnosti doživljali kot socialno povezovalne in prijetne.

3.7.2.5. Čakanje na vrsto

Otroci so pri nekaterih dejavnostih lažje čakali na vrsto. Rezultati ankete kažejo, da je 62,7% vseh odgovorov povezano z občutkom, da je bilo čakanje sprejemljivo, medtem ko je 23,5% odgovorov izražalo, da je bilo doživljanje čakanja nekoliko težavno, v 13,7% (7 odgovorov) pa kot neprijetno. Le pri 47,1% dejavnosti so vsi otroci čakanje doživeli brez težav, kar kaže, da je

čakanje za otroke v tem starostnem obdobju še razvojno zahtevno. Največ težav se je pojavljalo pri dejavnostih, kot so igra z ledom, iskanje rim, okušanje podobnih snovi in priprava žele bonbonov, kjer so otroci izpostavili, da so težko čakali, da jim je bilo dolgčas ali da so moral predolgo mirovati. Pri bolj odprtih in prosto zasnovanih dejavnostih pa čakanje ni predstavljalo večje težave, saj so otroci medtem našli druge načine vključevanja v igro.

3.7.2.6. Želja po ponovnem sodelovanju

Pri skoraj vseh dejavnostih so vsi otroci izrazili željo, da bi se takšne igre še igrali. Kar 94,1 % dejavnosti bi otroci z veseljem ponovili, skupno pa 96,1 % vseh odgovorov kaže na zelo visoko stopnjo interesa za ponovno sodelovanje v dejavnostih. Posebej so izpostavili dejavnosti, ki vključujejo packanje, igro z vodo, hojo pa čutni poti, raziskovanje v gozdu, skupno kuhanje in prosto igro. Otroci so dejavnosti opisali kot »luštne«, »fajn«, »najbolj všeč« in »to bi se še večkrat igral«, kar kaže na pozitivno čustveno doživljanje in visoko notranjo motivacijo. Rezultati potrjujejo, da senzorno bogate, izkustvene in socialno naravnane dejavnosti spodbujajo trajen interes otrok za sodelovanje in učenje skozi igro. Odklonilni odgovori so se pojavili le dvakrat (oba pri igri iskanje rim), kar dodatno potrjuje visoko stopnjo sprejetosti dejavnosti med otroki.

3.7.2.7. Sklep analize anket

Analiza odgovorov v anketi kaže, da senzorične dejavnosti pozitivno vplivajo na otrokovo motivacijo, sodelovanje, pozornost in čustveno doživljanje igre. Rezultati kažejo, da je bilo kar 94,1 % dejavnosti ocenjenih kot zelo všečnih, 96,1 % odgovorov pa potrjuje visoko stopnjo zabave, kar kaže na visoko motiviranost otrok za sodelovanje. Prav tako je bilo zaznано zelo visoko sodelovanje, saj 90,2 % vseh odgovorov kaže na intenzivno sodelovanje med otroki, kar potrjuje pomembno socialno komponento senzorične igre. Otroci so najraje sodelovali pri dejavnostih, ki so omogočale:

- * aktivno raziskovanje,
- * uporabo različnih čutil,
- * gibanje,
- * manipulacijo z materiali,
- * simbolno igro,
- * sodelovanje z vrstniki.

Na podlagi visoke stopnje vključenosti, zabave in sodelovanja lahko sklepamo, da so senzorične dejavnosti pozitivno vplivale tudi na usmerjeno pozornost otrok, saj so otroci pri teh dejavnostih dlje časa vztrajali, bili aktivno vključeni in manj odhajali iz dejavnosti.

Manj priljubljene so bile bolj strukturirane in jezikovno zahtevne dejavnosti, kjer je bilo potrebno daljše usmerjanje pozornosti in čakanje na vrsto. To potrjuje tudi podatek, da je le 47,1 % dejavnosti potekalo brez težav pri čakanju, kar kaže, da je vzdrževanje pozornosti v takšnih situacijah za otroke razvojno zahtevnejše.

Rezultati potrjujejo, da senzorna igra predstavlja pomembno področje otrokovega učenja, saj spodbuja:

- * raziskovanje,
- * socialne interakcije,
- * komunikacijo,

- * sodelovanje,
- * ustvarjalnost,
- * pozitivna čustva in občutek uspešnosti.

3.8. Rezultati in razprava

Rezultati raziskave temeljijo na sistematične opazovanju otrok med izvajanjem senzoričnih dejavnosti ter analize njihovih anketnih odgovorov. Z uporabo kombiniranega pristopa je bil omogočen celostni vpogled v vpliv senzorične igre na razvoj usmerjene pozornosti in sodelovanja pri triletnikih.

3.8.1. Raziskovalna vprašanja

1. raziskovalno vprašanje: Kako senzorična igra vpliva na pozornost in sodelovanje triletnikov?

Senzorična igra je pri otrocih izrazito podaljšala čas usmerjene pozornosti. In imela tudi pozitiven vpliv na sodelovanje triletnikov zajetih v raziskavi. Otroci so pri dejavnostih, ki so omogočale neposredno zaznavanje z več čutili (dotik, okus, gibanje, vid in sluh), dlje časa vztrajali, se k dejavnosti vračali in jo postopoma nadgrajevali. Njihova pozornost ni bila zgolj pasivna, temveč aktivna, raziskovalna in usmerjena v odkrivanje lastnosti materialov. Hkrati so se med igro pogosteje povezovali, komunicirali, si izmenjevali materiale in skupaj razvijali potek igre. Senzorična igra je tako ustvarjala spodbudno okolje za celostni razvoj-kognitivni, socialni in čustveni.

3.8.1.1. Pozornost

2. raziskovalno vprašanje: Kako dolgo triletnik ohranja pozornost pri različnih senzoričnih dejavnostih?

Trajanje usmerjene pozornosti se je med dejavnostmi razlikovalo, vendar je bilo pri večini senzoričnih dejavnosti, ki so omogočale neposredno rokovanje z materiali, raziskovanje z več čutili, gibanje, simbolno igro in možnost samostojnega odločanja, v večini primerov (približno 80- 90 %) izrazito dolgo. Otroci so se vključevali z večjim zanimanjem, vztrajali dlje časa in se k njim večkrat vračali kot pri nesenzoričnih dejavnostih. Njihova pozornost je bila bolj stabilna, manj podvržena preusmerjanju in pogosto podprta z notranjo motivacijo. Največjo stopnjo motivacije in usmerjene pozornosti so otroci pokazali pri dejavnostih, kot so igra z ledom, umivanje kamnov, raziskovanje brivske pene in senzorični bazeni (s semeni, travnik, gozd, voda), hoja po dežju in skakanje po lužah, igra s slanim testom, igra z vodo in prosta igra v gozdu. V teh situacijah so otroci raziskovali z dotikom, opazovali spremembe (taljenje ledu, razlivanje vode, čistoča in barva kamnov), preizkušali različne načine uporabe materialov in spontano prehajali v simbolno igro. Te dejavnosti so trajale od približno 40 minut do več kot eno uro, pri nekaterih celo do ure in 50 minut. To kaže, da so odprte senzorične dejavnosti pri otrocih spodbujale daljšo usmerjeno pozornost, notranjo motivacijo in ponavljajoče raziskovanje.

V primerjavi s tem je bila usmerjena pozornost pri nesenzoričnih in bolj strukturiranih dejavnostih, kot so povezovanje cvetlice s senco, ustvarjanje rim, ugotavljanje kaj manjka, potovanjem po vonjih in razlikovanje snovi podobnega videza, časovno krajša, približno 20 do 30 minut, vendar je bila bolj odvisna od navodil odrasle osebe, razumevanja naloge in otrokove trenutne pripravljenosti za sodelovanje. Te dejavnosti so bile za otroke kognitivno zahtevnejše, zato so nekateri otroci potrebovali več spodbude, ponovitev ali usmerjanja. To kaže, da senzorična igra omogoča bolj naraven in otroku prilagojen način ohranjanja pozornosti.

3. raziskovalno vprašanje: Ali senzorična igra podaljša čas usmerjene pozornosti v primerjavi z nesenzoričnimi dejavnostmi?

Rezultati kažejo, da senzorična igra podaljša čas usmerjene pozornosti v primerjavi z nesenzoričnimi dejavnostmi. Pri senzoričnih dejavnostih so otroci dlje časa vztrajali, dejavnost ponavljali in jih razvijali naprej, medtem ko je bila pri nesenzoričnih dejavnostih pozornost krajša in bolj odvisna od zunanjega vodenja. Senzorična igra omogoča neposredno izkušnjo, aktivno raziskovanje in vključevanje več čutil, kar spodbuja notranjo motivacijo in posledično daljše vztrajanje.

4. raziskovalno vprašanje: Katere vrste senzorične igre najbolj spodbujajo usmerjeno pozornost triletnikov?

Največjo usmerjeno pozornost otrok so spodbujale taktilne (led, pena, voda, testo, kamni) in veččutne (gozd, travnik, senzorični sprehodi) dejavnosti. Otroci so se posebej dolgo zadrževali pri dejavnostih, kjer so lahko materiale tipali, stiskali, mešali, prelivali, metali, oblikovali. To potrjujejo igra z ledom, brivska pena, slano testo, voda, kamni, semena in naravni materiali v gozdu. Otroci so v teh dejavnostih sami odkrivali lastnosti materialov, jih primerjali, poimenovali, preoblikovali in vključili v simbolno igro.

Gustatorne dejavnosti so bile prav tako zelo motivacijske, saj si otroci z zanimanjem okušali sadje, žele bombone, snovi podobnega videza, čokoladne kroglice in druge materiale. Pri teh dejavnostih je bilo opaziti veliko radovednosti, opisovanja okusov in primerjanja.

Vizualne dejavnosti so bile uspešne predvsem takrat, ko so bile povezane z gibanjem ali iskanju v okolju. Lov na barve je pri otrocih ohranil visoko pozornost, ker je potekla zunaj in je vključeval gibanje, opazovanje in beleženje. Nasprotno pa je raziskovalna tabla z cveticami in sencami pritegnila pozornost le občasno in krajši čas.

Avditivne dejavnosti so bile za otroke različno zahtevne. Zvočna pravljica se je izkazala kot zelo uspešna pri spodbujanju usmerjene pozornosti, ker je vključevala zgodbo, instrumente, vloge in ponavljanje. Ustvarjanje rim pa je bilo zahtevnejše, saj je od otrok zahtevalo več jezikovnega razumevanja in miselnega povezovanja.

5. raziskovalno vprašanje: Ali je usmerjena pozornost triletnikov enako dolga pri prosti in vodeni igri?

Rezultati kažejo, da usmerjena pozornost ni bila enako dolga. Pri igrah, kjer so imeli otroci pripravljen material in so bile prosto zasnovane, so otroci vztrajali dlje, saj so lahko sledili lastnim interesom, raziskovali po lastni izbiri, sami odločali s kom bodo sodelovali in igro nadgrajevali. Pogosto je prišlo do prehoda v simbolno igro, kar je dodatno podaljšalo trajanje pozornosti. Takšne dejavnosti so bile igra z ledom, igra z vodo, umivanje kamnov, raziskovalni bazeni, igra s peno, slano testo in prosta igra v gozdu.

Vodene dejavnosti so imele drugačen učinek. Pri njih je bila pozornost bolj usmerjena v doseganje cilja, sledenje navodilom in pravilno izvedbi naloge. To se je pokazala pri dejavnosti »kaj manjka?«, ustvarjanje rim, lov na barve, slušni sprehod, potovanje po vonjih in izdelava sadnih žele bonbonov. Otroci so pri teh dejavnostih sodelovali, vendar so pogosto potrebovali podporo odraslega, dodatno razlago ali spodbudo.

Na podlagi opazovanja lahko ugotovim, da prosta senzorična igra bolj spodbuja dolgotrajno pozornost, simbolno igro, samostojnost in spontano sodelovanje, medtem ko vodena igra bolj spodbuja sledenje pravilom, čakanje na vrsto, jezikovno izražanje in doseganje konkretnega cilja.

3.8.1.2. Sodelovanje

6. raziskovalno vprašanje: Ali senzorična igra spodbuja sodelovanje med triletniki?

Na podlagi opazovanja lahko ugotovim, da senzorična igra izrazito spodbuja sodelovanje med triletniki. Otroci so se med senzoričnimi dejavnostmi pogosto spontano povezovali, pri čemer so prehajali iz individualnega raziskovanja, preko vzporedne igre v skupno igro. Ta prehod je bil še posebej opazen pri dejavnostih, ki so vključevale zanimiv material ali omejeno število pripomočkov (kladivo, posodice...), saj so otroci takšne situacije spodbujale potrebo po sodelovanju. Sodelovanje se je kazalo v različnih oblikah. Otroci so si izmenjavali materiale, se med seboj posnemali, komentirali svoje dejavnosti, vabili druge v igro in skupaj razvijali simbolno igro (kuhanje, piknik, družina). Pri tem so uporabljali tako verbalno kot neverbalno komunikacija (pogovor, gestikulacija, pogled), kar kaže na razvoj komunikacijskih spretnosti. V drugem delu opazovalnega obdobja so otroci spontano začeli uporabljati tudi vljudnostne izraze (izvoli, prosim, hvala), kar dodatno potrjuje napredek na področju socialnih interakcij. Pomembno je poudariti, da senzorična igra omogoča vključevanje otrok z različnimi načini sodelovanja. Nekateri otroci so pogosteje prevzemali pobudo in usmerjali igro, drugi so se vključevali preko opazovanja in posnemanja. Kljub tem razlikam so vsi otroci sodelovali v skupnem dogajanju. Senzorične dejavnosti so tako ustvarjale varno in spodbudno okolje, v katerem so otroci razvijali socialne odnose na razvojno primeren način. Ob tem je bilo zaznati, da so se otroci najpogosteje povezovali v pare, zlasti na začetku opazovalnega obdobja. V večini dejavnosti sta hkrati aktivno sodelovala dva otroka, medtem ko je tretji prevzel opazovalno vlogo ali se vključil z individualno igro. Sestava parov se je med dejavnostmi pogosto spreminjala, saj so otroci prehajali med različnimi socialnimi kombinacijami glede na interes za dejavnost, material in potek igre. Proti koncu opazovalnega obdobja pa je bilo zaznati že več primerov skupne igre vseh treh otrok, kar kaže na postopni razvoj socialnih oblik igre.

7. raziskovalno vprašanje: Kako pogosto pride do konfliktov med triletniki med senzorično igro in na kakšen način jih rešujejo?

Rezultati kažejo, da so konflikti med senzorično igro prisotni razmeroma pogosto, kar je razvojno pričakovano glede na starost otrok in naravo dejavnosti. Najpogosteje so bili konflikti povezani z deljenja materialov, uporabo pripomočkov (kladivo, posodice), omejenim prostorom ali željo posameznega otroka po nadzorom nad potekom igre. Konflikte situacije so se pojavljale v različnih oblikah, kot so jemanje predmetov, vztrajanje pri lastništvu (»to je moje«), izključevanje drugih iz igre ali izražanje nezadovoljstva. Kljub temu konflikti niso vodili v prekinitev igre, temveč so predstavljali del procesa socialnega učenja. Otroci so konflikte reševali na različne načine, z verbalnim izražanjem svojih želja ali potreb (»to je moje«, »daj

mi«), s pogajanjem in poskusi dogovora, z iskanjem pomoči pri odraslo osebi, z umikom iz situacije ali z vztrajanjem pri svoji nameri in iskanjem različnih poti za izpolnitev teh želja. Ob tem je bilo opaziti, da so otroci postopoma razvijali strategije reševanja konfliktov in se učili upoštevanja drugih. Pogosto so se po konfliktu ponovno vključili v skupno igro, kar kaže na razvoj sposobnosti sodelovanja in socialne prilagodljivosti. Na podlagi ugotovitev lahko zaključim, da konflikt v senzorični igri ne predstavlja ovire, temveč pomembno priložnost za učenje socialnih veščin, kot so deljenje, pogajanje, razumevanje čustev drugih in vzpostavljanje medsebojnih odnosov.

3.8.2. Hipoteze

1. hipoteza: Predpostavljam, da senzorična igra pozitivno vpliva na usmerjeno pozornost in sodelovanje triletnikov. Pričakujem tudi, da bo usmerjena pozornost daljša pri prosti senzorični igri kot pri vodeni.

Rezultati raziskave potrjujejo, da senzorična igra pomembno pozitivno vpliva na usmerjeno pozornost kot tudi na sodelovanje triletnikov. Otroci so bili pri senzoričnih dejavnostih bolj zbrani, dlje časa so vztrajali in se k dejavnostim večkrat vračali. Hkrati so se med igro pogosteje povezovali, sodelovali in komunicirali. Ugotovljeno je bilo tudi, da je usmerjena pozornost daljša pri prosti igri kot pri vodeni. Pri prosti igri so otroci sledili lastnim interesom, samostojno raziskovali in igro nadgrajevali, kar je omogočilo daljše vztrajanje in večjo notranjo motivacijo. Hipoteza je potrjena.

2. hipoteza: Predvidevam, da senzorična igra pozitivno vpliva na pozornost triletnikov in podaljša čas njihove osredotočenosti v primerjavi z nesenzoričnimi dejavnostmi.

Na podlagi opazovanj lahko zaključim, da senzorična igra podaljšuje čas usmerjene pozornosti v primerjavi z nesenzoričnimi dejavnostmi. Otroci so pri senzoričnih dejavnostih dlje časa ohranili zbranost, bili bolj aktivno vključeni in so dejavnosti pogosto ponavljali in nadgrajevali. V nasprotju s tem je bila pri nesenzoričnih dejavnostih pozornost krajša, bolj prekinjena in odvisna od zunanjega usmerjanja.

Hipoteza je potrjena.

3. hipoteza: Pričakujem, da bo usmerjena pozornost triletnikov pri prosti senzorični igri daljša kot pri vodeni.

Rezultati kažejo, da so otroci pri prosti senzorični igri vztrajali dlje kot pri vodeni. Prosta igra je omogočala več samostojnosti, izbire in raziskovanja, kar je vodilo v daljšo in bolj poglobljeno pozornost. Pogosto je prihajalo tudi do prehoda v simbolno igro, kar je dodatno podaljšalo trajanje dejavnosti. Pri vodeni igri je bila pozornost krajša in bolj vezana na razumevanje navodil in vodenje odraslega.

Hipoteza je potrjena.

4. hipoteza: Predvidevam, da so določene vrste senzorične igre (taktilna, gustatorna) bolj učinkovite pri spodbujanju usmerjene pozornosti kot druge.

Rezultati potrjujejo, da so bile taktilne in veččutne dejavnosti najbolj učinkovite pri spodbujanju usmerjene pozornosti. Otroci so pri dejavnostih, kot so igra z ledom, vodo, peno, semeni, slanim testom in dejavnostih v naravi, izkazali najdaljše trajanje pozornosti in visoko stopnjo vključenosti. Gustatorne dejavnosti so prav tako vzbudile veliko zanimanja in motivacije. Maj učinkovite so bile dejavnosti, ki so temeljile predvsem na enem čutu brez aktivne manipulacije (vohanje ali statične vizualne naloge), kjer je bila pozornost krajša.

Hipoteza je potrjena.

5. hipoteza: Pričakujem, da senzorična igra spodbuja sodelovanje, vendar lahko nekatere dejavnosti vodijo v individualno igro.

Rezultati kažejo, da senzorična igra spodbuja socialne interakcije med otroki, saj so se otroci pogosto spontano povezovali, sodelovali, si izmenjevali materiale in skupaj razvijali igro. Kljub temu je bilo opaziti, da so nekatere dejavnosti (vohanje, individualno raziskovanje materiala) vodile tudi v samostojno igro. Igra je pogosto prehajala iz individualne v skupinsko, kar kaže na razvojno značilen način vključevanja v socialne odnose. Kljub temu je bilo opaziti, da se je sodelovanje najpogosteje odvijalo v parih. To potrjuje, da je skupinska igra pri triletnikih še v razvoju in da je igra v paru razvojno primernejša oblika sodelovanja.

Hipoteza je potrjena.

6. hipoteza: Predvidevam, da bo med senzorično igro potekalo več sodelovanja, vendar se bodo pojavljali tudi manjši konflikti.

Rezultati potrjujejo, da je bilo med senzorično igro prisotnega veliko sodelovanja, hkrati pa tudi pogosti konflikti. Otroci so sodelovali pri skupni igri, si pomagali, se posnemali in komunicirali, vendar so se ob tem pojavljale konfliktne situacije, predvsem zaradi deljenja materiala, prostora in pripomočkov. Konflikti so razvojno pričakovani in niso prekinili igre, temveč so predstavljali pomembno priložnost za učenje socialnih veščin. Otroci so jih reševali z različnimi strategijami, kot so pogajanje, verbalno izražanje, iskanje pomoči ali umik.

Hipoteza je potrjena.

Rezultati raziskave, ki kažejo na pozitiven vpliv senzorične igre na usmerjeno pozornost in sodelovanje triletnikov, so skladni z ugotovitvami sodobnih razvojnih in pedagoških teorij.

4. Zaključek

V raziskovalni nalogi sem želela ugotoviti, ali senzorične dejavnosti vplivajo na usmerjeno pozornost in sodelovanje triletnikov ter kako lahko z ustrezno izbiro materialov in načinom dela spodbudimo kakovostnejšo igro in učenje otrok. Izhodišča raziskave so bila opažanja iz prakse, kjer so otroci pogosto hitro menjavali dejavnosti, težko ohranjali pozornost in večinoma vztrajali v vzporedni igri z omejenim sodelovanjem.

Rezultati raziskave so pokazali, da imajo senzorične dejavnosti pomemben in pozitiven vpliv na trajanje usmerjene pozornosti. Otroci so pri teh dejavnostih vztrajali bistveno dlje kot pri drugih oblikah igre, pri čemer so bili aktivno vključeni, radovedni in notranje motivirani za raziskovanje. Njihova pozornost je bila bolj poglobljena, saj so dejavnosti ponavljali, nadgrajevali in jih pogosto preoblikovali v simbolno igro. Posebej pomembno je, da se je kot učinkovitejša izkazala prosta senzorična igra, saj je otrokom omogočila več samostojnosti, izbire in sledenja lastnim interesom.

Na področju socialnih interakcij so rezultati pokazali postopni napredek. Otroci so se začeli pogosteje povezovati, sodelovati, si izmenjavati materiale in razvijati skupno igro. Opaziti je bilo, da se je sodelovanje najpogosteje odvijalo v parih, pri čemer se je sestava para pogosto spreminjala glede na interes za dejavnost ali material. Proti koncu opazovalnega obdobja pa se je vse pogosteje pojavljala tudi skupna igra vseh treh otrok, kar kaže na razvoj sodelovalnih oblik igre.

Pomemben del socialnega razvoja so bili tudi konflikti, ki so se pojavljali predvsem zaradi deljenja materiala, pripomočkov ali prostora. Ti niso predstavljali ovire, temveč priložnost za učenje, saj so otroci postopoma razvijali strategije reševanja konfliktov, kot je verbalno izražanje, pogajanje in iskanje pomoči. Senzorična igra je tako ustvarjala naravne situacije za razvoj socialnih veščin, kot so komunikacija, sodelovanje in sprejemanje drugih.

Izvedba raziskovalne naloge mi je kot vzgojiteljici prinesla pomembna spoznanja o pomenu ustrezno pripravljenega učnega okolja. Spoznala sem, da lahko z izbiro odprtih, senzorično bogatih materialov pomembno vplivamo na kakovost otrokove igre, njegovo pozornost in socialno vključevanje. Ob tem sem se naučila, da otrok za svoj razvoj ne potrebuje stalnega usmerjanja, temveč predvsem prostor, čas in priložnost za samostojno raziskovanje.

Raziskava me je spodbudila tudi k večji potrpežljivosti in zaupanju v otrokove zmožnosti. Opazila sem, da otroci ob ustreznih pogojih sami razvijejo strategije sodelovanja in reševanja konfliktov, kar me je utrdilo v prepričanju, da je vloga odraslega predvsem v ustvarjanje spodbudnega in varnega okolja.

Na podlagi pridobljenih ugotovitev bom v prihodnje še pogosteje vključevala senzorične dejavnosti in večji poudarek namenila prosti igri, ki otrokom omogoča razvoj v lastnem tempu. S tem želim prispevati k bolj kakovostnemu učenju, ki temelji na izkušnji, raziskovanju in sodelovanju.

Prav v trenutkih, ko otrok raziskuje, tipa, preizkuša in sodeluje, se ne uči le o svetu- temveč tudi o sebi in drugih.

5. Viri in literatura

- * Benkovič B., 2011, SOCIALNI IN ČUSTVENI RAZVOJ PREDŠOLSKEGA OTROKA, IV. Mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2011, zbornik, Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka, str: 7-13, pridobljeno s: <https://books.mib.si/sl/publikacije/knjige-za-vrtce/socialni-custveni-razvoj-predsolskega-otroka/>
- * Bizilj, B., Rabič Por Š., 2019, SENZORNE IZKUŠNJE PRI PREDŠOLSKIH OTROCIH, pridobljeno s: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=110098&lang=slv>
- * Blanco B. B., Triviño Rodriguez J.L., López M.T., Rubio J.M., 2022, HOW DO PRESCHOOLERS INTERACT WITH PEERS? CHARACTERISING CHILD AND GROUP BEHAVIOUR IN GAMES WITH TANGIBLE INTERFACES IN SCHOOL, pridobljeno s: <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102849>
- * Bonča T., 2020, KAKO SKOZI IGRO OPAZUJEMO SPOZNAVNI RAZVOJ PREDŠOLSKEGA OTROKA, povzeto po: [RUP - Kako skozi igro opazujemo spoznavni razvoj predšolskega otroka : diplomsko delo](#)
- * Bregant T., 2015, POMEN IGRE ZA OTROKOV RAZVIJ, Didakta 2015, pridobljeno s: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-1DKDJY4I>
- * Bremmer A.J., Spence C., 2016, THE DEVELOPMENT OF TACTILE PERCEPTION, pridobljeno s: https://www.sciencedirect.com/science/chapter/bookseries/abs/pii/S0065240716300477?utm_source=chatgpt.com
- * Brezov D., Koltcheva N. in Sloyanova D., 2025, PREDICTING THE COGNITIVE AND SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF MINORITY CHILDREN IN EARLY EDUCATION: A DATA SCIENCE APPROACH, pridobljeno s: <https://doi.org/10.3390/appliedmath5030113>
- * Burja, Z., (2024), OTROCI S POMANJKANJEM POZORNOSTI – KAKO JIM LAHKO POMAGAMO, pridobljeno s: https://www.realka.si/wp-content/uploads/2024/09/42.stevilka_Realke.pdf
- * Cherry K., 2025, SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD, HOW KIDS LEARN TO SHARE AND CARE, pridobljeno s: <https://www.verywellmind.com/social-and-emotional-development-in-early-childhood-2795106>
- * Choi JY, Wen Z, Boros A, Lin TJ, Huang B, Yin CH., 2025, PEER PLAY NETWORK IN PRESCHOOL CLASSROOMS: FEATURES AND VARIATIONS BY CHILD CHARACTERISTICS AND SKILLS, pridobljeno s: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12352827/?utm_source=chatgpt.com
- * Cleveland clinic, 2024, PROPRIOCEPTION, pridobljeno s: <https://my.clevelandclinic.org/health/articles/proprioception>
- * Cynthia F., DiCarlo in Carrie O., 2025, SUSTAINED ATTENTION IN THREE-YEAR-OLD CHILDREN: THE IMPACT OF TEACHING CONDITIONS AND CHOICE, pridobljeno s: https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-025-01985-w?utm_source=chatgpt.com
- * Ding W., Xu B., Chen W., Wang S., Chen Y., Kang W., Yang W., 2025, SELF-ADAPTIVE CAPACITIVE-RESISTIVE MODE-CONVERSION SENSOR FOR THERMO-TACTILE PERCEPTION VIA HIGH-K NANOCOMPOSITES, pridobljeno s: <https://doi.org/10.1016/j.compscitech.2025.111479>
- * Fartek A., 2019, RAZVIJANJE ČUSTVENIH KOMPETENC PREDŠOLSKIH OTROK – RAZVOJNOPREVENTIVNO DELO SVETOVALNEGA DELAVCA, Šolsko svetovalno delo št.: 1-2019, letnik 2023, pridobljeno s: https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/09/02_AnitaFartek.pdf
- * Firšt Murnik E., 2023, ČUSTVENA INTELIGENCA PREDŠOLSKEGA OTROKA, Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka, Zbornik XVI. on-line mednarodna (Slovenija, Hrvaška, Črna Gora, Romunija, Turčija, Velika Britanija, Finska) strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih, str. 13-17, pridobljeno s:

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://books.mib.si/sl/publikacije/knjige-za-vrtce/socialni-custveni-razvoj-predsolskega-otroka/>

- * Golob A., Medvešek Ivič P., 2011, RAZVIJANJE SOCIALNO ČUSTVENIH KOMPETENC PREDŠOLSKIH OTROK S POMOČJO ELEMENTOV REGGIO EMILIA KONCEPTA V POVEZAVI S KURIKULARNO PRAKSO, IV. Mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2011, zbornik, Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka, str: 61-71, pridobljeno s: <https://books.mib.si/sl/publikacije/knjige-za-vrtce/socialni-custveni-razvoj-predsolskega-otroka/>
- * Györek N., 2019, NEVERJETEN POMEN VESTIBULARNEGA ČUTA ZA RAZVOJ IN UČENJE OTROK, pridobljeno s: <https://www.gozdna-pedagogika.si/Novice/neverjeten-pomen-vestibularnega-cuta-za-razvoj-in-ucenje-otrok/>
- * Hedges H. J., Adolph E. K., Amso D., Bavelier D., Fiez A.J., Krubitzer L., McAuley D. J., Newcombe S.N., Fitzpatrick M.S., Ghaja J., 2013, PLAY, ATTENTION, AND LEARNING: HOW DO PLAY AND TIMING SHAPE THE DEVELOPMENT OF ATTENTION AND INFLUENCE CLASSROOM LEARNING?, pridobljeno s: <https://doi.org/10.1111/nyas.12154>
- * Julie A. Mennella, M. Yanina Pepino in Danielle R. Reed, 2005, CHILDREN'S TASTE SENSITIVITY AND FOOD CHOICES INFLUENCED BY TASTE GENE, pridobljeno s: <https://www.sciencedaily.com/releases/2005/02/050211084620.htm>
- * Kogovšek D., Horvat M., Novšak Brce J., 2019, RAZVOJ POSLUŠANJA, EDUvision 2019, str. 95-108, pridobljeno s: https://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik_prispevkov_EDUvision_2019_SLO.pdf
- * Kokot A., 2016, SPODBUJANJE SOCIALNO-ČUSTVENEGA RAZVOJA OTROK V PREDŠOLSKEM OBDOBJU, pridobljeno s: <http://www.realka.si/wp-content/uploads/2024/12/Anija-Kokot-.pdf>
- * Kosi A., 2009, OTROŠKA IGRA, pridobljeno s: <https://dk.um.si/Dokument.php?id=12605&lang=slv>
- * Kovač Š., 2016, SENZORNE IGRE IN IGRAČE V ODDELKIH 2 DO 3 LETA STARIH OTROK, pridobljeno s: <https://repozitorij.upr.si/Dokument.php?id=14837&lang=slv>
- * Kranjc M., SOCIALNI IN ČUSTVENI RAZVOJ PREDŠOLSKEGA OTROKA V STAROSTNO KOMBINIRANIH SKUPINAH, IV. Mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2011, zbornik, Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka, str: 151-158, pridobljeno s: <https://books.mib.si/sl/publikacije/knjige-za-vrtce/socialni-custveni-razvoj-predsolskega-otroka/>
- * Krivec J. dr., Popovič T., 2020, VPLIV INTERAKCIJE IN VZGOJNEGA STILA NA KONCENTRACIJO PREDŠOLSKIH OTROK, Didactica Slovenica- Pedagoška obzorja, 3-4, 2020, pridobljeno s: <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/33/36>
- * Langerholc, K., (2020), SPODBUJANJE SENZORNE INTEGRACIJE V SENZORNI HIŠKI, pridobljeno s: <https://repozitorij.upr.si/Dokument.php?id=20965&lang=slv>
- * Lenassi E., Likar K., 2007, RAZVOJ OTROKOVEGA VIDA, pridobljeno s: https://medrazgl.si/arhiv/mr07_1_03.pdf
- * Licardo M., Laure M. in Kovačič B., 2023, KOGNITIVNI RAZVOJ, Priročnik za vzgojitelje, Spodbujanje kognitivnega razvoja v predšolskem obdobju, str. 12-19, pridobljeno s: https://decode.raabe.cz/wp-content/uploads/2024/04/SLO_DECODE_Prirocnik-za-vzgojitelje.pdf
- * Mahone, E. M., & Schneider, H. E., 2012, ASSESSMENT OF ATTENTION IN PRESCHOOLERS. NEUROPSYCHOLOGY REVIEW, pridobljeno s: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3511648/>
- * Malik F., Marwaha R., 2022, DEVELOPMENTAL STAGES OF SOCIAL EMOTIONAL DEVELOPMENT IN CHILDREN, pridobljeno s: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/>

- * Mavretič N., 2024, SOCIALNA IGRA KOT ORODJE ZA SPOZNAVANJE IN SODELOVANJE MED OTROKI, pridobljeno s: <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=198225&lang=slv>
- * Mekota K., 2011, PREPOZNAVANJE ČUSTEV IN UPRAVLJANJE Z NJIMI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU, IV. Mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2011, zbornik, Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka, str: 21-33, pridobljeno s: <https://books.mib.si/sl/publikacije/knjige-za-vrtce/socialni-custveni-razvoj-predsolskega-otroka/>
- * Mohorič, M., POMEN IGRE PREDŠOLSKIH OTROK V NARAVNEM OKOLJU ZA UČENJE ZAČETNEGA NARAVOSLOVJA, pridobljeno s: <https://core.ac.uk/download/pdf/83655681.pdf>
- * Požin A., 2011, VPLIV MOTNJE SENZORNE INTEGRACIJE NA OTROKOVO DELOVANJE NA PODROČJU GOVORA, VEDENJA IN UČENJA, pridobljeno s: [RUL - Vpliv motnje senzorne integracije na otrokovo delovanje na področju govora, vedenja in učenja : diplomsko delo](#)
- * Ramani, G. B., Brownell, C. A., 2014, PRESCHOOLERS' COOPERATIVE PROBLEM SOLVING: INTEGRATING PLAY AND PROBLEM SOLVING. JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD RESEARCH, pridobljeno s: https://www.researchgate.net/publication/263502490_Preschoolers'_cooperative_problem_solving_Integrating_play_and_problem_solving
- * Ružič M., Buzeti M., 2011, POMEN IGRE ZA SOCIALNI IN ČUSTVENI RAZVOJ OTROKA, , IV. Mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2011, zbornik, Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka, str. 170-173, pridobljeno s: <https://books.mib.si/sl/publikacije/knjige-za-vrtce/socialni-custveni-razvoj-predsolskega-otroka/>
- * Sigulin B., 2019, VRTEC IN NJEGOVA KLJUČNA VLOGA PRI SOCIALNEM IN ČUSTVENEM RAZVOJU OTROK, Osebnostni razvoj predšolskega otroka, str. 85-90, pridobljeno s: https://books.mib.si/media/filer_public/51/4f/514faac5-7d1f-47a4-991d-5750ee01ea32/vvz2019.pdf#page=85
- * Slamnik K., 2016: VPLIV POMANJKANJA POZORNOSTI NA GRAFOMOTORIKO PREDŠOLSKEGA OTROKA, pridobljeno s: [RUL - Vpliv pomanjkanja pozornosti na grafomotoriko predšolskega otroka](#)
- * Stirn Kranjc B., 2019, OTROKOV VID, Otroška oftalmologija, str. 11-25, pridobljeno s: https://www.zos-szd.si/doc2/zborniki/jesetov_dan_2019_zbornik.pdf#page=11
- * Strgar A., 2013, ČUTNA POT IN OTROKOVO VIDENJE POMENA ČUTIL PRI PREDMETU SPOZNAVANJE OKOLJA, <https://dk.um.si/Dokument.php?id=53222&lang=slv>
- * Šenk L., 2023, SLUŠNO ZAZNAVANJE GLASOV IN ZVOKOV OTROK, STARIH 2-4 LETA, pridobljeno s: <https://dk.um.si/Dokument.php?id=172441&lang=slv>
- * Vasil J., Provençal M., Tomasello M., 2024, EFFECTS OF "WE"-FRAMING AND PARTNER NUMBER ON 2- AND 3-YEAR-OLDS' SENSE OF COMMITMENT, pridobljeno s: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2024.101511>
- * [Yogman M.](#), 2018, THE POWER OF PLAY: A PEDIATRIC ROLE IN ENHANCING DEVELOPMENT IN YOUNG CHILDREN, pridobljeno s: <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>
- * Zdravec T., Šajnovič T., Gričar N., Adamlje N., 2017, VPLIV GIBALNIG AKTIVNOSTI PREDŠOLSKIH OTROK NA PREDELOVANJE VESTIBULARNIH IN TAKTILNIH SENZORNIH PRILIVOV, Revija za zdravstvene vede, pridobljeno s: <https://www.jhs.si/index.php/JHS/article/view/60/60>

6. Priloge

6.6. Anketni vprašalnik za otroke po zaključeni igri

DATUM:

KRAJ IN ČAS OPAZOVANJA:

ŠTEVILO OTROK V SKUPINI:

	NFP	TN	ZT	EH
Da				
Ne				

OPIS IGRE:

-  Prosta igra
-  Vodena igra

VRSTA SENZORNE IGRE

-  taktilna (tipna),
-  gustatorna (okusna),
-  olfaktorna (vonjalna),
-  aditivna (slišna)
-  vizualna (vidna)
-  nesenzorna igra

1. Ti je bila igra všeč?

Šifra otroka	😊 Da, zelo!	😐 Malo.	☹ Ne.	Zakaj?
NFP				
TN				
ZT				
EH				

2. Ali si se med igro zabaval/a?

Šifra otroka	😊 Zelo!	😐 Malo.	☹ Sploh ne.	Zakaj?
NFP				
TN				
ZT				
EH				

3. Kaj ti je bilo pri igri najbolj všeč?

Šifra otroka		Zakaj?
NFP		
TN		
ZT		
EH		

4. Kaj ti pri igri ni bilo všeč?

Šifra otroka	☹ Nič mi ni bilo všeč	😞 Pretežko je bilo	🙄 Ne maram se umazati	👤 Drugo:	Zakaj?
NFP					
TN					
ZT					
EH					

5. Ali si se igral/a skupaj z drugimi otroki?

Šifra otroka	😊 Da, veliko!	😐 Malo.	😞 Ne.	Kako
NFP				
TN				
ZT				
EH				

6. Kako si se počutil/a, ko si moral/a čakati na vrsto?

Šifra otroka	😊 V redu.	😐 Malo težko.	😞 Ni mi bilo všeč.	Zakaj?
NFP				
TN				
ZT				
EH				

7. Bi se želel/a še kdaj igrati takšno igro?

Šifra otroka	😊 Da, zelo!	😐 Mogoče.	☹ Ne.	Zakaj?
NFP				
TN				
ZT				
EH				

Hvala, da si nam pomagal/a! ★

Vloga sodelovanja s starši učencev OŠPP NIS

Raziskovalna naloga

Bizeljsko, maj 2026

mag. prof. inkl. Simona Kovačič

KAZALO VSEBINE

1. UVOD	6
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja	7
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge	8
1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu	9
1.4 Raziskovalna metoda	10
1.5 Izvirni prispevek k praksi	11
2. TEORETIČNI DEL	13
2.1 Pravice otrok s posebnimi potrebami in vloga staršev	13
2.1.1 Zakonodajna podlaga	13
2.1.2 Starši kot zakoniti zastopniki otroka	14
2.1.3 Sodelovanje kot pravica in dolžnost	15
2.2 Vloga učitelja in strokovnih delavcev v OŠPP NIS	15
2.2.1 Učitelj kot pedagog, svetovalec in povezovalec	15
2.2.2 Sodelovanje s šolsko svetovalno službo	16
2.2.3 Pomen komunikacijskih kompetenc učiteljev	17
2.3 Sodelovanje med šolo in starši	17
2.3.1 Pojem sodelovanja med šolo in družino	17
2.3.2 Komunikacija kot temelj sodelovanja	19
2.3.3 Enosmerna in dvosmerna komunikacija	20
2.3.4 Pomen empatije in aktivnega poslušanja	20
2.4 Partnerski odnos med učitelji in starši otrok s posebnimi potrebami	21
2.4.1 Značilnosti partnerskega odnosa	21
2.4.2 Specifičnosti sodelovanja s starši otrok s posebnimi potrebami	23
2.4.3 Starši kot soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa	25
2.5 Individualizirani program (IP) in vloga staršev	27
2.5.1 Pomen individualiziranega programa	27
2.5.2 Zakonska vključenost staršev v individualizirani program	29
2.5.3 Izzivi pri vključevanju staršev v individualizirani program	31
2.6 Ovire in izzivi pri sodelovanju s starši učencev OŠPP NIS	33
2.6.1 Ovire na strani staršev	33
2.6.2 Ovire na strani učiteljev in šole	35
2.6.3 Premagovanje ovir in dobre prakse	37
2.7 Pomen sodelovanja s starši za otrokov razvoj in uspešnost	39
2.7.1 Vpliv sodelovanja na učno uspešnost	39
3. EMPIRIČNI DEL	42

3.1 Predstavitev vzorca.....	42
3.2 Pomen sodelovanja s starši	45
3.3 Pogostost in oblike sodelovanja s starši.....	47
3.4 Ovire pri sodelovanju s starši	49
3.5 Samorefleksija učiteljev.....	52
3.6 Vključenost staršev v šolski proces.....	55
5. ZAKLJUČEK	57
6. VIRI IN LITERATURA	59
7. PRILOGE	61

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Spol anketiranih.....	43
Graf 2: Delovna doba v vzgoji in izobraževanju	43
Graf 3: Delovna doba na OŠPP NIS.....	44
Graf 4: Vloga anketiranih na šoli.....	45
Graf 5: Povprečne ocene pomena sodelovanja s starši.....	47
Graf 6: Pogostost sodelovanja s starši	48
Graf 7: Najpogostejše oblike sodelovanja.....	48
Graf 8: Učinkovitost oblik sodelovanja	49
Graf 9: Najpogostejše ovire pri sodelovanju	50
Graf 10: Zahtevnost sodelovanja v primerjavi z rednim programom	51
Graf 11: Samorefleksija učiteljev	54
Graf 12: Vključenost staršev v šolski proces.....	55

POVZETEK

Raziskovalna naloga obravnava sodelovanje med učitelji in starši učencev, vključenih v prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPP NIS). Namen raziskave je bil ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo pomen sodelovanja s starši, katere oblike sodelovanja najpogosteje uporabljajo, kako pogosto sodelujejo s starši, s kakšnimi ovirami se pri tem srečujejo ter kako ocenjujejo lastno usposobljenost za sodelovanje. Teoretični del temelji na strokovni literaturi s področja sodelovanja med šolo in družino ter poudarja pomen partnerskega odnosa med učitelji in starši pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Posebej je izpostavljeno, da uspešno sodelovanje temelji na zaupanju, odprti komunikaciji, medsebojnem spoštovanju in skupnem prizadevanju za otrokov razvoj.

Empirični del raziskave temelji na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Podatki so bili zbrani z anketnim vprašalnikom, v raziskavi pa je sodelovalo 54 strokovnih delavcev, zaposlenih v programu OŠPP NIS. Rezultati so pokazali, da učitelji sodelovanju s starši pripisujejo zelo velik pomen. Večina anketiranih meni, da je sodelovanje s starši ključno za uspešno delo z učenci OŠPP NIS ter da brez sodelovanja kakovostno izvajanje programa ni mogoče. Učitelji starše prepoznavajo kot pomemben vir informacij o otrokovih potrebah in sposobnostih. Raziskava je pokazala tudi, da sodelovanje med učitelji in starši poteka relativno pogosto, pri čemer prevladujejo predvsem osebne oblike komunikacije, kot so govorilne ure in individualni sestanki, ki jih učitelji ocenjujejo kot najbolj učinkovite.

Ključne besede: OŠPP NIS, sodelovanje s starši, učitelji, učenci s posebnimi potrebami, komunikacija, individualizirani program, partnerstvo med šolo in družino, samorefleksija učiteljev.

ABSTRACT

This thesis examines cooperation between teachers and parents of students enrolled in the adapted primary school programme with a lower educational standard (OŠPP NIS). The purpose of the research was to determine how teachers evaluate the importance of cooperation with parents, which forms of cooperation they use most frequently, how often cooperation takes place, what obstacles they encounter, and how they assess their own competence for cooperation with parents. The theoretical part is based on professional literature in the field of cooperation between school and family and emphasizes the importance of a partnership relationship between teachers and parents when working with students with special educational needs. Successful cooperation is highlighted as being based on trust, open communication, mutual respect, and a shared commitment to the child's development.

The empirical part of the study is based on a quantitative research approach. Data were collected using a questionnaire, and the study included 54 professional staff members employed in the OŠPP NIS programme. The results showed that teachers attribute great importance to cooperation with parents. Most respondents believe that cooperation with parents is crucial for successful work with students in OŠPP NIS and that quality implementation of the programme is not possible without such cooperation. Teachers recognize parents as an important source of information about the child's needs and abilities. The research also showed that cooperation between teachers and parents occurs relatively frequently, with personal forms of communication, such as office hours and individual meetings, being the most commonly used and evaluated as the most effective.

Keywords: OŠPP NIS, cooperation with parents, teachers, students with special educational needs, communication, individualized educational programme, school-family partnership, teacher self-reflection.

1. UVOD

Vzgoja in izobraževanje učencev s posebnimi potrebami predstavljata pomemben izziv sodobnega šolskega sistema, saj zahtevata celosten in individualiziran pristop, ki presega okvir zgolj šolskega okolja. Pri tem ima sodelovanje med šolo in starši ključno vlogo, saj omogoča boljše razumevanje otrokovih potreb, doslednejšo podporo ter učinkovitejše načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Posebej izrazita je ta potreba pri učencih, vključenih v prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPP NIS), kjer so učenci pogosto soočeni z zmernimi ali težjimi motnjami v duševnem razvoju in potrebujejo intenzivnejšo podporo okolja.

Slovenski avtorji poudarjajo, da kakovostno sodelovanje s starši predstavlja temelj partnerskega odnosa, katerega skupni cilj je optimalen razvoj otroka (Grafenauer Ekart, 2020). Starši so tisti, ki otroka najboljše poznajo, šola pa razpolaga s strokovnimi znanji in izkušnjami, zato je medsebojno sodelovanje nujno za oblikovanje ustreznih prilagoditev in individualiziranih programov (Košnik idr., 2023). Zakonodaja s področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami jasno opredeljuje vlogo staršev kot enakovrednih partnerjev v postopkih usmerjanja, načrtovanja in spremljanja otrokovega napredka (GOV.SI, 2024).

Raziskave v slovenskem prostoru opozarjajo, da kljub prepoznanemu pomenu sodelovanja med učitelji in starši pogosto prihaja do različnih izzivov, kot so pomanjkanje časa, razhajanja v pričakovanjih ter komunikacijske ovire (Plešec, 2021; Šobot, 2018). Prav na OŠPP NIS so ti izzivi lahko še izrazitejši, saj gre za zahtevnejše oblike dela in večjo vključenost staršev v vsakdanje življenje učencev. Namen raziskovalne naloge je zato raziskati vlogo sodelovanja s starši učencev OŠPP NIS z vidika učiteljev ter ugotoviti, kako sodelovanje vpliva na izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa.

Kakovost sodelovanja med učitelji in starši je še posebej pomembna v kontekstu OŠPP NIS, kjer so učenci pogosto v večji meri odvisni od podpore domačega okolja pri razvijanju osnovnih učnih, socialnih in življenjskih spretnosti. Učitelji pri svojem delu ne prevzemajo zgolj pedagoške, temveč tudi svetovalno in podporno vlogo, kar zahteva redno, jasno in empatično komunikacijo s starši. Hkrati so starši učencev s

posebnimi potrebami pogosto soočeni s čustvenimi, organizacijskimi in socialnimi obremenitvami, kar lahko vpliva na njihovo pripravljenost in zmožnost sodelovanja s šolo. Razumevanje teh okoliščin je ključno za vzpostavljanje zaupanja in učinkovitega partnerskega odnosa. Prav zato je smiselno raziskati, kako učitelji na OŠPP NIS doživljajo sodelovanje s starši, katere dejavnike prepoznavajo kot podporne ter kje zaznavajo največ izzivov, saj lahko ugotovitve prispevajo k izboljšanju prakse in krepitvi sodelovalne kulture na šoli.

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Raziskovalno področje te naloge se nanaša na sodelovanje med učitelji in starši učencev, vključenih v prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPP NIS). V sodobnem vzgojno-izobraževalnem sistemu se sodelovanje s starši obravnava kot eno izmed temeljnih podpornih stebrov uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami v šolski proces. Še posebej to velja za OŠPP NIS, kjer so učenci pogosto v večji meri odvisni od podpore odraslih, strukture okolja ter doslednega prenosa vzgojno-izobraževalnih usmeritev med šolo in domačim okoljem.

Program OŠPP NIS je namenjen učencem z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju, pri katerih so cilji pouka prilagojeni njihovim zmožnostim in usmerjeni predvsem v razvoj temeljnih učnih spretnosti, socialnih veščin, komunikacije ter čim večje samostojnosti v vsakdanjem življenju. Zaradi teh posebnosti je vloga staršev pri vzgoji in izobraževanju teh učencev izjemno pomembna, saj starši pogosto prevzemajo vlogo stalnih spremljevalcev otrokovega razvoja tudi izven šolskega okolja. Sodelovanje med učitelji in starši tako ne predstavlja zgolj izmenjave informacij, temveč oblikuje dolgoročen partnerski odnos, katerega skupni cilj je optimalni razvoj otroka (Intihar & Kepče, 2002; Grafenauer Ekart, 2020).

Raziskovalno področje te naloge je neposredno povezano s štirimi vsebinskimi sklopi anketnega vprašalnika, in sicer:

- (1) pomen sodelovanja s starši,
- (2) oblike in pogostost sodelovanja,
- (3) vključenost staršev v šolski proces in individualizirani program ter

(4) ovire in subjektivno doživljanje sodelovanja s strani učiteljev.

Ti vsebinski sklopi odražajo ključne dimenzije sodelovanja, ki jih izpostavlja tudi slovenska strokovna literatura. Grafenauer Ekart (2020) poudarja, da partnerski odnos med učitelji in starši temelji na vzajemnem zaupanju, jasni komunikaciji in deljeni odgovornosti, kar se neposredno odraža v vprašanjih anketnega vprašalnika o zaupanju, vplivu sodelovanja na učenčev napredek in zadovoljstvu učiteljev s sodelovanjem. Prav tako raziskave kažejo, da se kljub prepoznanemu pomenu sodelovanja v praksi pojavljajo številni izzivi, kot so pomanjkanje časa staršev, različna pričakovanja in komunikacijske težave (Šobot, 2018; Plešec, 2021), kar je zajeto v sklopu vprašanj o ovirah pri sodelovanju.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je preučiti vlogo sodelovanja s starši učencev OŠPP NIS z vidika učiteljev ter analizirati njihove zaznave, izkušnje in stališča glede sodelovanja, kot so bila zajeta z anketnim vprašalnikom. Raziskava je usmerjena v razumevanje, kako učitelji vrednotijo pomen sodelovanja s starši, katere oblike sodelovanja uporabljajo, kako pogosto sodelovanje poteka ter s kakšnimi ovirami se pri tem srečujejo.

Zasnova anketnega vprašalnika omogoča celosten vpogled v sodelovanje s starši, saj vključuje tako kognitivni vidik (prepričanja in stališča učiteljev o pomenu sodelovanja), vedenjski vidik (dejanske oblike in pogostost sodelovanja) kot tudi afektivni vidik (zadovoljstvo učiteljev in zaznane obremenitve). Namen naloge je torej neposredno povezan z vsebinskimi sklopi vprašalnika in temelji na izhodišču, da so učitelji ključni nosilci sodelovanja s starši v šolskem okolju.

Cilji raziskovalne naloge so:

- ugotoviti, kakšen pomen pripisujejo učitelji OŠPP NIS sodelovanju s starši (sklop vprašanj o pomenu sodelovanja);
- raziskati, katere oblike sodelovanja s starši se najpogosteje uporabljajo in kako učinkovite jih učitelji ocenjujejo (sklop vprašanj o oblikah sodelovanja);

- ugotoviti pogostost stikov med učitelji in starši (sklop vprašanj o pogostosti sodelovanja);
- analizirati stopnjo vključenosti staršev v šolski proces, zlasti pri pripravi in izvajanju individualiziranega programa (sklop vprašanj o vključenosti staršev);
- prepoznati najpogostejše ovire pri sodelovanju s starši, kot jih zaznavajo učitelji (sklop vprašanj o ovirah);
- ugotoviti stopnjo zadovoljstva učiteljev s sodelovanjem s starši ter njihovo zaznavo lastne usposobljenosti za takšno sodelovanje (sklop samorefleksije).

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Raziskovalna vprašanja so bila oblikovana neposredno na podlagi strukture anketnega vprašalnika in se vsebinsko povezujejo z njegovimi posameznimi sklopi. Raziskava tako odgovarja na naslednja vprašanja:

- Kakšen pomen učitelji OŠPP NIS pripisujejo sodelovanju s starši učencev?
- Katere oblike sodelovanja s starši učitelji najpogosteje uporabljajo in kako učinkovite se jim zdijo?
- Kako pogosto poteka sodelovanje med učitelji in starši učencev OŠPP NIS?
- V kolikšni meri so starši vključeni v pripravo in spremljanje individualiziranega programa?
- Katere ovire učitelji najpogosteje zaznavajo pri sodelovanju s starši?
- Kako zadovoljni so učitelji s sodelovanjem s starši in kako ocenjujejo lastno usposobljenost za to sodelovanje?

Raziskovalna vprašanja omogočajo sistematično analizo odgovorov, pridobljenih z anketnim vprašalnikom, ter njihovo povezovanje s teoretičnimi izhodišči s področja sodelovanja med šolo in starši.

Pri obravnavanem problemu je treba upoštevati tudi omejitve raziskave. Prva omejitev se nanaša na vzorec, ki zajema le učitelje, zaposlene na OŠPP NIS, zato ugotovitev ni mogoče neposredno posplošiti na redne osnovne šole ali druge vzgojno-izobraževalne programe. Druga omejitev izhaja iz uporabe anketne metode in samoocene, saj so odgovori učiteljev subjektivni in lahko odražajo osebne izkušnje ali trenutna razpoloženja. Kljub temu je takšen pristop primeren za raziskovanje stališč in zaznav, ki so ključen vidik sodelovanja (Plešec, 2021).

1.4 Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Kot raziskovalna metoda je bila uporabljena anketa, saj omogoča pridobivanje podatkov o mnenjih, stališčih in izkušnjah večjega števila učiteljev v relativno kratkem času. Anketna metoda je bila izbrana tudi zato, ker omogoča neposredno povezavo med raziskovalnimi vprašanji in posameznimi sklopi vprašalnika.

Merski instrument raziskave je bil strukturiran anketni vprašalnik, ki je bil posebej oblikovan za učitelje, zaposlene na OŠPP NIS. Vprašalnik je temeljil na slovenski strokovni literaturi in predhodnih empiričnih raziskavah s področja sodelovanja med šolo in starši otrok s posebnimi potrebami (Šobot, 2018; Grafenauer Ekart, 2020). Vseboval je vprašanja zaprtega tipa, trditve, ocenjevane s petstopenjsko Likertovo lestvico, ter eno odprto vprašanje.

Struktura vprašalnika je sledila naslednjim sklopom: splošni podatki o učiteljih, pomen sodelovanja s starši, oblike in pogostost sodelovanja, vključenost staršev v šolski proces, ovire pri sodelovanju in samorefleksija učiteljev. Takšna struktura je omogočila celovito analizo sodelovanja s starši z različnih vidikov ter primerjavo odgovorov med posameznimi sklopi.

Podatki so bili obdelani z osnovnimi metodami deskriptivne statistike, pri čemer so bili rezultati prikazani v obliki tabel in grafov. Takšen način obdelave omogoča pregledno predstavitev ugotovitev in njihovo umestitev v širši teoretični okvir sodelovanja med šolo in starši.

1.5 Izvirni prispevek k praksi

Izvirni prispevek te raziskovalne naloge k vzgojno-izobraževalni praksi se kaže predvsem v sistematičnem proučevanju sodelovanja s starši učencev, vključenih v prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPP NIS), z vidika učiteljev, ki so neposredno vključeni v izvajanje programa. V slovenskem prostoru sicer obstajajo raziskave o sodelovanju med šolo in starši otrok s posebnimi potrebami, vendar se večina osredotoča na redno osnovno šolo ali na posamezne skupine otrok, manj pa je raziskav, ki bi poglobljeno obravnavale prav kontekst OŠPP NIS. S tem raziskava prispeva k zapolnjevanju vrzeli v strokovni in raziskovalni praksi (Šobot, 2018; Košnik idr., 2023).

Pomemben izvirni prispevek raziskave je v zasnovi anketnega vprašalnika, ki je bil oblikovan posebej za učitelje OŠPP NIS in upošteva specifične značilnosti tega programa. Vprašalnik zajema več dimenzij sodelovanja s starši, in sicer pomen sodelovanja, oblike in pogostost sodelovanja, vključenost staršev v šolski proces in individualizirani program, zaznane ovire ter samorefleksijo učiteljev. Takšna celostna zasnova temelji na teoretičnih izhodiščih partnerskega sodelovanja med šolo in starši ter omogoča poglobljeno refleksijo pedagoške prakse (Grafenauer Ekart, 2020; Intihar & Kepče, 2002).

Praktični prispevek raziskave se kaže tudi v tem, da anketni vprašalnik učiteljem omogoča sistematičen razmislek o lastni praksi sodelovanja s starši. Na podlagi odgovorov lahko učitelji prepoznajo, katere oblike sodelovanja se v praksi izkazujejo kot učinkovite in katere so morda premalo izkoriščene. Raziskave namreč kažejo, da formalne oblike sodelovanja, kot so govorilne ure in roditeljski sestanki, ne zadostujejo vedno potrebam staršev otrok s posebnimi potrebami, zato je smiselno spodbujati individualne in bolj fleksibilne oblike sodelovanja (Grafenauer Ekart, 2020).

Poseben prispevek k praksi predstavlja tudi analiza zaznanih ovir pri sodelovanju s starši. V raziskavi so ovire obravnavane z vidika učiteljev, kar omogoča vpogled v realne izzive, s katerimi se srečujejo pri vsakdanjem delu. Slovenske raziskave navajajo, da so najpogostejše ovire pomanjkanje časa staršev, različna pričakovanja, komunikacijske težave in pretekle negativne izkušnje (Šobot, 2018; Plešec, 2021). Z ozaveščanjem teh ovir lahko šole načrtno razvijajo strategije za njihovo zmanjševanje, na primer z jasnejšimi komunikacijskimi protokoli ali z večjo podporo strokovnih služb.

Raziskava prispeva tudi k izboljšanju prakse pri pripravi in spremljanju individualiziranega programa. Anketni vprašalnik vključuje sklop vprašanj o vključenosti staršev v pripravo in izvajanje IP, kar je v skladu z zakonodajnimi in strokovnimi usmeritvami, ki poudarjajo vlogo staršev kot enakovrednih partnerjev pri odločanju o vzgojno-izobraževalni poti otroka (Košnik idr., 2023). Ugotovitve raziskave lahko šolam pomagajo presoditi, ali je vključenost staršev zgolj formalna ali pa dejansko omogoča soodločanje in aktivno sodelovanje.

Izvirni prispevek raziskave se kaže tudi na ravni profesionalnega razvoja učiteljev. Sklop vprašanj, ki se nanaša na samorefleksijo, učiteljem omogoča razmislek o lastni usposobljenosti za sodelovanje s starši ter o potrebi po dodatnih strokovnih usposabljanjih. Intihar in Kepče (2002) poudarjata, da kakovostno sodelovanje s starši zahteva posebne komunikacijske in svetovalne kompetence, ki jih je treba pri učiteljih načrtno razvijati. Raziskava lahko zato služi kot pobuda za načrtovanje dodatnih izobraževanj s področja sodelovanja s starši.

Praktična vrednost raziskave se kaže tudi v možnosti uporabe rezultatov na ravni šole kot organizacije. Šole lahko pridobljene ugotovitve uporabijo pri oblikovanju ali posodobitvi smernic sodelovanja s starši učencev s posebnimi potrebami ter jih vključijo v letne delovne načrte in samoevalvacijska poročila. Takšen pristop prispeva k bolj sistematičnemu in manj priložnostnemu sodelovanju s starši, kar priporočajo tudi strokovni dokumenti Zavoda RS za šolstvo (Košnik idr., 2023).

Nenazadnje raziskava prispeva tudi k širšemu razumevanju pomena sodelovanja med šolo in starši v izobraževanju učencev s posebnimi potrebami. Čeprav je raziskava omejena na OŠPP NIS, so ugotovitve relevantne tudi za druge prilagojene

programe, saj temeljijo na univerzalnih načelih partnerskega sodelovanja, zaupanja in medsebojnega spoštovanja (Grafenauer Ekart, 2020; Plešec, 2021). Tako raziskava ne prispeva le k lokalni praksi, temveč tudi k širši stroki.

Sklepno lahko poudarimo, da je izvirni prispevek raziskovalne naloge k praksi v njeni uporabni vrednosti. Raziskava ponuja konkretna izhodišča za refleksijo obstoječe prakse, za izboljšanje sodelovanja s starši ter za razvoj bolj kakovostnega in sodelovalnega vzgojno-izobraževalnega okolja za učence OŠPP NIS (Intihar & Kepče, 2002; Košnik idr., 2023).

2. TEORETIČNI DEL

2.1 Pravice otrok s posebnimi potrebami in vloga staršev

2.1.1 Zakonodajna podlaga

Pravice otrok s posebnimi potrebami so v slovenskem in mednarodnem prostoru jasno opredeljene in temeljijo na načelu enakih možnosti, nediskriminacije ter zagotavljanja otrokove največje koristi. Temeljni akt na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji je Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-2, ki določa postopke usmerjanja, pravice otrok, oblike pomoči ter vlogo staršev in strokovnih delavcev pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa (ZUOPP-2, 2017). Zakon izhaja iz sodobnih inkluzivnih pristopov, ki poudarjajo prilagajanje sistema otrokovim potrebam, ne obratno.

ZUOPP-2 določa, da ima otrok s posebnimi potrebami pravico do ustreznega vzgojno-izobraževalnega programa, prilagoditev metod in oblik dela, dodatne strokovne pomoči ter individualiziranega programa. Posebej pomembno je, da zakon izrecno poudarja sodelovanje staršev v vseh fazah postopka usmerjanja in izobraževanja, kar predstavlja temelj za partnersko sodelovanje med šolo in družino (ZUOPP-2, 2017). S tem zakon presega zgolj formalno obveščanje staršev in jih vzpostavlja kot aktivne sodelujočence procesa.

Mednarodni pravni okvir dopolnjuje Konvencija o pravicah invalidov, ki jo je ratificirala tudi Republika Slovenija. Konvencija poudarja pravico otrok z invalidnostjo do vključujočega izobraževanja, individualne podpore in sodelovanja družine pri odločanju o otrokovem življenju in izobraževanju (United Nations, 2006). V ospredje postavlja načelo otrokovega dostojanstva, spoštovanja individualnih sposobnosti ter aktivne vloge staršev kot zastopnikov otrokovih interesov. Ta dokument pomembno vpliva na oblikovanje nacionalne zakonodaje in strokovnih usmeritev ter utrjuje pomen sodelovanja staršev kot temeljne pravice.

2.1.2 Starši kot zakoniti zastopniki otroka

Starši otrok s posebnimi potrebami imajo v vzgojno-izobraževalnem procesu posebno in večplastno vlogo. Zraven čustvene in socialne podpore otroku nastopajo tudi kot njegovi zakoniti zastopniki, kar pomeni, da v njegovem imenu sodelujejo v postopkih usmerjanja, odločanja in spremljanja napredka. ZUOPP-2 staršem priznava pravico, da so obveščeni o vseh vidikih otrokovega izobraževanja ter da sodelujejo pri pripravi in evalvaciji individualiziranega programa (ZUOPP-2, 2017).

Košnik idr. (2023) poudarjajo, da starši otroka poznajo v celostnem kontekstu – poznajo njegove močne strani, interese, reakcije in potrebe v domačem okolju. To znanje je za šolo izjemno dragoceno, saj omogoča boljšo prilagoditev vzgojno-izobraževalnega dela in večjo kontinuiteto med šolo in domom. Starši tako niso zgolj pasivni prejemniki informacij, temveč pomembni sogovorniki in soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Vloga staršev kot zakonitih zastopnikov je še posebej izrazita v programih, kot je OŠPP NIS, kjer učenci zaradi svojih razvojnih omejitev pogosto niso zmožni samostojnega odločanja o svojem izobraževanju. Starši v teh primerih prevzemajo odgovornost za sprejemanje odločitev v otrokovo korist, kar zahteva jasno komunikacijo, zaupanje in spoštovanje med njimi in strokovnimi delavci šole (Košnik idr., 2023).

2.1.3 Sodelovanje kot pravica in dolžnost

Sodelovanje med šolo in starši otrok s posebnimi potrebami ni zgolj priporočilo, temveč predstavlja tako pravico staršev kot tudi dolžnost vseh vključenih deležnikov. Pravica do sodelovanja izhaja iz zakonodaje in mednarodnih dokumentov, dolžnost sodelovanja pa iz zavedanja, da lahko le usklajeno delovanje šole in družine prispeva k optimalnemu razvoju otroka. ZUOPP-2 v več členih izpostavlja obvezno vključevanje staršev v postopke usmerjanja, oblikovanja ciljev in spremljanja napredka (ZUOPP-2, 2017).

Košnik idr. (2023) opozarjajo, da je sodelovanje s starši ključno zlasti pri učencih z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju, saj ti potrebujejo konsistentne pristope in podporo v različnih okoljih. Če sodelovanje ni vzpostavljeno ali je zgolj formalno, se lahko pojavijo neskladja med šolo in domom, kar negativno vpliva na otrokov razvoj in počutje.

Sodelovanje kot dolžnost se zato ne nanaša zgolj na prisotnost staršev na sestankih, temveč na vzpostavljanje dolgoročnega partnerskega odnosa, v katerem so starši in učitelji medsebojno odgovorni za kakovost vzgojno-izobraževalnega dela (United Nations, 2006; Košnik idr., 2023). Takšno razumevanje sodelovanja predstavlja pomembno izhodišče za nadaljnje obravnavanje vloge učiteljev in strokovnih delavcev v OŠPP NIS.

2.2 Vloga učitelja in strokovnih delavcev v OŠPP NIS

2.2.1 Učitelj kot pedagog, svetovalec in povezovalec

Vloga učitelja v prilagojenem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPP NIS) je izrazito kompleksna in presega zgolj pedagoški vidik poučevanja. Učitelj v tem programu ne nastopa zgolj kot prenašalec znanja, temveč kot strokovnjak, ki mora upoštevati celosten razvoj učenca, njegove zmožnosti, omejitve ter socialno in družinsko okolje. Grafenauer Ekart (2020) poudarja, da je učitelj v odnosu do staršev hkrati pedagog, svetovalec in povezovalec med šolo ter družino.

Kot pedagog učitelj v OŠPP NIS načrtuje in izvaja pouk na način, ki je prilagojen individualnim potrebam učencev. To zahteva dobro poznavanje učenca, njegovih razvojnih značilnosti ter življenjskega okolja, pri čemer so informacije, ki jih posredujejo starši, izjemno dragocene. Pedagoška vloga učitelja se tako tesno prepleta z njegovo svetovalno vlogo, saj učitelj staršem pogosto nudi strokovno podporo, razlago prilagoditev in usmeritve za delo z otrokom doma (Intihar & Kepče, 2002).

Povezovalna vloga učitelja se kaže predvsem v njegovi nalogi, da usklajuje interese in potrebe različnih deležnikov – učenca, staršev, strokovnih sodelavcev in šole kot institucije. Učitelj je pogosto prva kontaktna oseba za starše in ima pomembno vlogo pri vzpostavljanju zaupanja ter pozitivnega odnosa, ki je temelj uspešnega sodelovanja. Grafenauer Ekart (2020) opozarja, da kakovost odnosa med učiteljem in starši bistveno vpliva na učinkovitost sodelovanja in posledično na otrokov razvoj.

2.2.2 Sodelovanje s šolsko svetovalno službo

V programu OŠPP NIS ima pomembno vlogo tudi sodelovanje učiteljev s šolsko svetovalno službo in drugimi strokovnimi delavci, kot so specialni pedagogi, psihologi, socialni pedagogi in logopedi. Intihar in Kepče (2002) poudarjata, da kakovostno sodelovanje v strokovnem timu omogoča celostno obravnavo učenca ter bolj usklajeno podporo staršem.

Učitelj pri svojem delu pogosto zaznava učne, vedenjske ali čustvene posebnosti učenca in jih v sodelovanju s svetovalno službo ustrezno obravnava. Svetovalna služba ima pomembno vlogo tudi pri podpori staršem, zlasti v postopkih usmerjanja, razumevanja odločb ter pri soočanju s čustvenimi stiskami, ki pogosto spremljajo starše otrok s posebnimi potrebami. Učitelj in svetovalna služba skupaj oblikujeta usklajene strategije sodelovanja s starši, kar prispeva k večji jasnosti, doslednosti in občutku varnosti pri starših (Grafenauer Ekart, 2020).

Sodelovanje strokovnih delavcev je pomembno tudi pri pripravi in spremljanju individualiziranega programa, kjer učitelj deluje kot povezovalni člen med starši in strokovno skupino. Takšno timsko delo omogoča, da so starši vključeni v proces na

smiseln in strokovno podprt način, kar izboljšuje kakovost sodelovanja in krepí partnerski odnos med šolo in družino (Intihar & Kepče, 2002).

2.2.3 Pomen komunikacijskih kompetenc učiteljev

Komunikacijske kompetence so eden ključnih dejavnikov uspešnega sodelovanja med učitelji in starši, zlasti v programu OŠPP NIS. Učitelj mora biti sposoben jasno, razumljivo in sočutno posredovati informacije o učenčevem napredku, težavah in potrebah, hkrati pa mora znati prisluhniti staršem in upoštevati njihove poglede ter skrbi. Grafenauer Ekart (2020) poudarja, da učinkovita komunikacija temelji na dialogu, ne na enosmernem posredovanju informacij.

V praksi to pomeni, da učitelj uporablja prilagojen jezik, se izogiba strokovnemu žargonu ter ustvarja prostor za odprto izmenjavo mnenj. Pomembna je tudi empatija, saj so starši otrok s posebnimi potrebami pogosto čustveno obremenjeni, kar lahko vpliva na njihovo dojetje informacij in sodelovanje s šolo. Intihar in Kepče (2002) izpostavljata, da pomanjkanje komunikacijskih veščin lahko vodi v nesporazume, nezaupanje in konflikte, zato je razvoj teh kompetenc pri učiteljih nujen.

Komunikacijske kompetence učitelja vključujejo tudi postavljanje jasnih meja, usklajevanje pričakovanj in reševanje konfliktnih situacij. Vloga učitelja ni, da prevzema odgovornost staršev, temveč da skupaj z njimi oblikuje realna pričakovanja in skupne cilje v dobro učenca. Takšen pristop krepí občutek partnerstva in prispeva k dolgoročno kakovostnemu sodelovanju med šolo in starši v OŠPP NIS (Grafenauer Ekart, 2020).

2.3 Sodelovanje med šolo in starši

2.3.1 Pojem sodelovanja med šolo in družino

Sodelovanje med šolo in družino predstavlja enega temeljnih dejavnikov kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa. V strokovni literaturi se pojem sodelovanja uporablja različno, vendar večina avtorjev poudarja, da sodelovanje pomeni aktivno, dvosmerno in načrtno vključevanje staršev v šolsko življenje otroka. Intihar in Kepče (2002) sodelovanje opredeljujeta kot proces, v katerem šola in starši

delujejo usklajeno, z namenom doseči optimalen razvoj otroka ter zagotoviti kontinuiteto vzgojnih in izobraževalnih pristopov med šolo in domačim okoljem.

Pomembno je razlikovati med pojmom sodelovanje in obveščanje. Sodelovanje predpostavlja aktivno vpletenost obeh strani, izmenjavo mnenj, skupno načrtovanje in soodločanje, medtem ko obveščanje pogosto vključuje enosmerno posredovanje informacij s strani šole staršem (Vidmar, 2001). V praksi to pomeni, da starši pri obveščanju nastopajo kot pasivni prejemniki informacij, pri sodelovanju pa kot aktivni partnerji v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Grafenauer Ekart (2020) poudarja, da je sodelovanje med šolo in starši treba razumeti kot odnos, ki se postopoma gradi in zahteva vzajemno zaupanje, odprto komunikacijo ter jasno opredeljene vloge in odgovornosti. Sodelovanje ni samoumevno, temveč je odvisno od pripravljenosti obeh strani za dialog in prilagajanje. V tem kontekstu šola ne sme prevzemati zgolj formalne vloge nadzornika otrokovega šolskega uspeha, temveč mora staršem omogočiti aktivno vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja.

Poseben pomen ima pojem sodelovanja v izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Pri teh otrocih je usklajenost delovanja šole in družine še posebej pomembna, saj otrok pogosto potrebuje dosledne pristope, jasne strukture in ponavljanje strategij v različnih okoljih. Intihar in Kepče (2002) opozarjata, da brez učinkovitega sodelovanja lahko prihaja do neskladij med šolo in domom, kar negativno vpliva na otrokovo počutje, motivacijo in napredek.

V slovenskem prostoru se pojem sodelovanja pogosto povezuje z zakonodajnimi in strokovnimi usmeritvami, ki poudarjajo pravico staršev do sodelovanja in soodločanja. Vendar Grafenauer Ekart (2020) opozarja, da zgolj formalna vključitev staršev še ne pomeni resničnega sodelovanja. Pravo sodelovanje se vzpostavi šele takrat, ko imajo starši možnost izraziti svoje mnenje, ko njihovi pogledi niso zgolj poslušani, temveč tudi upoštevani, in ko se skupaj z učitelji oblikujejo skupni cilji za otroka.

Razlika med sodelovanjem in obveščanjem je še posebej pomembna v kontekstu prilagojenih programov, kot je OŠPP NIS. V teh programih so učenci pogosto v večji meri odvisni od podpore odraslih, zato mora biti sodelovanje s starši bolj poglobljeno, redno in individualizirano. Obveščanje v obliki zapisnikov ali kratkih poročil o napredku učenca ne zadostuje, saj ne omogoča dovolj poglobljenega razumevanja otrokovih potreb in ne spodbuja skupnega iskanja rešitev.

Vidmar (2001) navaja, da je kakovostno sodelovanje mogoče le, če šola starše vidi kot kompetentne sogovornike in ne kot oviro ali dodatek k šolskemu delu. To zahteva spremembo v miselnosti šolskih strokovnih delavcev, ki morajo opustiti hierarhičen odnos do staršev in se usmeriti v partnerski model sodelovanja. Grafenauer Ekart (2020) dodaja, da je takšen premik zlasti pomemben pri delu s starši otrok s posebnimi potrebami, kjer so starši pogosto zelo vključeni v otrokovo vsakodnevno življenje in imajo dragocene izkušnje ter znanje o otroku.

Sklepno lahko ugotovimo, da sodelovanje med šolo in družino predstavlja več kot zgolj obliko komunikacije. Gre za dinamičen proces, ki zahteva aktivno vpletenost, zaupanje in skupno odgovornost za otrokovo dobrobit. Jasno razlikovanje med sodelovanjem in obveščanjem je ključno za razumevanje kakovosti odnosov med šolo in starši ter predstavlja pomembno teoretično izhodišče za nadaljnjo obravnavo modelov sodelovanja s starši.

2.3.2 Komunikacija kot temelj sodelovanja

Komunikacija predstavlja osrednji element sodelovanja med šolo in starši ter je ključna za vzpostavljanje zaupanja, razumevanja in partnerskega odnosa. Brez ustrezne komunikacije sodelovanje ne more biti učinkovito, saj ravno prek komunikacije poteka izmenjava informacij, pričakovanj, izkušenj in čustvenih odzivov. Intihar in Kepče (2002) poudarjata, da kakovost sodelovanja med šolo in starši v veliki meri določa prav kakovost komunikacije, ki mora biti jasna, odprta in dvosmerna.

V kontekstu izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, zlasti v programu OŠPP NIS, ima komunikacija dodatno težo. Starši teh otrok pogosto potrebujejo več informacij, razlage strokovnih odločitev in čustveno podporo, saj se soočajo z

negotovostmi, skrbmi in dolgotrajnimi postopki usmerjanja. Učinkovita komunikacija tako ni zgolj prenos informacij, temveč predstavlja odnosni proces, ki vključuje razumevanje, empatijo in sodelovanje (Grafenauer Ekart, 2020).

2.3.3 Enosmerna in dvosmerna komunikacija

V literaturi se pogosto razlikuje med enosmerno in dvosmerno komunikacijo. Enosmerna komunikacija poteka v smeri od šole k staršem in je značilna za tradicionalne oblike obveščanja, kot so pisna obvestila, poročila, zapisniki in roditeljski sestanki, na katerih imajo starši omejene možnosti za odziv. Takšna komunikacija omogoča hitro in učinkovito posredovanje informacij, vendar ne spodbuja aktivnega sodelovanja in dialoga (Intihar & Kepče, 2002).

Dvosmerna komunikacija pa temelji na dialogu, v katerem imajo obe strani možnost izražanja mnenj, vprašanj in pomislekov. Grafenauer Ekart (2020) poudarja, da je dvosmerna komunikacija bistvena za vzpostavljanje partnerskega odnosa, saj omogoča soodločanje in skupno iskanje rešitev. V praksi se dvosmerna komunikacija uresničuje prek individualnih razgovorov, timskih sestankov, neformalnih pogovorov in rednih srečanj, pri katerih so starši aktivno vključeni.

V programu OŠPP NIS je dvosmerna komunikacija še posebej pomembna, saj učenci pogosto potrebujejo dosledne pristope in prilagoditve, ki jih je mogoče učinkovito izvajati le, če obstaja usklajenost med šolo in domom. Če komunikacija ostaja zgolj enosmerna, starši ne morejo v celoti razumeti namenov in ciljev vzgojno-izobraževalnega dela, kar lahko vodi do nesporazumov in zmanjšanega zaupanja.

2.3.4 Pomen empatije in aktivnega poslušanja

Empatija in aktivno poslušanje sta temeljni komunikacijski veščini, ki pomembno vplivata na kakovost odnosa med učitelji in starši. Empatija pomeni sposobnost vživljanja v položaj drugega ter razumevanje njegovih čustev, skrbi in perspektive. Grafenauer Ekart (2020) poudarja, da so starši otrok s posebnimi potrebami pogosto čustveno obremenjeni, zato je empatičen pristop ključen za vzpostavljanje varnega in zaupanja vrednega odnosa.

Aktivno poslušanje vključuje pozorno poslušanje sogovornika, postavljanje odprtih vprašanj, povzemanje slišane ter preverjanje razumevanja. Intihar in Kepče (2002) izpostavljata, da starši pogosto niso nezadovoljni zaradi odločitev same po sebi, temveč zaradi občutka, da niso bili slišani ali razumljeni. Aktivno poslušanje staršem daje občutek spoštovanja in vključenosti, kar krepi njihovo pripravljenost za sodelovanje.

V praksi OŠPP NIS to pomeni, da učitelj staršem ne posreduje zgolj informacij o otrokovih dosežkih ali težavah, temveč jim omogoči, da izrazijo svoje izkušnje in opažanja iz domačega okolja. Takšna izmenjava informacij omogoča bolj celostno razumevanje otroka in prispeva k bolj ustreznim prilagoditvam vzgojno-izobraževalnega dela (Grafenauer Ekart, 2020).

Pomembno je tudi, da učitelj pri komunikaciji upošteva jasnost jezika in se izogiba pretiranemu strokovnemu žargonu, ki ga starši morda ne razumejo. Jasna, spoštljiva in empatična komunikacija zmanjšuje možnost nesporazumov in krepi partnerski odnos med šolo in starši.

Sklepno lahko poudarimo, da komunikacija ni zgolj orodje sodelovanja, temveč njegov temelj. Enosmerna komunikacija lahko zagotovi informiranost, vendar šele dvosmerna, empatična in spoštljiva komunikacija omogoča resnično sodelovanje. V programu OŠPP NIS je kakovostna komunikacija ključna za usklajevanje dela z učenci, podpora staršem in ustvarjanje stabilnega ter spodbudnega okolja za otrokov razvoj (Intihar & Kepče, 2002; Grafenauer Ekart, 2020).

2.4 Partnerski odnos med učitelji in starši otrok s posebnimi potrebami

2.4.1 Značilnosti partnerskega odnosa

Partnerski odnos med učitelji in starši predstavlja sodoben pristop k sodelovanju v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki temelji na medsebojnem zaupanju, spoštovanju ter enakovrednosti vlog. V strokovni literaturi je partnerski odnos opredeljen kot odnos, v katerem sta šola in družina usmerjeni k skupnemu cilju – optimalnemu razvoju in

dobrobiti otroka – pri čemer vsaka prispeva svoje znanje, izkušnje in odgovornosti (Intihar & Kepče, 2002; Grafenauer Ekart, 2020).

Zaupanje predstavlja temeljno značilnost partnerskega odnosa. Med učitelji in starši se vzpostavi takrat, ko obe strani zaznavata, da so njuni nameni usmerjeni v otrokovo korist in da je komunikacija odprta, iskrena ter spoštljiva. Grafenauer Ekart (2020) poudarja, da zaupanje ne nastane samodejno, temveč se gradi postopno skozi pozitivne izkušnje sodelovanja. V kontekstu OŠPP NIS je zaupanje še posebej pomembno, saj starši otrok s posebnimi potrebami pogosto doživljajo negotovost, strah in skrb glede otrokove prihodnosti. Če starši učitelju zaupajo, so bolj pripravljeni sodelovati, sprejemati strokovne usmeritve in aktivno prispevati k uresničevanju zastavljenih ciljev.

Druga ključna značilnost partnerskega odnosa je spoštovanje. Spoštovanje se kaže v priznavanju vloge in kompetenc vsakega udeleženca v sodelovanju. Učitelji spoštujejo starše kot poznavalce svojega otroka, njihovo znanje o otrokovih navadah, interesih in potrebah, starši pa učitelje kot strokovnjake na področju pedagogike, didaktike in dela z otroki s posebnimi potrebami (Intihar & Kepče, 2002). Spoštovanje se v praksi izraža skozi način komunikacije, v katerem se učitelji izogibajo pokroviteljskemu ali avtoritarnemu tonu in staršem omogočajo, da izrazijo svoje mnenje ter pomisleke.

Enakovrednost vlog ne pomeni izenačevanja strokovnih pristojnosti, temveč priznavanje, da imata tako šola kot družina pomembno in nenadomestljivo vlogo v otrokovem razvoju. Grafenauer Ekart (2020) poudarja, da v partnerskem odnosu učitelj ne nastopa kot nadrejena avtoriteta, temveč kot sogovornik, ki skupaj s starši soustvarja vzgojno-izobraževalni proces. Enakovrednost vlog se kaže v vključevanju staršev v odločanje, skupnem oblikovanju ciljev ter v upoštevanju njihovih izkušenj pri načrtovanju dela z otrokom.

V programu OŠPP NIS je partnerski odnos še posebej pomemben zaradi specifičnih potreb učencev. Otroci z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju pogosto potrebujejo prilagoditve, ki segajo preko okvirjev šolskega okolja in zahtevajo doslednost tudi v domačem okolju. Partnerski odnos omogoča, da so cilji, strategije in

pričakovanja usklajeni, kar pozitivno vpliva na otrokovo učenje, vedenje in čustveno počutje (Intihar & Kepče, 2002).

Pomembna značilnost partnerskega odnosa je tudi deljena odgovornost. V partnerskem sodelovanju se učitelji in starši zavedajo, da sooblikujejo otrokovo vzgojno-izobraževalno pot, vendar vsak znotraj svojih pristojnosti. Učitelji so odgovorni za strokovno in pedagoško plat pouka, starši pa za podporo otroku doma ter za prenos naučenih strategij v vsakdanje življenje. Jasna razmejitev odgovornosti preprečuje nerealna pričakovanja in zmanjšuje možnost konfliktov (Grafenauer Ekart, 2020).

Partnerski odnos zahteva tudi pripravljenost na sodelovanje in odprtost za dialog. Intihar in Kepče (2002) opozarjata, da partnersko sodelovanje ni vedno enostavno, saj zahteva čas, energijo in nenehno usklajevanje. Kljub temu pa prinaša dolgoročne koristi tako za otroka kot za starše in učitelje. Vzpostavitev partnerskega odnosa prispeva k boljši šolski klimi, večjemu zadovoljstvu vseh vključenih ter boljšim razvojnim izidom za otroka.

Sklepno lahko poudarimo, da partnerski odnos med učitelji in starši predstavlja ključni dejavnik kakovostnega sodelovanja v programu OŠPP NIS. Zaupanje, spoštovanje in enakovrednost vlog niso zgolj teoretični koncepti, temveč praktične usmeritve, ki omogočajo učinkovito podporo otroku s posebnimi potrebami in krepijo sodelovalno kulturo med šolo in družino (Grafenauer Ekart, 2020; Intihar & Kepče, 2002).

2.4.2 Specifičnosti sodelovanja s starši otrok s posebnimi potrebami

Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami ima v primerjavi s sodelovanjem s starši otrok v rednih programih številne specifičnosti, ki izhajajo iz posebnih razvojnih, čustvenih in socialnih okoliščin teh družin. Starši otrok s posebnimi potrebami se pogosto soočajo z dalgotrajnim procesom sprejemanja otrokove drugačnosti, z negotovostjo glede prihodnosti ter s povečano odgovornostjo, ki jo prinaša skrb za otroka. Vse navedeno pomembno vpliva na način in kakovost sodelovanja med šolo in starši (Plešec, 2021).

Ena izmed ključnih značilnosti sodelovanja je čustvena stiska staršev. Plešec (2021) opozarja, da se starši otrok s posebnimi potrebami pogosto srečujejo z občutki strahu, krivde, nemoči in žalovanja za »pričakovanim« razvojem otroka. Ti občutki so lahko še posebej izraziti v obdobjih pomembnih prehodov, kot so vstop v šolo, prehodi med programi ali sprejemanje novih odločitev o usmeritvi. Čustvena obremenjenost lahko vpliva na pripravljenost staršev za sodelovanje, njihovo dožemanje strokovnih priporočil ter način odzivanja na komunikacijo s šolo.

Proces sprejemanja otrokove posebnosti je dolgotrajen in individualen proces, ki poteka različno pri različnih starših. Košnik idr. (2023) poudarjajo, da se starši razlikujejo glede na stopnjo informiranosti, socialno oporo, osebne izkušnje in pretekle stike s strokovnimi institucijami. Nekateri starši otrokovo posebnost sprejmejo razmeroma hitro, drugi pa potrebujejo več časa in podpore. Ta proces neposredno vpliva na sodelovanje s šolo, saj se starši, ki so še vedno v fazi zanikanja ali iskanja krivde, težje vključujejo v partnerski odnos in sprejemajo strokovne usmeritve.

V programu OŠPP NIS so te specifičnosti še posebej izrazite, saj so učenci vključeni v program z nižjim izobrazbenim standardom, kar lahko pri starših sproža dodatne stiske in skrbi glede otrokove prihodnje vključenosti v družbo, zaposlitvenih možnosti in samostojnosti. Košnik idr. (2023) poudarjajo, da prav v takšnih okoliščinah postane sodelovanje s starši ključno, saj šola ne more uspešno izvajati vzgojno-izobraževalnega procesa brez razumevanja in podpore družine.

Specifičnost sodelovanja se kaže tudi v povečanih pričakovanjih staršev do šole. Nekateri starši od šole pričakujejo, da bo prevzela vlogo glavnega nosilca skrbi za otroka in reševala vse težave, drugi pa imajo nerealna pričakovanja glede otrokovih zmožnosti in napredka. Plešec (2021) opozarja, da lahko takšna pričakovanja vodijo v nesporazume in konfliktna situacije, če učitelji teh pričakovanj ne prepoznajo pravočasno in jih ne naslovijo na spoštljiv in strokoven način.

Pomembna specifičnost sodelovanja je tudi vloga komunikacije pri vzpostavljanju občutka varnosti in zaupanja. Starši otrok s posebnimi potrebami pogosto potrebujejo več časa, razlage in potrditve, saj se srečujejo s številnimi strokovnimi izrazi in postopki, ki jih težko razumejo. Košnik idr. (2023) poudarjajo, da mora biti komunikacija

prilagojena posameznim staršem, jasna in podporna, kar zahteva dodatne komunikacijske in svetovalne kompetence učiteljev.

Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami zahteva tudi več fleksibilnosti. Učitelji morajo upoštevati raznolike družinske okoliščine, časovne omejitve staršev in njihove zmožnosti za sodelovanje. Plešec (2021) izpostavlja, da formalne oblike sodelovanja pogosto ne zadostujejo, zato je smiselno razvijati individualne, manj formalne oblike stika, ki staršem omogočajo večjo dostopnost in občutek sprejetosti.

Kljub številnim izzivom pa sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami prinaša tudi pomembne prednosti. Starši, ki so vključeni v proces in imajo zaupanje v šolo, lahko pomembno prispevajo k uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev, saj podpirajo otroka tudi v domačem okolju ter prenašajo dogovorjene strategije v vsakodnevno življenje. Takšno sodelovanje pozitivno vpliva na otrokovo učenje, vedenje in čustveni razvoj (Košnik idr., 2023).

Sklepno lahko poudarimo, da je sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami kompleksno in zahtevno, a hkrati izjemno pomembno. Razumevanje čustvenih procesov staršev, njihovega položaja in potreb predstavlja temelj za vzpostavljanje kakovostnega partnerskega odnosa. Le s prilagojenim, empatičnim in strokovno podprtim sodelovanjem lahko šola in družina skupaj ustvarjata pogoje za optimalen razvoj otroka s posebnimi potrebami (Plešec, 2021; Košnik idr., 2023).

2.4.3 Starši kot soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa

V sodobnem razumevanju sodelovanja med šolo in starši starši niso več obravnavani zgolj kot podporni dejavnik ali spremljevalci šolskega dela, temveč kot aktivni soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa. Takšno razumevanje temelji na spoznanju, da otrokovo učenje in razvoj potekata v različnih okoljih, predvsem v šoli in družini, ki morata delovati usklajeno in dopolnjujoče se. Intihar in Kepče (2002) poudarjata, da vzgojno-izobraževalni proces ne more biti učinkovit, če med šolo in domom ni povezanosti, skupnih ciljev ter rednega sodelovanja.

Aktivna vloga staršev se kaže v njihovi vključenosti v načrtovanje, izvajanje in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela. V kontekstu otrok s posebnimi potrebami, zlasti v programu OŠPP NIS, je ta vloga še posebej pomembna, saj starši pogosto izvajajo pomemben del podpore otroku v domačem okolju. Grafenauer Ekart (2020) izpostavlja, da starši s svojim poznavanjem otrokovih navad, interesov in odzivov pomembno prispevajo k boljši prilagoditvi pouka in drugih dejavnosti otrokovim potrebam.

Starši kot soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa sodelujejo pri oblikovanju ciljev, ki so skladni z otrokovimi zmožnostmi in realnimi pričakovanji. To sodelovanje presega zgolj prisotnost na sestankih ali podpisovanje dokumentov in vključuje aktivno izmenjavo mnenj, skupno iskanje rešitev ter prenos dogovorjenih strategij v domače okolje. Košnik idr. (2023) poudarjajo, da je prav doslednost med šolo in domom eden ključnih dejavnikov uspešnega napredka otrok s posebnimi potrebami.

Sodelovanje med domom in šolo je še posebej pomembno pri učencih OŠPP NIS, saj ti pogosto potrebujejo strukturirano okolje, ponavljanje in jasna pravila v vseh okoljih, v katerih delujejo. Če starši sodelujejo pri izvajanju določenih vaj, vedenjskih strategij ali komunikacijskih pristopov doma, se učinki šolskega dela bistveno okrepijo. Intihar in Kepče (2002) poudarjata, da takšno sodelovanje prispeva k večji stabilnosti otroka, k zmanjševanju vedenjskih težav in k boljšemu čustvenemu počutju.

Pomemben vidik soustvarjalne vloge staršev je tudi njihova vključenost v odločanje o otrokovem izobraževanju. Zakonodajni in strokovni dokumenti poudarjajo pravico staršev do sodelovanja pri oblikovanju individualiziranega programa ter spremljanju njegovega izvajanja, vendar raziskave kažejo, da je ta vloga v praksi pogosto omejena ali zgolj formalna (Košnik idr., 2023). Prava soustvarjalna vloga staršev se uresniči takrat, ko so njihovi predlogi upoštevani, ko so vključeni v razprave in ko čutijo, da so enakovreden del strokovne ekipe.

Soustvarjanje vzgojno-izobraževalnega procesa zahteva tudi jasno opredeljene vloge in odgovornosti. Grafenauer Ekart (2020) opozarja, da aktivna vloga staršev ne pomeni prenosa strokovne odgovornosti s šole na starše ali obratno, temveč vzpostavljanje ravnovesja, v katerem vsak deležnik prispeva tisto, kar je v njegovi

pristojnosti. Takšna razmejitev preprečuje nerealna pričakovanja in zmanjšuje možnost konfliktov.

Pomembno je tudi, da šola starše opolnomoči za njihovo soustvarjalno vlogo. To pomeni, da jim nudi ustrezne informacije, razlage in podporo, da lahko učinkovito sodelujejo. Košnik idr. (2023) izpostavljajo pomen jasne in razumljive komunikacije ter postopnega vključevanja staršev v proces, saj se mnogi starši otrok s posebnimi potrebami sprva ne čutijo dovolj kompetentne za enakovredno sodelovanje s strokovnimi delavci.

Kljub številnim prednostim pa soustvarjalna vloga staršev prinaša tudi izzive. Različna pričakovanja, omejene zmožnosti staršev za sodelovanje ter časovne in čustvene obremenitve lahko otežujejo aktivno vključenost. Zato je naloga šole, da sodelovanje prilagodi posamezni družini in poišče načine, kako staršem omogočiti sodelovanje v obsegu, ki je zanje sprejemljiv in izvedljiv (Intihar & Kepče, 2002).

Sklepno lahko poudarimo, da starši kot soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa predstavljajo ključen dejavnik kakovostnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Aktivna vloga staršev, podprta z zaupanjem, jasno komunikacijo in strokovno podporo šole, prispeva k bolj usklajenemu delovanju doma in šole ter k boljšim razvojnim izidom učencev OŠPP NIS (Grafenauer Ekart, 2020; Košnik idr., 2023).

2.5 Individualizirani program (IP) in vloga staršev

2.5.1 Pomen individualiziranega programa

Individualizirani program (IP) predstavlja osrednji dokument pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami ter je temeljni instrument za uresničevanje načel individualizacije, prilagajanja in inkluzije v slovenskem šolskem prostoru. IP je načrt, ki izhaja iz otrokovih posebnih potreb, zmožnosti in primanjkljajev ter določa cilje, oblike dela, prilagoditve in obseg dodatne strokovne pomoči, s katerimi se otroku omogoča optimalen razvoj in učenje (Zuopp-2, 2017).

V strokovni literaturi se individualizirani program opredeljuje kot dinamičen dokument, ki se oblikuje na podlagi celostne ocene otroka in se sproti prilagaja glede na njegov napredek ter spremenjene potrebe. Košnik idr. (2023) poudarjajo, da IP ni zgolj administrativna obveznost, temveč strokovno orodje, ki usmerja vzgojno-izobraževalno delo in omogoča bolj strukturiran, ciljno usmerjen ter učinkovit pristop k poučevanju otrok s posebnimi potrebami.

Namen individualiziranega programa je zagotoviti, da vzgojno-izobraževalni proces izhaja iz realnih zmožnosti otroka in da so cilji prilagojeni njegovemu razvojnemu nivoju. To je še posebej pomembno v prilagojenem programu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPP NIS), kjer učenci zaradi zmernih in težjih motenj v duševnem razvoju ne dosegajo enakovrednega izobrazbenega standarda. IP v tem programu omogoča, da se pouk osredotoča na razvoj funkcionalnih znanj, socialnih veščin, komunikacije in samostojnosti, kar so ključna področja za kakovostno življenje učencev (Košnik idr., 2023).

Pomembna funkcija individualiziranega programa je tudi povezovalna vloga med šolo, starši in drugimi strokovnimi sodelavci. IP omogoča usklajevanje ciljev in dejavnosti med različnimi okolji, v katerih otrok deluje, ter prispeva k večji doslednosti in preglednosti vzgojno-izobraževalnega dela. Intihar in Kepče (2002) poudarjata, da je IP učinkovit le, če ni razumljen kot tog dokument, temveč kot proces stalnega sodelovanja in prilagajanja, pri katerem imajo pomembno vlogo tako učitelji kot starši.

V programu OŠPP NIS individualizirani program ne predstavlja zgolj prilagoditev učnih vsebin, temveč pogosto vključuje tudi cilje s področja vedenja, čustvenega razvoja, samozavesti in socialne vključenosti. Zaradi tega mora biti IP celosten in upoštevati vse vidike otrokovega delovanja. Košnik idr. (2023) opozarjajo, da neusklajen ali pomanjkljivo zastavljen IP lahko vodi v nejasna pričakovanja, neenotne pristope in manjše možnosti za napredek otroka.

Pomen individualiziranega programa se kaže tudi v njegovi evalvativni funkciji. IP omogoča spremljanje otrokovega napredka ter vrednotenje učinkovitosti uporabljenih oblik in metod dela. Na podlagi sprotne evalvacije se lahko cilji in pristopi prilagajajo, kar omogoča bolj fleksibilno in odzivno vzgojno-izobraževalno delo. Takšen pristop je

zlasti pomemben pri otrocih s posebnimi potrebami, saj njihov razvoj pogosto ni linearen in zahteva prilagajanje glede na trenutno stanje (Zuopp-2, 2017).

Individualizirani program ima pomembno vlogo tudi pri krepitvi sodelovanja s starši. Ko starši razumejo namen in vsebino IP ter so vključeni v njegovo oblikovanje, lažje podprejo otroka doma in sodelujejo pri uresničevanju zastavljenih ciljev. Raziskave kažejo, da IP, ki je oblikovan v sodelovanju s starši, prispeva k večjemu zaupanju, večji doslednosti med šolo in domom ter boljšim razvojnim izidom otrok (Košnik idr., 2023).

Sklepno lahko poudarimo, da individualizirani program predstavlja ključno orodje pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Njegov pomen v programu OŠPP NIS je še posebej izrazit, saj omogoča prilagoditev vzgojno-izobraževalnega dela specifičnim potrebam učencev, spodbuja sodelovanje med vsemi vključenimi ter prispeva k bolj kakovostni, pregledni in ciljno usmerjeni pedagoški praksi (Intihar & Kepče, 2002; Košnik idr., 2023).

2.5.2 Zakonska vključenost staršev v individualizirani program

Zakonska vključenost staršev v pripravo, izvajanje in evalvacijo individualiziranega programa (IP) predstavlja temeljno načelo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v slovenskem šolskem sistemu. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-2) jasno opredeljuje starše kot ključne sodelujočence v vseh fazah izobraževalnega procesa, saj so ti zakoniti zastopniki otroka in pomembni nosilci informacij o njegovem razvoju, potrebah in življenjskih okoliščinah (ZUOPP-2, 2017).

ZUOPP-2 določa, da morajo biti starši vključeni že v postopek usmerjanja otroka s posebnimi potrebami, kjer imajo pravico sodelovati, izražati mnenje ter biti seznanjeni z odločitvami in strokovnimi mnenji. Po izdaji odločbe o usmeritvi pa se njihova vloga nadaljuje in pogloblja v procesu oblikovanja individualiziranega programa. Zakon izrecno navaja, da mora strokovna skupina pri pripravi IP sodelovati s starši, upoštevati njihova mnenja ter jih seznani z vsebino in cilji programa (ZUOPP-2, 2017).

Košnik idr. (2023) poudarjajo, da zakonska vključenost staršev v IP ni zgolj formalna zahteva, temveč odraža sodoben pristop k obravnavi otrok s posebnimi

potrebami, ki temelji na partnerskem odnosu med šolo in družino. Starši so kot stalni spremljevalci otrokovega razvoja v edinstvenem položaju, saj lahko prispevajo informacije o otrokovem delovanju v domačem okolju, njegovih odzivih, interesih in vsakodnevnih izzivih. Te informacije so ključne za oblikovanje realnih in dosegljivih ciljev v IP.

Posebej pomembna je zakonska vključenost staršev v proces evalvacije individualiziranega programa. ZUOPP-2 določa, da je IP dokument, ki se sproti spremlja in po potrebi prilagaja, pri čemer imajo starši pravico sodelovati pri vrednotenju otrokovega napredka in učinkovitosti uporabljenih prilagoditev (ZUOPP-2, 2017). Takšna ureditev omogoča večjo transparentnost vzgojno-izobraževalnega procesa ter krepi zaupanje staršev v strokovne odločitve šole.

V programu OŠPP NIS je zakonska vključenost staršev v IP še posebej pomembna, saj učenci zaradi zmernih in težjih motenj v duševnem razvoju pogosto potrebujejo dolgoročno, dosledno in celostno podporo. Košnik idr. (2023) opozarjajo, da brez aktivnega sodelovanja staršev obstaja tveganje, da se cilji IP ne bodo uresničevali v domačem okolju, kar lahko zmanjša učinkovitost vzgojno-izobraževalnega dela.

Kljub jasnim zakonskim določilom se v praksi pogosto pojavlja razkorak med formalno in dejansko vključenostjo staršev. Raziskave kažejo, da so starši včasih vključeni zgolj v obliki podpisovanja dokumentov ali prisotnosti na predstavitvi IP, brez možnosti aktivnega sooblikovanja ciljev in strategij (Košnik idr., 2023). Takšna praksa zmanjšuje pomen zakonskih določb in lahko vodi v občutek izključenosti staršev iz procesa odločanja.

Zakonska vključenost staršev v IP zahteva od šole tudi določeno stopnjo odgovornosti in strokovne usposobljenosti. Učitelji in strokovni delavci morajo staršem zagotoviti razumljive informacije, prilagojene njihovemu znanju in izkušnjam, ter ustvariti prostor za dialog. Košnik idr. (2023) poudarjajo, da je za učinkovito vključevanje staršev nujno, da šola vzpostavi jasno strukturo sodelovanja, v kateri so vloge, naloge in odgovornosti posameznih deležnikov jasno opredeljene.

Pomemben vidik zakonske vključenosti staršev je tudi spoštovanje njihove odločitvene vloge. Starši imajo pravico, da soglašajo ali ne soglašajo z določenimi odločitvami ter da se v primeru nestrinjanja obrnejo na pristojne institucije. Ta pravica varuje interese otroka in zagotavlja, da so strokovne odločitve sprejete v dialogu in ne enostransko (ZUOPP-2, 2017).

Sklepno lahko poudarimo, da zakonska vključenost staršev v individualizirani program predstavlja pomembno varovalo otrokovih pravic ter temelje partnerskega sodelovanja med šolo in družino. V programu OŠPP NIS ima ta vključenost še posebej velik pomen, saj omogoča bolj usklajeno delovanje vseh vključenih in prispeva k kakovostnejšemu izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa (Košnik idr., 2023; ZUOPP-2, 2017).

2.5.3 Izzivi pri vključevanju staršev v individualizirani program

Čeprav zakonodaja in strokovne smernice jasno poudarjajo pomen vključevanja staršev v pripravo, izvajanje in evalvacijo individualiziranega programa (IP), se v praksi pogosto pojavljajo številni izzivi, ki otežujejo uresničevanje tega načela. Razkorak med formalno in dejansko vključenostjo staršev je eden izmed ključnih problemov sodobne prakse na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, zlasti v prilagojenem programu OŠPP NIS (Šobot, 2018).

Eden najpogostejših izzivov je formalno sodelovanje staršev, ki se omejuje predvsem na podpisovanje dokumentov ali kratko seznanitev z vsebino individualiziranega programa. Starši so sicer navzoči na sestankih strokovne skupine, vendar pogosto nimajo dejanske možnosti za sooblikovanje ciljev in strategij ali pa se ne čutijo dovolj kompetentne, da bi izrazili svoje mnenje (Plešec, 2021). Takšna oblika sodelovanja ne ustreza načelom partnerskega odnosa in zmanjšuje potencial IP kot orodja za celostno podporo otroku.

Šobot (2018) ugotavlja, da se formalno sodelovanje pogosto pojavlja zaradi organizacijskih in časovnih omejitev šol ter pomanjkanja sistematičnih pristopov k vključevanju staršev. Učitelji in strokovni delavci se lahko zaradi obremenjenosti osredotočajo predvsem na izpolnjevanje zakonskih zahtev, pri čemer zmanjka časa in

prostora za poglobljen dialog s starši. Posledično starši IP dojemajo kot strokovni dokument, ki je namenjen predvsem šoli, ne pa tudi njim.

Drugi pomemben izziv predstavljajo komunikacijske ovire, ki se lahko kažejo na več ravneh. Plešec (2021) opozarja, da starši pogosto težko razumejo strokovno terminologijo, uporabljeno v IP, ter postopke in odločitve, povezane z usmerjanjem in prilagoditvami. Če komunikacija ni prilagojena njihovem razumevanju, se lahko pojavijo občutki nemoči, izključenosti ali nezaupanja do šole.

Komunikacijske ovire so pogosto povezane tudi s čustveno stisko staršev. Starši otrok s posebnimi potrebami lahko doživljajo stres, negotovost in strah glede otrokove prihodnosti, kar vpliva na njihovo zmožnost sodelovanja v procesu IP. Plešec (2021) poudarja, da starši v takšnih okoliščinah potrebujejo več podpore, razumevanja in empatičnega pristopa s strani strokovnih delavcev. Če šola teh potreb ne prepozna, se sodelovanje lahko razvije v odnos napetosti ali umika.

Poseben izziv predstavlja tudi različnost pričakovanj staršev in šole glede ciljev individualiziranega programa. Šobot (2018) navaja, da imajo nekateri starši nerealna pričakovanja glede otrokovega napredka ali pa si želijo ciljev, ki niso skladni z otrokovo zmožnostjo ali z zasnovo programa OŠPP NIS. V takšnih primerih je naloga strokovne skupine, da staršem na spoštljiv in strokovno utemeljen način pojasni omejitve, hkrati pa poišče skupne cilje, ki so dosegljivi in smiselni za otroka.

Izzivi pri vključevanju staršev v IP so lahko tudi posledica različnih socialnih in kulturnih okoliščin družin. Starši se razlikujejo glede na izobrazbo, socialno-ekonomski status, podporne mreže in pretekle izkušnje z institucijami. Plešec (2021) poudarja, da morajo šole upoštevati te razlike in sodelovanje prilagajati posamezni družini, saj univerzalni pristopi pogosto niso učinkoviti.

Kljub navedenim izzivom pa raziskave poudarjajo, da je večina težav pri vključevanju staršev v IP rešljiva z ustreznimi pedagoškimi in komunikacijskimi strategijami. Šobot (2018) izpostavlja pomen jasne strukture sestankov, uporabe razumljivega jezika, sprotnega preverjanja razumevanja in aktivnega vključevanja

staršev v razpravo. Prav tako je pomembno, da strokovni delavci staršem omogočijo dovolj časa za razmislek in vprašanja ter jih spodbujajo k izražanju mnenja.

Sklepno lahko poudarimo, da so izzivi pri vključevanju staršev v individualizirani program sestavni del prakse na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Razumevanje razlike med formalnim in dejanskim sodelovanjem ter prepoznavanje komunikacijskih ovir sta ključna koraka k izboljšanju sodelovanja. Le s sistematičnim, empatičnim in fleksibilnim pristopom lahko šole dosežejo, da bo individualizirani program resnično služil svojemu namenu – celostni podpori otroku s posebnimi potrebami in njegovemu razvoju (Šobot, 2018; Plešec, 2021).

2.6 Ovire in izzivi pri sodelovanju s starši učencev OŠPP NIS

2.6.1 Ovire na strani staršev

Pri sodelovanju med šolo in starši učencev s posebnimi potrebami se zraven organizacijskih in strokovnih izzivov pojavljajo tudi ovire na strani staršev. Te ovire so pogosto povezane z življenjskimi okoliščinami družin, čustvenim doživljanjem staršev ter njihovimi preteklimi izkušnjami s sistemom vzgoje in izobraževanja. Razumevanje teh ovir je ključno za razvoj učinkovitega in empatičnega sodelovanja, zlasti v programu OŠPP NIS, kjer je vloga staršev še posebej pomembna (Šobot, 2018).

Ena najpogostejše izpostavljenih ovir je pomanjkanje časa staršev. Starši otrok s posebnimi potrebami so pogosto dodatno obremenjeni, saj rednih družinskih in poklicnih obveznosti skrbijo še za otrokove terapevtske obravnave, zdravniške preglede ter druge podporne dejavnosti. Plešec (2021) navaja, da so številni starši v stalni časovni stiski, kar jim otežuje redno udeležbo na sestankih, govorilnih urah in drugih oblikah sodelovanja s šolo. To lahko vodi v manj pogoste stike in občutek, da starši niso dovolj vključeni, čeprav si sodelovanja dejansko želijo.

Druga pomembna ovira so nerealna ali neujemajoča se pričakovanja staršev. Nekateri starši imajo visoka pričakovanja glede otrokovega napredka in si želijo ciljev, ki niso skladni z otrokovo razvojno zmožnostjo ali z zasnovo programa OŠPP NIS. Drugi pa imajo zelo nizka pričakovanja in ne verjamejo v otrokove sposobnosti, kar lahko zavira njegovo spodbujanje in podporo doma. Šobot (2018) opozarja, da

razhajanje v pričakovanih pogosto vodi do napetosti in nesporazumov med starši in učitelji, če ti niso pravočasno in ustrezno naslovljeni.

Pomembno oviro predstavljajo tudi pretekle slabe izkušnje staršev s šolo ali drugimi institucijami. Starši otrok s posebnimi potrebami so se lahko v preteklosti srečevali z nerazumevanjem, stigmatizacijo ali dolgotrajnimi in zapletenimi postopki usmerjanja. Plešec (2021) ugotavlja, da takšne izkušnje zmanjšujejo zaupanje staršev v sistem in lahko vodijo v zadržanost ali odpor do sodelovanja s šolo. Starši, ki so imeli negativne izkušnje, so pogosto bolj previdni, manj odprti za komunikacijo in bolj občutljivi na način, kako jim šola posreduje informacije.

Ovire na strani staršev so pogosto povezane tudi s čustveno stisko, ki spremlja starševstvo otroka s posebnimi potrebami. Občutki strahu, krivde, žalosti in negotovosti lahko vplivajo na starševo dožemanje sodelovanja in njihovo sposobnost konstruktivnega dialoga s šolo. Plešec (2021) poudarja, da starši, ki so še v procesu sprejemanja otrokove posebnosti, težje sodelujejo pri dolgoročnem načrtovanju in sprejemanju strokovnih odločitev.

Dodatno oviro lahko predstavljajo komunikacijske in kognitivne razlike med starši in strokovnimi delavci. Starši se pogosto ne počutijo dovolj kompetentne za razumevanje strokovnih izrazov, dokumentov in postopkov, povezanih z izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami. Če šola ne prilagodi komunikacije staršem in ne preverja njihovega razumevanja, se lahko pojavijo nesporazumi, ki zmanjšujejo kakovost sodelovanja (Šobot, 2018).

Pomembna ovira je lahko tudi socialno-ekonomski položaj družine. Starši iz socialno ranljivejših okolij imajo pogosto manj dostopa do informacij, podpornih mrež in časa za sodelovanje s šolo. Plešec (2021) opozarja, da morajo šole pri sodelovanju s starši upoštevati razlike v življenjskih okoliščinah in prilagoditi načine sodelovanja posamezni družini, saj enotni pristopi pogosto niso učinkoviti.

Kljub navedenim oviram pa raziskave poudarjajo, da večina staršev želi sodelovati s šolo in podpreti otrokov razvoj, če so pogoji za sodelovanje ustrezno vzpostavljeni. Ključno je, da šola ovire na strani staršev prepozna ne kot pomanjkanje interesa,

temveč kot izzive, ki zahtevajo razumevanje, prilagodljivost in strokovno podporo. S tem se ustvarja temelje za vzpostavitev zaupanja in partnerskega odnosa, ki je nujen za uspešno izobraževanje učencev v programu OŠPP NIS (Šobot, 2018; Plešec, 2021).

2.6.2 Ovire na strani učiteljev in šole

Pri sodelovanju s starši učencev s posebnimi potrebami se zraven ovir na strani staršev pojavljajo tudi pomembne ovire na strani učiteljev in šole kot institucije. Te ovire so pogosto povezane z organizacijskimi pogoji dela, sistemskimi omejitvami ter usposobljenostjo strokovnih delavcev za sodelovanje s starši. Razumevanje teh dejavnikov je ključno za celostno obravnavo sodelovanja med šolo in starši v programu OŠPP NIS (Grafenauer Ekart, 2020).

Ena izmed najpogostejše izpostavljenih ovir je preobremenjenost učiteljev. Učitelji, ki delajo v prilagojenih programih, se soočajo z visoko stopnjo zahtevnosti dela, saj poučevanja opravljajo še številne dodatne naloge, kot so priprava individualiziranih programov, sodelovanje v strokovnih skupinah, dokumentiranje napredka ter prilagajanje učnih vsebin posameznim učencem. Grafenauer Ekart (2020) poudarja, da ob veliki delovni obremenjenosti učiteljem pogosto primanjkuje časa in energije za poglobljeno sodelovanje s starši, kar lahko vodi v bolj formalne in manj osebne oblike sodelovanja.

Preobremenjenost učiteljev se v programu OŠPP NIS še povečuje, saj delo z učenci z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju zahteva več individualnega pristopa, več usklajevanja in več čustvene vključenosti. Če sistem ne zagotavlja dovolj kadrovske in organizacijske podpore, obstaja tveganje, da sodelovanje s starši postane sekundarna naloga, čeprav ima ključen pomen za otrokovo napredovanje (Šobot, 2018).

Druga pomembna ovira je pomanjkanje ustreznih usposabljanj učiteljev za sodelovanje s starši. Čeprav je sodelovanje s starši sestavni del učiteljskega poklica, številni učitelji v času izobraževanja in zaposlitve ne prejmejo dovolj sistematičnega usposabljanja na področju komunikacije, svetovalnega dela in obravnave zahtevnih

situacij v sodelovanju s starši. Grafenauer Ekart (2020) izpostavlja, da pomanjkanje teh kompetenc lahko vodi v negotovost učiteljev, izogibanje zahtevnim pogovorom in manj učinkovito reševanje konfliktov.

Šobot (2018) ugotavlja, da se učitelji pogosto počutijo nepripravljene na soočanje s čustveno stisko staršev ali z njihovimi nerealnimi pričakovanji. Brez ustrezne strokovne podpore se lahko učitelji znajdejo v vlogi, ki presega njihove kompetence, kar vpliva na kakovost sodelovanja in na njihovo poklicno zadovoljstvo. Redna strokovna izobraževanja in supervizijska podpora bi lahko pomembno prispevali k izboljšanju tega stanja.

Pomembno oviro predstavljajo tudi sistemske in organizacijske omejitve šole. Šole so pogosto vezane na tog urnik, omejena finančna sredstva in administrativne zahteve, ki ne omogočajo dovolj fleksibilnosti pri organizaciji sodelovanja s starši. Grafenauer Ekart (2020) opozarja, da so termini sodelovanja pogosto prilagojeni šoli, ne pa staršem, kar lahko otežuje vzpostavljanje rednih in poglobljenih stikov, zlasti pri starših, ki so zaposleni ali imajo druge obremenitve.

V programu OŠPP NIS so sistemske omejitve še posebej opazne, saj zahteva kakovostno sodelovanje s starši več časa, individualnih pogovorov in timskega usklajevanja. Če šola ne zagotavlja dovolj strokovnih delavcev ali ne spodbuja kulture sodelovanja, lahko učitelji delujejo izolirano, brez ustrezne podpore vodstva ali svetovalne službe (Šobot, 2018).

Ovire na strani šole se lahko kažejo tudi v nejasnih pravilih in smernicah sodelovanja s starši. Če šola nima enotno oblikovanih pristopov in jasnih protokolov sodelovanja, je kakovost sodelovanja pogosto odvisna od individualnih prizadevanj posameznih učiteljev. Grafenauer Ekart (2020) poudarja, da takšna praksa vodi v neenotnost, nejasna pričakovanja in večjo možnost nesporazumov med šolo in starši.

Kljub navedenim oviram pa je pomembno poudariti, da imajo šole pomembno vlogo pri njihovem premagovanju. Šobot (2018) izpostavlja, da lahko z ustrezno organizacijo dela, podporo vodstva, timskim delom in vlaganjem v strokovni razvoj učiteljev šole

ustvarijo pogoje za bolj kakovostno sodelovanje s starši. Ključno je, da se sodelovanje s starši obravnava kot sestavni del pedagoškega dela in ne kot dodatna naloga.

Sklepno lahko ugotovimo, da ovire na strani učiteljev in šole pomembno vplivajo na kakovost sodelovanja s starši učencev OŠPP NIS. Preobremenjenost, pomanjkanje usposabljanj in sistemske omejitve predstavljajo izzive, ki jih je mogoče zmanjšati z načrtnim delovanjem šol, podporo vodstva in razvojem strokovnih kompetenc učiteljev. Le v takšnih pogojih je mogoče vzpostaviti trajno in kakovostno sodelovanje, ki bo v korist otroka s posebnimi potrebami (Grafenauer Ekart, 2020; Šobot, 2018).

2.6.3 Premagovanje ovir in dobre prakse

Premagovanje ovir pri sodelovanju med šolo in starši učencev v programu OŠPP NIS zahteva sistematičen, načrten in celosten pristop, ki vključuje tako učitelje, druge strokovne delavce kot tudi vodstvo šole. Ovire, ki se pojavljajo v sodelovanju, niso neizogibne, temveč jih je mogoče z ustreznimi strategijami in dobrimi praksami zmanjšati ali celo odpraviti. Ključno pri tem je spoznanje, da kakovostno sodelovanje ne nastane spontano, temveč zahteva zavestno vlaganje časa, energije in strokovnega znanja (Grafenauer Ekart, 2020).

Ena izmed temeljnih dobrih praks je vzpostavitev jasnih pravil in smernic sodelovanja s starši. Intihar in Kepče (2002) poudarjata, da jasno opredeljena pričakovanja, vloge in načini komunikacije zmanjšujejo možnost nesporazumov ter povečujejo občutek varnosti tako pri starših kot pri učiteljih. Šola naj že ob vstopu otroka v program OŠPP NIS staršem jasno predstavi, kako bo sodelovanje potekalo, katere oblike sodelovanja so predvidene ter kakšna je vloga posameznih strokovnih delavcev. Takšna transparentnost prispeva k večjemu zaupanju in zmanjšuje nerealna pričakovanja.

Pomembna dobra praksa je tudi redno in načrtno vzdrževanje komunikacije s starši. Grafenauer Ekart (2020) opozarja, da sodelovanje ne sme potekati zgolj ob težavah ali kriznih situacijah, temveč mora biti kontinuirano in usmerjeno tudi v pozitivne vidike otrokovega razvoja. Redni individualni razgovori, kratke povratne informacije o napredku ter možnost neformalnega stika prispevajo k bolj odprtemu

odnosu in krepitvi partnerstva. V programu OŠPP NIS, kjer učenci potrebujejo konsistentno podporo, je redna komunikacija še posebej pomembna.

Dobra praksa pri premagovanju ovir je tudi prilagajanje oblik sodelovanja posameznim družinam. Starši se med seboj razlikujejo glede na časovne zmožnosti, socialno-ekonomski položaj, pretekle izkušnje in stopnjo pripravljenosti za sodelovanje. Plešec (2021) opozarja, da enotni pristopi pogosto niso učinkoviti, zato je smiselno ponuditi različne možnosti sodelovanja, na primer individualne sestanke v prilagojenem terminu, telefonske pogovore ali pisno komunikacijo. Takšna fleksibilnost omogoča večjo vključenost staršev in zmanjšuje občutek pritiska ali izključenosti.

Pomembno vlogo pri premagovanju ovir ima tudi podpora šolskega vodstva. Vodstvo šole s svojo naravnostjo in vrednotami pomembno vpliva na kulturo sodelovanja v šoli. Grafenauer Ekart (2020) poudarja, da šole, ki sodelovanje s starši prepoznava kot pomemben del kakovosti dela, lažje vzpostavljajo sistemske rešitve, kot so časovna razbremenitev učiteljev, organizacija strokovnih srečanj in spodbujanje timskega dela. Podpora vodstva prispeva tudi k večjemu občutku varnosti in strokovne opore pri učiteljih.

Dobra praksa je tudi stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev na področju sodelovanja s starši. Šobot (2018) ugotavlja, da se številni učitelji soočajo z negotovostjo pri vodenju zahtevnih pogovorov s starši, zlasti v primeru nesoglasij ali čustveno obremenjenih situacij. Usposabljanja s področja komunikacije, konfliktnega reševanja in svetovalnega dela lahko pomembno prispevajo k večji samozavesti učiteljev in k bolj kakovostnemu sodelovanju. Takšna izobraževanja so še posebej pomembna v programu OŠPP NIS, kjer so stiki s starši pogosto intenzivnejši.

Kot dobra praksa se izkazuje tudi timsko delo strokovnih delavcev. Sodelovanje učiteljev s svetovalno službo, specialnimi pedagogi in drugimi strokovnjaki omogoča delitev odgovornosti in strokovno podporo pri delu s starši. Plešec (2021) poudarja, da timski pristop zmanjšuje pritisk na posameznega učitelja ter omogoča bolj celostno obravnavo družine in otroka. Starši se ob tem počutijo bolje podprti, saj imajo dostop do različnih strokovnjakov.

Pomemben vidik dobrih praks je tudi poudarjanje pozitivnih vidikov sodelovanja in uspehov otrok. Grafenauer Ekart (2020) opozarja, da je sodelovanje pogosto osredotočeno predvsem na težave, kar lahko starše dodatno obremeni. Uravnotežen pristop, ki vključuje tudi pohvale, napredek in otrokove močne strani, prispeva k bolj pozitivnemu odnosu in večji motivaciji staršev za sodelovanje.

Sklepno lahko poudarimo, da premagovanje ovir pri sodelovanju s starši učencev OŠPP NIS zahteva večnivojski pristop. Jasna pravila sodelovanja, redna in empatična komunikacija, prilagodljivost, strokovna podpora ter aktivna vloga šolskega vodstva so ključni elementi dobrih praks. Le s takšnim pristopom je mogoče ustvariti sodelovalno kulturo, v kateri se starši in učitelji čutijo kot partnerji, povezani v skupnem prizadevanju za dobrobit otroka s posebnimi potrebami (Intihar & Kepče, 2002; Grafenauer Ekart, 2020; Šobot, 2018).

2.7 Pomen sodelovanja s starši za otrokov razvoj in uspešnost

2.7.1 Vpliv sodelovanja na učno uspešnost

Sodelovanje s starši predstavlja pomemben dejavnik otrokove učne uspešnosti, še posebej pri učencih s posebnimi potrebami. V strokovni literaturi se soglasno poudarja, da usklajeno delovanje šole in doma ustvarja pogoje za večjo kontinuiteto učnega procesa, jasnejša pričakovanja ter večjo podporo otroku pri učenju in razvoju (Intihar & Kepče, 2002). Učna uspešnost v tem kontekstu ne pomeni zgolj doseganja učnih ciljev, temveč tudi napredek glede na otrokove zmožnosti, razvoj delovnih navad, motivacije in samostojnosti.

Pri učencih, vključenih v prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (OŠPP NIS), ima sodelovanje s starši še posebej pomembno vlogo. Ti učenci zaradi svojih razvojnih omejitev pogosto potrebujejo več ponavljanja, strukturiranega okolja in doslednosti v različnih življenjskih okoljih. Košnik idr. (2023) poudarjajo, da je učna uspešnost teh učencev mogoče razumeti predvsem v okviru njihovega napredka in razvoja funkcionalnih znanj, kar je močno povezano s podporo, ki jo prejemajo tako v šoli kot doma.

Pomemben vidik vpliva sodelovanja na učno uspešnost je kontinuiteta dela med šolo in domačim okoljem. Če starši poznajo cilje, metode in strategije pouka, lahko otroku nudijo ustrezno podporo tudi doma, kar krepi učne učinke. Intihar in Kepče (2002) izpostavljata, da razhajanja med zahtevami šole in okoljem doma pogosto vodijo do zmede pri otroku, kar negativno vpliva na njegovo učno motivacijo in napredek. Nasprotno pa usklajenost pristopov zmanjšuje frustracije in povečuje učenčevo varnost.

Grafenauer Ekart (2020) poudarja, da starši, ki so vključeni v sodelovanje s šolo, otroku pogosteje nudijo spodbudo, pohvalo in podporo pri učenju. Takšna starševska vključenost pozitivno vpliva na otrokov odnos do učenja ter krepi njegovo notranjo motivacijo. Pri učencih OŠPP NIS se to lahko kaže v večji vztrajnosti pri nalogah, večji samostojnosti ter boljšem razumevanju rutin in pravil, ki so pomembna za uspešno vključevanje v učni proces.

Pomemben dejavnik učne uspešnosti je tudi prenos učnih strategij iz šole v domače okolje. Učenci s posebnimi potrebami pogosto potrebujejo več ponovitev in utrjevanja, zato je ključno, da se dogovorjene strategije izvajajo tudi doma. Košnik idr. (2023) poudarjajo, da sodelovanje s starši omogoča lažji prenos teh strategij ter njihovo prilagoditev družinskemu okolju. S tem se učne vsebine in spretnosti ne omejuje zgolj na šolski prostor, temveč postanejo del otrokovega vsakdana.

Sodelovanje s starši vpliva tudi na učiteljevo zaznavo učne uspešnosti. Učitelji, ki imajo redne stike s starši, lažje razumejo otrokove vedenjske in učne odzive ter prilagajajo pouk glede na celotno sliko otroka. Grafenauer Ekart (2020) opozarja, da takšna izmenjava informacij omogoča bolj realno vrednotenje učenčevega napredka in preprečuje enostranske interpretacije učnega neuspeha.

Pri učencih OŠPP NIS je učno uspešnost treba obravnavati tudi v povezavi z razvojem socialnih in življenjskih spretnosti. Sodelovanje s starši prispeva k večji doslednosti pri razvijanju delovnih navad, rutine in odgovornosti, kar dolgoročno vpliva na otrokovo zmožnost učenja. Intihar in Kepče (2002) poudarjata, da učenje ni omejeno zgolj na učne vsebine, temveč vključuje tudi oblikovanje odnosov, samoregulacijo in vztrajnost, pri čemer ima domače okolje izjemno velik vpliv.

Nenazadnje sodelovanje s starši zmanjšuje pojav učnih in vedenjskih težav, ki lahko negativno vplivajo na učno uspešnost. Ko starši in učitelji skupaj prepoznavajo težave in se odzivajo usklajeno, se zmanjšuje tveganje za neuspeh ter povečuje možnost zgodnjega ukrepanja. Košnik idr. (2023) pri tem poudarjajo pomen preventivnega sodelovanja, ki ni usmerjeno zgolj v reševanje težav, temveč v stalno podporo otrokovemu razvoju.

Sklepno lahko ugotovimo, da ima sodelovanje s starši pomemben in večplasten vpliv na učno uspešnost učencev v programu OŠPP NIS. Kontinuiteta dela, prenos strategij v domače okolje, skupna podpora ter usklajeni cilji prispevajo k boljšemu napredku otrok. Učna uspešnost v tem kontekstu ni zgolj merilo doseženih ciljev, temveč odraz kakovostnega sodelovanja med šolo in družino, ki je usmerjeno v otrokove zmožnosti, potrebe in dolgoročni razvoj (Grafenauer Ekart, 2020; Košnik idr., 2023).

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 Predstavitev vzorca

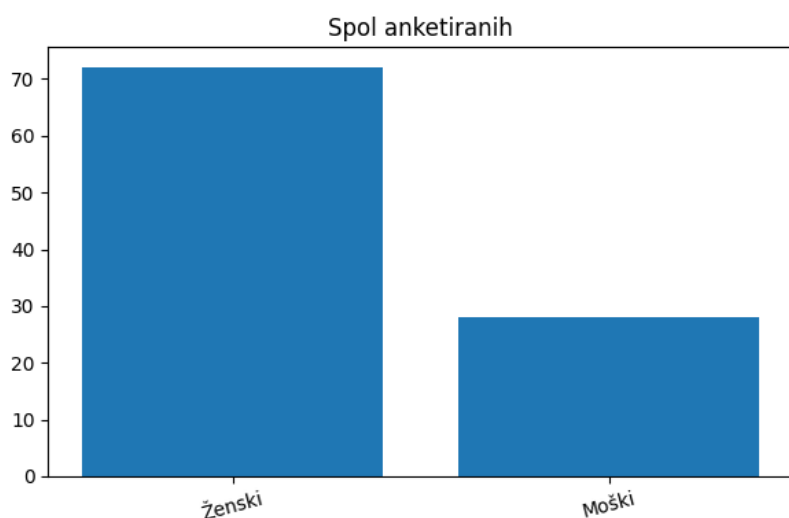
V raziskavi je sodelovalo 54 strokovnih delavcev, zaposlenih v programu OŠPP NIS. Vzorec raziskave je zajemal učitelje, razrednike, specialne pedagoge in druge strokovne delavce, ki se pri svojem vsakodnevnem delu srečujejo z učenci s posebnimi potrebami ter njihovimi starši.

Namen raziskave je bil preučiti sodelovanje med učitelji in starši učencev OŠPP NIS z vidika učiteljev ter analizirati njihova stališča, izkušnje in zaznave glede pomena sodelovanja, oblik sodelovanja, vključenosti staršev in ovir pri sodelovanju. Vzorec je bil namenski, saj so bili v raziskavo vključeni le strokovni delavci, zaposleni v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom. Takšen izbor omogoča boljši vpogled v specifične značilnosti sodelovanja s starši v tem programu.

Med anketiranimi je bilo največ žensk, in sicer 38 oziroma 72 %, moških pa 15 oziroma 28 %. Rezultati kažejo izrazito prevlado ženskega spola med zaposlenimi v programu OŠPP NIS, kar je pogosto značilno tudi za širše področje vzgoje in izobraževanja. Takšna spolna struktura zaposlenih je pričakovana, saj je pedagoški poklic tradicionalno bolj zastopan med ženskami.

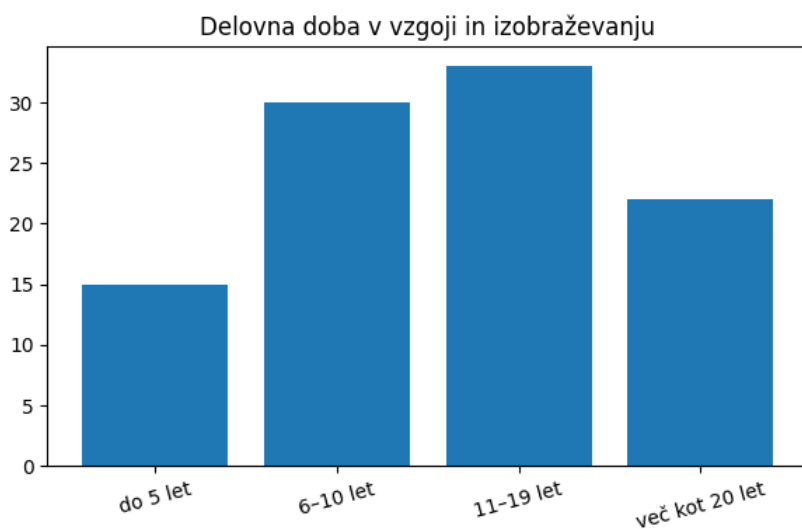
To potrjujejo tudi druge raziskave na področju vzgoje in izobraževanja, ki kažejo, da je delež žensk med učitelji bistveno višji kot delež moških. Večja zastopanost žensk lahko vpliva tudi na način komunikacije s starši, saj se pogosto poudarja večja empatija, pripravljenost na sodelovanje in komunikacijska usmerjenost.

Graf 1: Spol anketiranih



Glede delovne dobe v vzgoji in izobraževanju je največ anketiranih navedlo, da imajo od 11 do 19 let delovne dobe (33 %), sledijo zaposleni z 6–10 leti delovne dobe (30 %), več kot 20 let delovne dobe ima 22 % sodelujočih, najmanj pa je zaposlenih z do 5 leti delovne dobe (15 %). Rezultati kažejo, da v raziskavi prevladujejo strokovni delavci z večletnimi izkušnjami na področju vzgoje in izobraževanja.

Graf 2: Delovna doba v vzgoji in izobraževanju

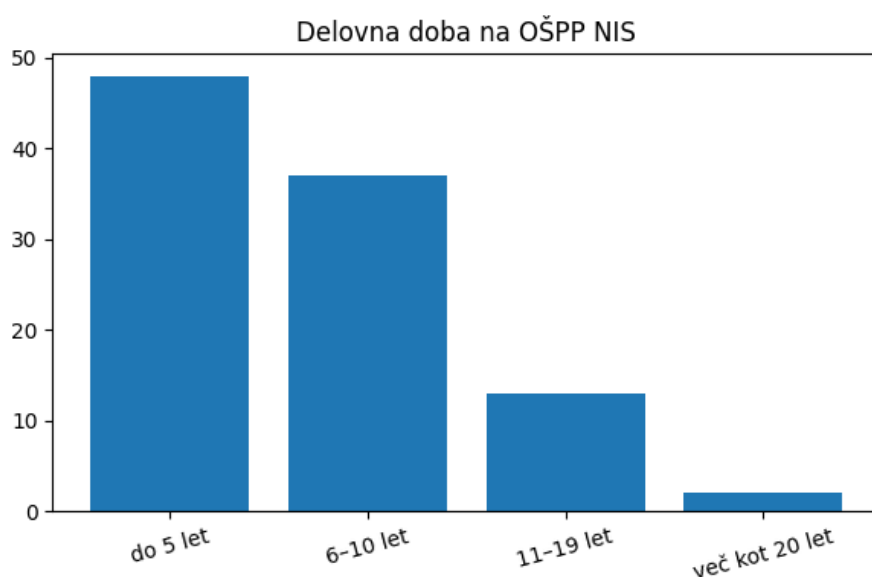


Pri delovni dobi na OŠPP NIS skoraj polovica anketiranih (48 %) dela do 5 let, 37 % jih je zaposlenih od 6 do 10 let, 13 % od 11 do 19 let, le 2 % pa več kot 20 let. Ti

podatki nakazujejo, da ima večina sodelujočih krajše delovne izkušnje prav v programu OŠPP NIS.

To je lahko povezano z reorganizacijo programov, spremembami zaposlovanja ali večjim vključevanjem mlajših strokovnih delavcev v področje specialne pedagogike. Kljub temu pa lahko takšna struktura pomeni tudi večjo potrebo po dodatnem strokovnem usposabljanju na področju sodelovanja s starši otrok s posebnimi potrebami.

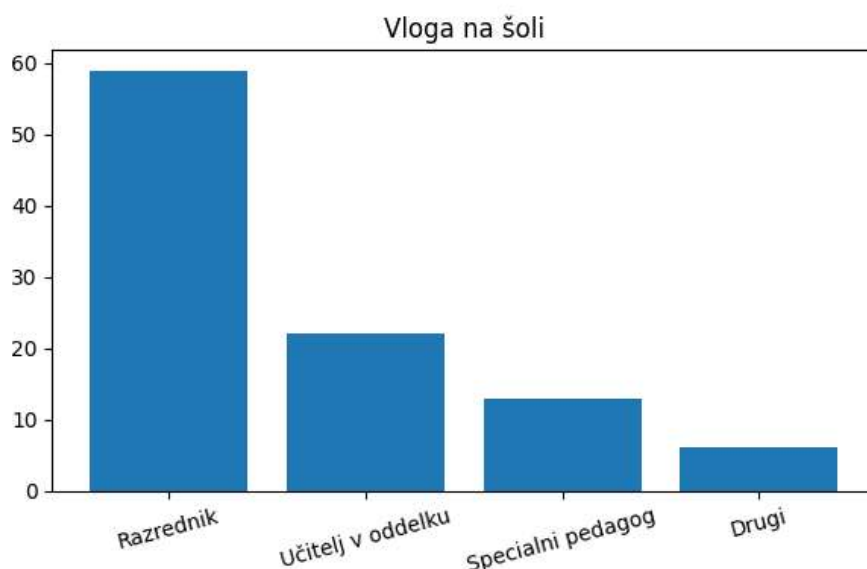
Graf 3: Delovna doba na OŠPP NIS



Po vlogi na šoli največji delež predstavljajo razredniki (59 %), sledijo učitelji v oddelku (22 %), specialni pedagogi (13 %) in drugi strokovni delavci (6 %). Razredniki imajo pogosto največ neposrednega stika s starši, saj koordinirajo delo oddelka, spremljajo napredek učencev in vodijo komunikacijo s starši.

Zato njihova visoka zastopanost v raziskavi omogoča dober vpogled v dejansko stanje sodelovanja med šolo in družino. Specialni pedagogi imajo pomembno vlogo predvsem pri prilagoditvah učnega procesa in pripravi individualiziranih programov, medtem ko drugi strokovni delavci sodelujejo predvsem pri svetovalnem in podporno-strokovnem delu.

Graf 4: Vloga anketiranih na šoli



V raziskavi je sodelovalo 54 strokovnih delavcev, zaposlenih v programu OŠPP NIS. Namen raziskave je bil preučiti sodelovanje med učitelji in starši učencev OŠPP NIS z vidika učiteljev ter analizirati njihova stališča, izkušnje in zaznave glede pomena sodelovanja, oblik sodelovanja, vključenosti staršev in ovir pri sodelovanju.

Med anketiranimi je bilo največ žensk, in sicer 38 oziroma 72 %, moških pa 15 oziroma 28 %. Rezultati kažejo izrazito prevlado ženskega spola med zaposlenimi v programu OŠPP NIS, kar je pogosto značilno tudi za širše področje vzgoje in izobraževanja.

3.2 Pomen sodelovanja s starši

Prvi raziskovalni sklop se je nanašal na pomen sodelovanja s starši učencev OŠPP NIS. Rezultati kažejo, da učitelji sodelovanju s starši pripisujejo zelo velik pomen, kar se ujema tudi s teoretičnimi izhodišči raziskave. Grafenauer Ekart (2020) poudarja, da kakovostno sodelovanje temelji na zaupanju, komunikaciji in partnerskem odnosu med šolo in starši, kar pomembno vpliva na razvoj otroka. V programu OŠPP NIS je sodelovanje še posebej pomembno, saj učenci pogosto potrebujejo več podpore, individualnega pristopa in usklajenega delovanja med šolo in domačim okoljem.

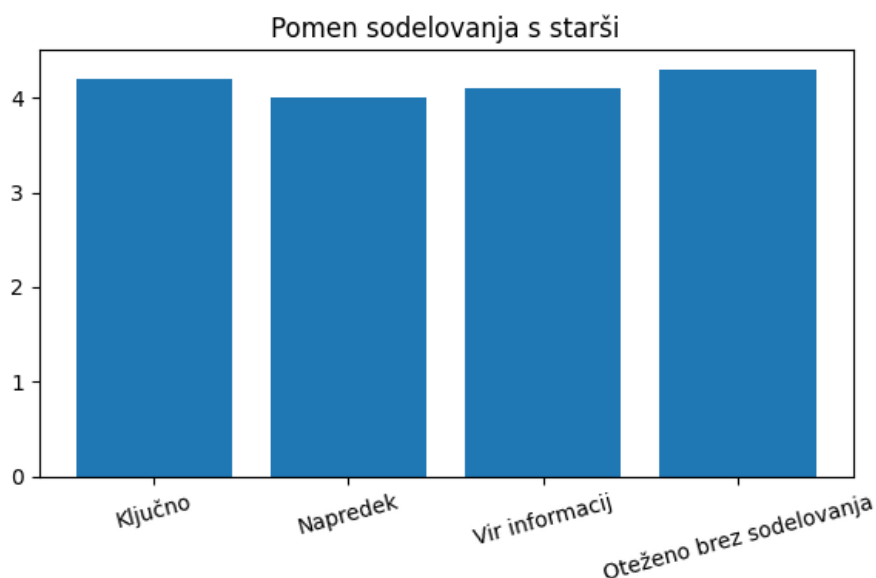
Anketirani so najvišje ocenili trditev, da je brez sodelovanja s starši kakovostno izvajanje programa NIS oteženo ($M = 4,3$; $SD = 0,71$). Kar 43 % sodelujočih se s to trditvijo popolnoma strinja, dodatnih 43 % pa se strinja. Rezultati potrjujejo, da učitelji sodelovanje s starši razumejo kot nujen del uspešnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Učitelji pri svojem delu pogosto opažajo, da lahko le z aktivnim vključevanjem staršev dosežejo boljše razumevanje otrokovih potreb in učinkovitejše izvajanje prilagoditev.

Zelo visoko je bila ocenjena tudi trditev, da je sodelovanje s starši ključno za uspešno delo z učenci OŠPP NIS ($M = 4,2$; $SD = 0,64$). Večina anketiranih se s trditvijo strinja ali popolnoma strinja, kar kaže na visoko stopnjo zavedanja pomena partnerskega odnosa med šolo in družino. Takšni rezultati potrjujejo, da učitelji ne razumejo staršev zgolj kot opazovalcev šolskega procesa, temveč kot pomembne partnerje pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Podobno visoko je bila ocenjena trditev, da so starši pomemben vir informacij o otrokovih potrebah in zmožnostih ($M = 4,1$; $SD = 0,69$). Starši imajo pomembne informacije o otrokovem vedenju, navadah, interesih in posebnostih, ki jih učitelji lahko uporabijo pri načrtovanju dela. To je še posebej pomembno pri otrocih s posebnimi potrebami, kjer je individualiziran pristop ključnega pomena za uspešno delo. Učitelji očitno prepoznavajo starše kot pomembne sodelavce pri razumevanju otrokovih posebnosti in potreb.

Nekoliko nižje, vendar še vedno visoko, je bila ocenjena trditev, da dobro sodelovanje s starši pozitivno vpliva na učenčev napredek ($M = 4,0$; $SD = 0,82$). Skupno se s trditvijo strinja ali popolnoma strinja 75 % anketiranih. Rezultati kažejo, da učitelji verjamejo v povezanost med kakovostnim sodelovanjem in uspešnostjo učencev. Kadar starši in učitelji delujejo usklajeno, imajo učenci več občutka varnosti, podpore in stabilnosti.

Graf 5: Povprečne ocene pomena sodelovanja s starši



Rezultati kažejo, da učitelji OŠPP NIS sodelovanje s starši doživljajo kot pomemben dejavnik uspešnega dela z učenci in kot enega ključnih pogojev za kakovostno izvajanje programa. Ugotovitve se skladajo s sodobnimi strokovnimi smernicami, ki poudarjajo partnerski odnos med šolo in družino kot temelj uspešnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni proces.

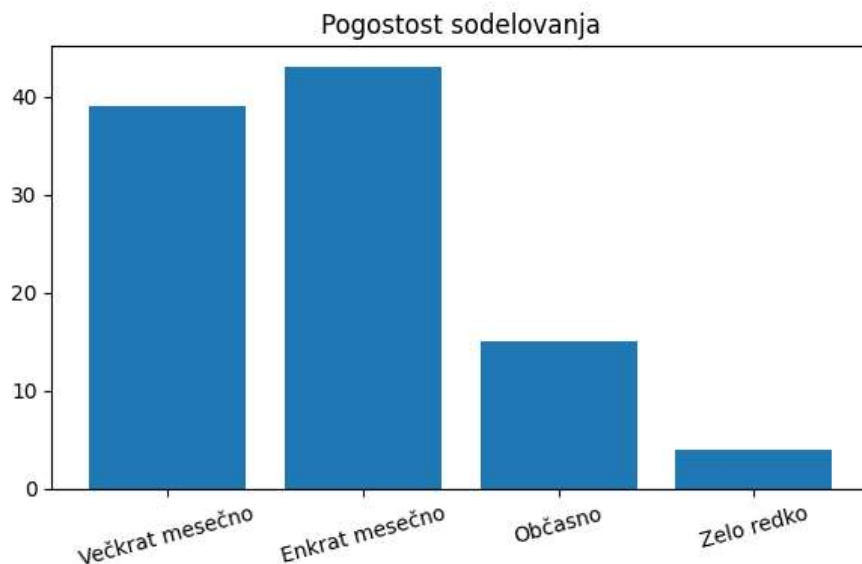
3.3 Pogostost in oblike sodelovanja s starši

Drugi raziskovalni sklop se je nanašal na pogostost in oblike sodelovanja med učitelji in starši. Rezultati kažejo, da je sodelovanje med šolo in starši relativno pogosto. Kar 43 % anketiranih je navedlo, da so s starši v stiku približno enkrat mesečno, 39 % pa večkrat mesečno. Le 4 % sodelujočih je odgovorilo, da so stiki zelo redki. Takšni rezultati kažejo, da je komunikacija med učitelji in starši v programu OŠPP NIS reden in pomemben del pedagoškega procesa.

Povprečna vrednost odgovorov ($M = 1,8$; $SD = 0,8$) kaže na razmeroma pogosto komunikacijo med učitelji in starši. To potrjuje, da je sodelovanje v programu OŠPP NIS pomemben del vsakodnevnega pedagoškega dela. Pogosti stiki omogočajo

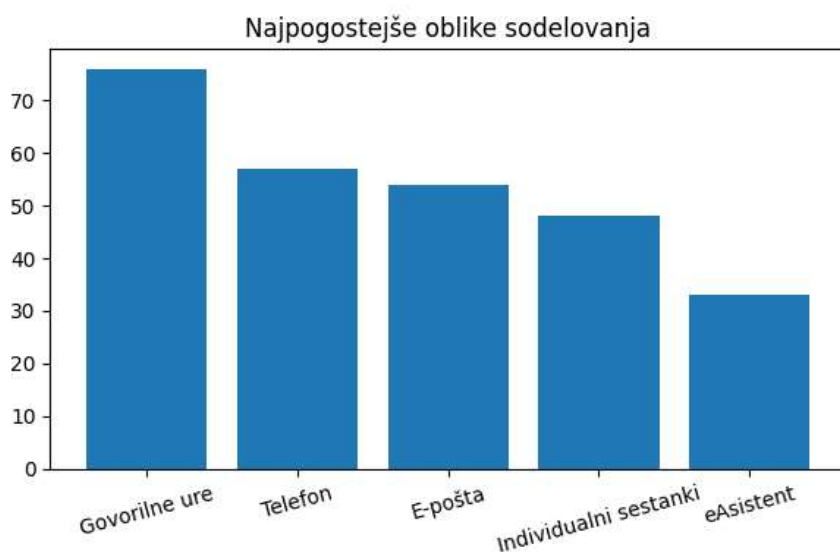
sprotno reševanje težav, izmenjavo informacij in boljše spremljanje otrokovega napredka. Redna komunikacija prispeva tudi k večjemu zaupanju med starši in učitelji.

Graf 6: Pogostost sodelovanja s starši



Med oblikami sodelovanja prevladujejo govorilne ure, ki jih uporablja 76 % anketiranih. Pogosti so tudi telefonski pogovori (57 %), elektronska pošta (54 %) in individualni sestanki (48 %). Manj pogosto se uporabljajo roditeljski sestanki (30 %) in eAsistent (33 %). Rezultati kažejo, da učitelji najpogosteje uporabljajo oblike sodelovanja, ki omogočajo neposreden osebni stik s starši.

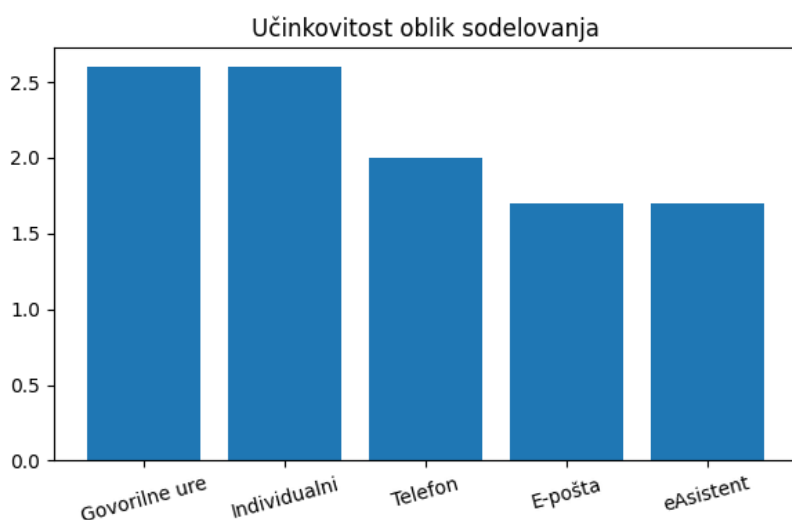
Graf 7: Najpogostejše oblike sodelovanja



Rezultati ocene učinkovitosti posameznih oblik sodelovanja kažejo, da učitelji kot najbolj učinkovite prepoznavajo osebne oblike komunikacije. Najvišje so ocenili govorilne ure ($M = 2,6$; $SD = 0,50$) in individualne sestanke ($M = 2,6$; $SD = 0,53$). Večina anketiranih je ti obliki označila kot učinkoviti.

Telefonski stik je bil ocenjen kot delno učinkovit ($M = 2,0$; $SD = 0,56$), medtem ko sta bili elektronska pošta ($M = 1,7$; $SD = 0,56$) in eAsistent ($M = 1,7$; $SD = 0,57$) ocenjeni manj pozitivno. Večina sodelujočih ju dojema predvsem kot delno učinkoviti obliki komunikacije.

Graf 8: Učinkovitost oblik sodelovanja



Ugotovitve kažejo, da učitelji večji pomen pripisujejo neposrednemu osebnemu stiku s starši, saj omogoča bolj poglobljeno komunikacijo, več zaupanja in učinkovitejše reševanje težav.

3.4 Ovire pri sodelovanju s starši

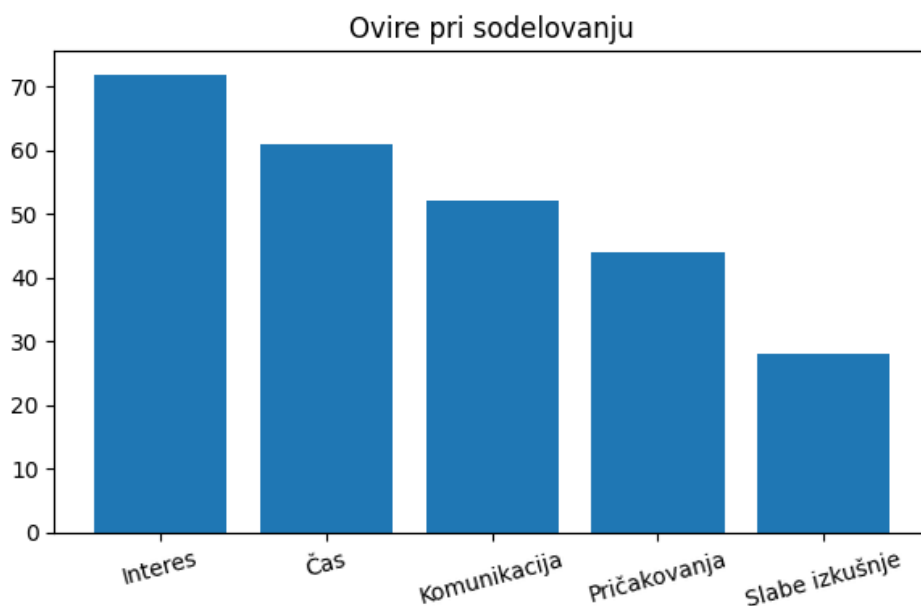
Pomemben del raziskave je bil namenjen ugotavljanju ovir pri sodelovanju med učitelji in starši učencev OŠPP NIS. Sodelovanje med šolo in družino je v strokovni literaturi pogosto predstavljeno kot eden ključnih dejavnikov uspešnega vzgojno-izobraževalnega procesa, vendar raziskave hkrati opozarjajo, da se v praksi pojavljajo številne težave, ki lahko otežujejo kakovostno komunikacijo in partnerski odnos med učitelji ter starši (Šobot, 2018; Plešec, 2021).

Rezultati raziskave potrjujejo, da se tudi učitelji v programu OŠPP NIS pri sodelovanju pogosto srečujejo z različnimi organizacijskimi, komunikacijskimi in odnosnimi izzivi.

Najpogostejše navedena ovira je pomanjkanje interesa staršev, ki jo je navedlo 72 % anketiranih. Takšen rezultat kaže, da učitelji pogosto zaznavajo nizko stopnjo angažiranosti staršev pri sodelovanju s šolo.

Razlogi za to so lahko različni. Nekateri starši se zaradi obremenjenosti ali osebnih stisk težje vključujejo v šolski proces, drugi pa imajo lahko negativne izkušnje iz lastnega šolanja ali občutek nemoči pri vzgoji otroka s posebnimi potrebami. Posledično se lahko izogibajo sodelovanju ali se vključujejo le občasno.

Graf 9: Najpogostejše ovire pri sodelovanju



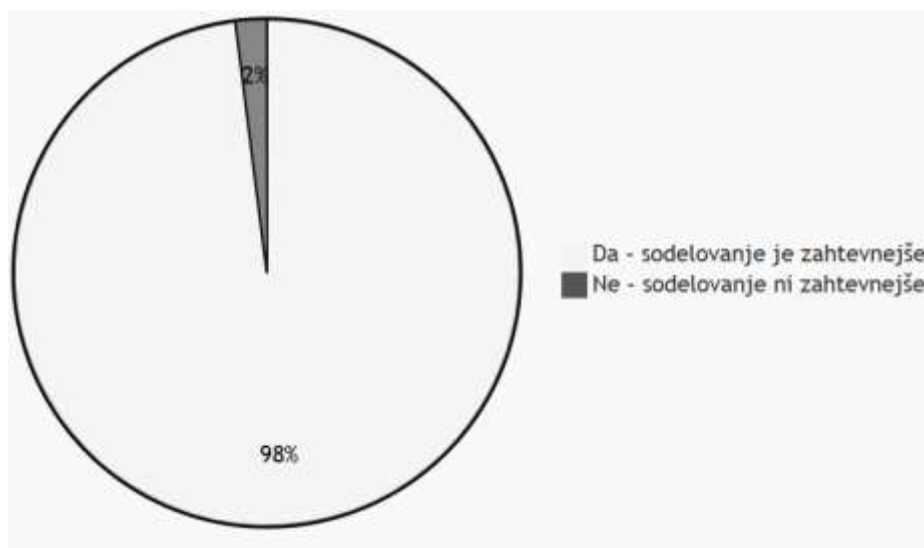
Sledi pomanjkanje časa staršev, ki ga je navedlo 61 % sodelujočih. Današnji življenjski tempo, delovne obveznosti in družinske obremenitve pogosto vplivajo na to, da imajo starši manj časa za redno sodelovanje s šolo. To se lahko kaže v redkejših obiskih govorilnih ur, počasnejšem odzivanju na sporočila ali težavah pri usklajevanju terminov za individualne sestanke. Učitelji zato pogosto iščejo alternativne načine komunikacije, vendar ti niso vedno enako učinkoviti kot osebni stik.

Komunikacijske težave je navedlo 52 % anketiranih. Pri sodelovanju med učitelji in starši lahko prihaja do nesporazumov, različnih interpretacij informacij ali težav pri izražanju pričakovanj. V programu OŠPP NIS so komunikacijski izzivi pogosto še izrazitejši, saj so starši otrok s posebnimi potrebami lahko čustveno bolj obremenjeni, občutljivi ali negotovi glede otrokove prihodnosti. To lahko vpliva na kakovost komunikacije in otežuje oblikovanje partnerskega odnosa.

Pomembna ovira so tudi različna pričakovanja med šolo in starši, kar je navedlo 44 % sodelujočih. Starši in učitelji imajo lahko različne predstave o otrokovih zmožnostih, napredku ali načinu dela. Medtem ko učitelji pogosto izhajajo iz strokovnih smernic in realnih ocen otrokovih sposobnosti, imajo lahko starši višja ali drugačna pričakovanja glede uspeha svojega otroka. Takšna neskladja lahko vodijo v konflikte, nezadovoljstvo ali zmanjšano sodelovanje.

Slabe pretekle izkušnje je navedlo 28 % anketiranih, nerealna pričakovanja staršev pa 13 %. Nihče izmed sodelujočih ni odgovoril, da pri sodelovanju ne zaznava večjih ovir, kar dodatno potrjuje zahtevnost sodelovanja s starši učencev OŠPP NIS.

Graf 10: Zahtevnost sodelovanja v primerjavi z rednim programom



Kar 98 % anketiranih meni, da je sodelovanje s starši učencev OŠPP NIS zahtevnejše kot v rednem programu. Takšen rezultat je razumljiv, saj delo z učenci s posebnimi potrebami pogosto zahteva več individualnega pristopa, več komunikacije

in več usklajevanja med šolo in družino. Rezultati kažejo, da učitelji pri sodelovanju pogosto doživljajo organizacijske, komunikacijske in odnosne izzive, kar lahko vpliva na kakovost sodelovanja ter na njihovo zadovoljstvo pri delu.

3.5 Samorefleksija učiteljev

V raziskavi je bila analizirana tudi samorefleksija učiteljev glede njihove usposobljenosti za sodelovanje s starši, potrebe po dodatni strokovni podpori in splošnega zadovoljstva s sodelovanjem. Samorefleksija predstavlja pomemben del profesionalnega razvoja učiteljev, saj omogoča razumevanje lastnih kompetenc, izkušenj in potreb pri delu s starši učencev s posebnimi potrebami. Učitelji se pri svojem delu vsakodnevno srečujejo z različnimi zahtevnimi situacijami, zato je njihovo doživljanje lastne usposobljenosti pomemben pokazatelj kakovosti sodelovanja med šolo in družino.

Večina anketiranih meni, da so dovolj usposobljeni za sodelovanje s starši učencev OŠPP NIS ($M = 3,8$; $SD = 0,63$). Kar 61 % sodelujočih ocenjuje, da ta trditev večinoma drži. Rezultati kažejo, da učitelji večinoma zaupajo svojim komunikacijskim in strokovnim kompetencam pri sodelovanju s starši. Takšna ocena je lahko povezana z njihovimi delovnimi izkušnjami, strokovnim izobraževanjem ter vsakodnevnim stikom s starši učencev. Učitelji skozi prakso razvijajo različne komunikacijske strategije, načine reševanja konfliktov ter sposobnost prilagajanja različnim družinskim situacijam. Pri delu z učenci s posebnimi potrebami je namreč pomembno, da znajo učitelji vzpostaviti spoštljiv, empatičen in zaupen odnos s starši.

Pomembno je poudariti, da sodelovanje s starši učencev OŠPP NIS pogosto zahteva več občutljivosti, potrpežljivosti in strokovnega znanja kot sodelovanje v rednem programu. Starši otrok s posebnimi potrebami se lahko soočajo z različnimi stiskami, negotovostjo ali občutki nemoči, zato učitelji pri komunikaciji pogosto prevzemajo tudi podporno in svetovalno vlogo. To od njih zahteva dodatne

kompetence na področju medosebne komunikacije, empatije in razumevanja družinske dinamike.

Kljub razmeroma visoki oceni lastne usposobljenosti rezultati kažejo tudi potrebo po dodatni strokovni podpori in usposabljanjih ($M = 3,7$; $SD = 0,71$). Večina učiteljev meni, da bi pri delu s starši potrebovali več strokovne podpore, kar kaže na zahtevnost sodelovanja in potrebo po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju. Takšni rezultati niso presenetljivi, saj sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pogosto vključuje reševanje zahtevnih situacij, usklajevanje različnih pričakovanj ter soočanje s čustveno obremenjenimi odzivi staršev.

Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami zahteva specifična znanja s področja komunikacije, reševanja konfliktov, svetovalnega dela in razumevanja družinske dinamike. Zato je pomembno, da imajo učitelji možnost rednih strokovnih izobraževanj in podpore. Dodatna usposabljanja bi lahko bila usmerjena predvsem v razvoj komunikacijskih spretnosti, mediacijo, načine podajanja občutljivih informacij staršem ter strategije za vzpostavljanje partnerskega odnosa s družino. Prav tako bi bilo smiselno učiteljem omogočiti več strokovnega sodelovanja s svetovalnimi delavci, specialnimi pedagogi in drugimi strokovnjaki.

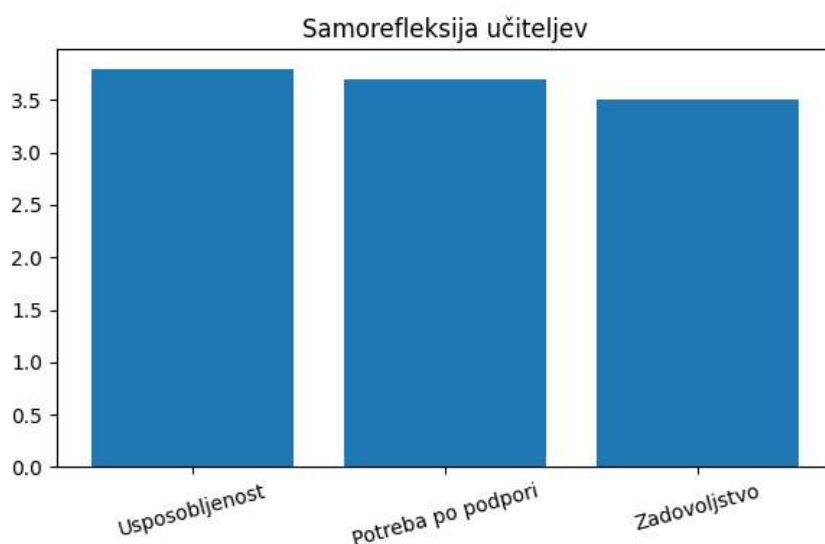
Rezultati raziskave kažejo tudi, da je sodelovanje s starši za učitelje lahko čustveno zahtevno. Pri delu se pogosto srečujejo z različnimi pričakovanji staršev, nezadovoljstvom, konflikti ali pomanjkanjem sodelovanja. Takšne situacije lahko vplivajo na njihovo motivacijo, zadovoljstvo pri delu in občutek profesionalne učinkovitosti. Zato je pomembno, da imajo učitelji možnost strokovne podpore, supervizije in izmenjave izkušenj s sodelavci. Podporno delovno okolje lahko pomembno prispeva k večji samozavesti učiteljev in kakovostnejšemu sodelovanju s starši.

Splošno zadovoljstvo s sodelovanjem s starši je bilo ocenjeno nekoliko nižje ($M = 3,5$; $SD = 1,00$). Čeprav je večina sodelujočih s sodelovanjem zadovoljna, rezultati kažejo večjo razpršenost odgovorov, kar pomeni, da imajo učitelji različne izkušnje pri sodelovanju s starši. Nekateri učitelji poročajo o zelo dobrem sodelovanju, zaupanju in

podpori staršev, drugi pa se pogosteje srečujejo s težavami, konflikti ali nezainteresiranostjo staršev za sodelovanje.

Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da učitelji svojo usposobljenost za sodelovanje s starši večinoma ocenjujejo pozitivno, vendar hkrati prepoznajo potrebo po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju in podpori. Rezultati potrjujejo, da je sodelovanje s starši pomemben, vendar tudi zahteven del pedagoškega dela v programu OŠPP NIS, zato je potrebno nadaljnje razvijanje strokovnih kompetenc učiteljev na področju sodelovanja med šolo in družino.

Graf 11: Samorefleksija učiteljev



Rezultati kažejo tudi, da učitelji pogosto občutijo psihološko in čustveno obremenitev pri sodelovanju s starši. Pri delu se srečujejo z različnimi zahtevnimi situacijami, kot so konflikti, nezadovoljstvo staršev ali usklajevanje različnih pričakovanj. Zaradi tega je pomembno, da imajo možnost strokovne podpore, timskega sodelovanja in izmenjave izkušenj s sodelavci.

Splošno zadovoljstvo s sodelovanjem s starši je nekoliko nižje ($M = 3,5$; $SD = 1,00$). Čeprav je večina sodelujočih s sodelovanjem zadovoljna, rezultati kažejo večjo razpršenost odgovorov, kar pomeni, da imajo učitelji različne izkušnje pri sodelovanju s starši. Nekateri imajo pozitivne izkušnje in občutek uspešnega partnerskega odnosa,

drugi pa se pogostejše srečujejo s konflikti, nerazumevanjem ali pomanjkanjem sodelovanja.

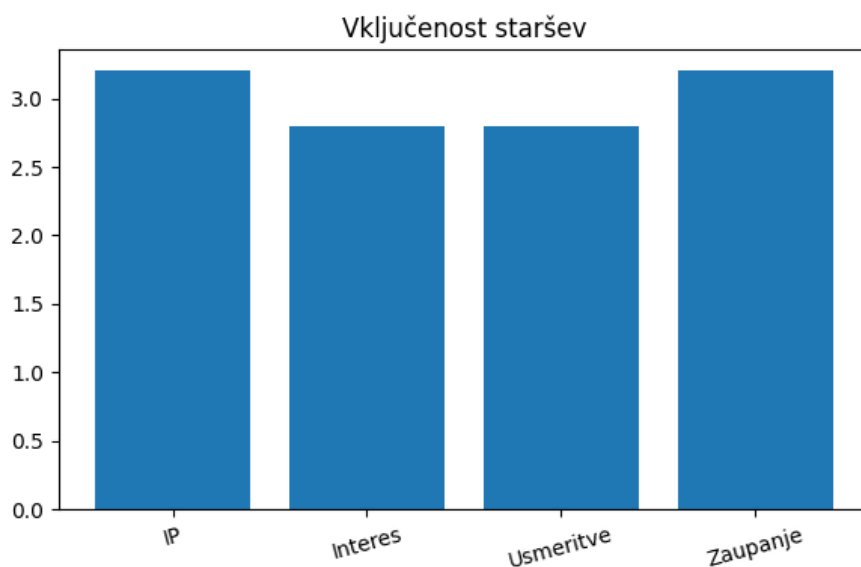
Rezultati raziskave kažejo, da učitelji svoje delo s starši večinoma ocenjujejo pozitivno, vendar hkrati izražajo potrebo po dodatni podpori in strokovnem usposabljanju. To potrjuje pomen stalnega strokovnega razvoja na področju sodelovanja med šolo in družino.

3.6 Vključenost staršev v šolski proces

Zadnji raziskovalni sklop se je nanašal na vključenost staršev v šolski proces in individualizirani program učencev OŠPP NIS. Vključenost staršev je pomemben dejavnik uspešnega dela z učenci s posebnimi potrebami, saj omogoča boljše razumevanje otrokovih potreb, usklajevanje vzgojno-izobraževalnih pristopov ter večjo kontinuiteto podpore med šolo in domačim okoljem.

Rezultati kažejo zmerno stopnjo vključenosti staršev. Najvišje je bila ocenjena trditev, da so starši aktivno vključeni v pripravo individualiziranega programa (IP) ($M = 3,2$; $SD = 0,96$). Polovica anketiranih meni, da ta trditev delno drži. To pomeni, da učitelji starše vključujejo v pripravo in spremljanje individualiziranega programa, vendar sodelovanje ni vedno enako intenzivno ali dosledno.

Graf 12: Vključenost staršev v šolski proces



Enako povprečno vrednost je dosegla tudi trditev, da med učitelji in starši vlada odnos zaupanja ($M = 3,2$; $SD = 0,86$). Večina sodelujočih meni, da to delno drži, kar kaže na prisotnost osnovnega zaupanja, vendar ne vedno na povsem partnerski odnos. Zaupanje je eden ključnih pogojev za uspešno sodelovanje, saj omogoča odprto komunikacijo, lažje reševanje težav in boljšo medsebojno podporo.

Nižje sta bili ocenjeni trditvi, da starši izkazujejo interes za sodelovanje s šolo ($M = 2,8$; $SD = 0,75$) in da upoštevajo strokovne usmeritve pri delu z otrokom doma ($M = 2,8$; $SD = 0,86$). Večina anketiranih meni, da ti trditvi držita le delno. Takšni rezultati kažejo, da učitelji pri starših pogosto opažajo nedoslednost pri sodelovanju ali težave pri prenosu strokovnih priporočil v domače okolje.

Vzroki za manjšo vključenost staršev so lahko različni. Nekateri starši imajo omejene časovne možnosti, drugi pa težje sprejemajo otrokove posebne potrebe ali strokovne usmeritve šole. Določeni starši se lahko počutijo negotove glede svoje vloge v šolskem procesu ali nimajo dovolj znanja in podpore za izvajanje priporočil doma.

Kljub temu rezultati kažejo, da učitelji starše večinoma doživljajo kot pomembne sodelavce pri delu z učenci. Vključenost staršev sicer ni vedno optimalna, vendar učitelji prepoznavaajo njen velik pomen za otrokov razvoj, uspeh in dobro počutje. Raziskava tako potrjuje, da je za kakovostno izvajanje programa OŠPP NIS nujno nadaljnje razvijanje partnerskega odnosa med šolo in družino ter krepitev medsebojnega zaupanja in sodelovanja.

5. ZAKLJUČEK

Sodelovanje med učitelji in starši učencev v programu OŠPP NIS predstavlja pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa in pomembno vpliva na uspešnost dela z učenci s posebnimi potrebami. Namen raziskave je bil preučiti stališča, izkušnje in zaznave učiteljev glede sodelovanja s starši ter ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo pomen sodelovanja, pogostost in oblike komunikacije, vključenost staršev v šolski proces ter ovire, s katerimi se pri sodelovanju srečujejo. Rezultati raziskave so pokazali, da učitelji sodelovanju s starši pripisujejo zelo velik pomen in ga razumejo kot enega ključnih dejavnikov uspešnega izvajanja programa OŠPP NIS.

Ugotovitve raziskave kažejo, da učitelji sodelovanje s starši ocenjujejo kot nujno za kakovostno delo z učenci. Večina anketiranih meni, da brez sodelovanja s starši kakovostno izvajanje programa ni mogoče, prav tako pa poudarjajo pomembno vlogo staršev pri pridobivanju informacij o otrokovih potrebah, sposobnostih in posebnostih. Rezultati potrjujejo, da učitelji starše doživljajo kot pomembne partnerje v vzgojno-izobraževalnem procesu, kar se ujema tudi s sodobnimi strokovnimi smernicami in teoretičnimi izhodišči s področja sodelovanja med šolo in družino.

Raziskava je pokazala, da sodelovanje med učitelji in starši poteka relativno pogosto. Večina učiteljev je s starši v stiku vsaj enkrat mesečno ali večkrat mesečno, pri čemer prevladujejo predvsem osebne oblike komunikacije, kot so govorilne ure in individualni sestanki. Učitelji te oblike sodelovanja ocenjujejo tudi kot najbolj učinkovite, saj omogočajo bolj neposredno komunikacijo, več zaupanja in lažje reševanje težav. Manj učinkovite se jim zdijo predvsem digitalne oblike komunikacije, kot sta elektronska pošta in eAsistent, ki pogosto ne omogočajo poglobljenega osebnega stika.

Pomemben del raziskave je bil namenjen tudi ugotavljanju ovir pri sodelovanju. Rezultati kažejo, da se učitelji pogosto srečujejo z različnimi težavami, med katerimi izstopajo pomanjkanje interesa staršev, pomanjkanje časa ter komunikacijske težave. Učitelji pogosto zaznavajo tudi različna pričakovanja med šolo in starši, kar lahko otežuje sodelovanje in vpliva na kakovost partnerskega odnosa. Skoraj vsi sodelujoči menijo, da je sodelovanje s starši učencev OŠPP NIS zahtevnejše kot v rednem programu, kar potrjuje specifičnost dela v prilagojenem programu.

Rezultati samorefleksije kažejo, da se učitelji večinoma čutijo usposobljene za sodelovanje s starši, vendar hkrati izražajo potrebo po dodatni strokovni podpori in usposabljanjih. To kaže, da sodelovanje s starši učencev s posebnimi potrebami zahteva specifična znanja in kompetence, ki jih je treba stalno razvijati. Učitelji si želijo več strokovne podpore predvsem na področju komunikacije, reševanja konfliktov in sodelovanja z družinami otrok s posebnimi potrebami.

Raziskava je pokazala tudi, da je vključenost staršev v šolski proces zmerna. Starši so delno vključeni v pripravo individualiziranega programa in sodelovanje s šolo, vendar učitelji pogosto opažajo težave pri doslednem upoštevanju strokovnih usmeritev doma. Kljub temu med učitelji in starši večinoma obstaja osnovni odnos zaupanja, ki predstavlja pomembno podlago za nadaljnje razvijanje partnerskega sodelovanja.

Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da je sodelovanje med učitelji in starši v programu OŠPP NIS kompleksno, zahtevno, a hkrati izjemno pomembno področje dela. Kakovostno sodelovanje pozitivno vpliva na učenčev razvoj, uspešnost in dobro počutje ter omogoča bolj učinkovito izvajanje prilagojenega programa. Za izboljšanje sodelovanja bi bilo smiselno okrepiti strokovno podporo učiteljem, razvijati dodatne oblike sodelovanja s starši ter spodbujati odprto komunikacijo in medsebojno zaupanje med šolo in družino.

6. VIRI IN LITERATURA

- Bezenšek, J. (2003). *Partnerstvo med šolo in družino*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167–184.
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (2010). *Handbook of School-Family Partnerships*. New York: Routledge.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Grafenauer Ekart, Ž. (2020). *Sodelovanje učiteljev s starši*. Vzgoja in izobraževanje, 51(1–2), 32–41.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer.
- Intihar, D., & Kepče, M. (2002). *Sodelovanje s starši pri vzgojno-izobraževalnem delu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2008). *Učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Košnik, P., Plavčak, D., Košak Babuder, M., & Vovk Ornik, N. (2023). *Zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*.
- Magajna, L. (2008). *Koncept dela z učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Plešec, N. (2021). Sodelovanje šolske svetovalne službe s starši otrok s posebnimi potrebami. *Socialno delo*, 60(4), 347–358.

- Plešec, N. (2021). Sodelovanje šolske svetovalne službe s starši otrok s posebnimi potrebami. *Socialno delo*, 60(4), 347–358.
- Pulec Lah, S., & Velikonja, M. (2011). Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami. *Didakta*, 21(152), 18–21.
- Resman, M. (1992). *Svetovalno delo v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family-School Connections and Interventions*. New York: Springer.
- Šobot, P. (2018). *Medsebojno sodelovanje med starši in specialnimi pedagogi* (Magistrsko delo). UL PEF.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., Soodak, L., & Shogren, K. (2015). *Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships and Trust* (7th ed.). Boston: Pearson.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations.
- Vec, T. (2009). Komunikacija med šolo in starši. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(3), 12–18.
- Vidmar, M. (2001). Sodelovanje šole in staršev. In *Šola in starši* (str. xx–xx). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vlada Republike Slovenije. (2024). *Osnovnošolsko izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami*. GOV.SI.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-2). (2017). *Uradni list RS*.

7. PRILOGE

Spoštovani,

pred vami je anketa, ki je pripravljena v okviru raziskovalne naloge z naslovom Vloga sodelovanja s starši učencev OŠPP NIS. Namen raziskave je preučiti pomen, oblike in vpliv sodelovanja med šolo in starši učencev, vključenih v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom.

Vaše mnenje in izkušnje so za raziskavo izjemno dragocene, saj prispevajo k boljšemu razumevanju obstoječih praks ter iskanju možnosti za izboljšanje sodelovanja v prihodnje.

Anketa je popolnoma anonimna, zbrani podatki pa bodo uporabljeni izključno v raziskovalne namene. Izpolnjevanje ankete vam bo vzelo le nekaj minut.

Za vaš čas, sodelovanje in iskrene odgovore se vam iskreno zahvaljujem.

Lepo vas pozdravljam,

mag. prof. inkl. Simona Kovačič

Q1

Spol:

- Ženski
- Moški

Q2

Delovna doba v vzgoji in izobraževanju:

- do 5 let
- 6–10 let

- več kot 20 let
- več kot 20 let

Q3

Delovna doba na OŠPP NIS:

- do 5 let
- 6–10 let
- 11–20 let
- več kot 20 let

Q4

Vaša vloga na šoli (možnih več odgovorov):

- učitelj v oddelku
- specialni pedagog
- razrednik
- drugi strokovni delavec

Q5

Pomen sodelovanja s starši

(Ocenite stopnjo strinjanja: 1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – niti se ne strinjam niti se strinjam, 4 – se strinjam in 5 – popolnoma se strinjam)

	1	2	3	4	5	
Sodelovanje s starši je ključno za uspešno delo z učenci OŠPP NIS.						

Dobro sodelovanje s starši pozitivno vpliva na učenčev napredek.						
Starši so pomemben vir informacij o otrokovih potrebah in zmožnostih.						
Brez sodelovanja s starši je kakovostno izvajanje programa NIS oteženo.						

Q6

Kako pogosto ste v stiku s starši učencev OŠPP NIS?

- večkrat mesečno
- približno enkrat mesečno
- občasno, po potrebi
- zelo redko

Q7

Katere oblike sodelovanja najpogosteje uporabljate? *(več odgovorov)*

- govorilne ure
- roditeljski sestanki
- telefonski pogovori
- elektronska pošta
- individualni sestanki
- neformalni pogovori
- eAsistent
- drugo

Q8

Ocenite, kako učinkovite so naslednje oblike sodelovanja:

		Neučinkovito	Delno	Učinkovito	
Govorilne ure					
Individualni sestanki					
Telefonski stik					
E-pošta					
eAsistent					

Q9

S katerimi ovirami se najpogosteje srečujete pri sodelovanju s starši? (več odgovorov)

- pomanjkanje časa staršev
- pomanjkanje interesa staršev
- različna pričakovanja
- slabe pretekle izkušnje
- komunikacijske težave
- nerealna pričakovanja staršev
- ne srečujem večjih ovir

Q10

Sodelovanje s starši učencev OŠPP NIS je pogosto zahtevnejše kot v rednem programu.

- Ne
- Da

Q11

Samorefleksija učiteljev (1 – sploh ne drži, 2 – večinoma ne drži, 3 – delno drži, 4 – večinoma drži in 5 – povsem drži)

	1	2	3	4	5	
Menim, da sem dovolj usposobljen/-a za sodelovanje s starši učencev OŠPP NIS.						
Pri delu s starši pogrešam več strokovne podpore ali usposabljanj.						
Splošno sem zadovoljen/-a s sodelovanjem s starši učencev OŠPP NIS.						

Q12

Vključenost staršev v šolski proces (1 – sploh ne drži, 2 – večinoma ne drži, 3 – delno drži, 4 – večinoma drži in 5 – povsem drži)

	1	2	3	4	5	
Starši so aktivno vključeni v pripravo individualiziranega programa (IP).						
Starši izkazujejo interes za sodelovanje s šolo.						

Starši upoštevajo strokovne usmeritve pri delu z otrokom doma.						
Med učitelji in starši vlada odnos zaupanja.						

Zaključek

Odgovorili ste na vsa vprašanja v tej anketi. Hvala za sodelovanje.

**PRIMERJAVA UČNIH NAČRTOV GEOGRAFIJE JAVNE OSNOVNE ŠOLE IN
ALTERNATIVNIH ZASEBNIH OSNOVNIH ŠOL**

Raziskovalna naloga

KAZALO VSEBINE

POVZETEK	4
ABSTRACT	4
1 UVOD	5
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja	5
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge	5
1.3 Raziskovalna vprašanja in predpostavke	6
1.4 Raziskovalna metoda	8
1.5 Izvirni prispevek k praksi in teoriji	8
2 TEORETIČNI DEL	9
2.1 Osnovnošolsko izobraževanje v Sloveniji	9
2.1.1 Javna OŠ	16
2.1.2 Waldorfska OŠ	17
2.1.3 Montessori OŠ	17
2.1.4 Lila OŠ	18
2.2 Geografija kot učni predmet	19
2.2.1 Pomen geografije kot učnega predmeta	20
2.2.2 Učni predmet geografija v predmetnikih javne in zasebnih šol	21
3 EMPIRIČNI DEL	23
3.1 Primerjalna analiza učnih načrtov za predmet geografija	23
3.1.1 Opredelitev predmeta	23
3.1.2 Pedagoški pristop	23
3.1.3 Geografske učne vsebine in tematike	24
3.1.4 Splošni in operativni cilji	25
3.1.5 Standardi znanja	26
3.1.5.1 Minimalni standardi znanja	27
3.1.6 Metode poučevanja	28
3.1.7 Prilagodljivost in individualizacija	29
3.1.8 Preverjanje in ocenjevanje znanja	30
3.1.9 Sinteza primerjave	31
3.2 Primerjalna analiza starih učnih načrtov za predmet geografija z novim	33
3.2.1 Opredelitev predmeta	34
3.2.2 Pedagoški pristop	35
3.2.3 Geografske učne vsebine in tematike	37

3.2.4	Splošni in operativni cilji	38
3.2.5	Standardi znanja	39
3.2.5.1	Minimalni standardi znanja.....	40
3.2.6	Metode poučevanja.....	41
3.2.7	Prilagodljivost in individualizacija	42
3.2.8	Preverjanje in ocenjevanje znanja	43
3.2.9	Sinteza primerjave	44
3.3	Intervjuvanje	45
3.3.1	Intervjuji z učitelji geografije javne, waldorfske, montessori in Lila osnovne šole.....	45
3.3.1.1	Intervju z učiteljico geografije na javni OŠ	45
3.3.1.2	Intervju z učiteljico geografije na waldorfski OŠ	47
3.3.1.3	Intervju z učiteljico geografije na montessori OŠ.....	49
3.3.1.4	Intervju z učiteljico geografije na Lila OŠ	51
3.3.2	Intervjuji s starši učencev javne, waldorfske, montessori in Lila osnovne šole.....	52
3.3.2.1	Intervju s staršem učenca na javni osnovni šoli	52
3.3.2.2	Intervju s staršem učenca waldorfske osnovne šole	54
3.3.2.3	Intervju s staršem učenca montessori osnovne šole	55
3.3.2.4	Intervju s staršem učenca Lila osnovne šole	57
3.3.3	Intervjuji z učenci javne, waldorfske, montessori in Lila osnovne šole	59
3.3.3.1	Intervju z učencem javne osnovne šole	59
3.3.3.2	Intervju z učenko waldorfske osnovne šole	60
3.3.3.3	Intervju z učencem montessori osnovne šole.....	61
3.3.3.4	Intervju z učencem Lila osnovne šole	62
3.3.4	Sklepne ugotovitve	63
4	SKLEP	66
5	LITERATURA IN VIRI	68

KAZALO TABEL

<i>Tabela 1: Učni cilji javne, waldorfske, montessori in Lila osnovne šole</i>	<i>10</i>
<i>Tabela 2: Predmetnik predmetov z geografskimi vsebinami</i>	<i>22</i>
<i>Tabela 3: Primerjava opredelitve predmeta geografije</i>	<i>23</i>
<i>Tabela 4: Primerjava pedagoških pristopov za predmet geografija</i>	<i>24</i>
<i>Tabela 5: Primerjava geografskih učnih vsebin in tematik</i>	<i>25</i>
<i>Tabela 6: Primerjava splošnih in operativnih ciljev geografije</i>	<i>26</i>
<i>Tabela 7: Primerjava standardov znanja geografije</i>	<i>27</i>
<i>Tabela 8: Primerjava minimalnih standardov znanja geografije</i>	<i>28</i>
<i>Tabela 9: Primerjava geografskih metod poučevanja</i>	<i>29</i>
<i>Tabela 10: Primerjava prilagodljivosti in individualizacije</i>	<i>30</i>
<i>Tabela 11: Primerjava preverjanja in ocenjevanja znanja pri geografiji</i>	<i>31</i>

POVZETEK

Raziskovalna naloga obravnava primerjavo učnih načrtov za predmet geografija v javni in alternativnih zasebnih osnovnih šolah (waldorfski, montessori in Lila). Namen raziskave je ugotoviti podobnosti in razlike med učnimi načrti ter analizirati pedagoške pristope, učne cilje, učne vsebine, metode poučevanja, standarde znanja, načine preverjanja in ocenjevanja znanja ter stopnjo individualizacije pouka geografije. V teoretičnem delu je predstavljeno osnovnošolsko izobraževanje v Sloveniji in značilnosti posameznih pedagoških pristopov. Poudarjen je tudi pomen geografije kot učnega predmeta, ki spodbuja razumevanje naravnih in družbenih procesov ter razvoj prostorske pismenosti. Empirični del temelji na primerjalni analizi učnih načrtov za geografijo v javni in alternativnih zasebnih osnovnih šolah ter na primerjavi starega in novega učnega načrta in intervjujih z učitelji geografije, učenci ter starši. Rezultati kažejo, da je pouk geografije v javnih šolah bolj strukturiran, medtem ko alternativne šole več poudarka namenjajo individualizaciji, izkustvenemu učenju in medpredmetnemu povezovanju. Ugotovitve prispevajo k boljšemu razumevanju različnih pristopov poučevanja geografije.

Ključne besede: geografija, učni načrt, osnovna šola, javna šola, alternativne šole

ABSTRACT

The research paper compares geography curricula in public and alternative private primary schools (Waldorf, Montessori, and Lila). The aim of the study is to identify similarities and differences between the curricula and to analyze pedagogical approaches, learning objectives, teaching content, teaching methods, knowledge standards, assessment methods, and the level of individualization in geography teaching. The theoretical part presents primary education in Slovenia and the main characteristics of different pedagogical approaches. It also highlights the importance of geography as a subject that encourages understanding of natural and social processes and the development of spatial literacy. The empirical part is based on a comparative analysis of geography curricula in public and alternative private primary schools, including a comparison of the old and the new curriculum and interviews with geography teachers, students, and parents. The results show that geography teaching in public schools is more structured, while alternative schools emphasize individualization, experiential learning, and interdisciplinary connections. The findings contribute to a better understanding of different approaches to geography teaching.

Keywords: geography, curriculum, primary school, public school, alternative schools.

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

V Sloveniji se geografija poučuje v javnih osnovnih šolah po vnaprej določenem učnem načrtu, ki temelji na nacionalnih standardih znanja in je v uporabi od šolskega leta 2011/2012. Ta učni načrt vključuje širok spekter geografskih tem od opredeljevanja prostorskih oz. regionalnih enot do načina izobraževalnega proučevanja pokrajin (Konečnik Kotnik idr., 2019). Poleg javnih šol v Sloveniji delujejo tudi alternativne zasebne osnovne šole, kot so Lila, montessori in waldorfska šola. Te izvajajo lastne učne načrte za pouk geografije, ki so prilagojeni njihovim specifičnim pedagoškim filozofijam in pristopom k poučevanju.

Razlike med učnimi načrti za geografijo v javnih osnovnih šolah in alternativnih zasebnih šolah izvirajo iz različnih pedagoških in filozofskih osnov. Javne šole sledijo strukturiranemu in standardiziranemu pristopu, ki zagotavlja enotno izobrazbo za vse učence. Predmet geografije v javnih osnovnih šolah je zasnovan tako, da zagotavlja sistematično pridobivanje geografskega znanja in veščin, ki jih učenci potrebujejo za razumevanje lokalnih, nacionalnih in globalnih pojavov. Po drugi strani pa alternativne zasebne osnovne šole sledijo bolj individualiziranemu pristopu, ki učence spodbuja k odkrivanju geografskih konceptov skozi praktične dejavnosti, projekte in sodelovanje. Te šole se osredotočajo na individualizacijo, prilagodljivost, medpredmetno povezovanje ter poudarek na praktičnih in izkustvenih metodah učenja, kar omogoča drugačen pristop h geografiji.

Raziskava primerjav učnih načrtov geografije je ključnega pomena za razumevanje razlik v izobraževalnih pristopih in za prepoznavanje prednosti ter izzivov, ki jih prinaša vsak sistem v poučevanju geografije. Ker bo z šolskim letom 2026/27 prišel v veljavo prenovljen učni načrt za geografijo, je pomembna tudi primerjava starega in novega učnega načrta. »Učni načrt za pouk geografije naj bi sledil izobraževalnim smernicam, družbenim potrebam in geografski znanosti« (Konečnik Kotnik idr., 2019, str. 46). Kot navajata Kolenc Kolnik in Resnik Planinc (2006, str. 9) bi morali v šolski geografiji »... težiti k odmiku od k poučevanju usmerjenega učnega načrta (k učiteljevemu delu usmerjenega učnega načrta) ter se v večji meri osredotočiti na rezultate učenčevega učenja (v učenje oz. učence usmerjenega učnega dela). K individualizaciji in personalizaciji kurikula in intenzivnemu razvijanju zahtevnejših kroskurikularnih veščin, kot so na primer reševanje problemov, besedno in nebesedno sporazumevanje, kritično mišljenje, ustvarjalnost ter k uporabi informacijsko komunikacijske tehnologije«.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je primerjati učne načrte geografije v javni osnovni šoli in alternativnih zasebnih osnovnih šolah (Lila, montessori in waldorfska šola) v Sloveniji na podlagi kriterijev analize. Analiza se osredotoča na ključne razlike v opredelitvi predmeta, pedagoškem pristopu, geografskih učnih vsebin in ciljev, metod poučevanja, standardov znanja, preverjanja in ocenjevanja znanja ter prilagodljivosti in individualizaciji. Poseben

poudarek je na preučevanju, kako različni pristopi vplivajo na doseganje geografskih standardov znanja in razvoj kompetenc, kot so kritično mišljenje, trajnostna zavest in sposobnost razumevanja kompleksnih prostorskih pojavov.

Poleg tega je namen raziskave tudi primerjati stari in prenovljeni učni načrt za geografijo v javni osnovni šoli, da bi ugotovili, katere spremembe so bile uvedene v opredelitvi predmeta, pedagoškem pristopu, geografskih učnih vsebinah in ciljih, metodah poučevanja, standardov znanja, preverjanja in ocenjevanja znanja ter prilagodljivosti in individualizaciji ter kako te spremembe vplivajo na sodobno poučevanje geografije.

Cilj raziskovalne naloge bo tako primerjava vsebine geografskih učnih načrtov v javni osnovni šoli in alternativnih zasebnih osnovnih šolah (Lila, montessori in waldorfska šola) na podlagi kriterijev analize ter poiskati podobnosti in razlike med učnimi načrti ter posledično ugotoviti prednosti in slabosti posamezne osnovne šole z vidika pouka geografije.

Dodatni cilj raziskave je analizirati in primerjati stari in novi učni načrt za geografijo v javni osnovni šoli ter ugotoviti, kako naj bi se pouk geografije v prihodnje spremenil glede na vsebine, cilje, kompetence in didaktične pristope.

Cilji so tudi:

- ugotoviti, katere didaktične pripomočke, metode in oblike dela ter literaturo uporabljajo učitelji posamezne osnovne šole pri pouku geografije;
- ugotoviti načine ocenjevanja učenčevega znanja v posamezni osnovni šoli pri pouku geografije;
- ugotoviti, kakšne so prednosti in slabosti posamezne osnovne šole z vidika starša učenca, ki posamezno šolo obiskuje, s posebnim poudarkom na pouku geografije;
- ugotoviti, ali starš učenca pozna, kako poteka pouk geografije v posamezni osnovni šoli;
- analizirati starševo vrednotenje znanja geografije njegovega otroka;
- analizirati učenčevo vrednotenje geografije in uporabe pridobljenega znanja v vsakdanjem življenju.

1.3 Raziskovalna vprašanja in predpostavke

Na podlagi namena in ciljev raziskovalne naloge smo oblikovali raziskovalna vprašanja:

- Kakšne so glavne razlike med učnimi načrti geografije v javni osnovni šoli in v alternativnih zasebnih osnovnih šolah (Lila, montessori in waldorfska šola)?
- Kako se učni načrti geografije razlikujejo glede na pedagoški pristop, učne vsebine, učne cilje, metode poučevanja ter načine preverjanja in ocenjevanja znanja?
- V kolikšni meri posamezni učni načrti omogočajo individualizacijo pouka, medpredmetno povezovanje in izkustveno učenje pri predmetu geografija?

- Kakšne so razlike v standardih znanja in minimalnih standardih znanja geografije med javno osnovno šolo in alternativnimi zasebnimi osnovnimi šolami?
- Kakšne so glavne spremembe med starim in prenovljenim učnim načrtom za geografijo v javni osnovni šoli?
- Kako naj bi prenovljeni učni načrt vplival na sodobno poučevanje geografije in razvoj geografskih kompetenc učencev?
- Kako učitelji, učenci in starši vrednotijo pouk geografije v javni osnovni šoli in v alternativnih zasebnih osnovnih šolah?
- Katere metode poučevanja, didaktične pripomočke in oblike dela učitelji uporabljajo pri pouku geografije v različnih osnovnih šolah?
- Kako učitelji, starši in učenci ocenjujejo pouk geografije v javni osnovni šoli in v alternativnih zasebnih osnovnih šolah ter kakšne razlike zaznavajo v pristopih poučevanja, zanimivosti predmeta in uporabnosti znanja v vsakdanjem življenju?

Raziskovalne predpostavke so:

P1: Učni načrti geografije v javni osnovni šoli in v alternativnih zasebnih osnovnih šolah (Lila, montessori in waldorfska šola) se razlikujejo zlasti v strukturiranosti učnih vsebin in pedagoškem pristopu.

P2: Učni načrti geografije v alternativnih zasebnih osnovnih šolah dajejo večji poudarek izkustvenemu učenju, ustvarjalnosti in celostnemu razvoju učenca. V javni osnovni šoli pa gre bolj za sistematično pridobivanje znanja in za jasno opredeljene učne cilje.

P3: Alternativne zasebne osnovne šole v večji meri omogočajo individualizacijo pouka, medpredmetno povezovanje in izkustveno učenje kot javne osnovne šole.

P4: Standardi znanja in minimalni standardi znanja geografije so v javni osnovni šoli in v alternativnih zasebnih osnovnih šolah enako jasno opredeljeni in strukturirani.

P5: Prenovljeni učni načrt za geografijo v javni osnovni šoli uvaja več poudarka na sodobnih geografskih temah ter razvoju kompetenc učencev kot stari učni načrt.

P6: Prenovljeni učni načrt vpliva na modernejše poučevanje geografije, saj spodbuja uporabo aktivnih učnih metod, kritičnega mišljenja in razvoj geografskih kompetenc učencev.

P7: Učitelji, učenci in starši v alternativnih šolah pogosteje poudarjajo zanimivost pouka in večjo vključenost učencev.

P8: Učitelji v alternativnih zasebnih osnovnih šolah pogosteje uporabljajo aktivne metode poučevanja (projektno delo, raziskovalne naloge ...) kot učitelji v javnih osnovnih šolah.

P9: Učenci, starši in učitelji v javnih in alternativnih osnovnih šolah pouk geografije ocenjujejo kot enako zanimiv in enako povezan z vsakdanjim življenjem.

1.4 Raziskovalna metoda

Raziskovalna vprašanja bomo preverili na podlagi analize teoretičnih dejstev in na podlagi praktičnega raziskovanja. Teoretični del raziskave bo temeljil na deskriptivni in komparativni metodi ter metodi analize. V empiričnem delu raziskave bomo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Metodološko bomo uporabili primerjalno analizo veljavnih učnih načrtov za javne in alternativne osnovne šole (Lila, montessori in waldorfska šola). Učni načrti bodo preučeni na osnovi izbranih kriterijev: opredelitev predmeta, pedagoški pristop, geografske učne vsebine, učni cilji, metode poučevanja, standardi znanja, preverjanje in ocenjevanje znanja ter prilagodljivost in individualizacija. Nato bodo ti vidiki primerjani med šolami glede na njihovo zastopanost (visoka, srednja, nizka), kar bo omogočilo jasno primerjavo razlik in podobnosti ter prednosti in slabosti med šolami.

Primerjalno analizo bomo uporabili tudi za primerjavo starega in novega učnega načrta geografije, prav tako na osnovi izbranih kriterijev: opredelitev predmeta, pedagoški pristop, geografske učne vsebine, učni cilji, metode poučevanja, standardi znanja, preverjanje in ocenjevanje znanja ter prilagodljivost in individualizacija.

Uporabljena bo tudi raziskovalna tehnika ter intervjuvanje učiteljev, staršev in učencev javne in alternativnih osnovnih šol (Lila, montessori in waldorfska šola). Rezultati bodo obdelani in predstavljeni v skladu z načeli deskriptivne statistike.

1.5 Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Ugotovitve raziskovalne naloge bodo prispevale k boljšemu razumevanju prednosti in slabosti različnih učnih pristopov k poučevanju geografije z vidika posameznih pedagoških načel (pedagoškega koncepta javne šole, waldorfske pedagogike, montessori pedagogike, pedagoškega načela vzgoje za življenje) in ponudile vpogled v možnosti za izboljšanje pouka geografije.

Raziskava bo prispevala tudi k boljšemu razumevanju razlik v organizaciji pouka, metodah poučevanja, uporabi didaktičnih pripomočkov ter načinih ocenjevanja znanja med javno osnovno šolo in alternativnimi zasebnimi osnovnimi šolami. Na ta način lahko rezultati raziskave služijo kot podlaga za razmislek o nadaljnjem razvoju in izboljšavah poučevanja geografije ter o prenosu dobrih praks med različnimi pedagoškimi pristopi.

Pomemben izvirni prispevek raziskave predstavlja tudi primerjalna analiza starega in prenovljenega učnega načrta za geografijo v javni osnovni šoli. Rezultati primerjalne analize lahko v praksi služijo kot podpora učiteljem geografije pri razumevanju sprememb v učnem načrtu, pri načrtovanju pouka ter pri izbiri ustreznih metod in oblik dela. Na teoretični ravni pa raziskava prispeva k širšemu razmisleku o razvoju kurikula geografije in o vlogi geografskega izobraževanja pri razvijanju prostorskega razmišljanja, trajnostne zavesti ter kritičnega razumevanja sveta.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Osnovnošolsko izobraževanje v Sloveniji

Osnovnošolsko izobraževanje v Sloveniji traja devet let. Razdeljeno je na tri vzgojno-izobraževalna obdobja. Otroke vpisujejo v osnovno šolo pri starosti 6 let. Izobraževanje je obvezno do 15. leta starosti. Starši lahko izbirajo med javno in zasebno šolo ali šolanjem doma (Zakon o osnovni šoli (ZOSn), 2006, čl. 5).

Javna osnovna šola ima status pravne osebe. Ustanovljena je lahko kot javni vzgojno-izobraževalni zavod ali pa deluje kot organizacijska enota takega zavoda ali drugega javnopravnega subjekta (3. odstavek 7. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, v nadaljevanju ZOFVI). Po zakonu je vzgojno-izobraževalni zavod ustanova, katere primarna dejavnost je izvajanje javno veljavnih izobraževalnih programov (8. člen ZOFVI) (Miklič, 2010, str. 25).

Zasebno šolstvo je v Sloveniji regulirano od leta 1996. ZOFVI je pri tem upošteval strokovna izhodišča iz Bele knjige o vzgoji in izobraževanju, osnovni koncept pa je ostal. Zakon vsebuje ključne določbe, ki omogočajo ustanavljanje zasebnih šol in urejajo njihov pravni odnos z državo. Po 7. členu ZOFVI se lahko zasebna šola ustanovi kot vzgojno-izobraževalni zavod, kot gospodarska družba ali kot organizacijska enota zavoda, družbe ali druge pravne osebe. Zakon tako zagotavlja svobodno ustanavljanje zasebnih šol (Miklič, 2010, str. 31–32).

Poznamo zasebne šole, ki niso v javni šolski mreži, in tiste, ki so pridobile koncesije in so vpisane v register javne šolske mreže. V šolskem letu 2024/2025 je v evidenci vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov vpisanih 456 javnih in zasebnih osnovnih šol. Sedem je zasebnih osnovnih šol, ki izvajajo javno veljavni izobraževalni program. To so Waldorfska šola Ljubljana, z organizacijskimi enotami Waldorfski vrtec in šola Dolenjska, Waldorfski vrtec in šola Gorenjska, Waldorfski vrtec in šola Pomurje, Waldorfski vrtec in šola Primorska in Waldorfski vrtec in šola Savinja. Poleg tega sta tu Zasebni vzgojno-izobraževalni zavod Waldorfska šola Maribor in Svobodna šola Kurešček, vse te izvajajo program Waldorfske devetletne osnovne šole. Montessori inštitut, Zavod za pomoč staršem pri razvoju otrok in Zavod Antona Martina Slomška Maribor, Osnovna šola Montessori izvajata program zasebne osnovne šole Montessori. Inštitut za celostno vzgojo in izobraževanje otrok LILA pa izvaja program Lila šola po posebnih pedagoških načelih Vzgoja za življenje. Osnovna šola Alojzija Šuštarja Ljubljana izvaja program enakovrednega izobrazbenega standarda javnega programa (Evidenca zavodov in programov, b. l.; Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, b. l.).

Splošni cilji javne osnovne šole so navedeni v 2. členu Zakona o osnovni šoli. Kot je razvidno iz programov zasebnih osnovnih šol, tudi te sledijo tem splošnim ciljem (tabela 1). Vendar jih nadgrajujejo po svojih pedagoških načelih, na primer v duhu waldorfske pedagogike, montessori pedagogike ali po načelih Vzgoje za življenje pri Lila šoli.

Tabela 1: Učni cilji javne, waldorfske, montessori in Lila osnovne šole

	Cilji javne osnovne šole	Cilji waldorfske osnovne šole	Cilji Lila osnovne šole	Cilji montessori osnovne šole
POKRIVANJE CILJEV JAVNE IN WALDORFSKE OSNOVNE ŠOLE	zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu;	zagotavljanje splošne izobrazbe;		
	spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti;	spodbujanje skladnega razvoja posameznika na telesni, duševni in duhovni ravni;	spodbujanje skladnega spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika;	
	omogočanje osebnostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe;	omogočanje skladnega osebnostnega razvoja, ki bo ustrezalo otrokovim sposobnostim in otroku lastnim zakonitostim razvoja;	omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja;	krepitev samozavesti in pozitivne samopodobe;
	vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij;	oblikovanje in spodbujanje zdravega načina življenja ter aktivnega, odgovornega odnosa do sebe, soljudi, narave in prostora;	oblikovanje in spodbujanje zdravega načina življenja in odgovornega odnosa do naravnega okolja;	vzgajanje za spoštljivemu odnosu do okolja;

	razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti, vedenja o zgodovini Slovencev, naši kulturni in naravni dediščini ter spodbujanje državljanske odgovornosti;	razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije, njenih državnih simbolih in njeni kulturi;	razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi;	oblikovanje pozitivnega odnosa do domovine;
	vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije;	vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo tako iz evropske tradicije kot iz zakladnice svetovne kulturne in duhovne dediščine;	vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije;	
POKRIVANJE CILJEV JAVNE IN WALDORFSKE OSNOVNE ŠOLE	vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin;	vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v socialno usmerjeni demokratični družbi;	vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi;	vzgajanje za pozitivne interakcije z vrstniki in učenje timskega dela;
	razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem in madžarskem jeziku;	razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku oziroma v maternem jeziku;	razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku;	
	razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih;	seznanjanje z drugimi kulturami, učenje tujih jezikov in vzpostavljanje živega stika s predstavniki drugih držav;	seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov;	

	razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja;	starosti primerno razvijanje kritične moči razsojanja in čustvene inteligence;		
	doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja, - pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje;	pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje;	doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja in pridobivanje znanj za nadaljevanje šolanja;	
	razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje;	razvijanje nadarjenosti in usposabljanja za razumevanje in doživljanje umetniških del ter za izražanje na različnih umetniških področjih;	razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje;	
	razvijanje podjetnosti kot osebnostne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca;	spodbujanje lastne ustvarjalnosti in inovativnosti;	razvijanje samoiniciativnosti ter osredotočenosti pri dejavnostih, povezanih z realizacijo različnih pobud in idej (tako pri posamezniku kot v skupini);	vzgajanje za samostojno izbiranje nalog in vsebin, ki so mu v izziv, ter lastnemu reševanju problemov;
OSTALI CILJI	razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju (Zakon o osnovni šoli (ZOsn), 2006, čl. 2).			

		spodbujanje razvoja k socialni zrelosti posameznika;		
		spodbujanje zavesti o integriteti posameznika;	spodbujanje zavesti o integriteti posameznika;	
		pridobivanje splošnih in uporabnih znanj, ki omogočajo samostojno, učinkovito sožitje z družbenim in naravnim okoljem;	pridobivanje splošnih in uporabnih znanj, ki omogočajo samostojno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem in razvijanje kritične moči razsojanja;	
		razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije in spoštovanje kulturnih tradicij drugih narodov in narodnosti;	razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije (Lila – osnovna šola po načelih Vzgoje za življenje: program, 2016, str. 6).	
		seznanjanje s temelji pravne države;		
		prepoznavanje otrokovih ustvarjalnih sposobnosti in talentov ter spodbujanje njihovega celostnega razvoja;		
		prepoznavanje in odpravljanje otrokovih razvojnih šibkosti;		
		spodbujanje in učenje zdravih oblik komuniciranja ter obvladovanje tehnik komuniciranja v konfliktnih situacijah (komunikacijski trening in druge socialne veščine);		

OSTALI CILJI		seznanitev s pomenom in vplivom medijev (radio, TV, časopis, internet, ...);		
		razvijanje celostne ekologije skozi sožitje človeka in narave (npr. voda, hrana, odnosi do narave, način razmišljanja, ...);		
		razvijanje ročnih spretnosti v luči uravnoveženega razvoja (roke, srce, glava);		
		razvijanje celostne zavesti o gibanju v času in prostoru (evritmija, igre, ...);		
		razvijanje zdravorazumskega mišljenja;		
		razvijanje sposobnosti za soočanje in reševanje problemov ter seznanjanje z oblikami pomoči, ki obstajajo v družbi;		vzgajanje za vajo v samokontroli (fizični in verbalni);
		spodbujanje in razvijanje zaupanja v lastne sposobnosti (Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole, 2003, str. 2–4).		
				vzgajanje za vedno daljšo sposobnost koncentracije;
				urjenje v spretnosti (samo)organizacije;

				vzgajanje za dobro načrtovanje in uporabo časa;
				vzgajanje za prevzemanje odgovornosti;
				vzgajanje za upoštevanje usmeritev, napotkov in navodil s strani odraslih;
OSTALI CILJI				seznaniti učencev s krščansko vero, njeno tradicijo in njenimi vrednotami ter jih naučiti spoštovati drugače misleče;
				vključiti razsežnosti slovenske in evropske verske in kulturne tradicije v zavest lastne identitete (Program osnovne šole montessori, 2017, str. 7).

2.1.1 Javna OŠ

Osnovne šole delujejo po nacionalnem kurikulumu. Ta določa obvezne in izbirne vsebine ter standarde znanja. Javna osnovna šola temelji na pedagoškem konceptu, ki izhaja iz skupnih, splošno sprejetih in pravno veljavnih okvirov, vrednot in norm države. Gre za vključujoč in nepristranski pristop. Ne favorizira nobene skupine in ne izključuje nikogar (Kovač Šebart, 2009).

Načela javne osnovne šole so opredeljena v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011). Med drugim zajemajo:

- zagotavljanje splošne izobrazbe (znanje, ki traja);
- spodbujanje celostnega razvoja otroka;
- enake možnosti za optimalen razvoj vsakega posameznika;
- takojšnja pomoč učencem, ko nastopijo težave;
- sodelovanje strokovnih delavcev šole s starši;
- razvijanje komunikacijskih sposobnosti učencev;
- povezovanje šole z okoljem;
- oblikovanje odgovornega odnosa do ljudi in narave;
- širjenje nacionalne kulture in spodbujanje medkulturnosti;
- krepitev identitete ter vključevanje v dediščinske skupnosti.

Ta načela so srčika poslanstva javne osnovne šole. Njen namen je zagotoviti kakovostno splošno izobrazbo in razvijati sposobnosti za vseživljenjsko učenje. Šola skozi svoje dejavnosti spodbuja uravnotežen telesni, gibalni, spoznavni, socialni in čustveni razvoj otrok. Proces vzgoje in izobraževanja je organiziran tako, da omogoča optimalen razvoj vseh učencev, tudi tistih s posebnimi potrebami, in tistih, ki so nadarjeni. Potrebna je takojšnja pomoč ob težavah. Sodelovanje strokovnih delavcev s starši je nujno. Za uspešno delovanje v družbi so potrebne komunikacijske sposobnosti. Šola svojo ponudbo obogati s sodelovanjem z različnimi institucijami, na primer gledališči, muzeji in galerijami, in z ljudmi iz okolja, kot so umetniki, znanstveniki in športniki. Ima tudi partnerske povezave z drugimi vzgojno-izobraževalnimi institucijami, na primer z vrtci in srednjimi šolami. Ker šola združuje učence različnih narodnosti, socialno-kulturnih okolij, etničnih skupin in veroizpovedi, mora vzgojno-izobraževalno delo temeljiti na spoštovanju človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Cilj je omogočiti optimalen razvoj vseh otrok. Poleg izobraževanja o zgodovini in kulturi Slovenije šola spodbuja medkulturnost in prispeva k spoštovanju kulturnega pluralizma. Igra tudi vlogo pri razvijanju zavesti o osebni, nacionalni in kulturni identiteti ter pri umeščanju posameznika v njegovo okolje (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011).

2.1.2 Waldorfska OŠ

V Sloveniji smo leta 1992 dobili prvo zasebno šolo, waldorfsko. Waldorfska osnovna šola temelji na antropozofiji. Utemeljitelj tega gibanja je Rudolf Steiner. Bil je avstrijski naravoslovec in filozof. Na podlagi antropozofije je razvil svoje poglede na otrokovo odraščanje. Iz tega sta nastala predmetnik in učni načrt. Namen je bil omogočiti celosten razvoj otroka, da postane samostojen, dejaven in odgovoren človek (Serajnik – Sraka, 1994).

V waldorfski pedagogiki gre učenje od izkušnje k razumevanju. Najprej doživetje. Vdih. Potem čustva. Srce. Na koncu razumska obdelava. Glava. Posebno mesto ima tudi ritem dneva in noči. Snov se prvi dan predstavi. Naslednji dan o njej potekajo pogovori. Tretji dan jo učenci oblikujejo v končno podobo. Med spanjem se vtisi poglobijo in utrdijo v notranjih plasteh človeka (Bukovšek, 2010).

Vsak človek gre skozi štiri razvojne faze. Vsaka traja sedem let. Te faze vodijo skozi razvoj fizičnega, eteričnega in astralnega telesa ter zavestnega jaza. Nato naj bi sledile še tri faze razvoja kozmičnega duha.

V prvi fazi gre za posnemanje vzorov. Vključeni so vsi čuti. V drugi fazi se razvijajo moralne navade in pridobivajo spretnosti. Učenje na pamet ima pri tem vlogo. Tretja faza prinaša notranja avtonomna doživetja. Samozavedanje, občutek svobode in lastna volja. V četrti fazi se razvijata individualnost in avtonomna moralna zavest (Jug, 2006).

Učitelji v waldorfski šoli morajo imeti visokošolsko izobrazbo in dodatna strokovna znanja. Ta so potrebna za poučevanje po načelih waldorfske pedagogike in za posamezne predmete (Program waldorfske osnovne šole). V središču njihovega izobraževanja je poglobljen študij antropozofske pedagogike. Vključuje didaktiko in metodiko. Vključuje tudi prilagajanje pouka značilnostim učencev, posebne terapevtske naloge ter vzgojo volje in značaja. Poleg tega se razvija domišljija in mišljenje ter oblikujejo moralne vrednote. Učitelji se usposablajo tudi v umetniških dejavnostih (Serajnik – Sraka, 1994).

Pri waldorfski pedagogiki vsak razred vodi en razrednik. Ta spremlja učence vseh devet let in jih uči čim več predmetov.

2.1.3 Montessori OŠ

Maria Montessori je svoj kurikulum natančno oblikovala do dvanajstega leta starosti otrok. Za kasnejše obdobje je pustila le osnovne smernice. Nadaljnji razvoj kurikuluma za adolescenco je prevzel njen sin Mario Montessori. Danes to delo razvija in dopolnjuje David Kahn. Velja za enega vodilnih pedagogov Montessori za mladostniško obdobje (Lillard, 2005).

Montessori pedagogiko zaznamuje okolje, kjer otroci različnih starosti delajo skupaj v heterogenih oddelkih. Velik del temelji na svobodni izbiri. Otroci sami odločajo, s čim se bodo ukvarjali. Odločajo tudi, koliko časa bodo delali in s kom ter kako se bodo lotili nalog. Čeprav je svoboda v montessori programih omejena z določenimi pravili in strukturami, raziskave kažejo, da kombinacija svobode in izbire v urejenem učnem okolju pozitivno vpliva na psihološki in učni razvoj otrok. Metoda spodbuja sodelovanje med otroki. Ni tradicionalnega ocenjevanja

ali testiranja. Učitelji so mentorji. Usmerjajo posameznike ali majhne skupine. Ne le pri učnih vsebinah, tudi pri socialnih veščinah. Maria Montessori je poudarjala zgodnje izkušnje za otrokov razvoj. Verjela je, da majhni otroci spontano vsrkavajo svet okoli sebe. To je poimenovala "srkajoči um". Proces poteka neselektivno in naravno. Model šole je zasnovan kot majhen raziskovalni laboratorij. Otroci so raziskovalci, ne le pasivni prejemniki informacij pri frontalnem pouku. Otroci sami izvajajo projekte in raziskujejo teme. Znanje pridobivajo v interakciji z vrstniki. Učne ure se imenujejo predstavitve, podobne so akademskim srečanjem raziskovalcev. Udeleženci si izmenjujejo znanje in tehnike. Otroci svoje ugotovitve delijo z drugimi. Včasih jih predstavijo pred razredom, včasih pred učenci celotne šole. Včasih to zapišejo. V tem okolju je otrok motiviran raziskovalec. Uči se skozi lastno radovednost in delo, ni le pasiven prejemnik informacij, kot v tradicionalno strukturiranem izobraževalnem sistemu (Lillard, 2005).

Učitelji v montessori šolah imajo praviloma visokošolsko izobrazbo in dodatna specializirana znanja za poučevanje določenega področja. Če nosilec predmeta ni strokovnjak na tem področju, mora ta znanja pridobiti (Program Montessori osnovne šole, 2017).

2.1.4 Lila OŠ

Zasebna osnovna šola Lila deluje po načelih Vzgoje za življenje (ang. Education for Life). Je članica Mednarodnega združenja šol, ki sledijo tem načelom. Pristop povezuje nereligiozni, duhovni in moralni razvoj z učnimi vsebinami (Walters, 1986). Program je namenjen celotni vzgojno-izobraževalni poti učenca. Vključena so tudi izobraževanja za učitelje (Program "Lila – osnovna", 2016).

Osnovna načela izhajajo iz vzhodne filozofije celostnega razvoja človeka. Gre za spodbujanje spoznavne, socialne rasti, čustvene in osebnostne rasti, duhovne rasti in rasti telesa. Koncept Vzgoje za življenje je Donald Walters predstavil leta 1986 v knjigi Education for Life. Temeljna načela delovanja šole Lila so širjenje učenčevega zavedanja (ang. specific gravity), spodbujanje osebnega in duhovnega razvoja, orodja zrelosti (ang. tools of maturity) in učenje v toku (ang. flow learning) (Program "Lila – osnovna", 2016, str. 11).

Walters (1986) opisuje širjenje učenčevega zavedanja kot postopno razvijanje sposobnosti razumevanja, da ima vsak človek svojo subjektivno realnost. Pomembno je tudi, da posameznik lahko vzpostavi ustrezen odnos do realnosti drugih (Program "Lila – osnovna", 2016, str. 12). Vsakdo svet dojema po svoje. Na dožemanje vplivajo okoliščine rojstva in odraščanja. Socialno zrel človek razume in spoštuje tuje subjektivne realnosti. To ne pomeni, da jih prevzame ali jim podredi svoje mnenje (Program "Lila – osnovna", 2016).

V praksi to pomeni sprejemanje in dopuščanje različnosti. Hkrati pa tudi sposobnost razlikovanja med tistim, kar sodi k univerzalnim družbenim normam in vrednotam, in tistim, kar se od njih razlikuje. Razumevanje subjektivnih realnosti se pri učencih razvija postopoma in je vezano na njihov kognitivni razvoj (Program "Lila – osnovna", 2016).

To razumevanje sovpada s teorijo socialne kognicije in teorijo kognitivnega razvoja (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004, v Program "Lila – osnovna", 2016). Nitai Deranja (2004) in Susan Usha Dermond (2007) uporabljata prispodobno lijaka. Na začetku človek vidi le svojo perspektivo, dno lijaka. Sčasoma se razumevanje širi in zajema tudi poglede drugih ljudi, skupin, družb in kultur (Program "Lila – osnovna", 2016).

Po načelih Vzgoje za življenje sta osebni in duhovni razvoj povezana. Nista ločeni področji. Glavni cilj osebnega razvoja je spoznati in udeležiti lastne potenciale, talente, interese, sposobnosti, veščine, čustva in želje. To se dogaja ves čas. To je trajen proces (Program "Lila – osnovna", 2016, str. 15).

Cilji duhovnega razvoja niso vezani na kakšno posebno religijo. Poudarek je na dvigu zavedanja o sebi, naravi in življenju ter na notranjem razvoju. Walters (1986) opisuje telo, čustva, um in voljo kot "orodja zrelosti". Ta orodja posamezniku omogočajo delovanje in komunikacijo z okoljem. Pomembno jih je uravnoteženo razvijati. Ljudje imajo lahko naravno bolj izrazito katero od teh orodij (Program "Lila – osnovna", 2016, str. 16).

Razvoj štirih orodij zrelosti (Program "Lila – osnovna", 2016):

- Telo – razvijanje sposobnosti obvladovanja lastnega telesa, zaznavanja njegovih potreb in skrbi zanj.
- Čustva – zavedanje in razumevanje lastnih čustev, uravnavanje in ustrezno izražanje ter prepoznavanje čustev pri drugih.
- Volja – sposobnost postavljanja ciljev, njihovo uresničevanje in načrtno razvijanje notranje discipline.
- Um – poleg usvajanja znanja pri predmetih gre tudi za razvoj spoznavnih kompetenc in procesnih znanj, povezanih z učenjem.

Eden ključnih konceptov Vzgoje za življenje je učenje v toku. Joseph Cornell ga je razvil leta 1989. Načelo vključuje štiri korake za boljše učenje. (1) Vzpostavitev navdušujoče klime. Spodbujanje radovednosti in odprtosti. (2) Usmeritev pozornosti. Osredotočanje na bistvo snovi. (3) Neposredna izkušnja s snovjo. Aktivno učenje preko izkustvene metode. (4) Delitev znanja in doživetij. Izmenjava izkušenj, čustev in spoznanj s sošolci (Program "Lila – osnovna", 2016, str. 19–20).

Ker se učenje v toku lažje izvaja v daljših obdobjih, pouk po teh načelih ne omejuje trajanja učnih enot na klasičnih 45 minut (Program "Lila – osnovna", 2016, str. 20).

2.2 Geografija kot učni premet

Geografija je eden izmed temeljnih učnih predmetov. Učencem daje celovito sliko sveta in kako ta deluje. Ukvarja se z razumevanjem prostorskih razsežnosti naravnih in družbenih pojavov. In, kot navajajo avtorji, »ugotavlja razširjenost, vplive in medsebojno soodvisnost tistih

naravnih in družbenih pojavov, ki oblikujejo Zemljino površje kot celoto ali njegove dele« (Bobovnik in sod., 2023, str. 8).

Ena izmed glavnih prednosti predmeta je, da učence spodbuja k razumevanju povezav med ljudmi in okoljem. Tako razvijajo prostorsko pismenost. Naučijo se brati zemljevide in analizirati geografske podatke. Z orodji, kot so geografski informacijski sistemi (GIS), rešujejo kompleksne prostorske probleme. Razmišljajo globalno in lokalno hkrati.

Kot poudarjata Resnik Planinc in Ilc Klun (2024, str. 11) geografija »učencem pomaga razviti ne samo zavedanje o medsebojni povezanosti globalnih vprašanj in izzivov, vključno s podnebnimi spremembami, izčrpavanjem okoljskih virov in migracijami, ter razumevanje sveta okoli njih in njihovega mesta v njem, temveč tudi sposobnost kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja o kompleksnih geografskih vprašanjih«. To jim pomaga oblikovati lastna stališča in iskati rešitve za izzive, s katerimi se srečuje sodobna družba. Prav tako spodbuja odgovorno ravnanje z okoljem ter razvija spoštovanje do kulturne in naravne raznolikosti sveta.

Geografska vzgoja ni le teorija. Učence pripravlja na aktivno in informirano državljanstvo. S preučevanjem geografije se razvijajo veščine, kot so kritično mišljenje, analiza podatkov, reševanje problemov in sposobnost razumevanja globalnih vzorcev. Poznavanje geografije pride prav ne le pri šolskem delu, ampak tudi pri osebni rasti. Omogoča boljše razumevanje sveta in lažje odločanje v življenju.

2.2.1 Pomen geografije kot učnega predmeta

Pomen geografije kot učnega predmeta izhaja iz bistva te vede. To je »razumevanje interakcij med ljudmi in pokrajino, vključno z vplivom človekovih dejavnosti na prostor oz. na okolje ter učinki okoljskih sprememb na človeško družbo« (Resnik Planinc in Ilc Klun, 2024, str. 11). Geografsko izobraževanje zajema različne stvari:

- učenje vsebin fizične, družbene in regionalne geografije;
- razumevanje prostora in prostorskih odnosov ter učenje o geografskih značilnostih in procesih in njihovem vplivu na okolje, družbo in gospodarstvo;
- branje, uporaba in interpretacija zemljevidov in geografskih orodij, na primer geografski informacijski sistemi (GIS). Analiza podatkov, razumevanje prostorskih vzorcev in reševanje geografskih problemov;
- izobraževanje za trajnostni razvoj. Gre za razumevanje odnosov med družbo, okoljem in gospodarstvom in iskanje trajnostnih rešitev za izzive, kot so podnebne spremembe, onesnaževanje, upravljanje naravnih virov in socialna pravičnost;
- interdisciplinarni pristop. Povezave z zgodovino, ekonomijo, sociologijo, antropologijo, naravoslovnimi in okoljskimi znanostmi in drugimi. To uči celostno razmišljanje in razumevanje kompleksnosti sveta;
- globalno razumevanje povezav med regijami, državami, kulturami in političnimi sistemi;

- geografske raziskave in terensko delo. Učenci raziskujejo naravne in družbene pojave v svojem okolju. Terenske ekskurzije dajejo prakso, na primer merjenje vremena, analiza tal ali kartiranje pokrajine;
- uporaba digitalne tehnologije, kot so GIS, za analizo velikih količin podatkov in načrtovanje urbanega razvoja;
- znanje, ki se uporablja v vsakdanjem življenju. Ljudje si pomagajo z zemljevidi in GPS za načrtovanje poti, z vremensko napovedjo za prilagajanje dnevnim aktivnostim in z znanjem o podnebnih spremembah pri sprejemanju trajnostnih odločitev. Geografija tudi pojasnjuje gospodarske procese, na primer globalno trgovino, vpliv geografskih značilnosti na razvoj držav in gospodarske neenakosti med regijami.

Geografija v šoli torej uči, kako ravnati z okoljem, razumeti globalne izzive in uporabljati tehnologijo za boljšo prihodnost. Znanje geografije pomaga postati bolj ozaveščen in odgovoren svetovni državljan. To pride prav v času hitrih sprememb in globalizacije.

2.2.2 Učni predmet geografija v predmetnikih javne in zasebnih šol

Geografija je del predmetnika v vseh šolah (tabela 2). V javni šoli se začne v 6. razredu. Pred tem so vsebine vključene v spoznavanje okolja in družbe. Enak predmetnik uporablja Osnovna šola Alojzija Šuštarja Ljubljana. Ta ima enak program kot javne šole. Edina razlika je 0,5 ure v tedenskem številu ur v 9. razredu. Avtorji navajajo, da je »po en kulturni, športni in naravoslovni dan namenjen geografski ekskurziji in terenskemu raziskovanju« (Program katoliške osnovne šole v Zavodu sv. Stanislava – posodobljen program, 2016, str. 9).

V programu Waldorfske devetletne osnovne šole (v nadaljevanju waldorfska šola) se geografija pojavi že v 4. razredu. Približno ena ura tedensko. Ta obremenitev se nadaljuje tudi v višjih razredih. Pred tem so vsebine v predmetu spoznavanje okolja. Pri zasebni osnovni šoli montessori (v nadaljevanju montessori šola) je geografija prisotna skozi vse razrede in je enakomerno razporejena. Poudarek je na kontinuiranem učenju od zgodnjih let. V Lila šoli, po načelih Vzgoje za življenje (v nadaljevanju Lila šola), so geografske vsebine vključene v predmet družba in okolje. Ta predmet postaja intenzivnejši v višjih razredih. »Pri pouku družbe in okolja je v 6., 7., 8. in 9. razredu približno enak obseg ur posvečen vsebinam geografije in zgodovine, vsaj petina ur se izvaja medmodularno oziroma medpredmetno« (Lila – osnovna šola po načelih Vzgoje za življenje: program, 2016, str. 46). V nižjih razredih je geografija del spoznavanja okolja.

Tabela 2: Predmetnik predmetov z geografskimi vsebinami

			1. r.	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.	9. r.
javna OŠ	spoznavanje okolja		3	3	3						
	družba					2	3				
	geografija							1	2	1,5	2
OŠ Alojzija Šuštarja	spoznavanje okolja		3	3	3						
	družba					2	3				
	geografija							1	2	1,5	1,5
waldorfska OŠ	spoznavanje okolja		2,4	2,4	2,4						
	geografija					0,9	1,2	1,2	1	1	1,1
montessori OŠ	geografija		1	1	1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
Lila OŠ	spoznavanje okolja		3	2	3						
	družba in okolje	družba				2	2				
		geografija, zgodovina, državljan sveta (samo 7. razred)						2	4	4	4

Vir: Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole, 2003; Lila – osnovna šola po načelih Vzgoje za življenje: program, 2016; Program osnovne šole montessori, 2017, Predmetnik vzgojno-izobraževalnega programa osnovne šole, 2024.

3 EMPIRIČNI DEL

Primerjalna analiza veljavnih učnih načrtov za javne in alternativne osnovne šole (Lila, montessori in waldorfska šola) bo opravljena na osnovi izbranih kriterijev: opredelitev predmeta, pedagoški pristop, geografske učne vsebine, učni cilji, metode poučevanja, standardi znanja, preverjanje in ocenjevanje znanja ter prilagodljivost in individualizacija. Vidiki bodo primerjani med šolami glede na njihovo zastopanost (visoka, srednja, nizka), kar bo omogočilo jasno primerjavo razlik in podobnosti ter prednosti in slabosti med šolami.

3.1 Primerjalna analiza učnih načrtov za predmet geografija

3.1.1 Opredelitev predmeta

Iz tabele 3 je razvidno, da vse šole poudarjajo pomen geografije kot predmeta, ki omogoča celostno razumevanje okolja in povezanost naravnih ter družbenih procesov. Spodbuja tudi razvoj ekološke zavesti, trajnostni razvoj in odgovornost. V javnih šolah je opredelitev predmeta bolj usmerjena v sistematično pridobivanje geografskega znanja, a manj poudarja interdisciplinarnost in umetniški pristop. Waldorfska šola pa premalo vključuje uporabo sodobnih tehnologij in digitalnih orodij za geografske analize.

Tabela 3: Primerjava opredelitve predmeta geografije

Vidiki	Javna šola	Lila šola	Montessori šola	Waldorfska šola
poudarek na celostnem razumevanju okolja	visoka	visoka	visoka	visoka
trajnostni razvoj in odgovornost	visoka	srednja	visoka	visoka
povezovanje naravnih in družbenih procesov	visoka	srednja	visoka	visoka
medpredmetno povezovanje	srednja	visoka	visoka	visoka
poudarek na nacionalni identiteti in domovini	visoka	srednja	srednja	srednja
umetniški in pripovedni pristop	nizka	srednja	visoka	visoka
individualizacija učnega procesa	nizka	visoka	visoka	srednja
uporaba sodobnih metod in tehnologij	visoka	srednja	srednja	nizka

Vir: Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole, 2003; Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija, 2011; Lila – osnovna šola po načelih Vzgoje za življenje: program, 2016; Program osnovne šole montessori, 2017.

3.1.2 Pedagoški pristop

Iz primerjave pedagoških pristopov pri predmetu geografija razberemo, da vse šole spodbujajo kritično mišljenje in razumevanje kompleksnih geografskih vprašanj. To prispeva k razvoju prostorskih in analitičnih kompetenc ter k večji pozornosti na trajnost. Analiza kaže, da pri Lila šoli noben pedagoški pristop ni slabo zastopan. V nasprotju pa je pedagoški pristop v javnih

šolah premalo prilagodljiv, z manj poudarka na individualizaciji in samo-izobraževanju ter raziskovalno naravnem učenju. Zelo slabo sta prisotna umetniški in pripovedni pristop, ki pa močno izstopata v waldorfski in montessori šoli. Je pa njihov pedagoški pristop manj usmerjen v problemsko in analitično razmišljanje ter kvantitativno obravnavo geografskih podatkov (tabela 4).

Tabela 4: Primerjava pedagoških pristopov za predmet geografija

področje	Javna šola	Lila šola	Montessori šola	Waldorfska šola
standardizacija	visoka	srednja	nizka	nizka
strukturiranost	visoka	srednja	nizka	nizka
fokus na faktografiji	visok	srednji	nizek	nizek
kritično mišljenje	srednji	visok	visok	visok
analitične veščine	visoke	srednje	srednje	srednje
holističen pristop / celostno izobraževanje	nizek	visok	visok	visok
umetniški pristop	nizek	srednji	visok	visok
pripovedni pristop	nizek	srednji	visok	visok
poudarek na razvoju občutenja	nizek	visok	visok	visok
medpredmetno povezovanje	srednje	visoko	visoko	visoko
individualizirano učenje	srednje	visoko	visoko	visoko
povezava z realnim svetom	srednja	visoka	visoka	visoka
izkustveno učenje	srednje	visoko	visoko	visoko
samo-izobraževanje	nizko	srednje	visoko	srednje
kreativno mišljenje	srednje	visoko	visoko	visoko
odzivnost na sodobne globalne izzive	srednja	visoka	visoka	visoka
prilagodljivost	nizka	visoka	visoka	visoka
teoretično učenje	visoko	srednje	nizko	nizko
izkustveno učenje	srednje	visoko	visoko	visoko
razvoj vrednot (narava, trajnost)	srednje	visoko	visoko	visoko

Vir: Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole, 2003; Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija, 2011; Lila – osnovna šola po načelih Vzgoje za življenje: program, 2016; Program osnovne šole montessori, 2017.

3.1.3 Geografske učne vsebine in tematike

Analiza zastopanosti geografskih učnih vsebin in tematik v tabeli 5 pokaže, da pri vseh šolah prevladujejo teme, kot so trajnostni razvoj in naravni procesi. Velik poudarek je tudi na podnebnih spremembah in odnosih med človekom in okoljem. Te vsebine izpostavljajo aktualne globalne in lokalne izzive. Zajeta so tudi temeljna znanja o obči geografiji ter fizična in družbena geografska znanja. Regionalna geografija sveta poudarja naravnogeografske in družbenogeografske pojave ter procese na posameznih kontinentih. Velik poudarek je namenjen geografiji Slovenije v vseh obravnavanih šolah. V javnih šolah so učne vsebine manj prilagodljive. Tudi manj vključujejo snov, ki bi spodbujala čustveno ali umetniško dožemanje

geografskih tem. Montessori in waldorfska šola pa nima tako jasno razdeljenih vsebin in dajo manj poudarka dejstvom.

Tabela 5: Primerjava geografskih učnih vsebin in tematik

učne vsebine	Javna šola	Lila šola	Montessori šola	Waldorfska šola
usmerjenost učnih vsebin	visoka	visoka	visoka	visoka
sistematičnost učnih vsebin	visoka	srednja	srednja	srednja
jasna vsebinska razdeljenost	visoka	srednja	nizka	nizka
prilagodljivost učnih vsebin	nizka	visoka	visoka	visoka
tematsko povezane učne vsebine z drugimi učnimi področji	srednje	visoko	visoko	visoko
poudarek na dejstvih	visok	srednji	nizek	nizek
širok spekter geografskih tematik	visok	srednji	visok	visok
kulturna in ekološka zavest	srednja	visoka	visoka	visoka
povezava z vsakdanjim življenjem	srednja	visoka	visoka	visoka
obča geografija	prisotna	prisotna	prisotna	prisotna
fizična geografija	prisotna	prisotna	prisotna	prisotna
družbena geografija	prisotna	prisotna	prisotna	prisotna
regionalna geografija sveta	prisotna	prisotna	prisotna	prisotna
geografija Slovenije	prisotna	prisotna	prisotna	prisotna

Vir: Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole, 2003; Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija, 2011; Lila – osnovna šola po načelih Vzgoje za življenje: program, 2016; Program osnovne šole montessori, 2017.

3.1.4 Splošni in operativni cilji

Iz tabele 6 lahko vidimo, da skupni učni cilji vključujejo razvoj odgovornega odnosa do okolja, spodbujanje občutka pripadnosti skupnosti in razumevanje medsebojnih povezav v svetu. Učni cilji javnih šol ne vključujejo zadostnega poudarka na kreativnem izražanju in svobodi v učenju. Waldorfska šola ima nizko zastopane učne cilje pridobivanja objektivnega znanja.

Tabela 6: Primerjava splošnih in operativnih ciljev geografije

učni cilji	Javna šola	Lila šola	Montessori šola	Waldorfska šola
pridobivanje objektivnega znanja	visoka	srednja	srednja	nizka
razvoj analitičnih veščin	visoka	srednja	visoka	srednja
zavedanje o globalnih izzivih	srednja	visoka	visoka	visoka
državljska odgovornost	srednja	visoka	visoka	visoka
celostni razvoj učenca	srednja	visoka	visoka	visoka
znanstvenost	visoka	srednja	srednja	nizka
objektivnost	visoka	srednja	srednja	nizka
odgovornost	srednja	visoka	visoka	visoka
spoštovanje narave	srednja	visoka	visoka	visoka
trajnost	srednja	visoka	visoka	visoka
kreativnost	srednja	visoka	visoka	visoka
osebna odgovornost	srednja	visoka	visoka	visoka
samostojnost	srednja	visoka	visoka	srednja
svoboda v učenju	nizka	visoka	visoka	srednja
duhovna dimenzija (povezava narave in človeka)	nizka	srednja	visoka	visoka
kritično mišljenje	srednja	visoka	visoka	visoka
socialna inteligenca	srednja	visoka	visoka	visoka
aktivna vloga učencev v skupnosti	srednja	visoka	visoka	visoka

Vir: Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole, 2003; Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija, 2011; Lila – osnovna šola po načelih Vzgoje za življenje: program, 2016; Program osnovne šole montessori, 2017.

3.1.5 Standardi znanja

Standardi znanja v vseh šolah vključujejo osnovno geografsko znanje, analizo podatkov in razvoj prostorskega razumevanja (tabela 7).

V javni šoli izstopajo kartografska pismenost, analitične sposobnosti in trajnostni razvoj s strukturiranim pristopom. Učenci se učijo geografskih veščin skozi uporabo zemljevidov in statističnih podatkov. Manjši poudarek je na ustvarjalnem izražanju in medpredmetnem povezovanju.

V Lila šoli so močno zastopani standardi za trajnostni razvoj, raziskovalne metode in medpredmetno povezovanje. Velik poudarek je na socialni odgovornosti in razumevanju globalnih izzivov. Ekološka zavest je vpeta v vsakdanje aktivnosti.

V montessori šoli je močan poudarek na praktičnih raziskovalnih metodah, ekološki zavesti in analitičnih veščinah. Trajnostni razvoj in ekološka zavest sta ključni temi. Manjša je vloga informacijske tehnologije.

V waldorfski šoli povežejo geografijo z umetniškim in interdisciplinarnim pristopom. Poudarek je na trajnostnem razvoju, socialni odgovornosti in ustvarjalnem izražanju. Prisotna je nižja zastopanost uporabe informacijske tehnologije in analitičnih metod.

Tabela 7: Primerjava standardov znanja geografije

standardi znanja	Javna šola	Lila šola	Montessori šola	Waldorfska šola
kartografska pismenost	visoka	srednja	srednja	srednja
analitične veščine	visoka	srednja	visoka	srednja
trajnostni razvoj	visoka	visoka	visoka	visoka
ekološka zavest	srednja	visoka	visoka	visoka
poznavanje naravnih procesov	visoka	srednja	visoka	srednja
razumevanje globalnih izzivov	srednja	visoka	visoka	visoka
praktične raziskovalne metode	srednja	visoka	visoka	visoka
uporaba informacijske tehnologije	visoka	srednja	srednja	nizka
medpredmetno povezovanje	srednja	visoka	visoka	visoka
ljubezen do domovine in naravne dediščine	srednja	srednja	srednja	visoka
socialna odgovornost	srednja	visoka	visoka	visoka
ustvarjalno izražanje	nizka	visoka	srednja	visoka

Vir: Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole, 2003; Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija, 2011; Lila – osnovna šola po načelih Vzgoje za življenje: program, 2016; Program osnovne šole montessori, 2017.

3.1.5.1 Minimalni standardi znanja

V raziskavi smo preverjali tudi, kako so minimalni standardi znanja zastopani v posameznih učnih načrtih (tabela 8). V javni šoli so minimalni standardi usmerjeni v osnovno razumevanje geografije in pojmov ter v kartografsko pismenost. Velik poudarek je tudi na analizo okoljskih vprašanj. Manj poudarka pa je na ekološki zavesti in povezavi z vsakdanjim življenjem.

V Lila šoli je močno poudarjena ekološka zavest in razumevanje lokalnih ter globalnih pojavov skozi praktične projekte. Velik del je tudi usmerjen v trajnostno naravnost in družbeno odgovornost. Manj pa se ukvarjajo z analizo zemljevidov in orientacijo.

Minimalni standardi v montessori šoli temeljijo na samostojnem raziskovanju in eksperimentiranju ter na trajnostnem razvoju. Veliko poudarka je na povezavi z vsakdanjim življenjem. Manj pozornosti je namenjeno orientaciji in analizi podatkov.

V waldorfski šoli so standardi tesno povezani z interdisciplinarnim pristopom, kjer se geografija povezuje z umetnostjo in zgodovino. Močan poudarek je na spoštovanju naravne in kulturne dediščine in na trajnostnem razvoju ter raziskovalnih metodah. Nižje zastopana je osnovna orientacija v prostoru in analiza zemljevidov.

Tabela 8: Primerjava minimalnih standardov znanja geografije

minimalni standardi znanja	Javna šola	Lila šola	Montessori šola	Waldorfska šola
razumevanje osnovnih geografskih pojmov	visoka	srednja	srednja	nizka
orientacija v prostoru	visoka	srednja	srednja	nizka
razumevanje naravnih procesov	visoka	srednja	visoka	srednja
analiza podatkov in zemljevidov	visoka	srednja	srednja	nizka
trajnostni razvoj	srednja	visoka	visoka	visoka
spoštovanje naravne in kulturne dediščine	srednja	visoka	srednja	visoka
osnove ekološke zavesti	srednja	visoka	visoka	visoka
uporaba raziskovalnih metod	srednja	srednja	visoka	visoka
razumevanje globalnih izzivov	nizka	visoka	srednja	visoka
povezovanje z vsakdanjim življenjem	srednja	visoka	visoka	srednja

Vir: Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole, 2003; Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija, 2011; Lila – osnovna šola po načelih Vzgoje za življenje: program, 2016; Program osnovne šole montessori, 2017.

3.1.6 Metode poučevanja

Na osnovi primerjave geografskih metod poučevanja (tabela 9) je razvidno, da so pri vseh šolah visoko zastopane izkustvene metode, kot so terensko delo, praktične dejavnosti in projektno učenje, ki spodbujajo sodelovanje in raziskovanje. Javne šole premalo vključujejo participatorne metode, kot so refleksija, samoocenjevanje in raziskovalno delo. Alternativne šole pa premalo uporabljajo sodobne tehnologije in digitalna orodja, kot so GIS in interaktivni zemljevidi. Montessori in waldorfska šola se le v zelo omejenem obsegu poslužujeta tradicionalnih metod poučevanja, kot so predavanja, branje učbenikov in uporaba delovnih zvezkov itd.

Tabela 9: Primerjava geografskih metod poučevanja

učne metode	Javna šola	Lila šola	Montessori šola	Waldorfska šola
tradicionalne metode (predavanja, branje učbenikov, uporaba zemljevidov, reševanje nalog in pisanje poročil)	visoka	srednja	nizka	nizka
frontalno poučevanje	visoka	srednja	nizka	srednja
uporaba didaktičnih pripomočkov	srednja	visoka	visoka	visoka
terensko delo	srednja	visoka	visoka	visoka
pripovedovanje zgodb	nizka	srednja	visoka	visoka
umetniški pristop	nizka	srednja	visoka	visoka
interdisciplinarni pristop	srednja	visoka	visoka	visoka
opazovanje	srednja	visoka	visoka	visoka
svet ritmov in ponovitev	nizka	srednja	srednja	visoka
samo-usmerjeno učenje	srednja	visoka	visoka	srednja
praktično delo	srednja	visoka	visoka	visoka
senzorično učenje	nizka	visoka	visoka	visoka
učiteljevo vodstvo kot mentorstvo	srednja	visoka	visoka	visoka
projektno učenje	srednja	visoka	visoka	visoka
izkustveno učenje	srednja	visoka	visoka	visoka
prilagodljivost in individualizacija	srednja	visoka	visoka	visoka
trajnostno in okoljsko usmerjeno učenje	srednja	visoka	visoka	visoka
konkretne izkušnje in materiali	srednja	visoko	visoko	visoko
uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije	visoko	srednja	srednja	nizka

Vir: Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole, 2003; Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija, 2011; Lila – osnovna šola po načelih Vzgoje za življenje: program, 2016; Program osnovne šole montessori, 2017.

3.1.7 Prilagodljivost in individualizacija

Alternativne šole dajejo veliko prostora za prilagodljivost in individualizacijo. Javne šole pa ponujajo le osnovno raven prilagoditev (tabela 10). V javnih šolah imajo učenci manj možnosti za individualno učenje. Prilagodljivost se večinoma kaže pri načinu poučevanja in diferenciranih nalogah, individualizacija pa na osnovni ravni. Diferenciacija nalog je najpogostejša pri otrocih s posebnimi potrebami ali pri skupinskih projektih.

Waldorfska šola pogosto prilagodi učni načrt posameznikovim potrebam in razvojni stopnji učencev. Učitelj je mentor in vodnik z večjo svobodo pri odločanju, kako in kdaj uvajati določene geografske teme.

Montessori šola je zelo prilagodljiva in omogoča individualizirano učenje. Učni načrt je bolj prilagodljiv glede na otrokovo rast in interese. Učenec sam določa tempo, učitelj pa ga spremlja in usmerja. Tako lahko vsak raziskuje geografske teme, ki ga zanimajo, na način, ki mu ustreza.

Lila šola ponuja večjo prilagodljivost in individualizacijo. Učenci raziskujejo po svojih interesih in v svojem tempu. To podpira celosten razvoj. Učitelj deluje kot mentor in spodbujevalec, ki vodi učence skozi proces in upošteva njihove interese in potrebe.

Tabela 10: Primerjava prilagodljivosti in individualizacije

Vidik	Javna šola	Lila šola	Montessori šola	Waldorfska šola
prilagoditev učnega načrta	srednja	visoka	visoka	visoka
individualizacija učnih metod	nizka	visoka	visoka	srednja
upoštevanje interesov učencev	srednja	visoka	visoka	visoka
prilagoditev glede na sposobnosti	srednja	visoka	visoka	srednja
diferenciacija nalog	srednja	srednja	visoka	srednja
tempo učenja	nizka	srednja	visoka	srednja
prilagoditev glede na razvojne potrebe	srednja	visoka	visoka	visoka
vloga učitelja	učitelj kot vodja	mentor in spodbujevalec	mentor in opazovalec	mentor in vodnik

Vir: Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole, 2003; Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija, 2011; Lila – osnovna šola po načelih Vzgoje za življenje: program, 2016; Program osnovne šole montessori, 2017.

3.1.8 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Analiza načinov preverjanja in ocenjevanja znanja kaže, da se le-ta med šolami močno razlikujeta (tabela 11). Javna šola uporablja formalne metode, kot so pisni in ustni preizkusi. Praktične naloge in projektno delo so vključeni, vendar manj. Ocenjevanje je kvantitativno in temelji na jasnih merilih, enakih za vse učence. Cilj je doseganje minimalnih in višjih standardov.

Lila, montessori in waldorfska šola dajejo prednost alternativnim načinom preverjanja in ocenjevanja znanja. V waldorfski šoli je preverjanje in ocenjevanje bolj kvalitativno. Fokus je na razvoju učencev skozi celoten proces učenja. Ocenjevanje temelji na praktičnem delu ter umetniškem in refleksivnem izrazu. Ni klasičnih ocen; v ospredju so opazovanje, projekti in individualni napredek. Poudarek je na opisnem ocenjevanju, kjer učitelji podajajo poglobljene povratne informacije o napredku učencev.

V montessori šoli je preverjanje in ocenjevanje tudi bolj kvalitativno. Usmerjeno je v opazovanje otrokovega napredka z osredotočenostjo na proces in otrokovo raziskovanje. Učitelji spremljajo učenčev razvoj in napredek v učenju brez formalnih ocen. Namesto tega dajejo opisne povratne informacije, preko opazovanj in refleksij. V ospredju je tudi refleksija učencev med dejavnostmi. Glavni poudarek je na praktičnih nalogah in projektih.

Preverjanje in ocenjevanje v Lila šolah je bolj kvalitativno in opisno. Velik poudarek je na refleksiji, projektih in praktičnih nalogah, ker sledijo napredku učencev, razvoju njihovih sposobnosti in osebni rasti. Učenci aktivno sodelujejo pri samoocenjevanju in medvrstniškem

ocenjevanju. Namesto klasičnih ocen uporabljajo povratne informacije, prilagojene posamezniku.

Tabela 11: Primerjava preverjanja in ocenjevanja znanja pri geografiji

način preverjanja/ocenjevanja	Javna šola	Lila šola	Montessori šola	Waldorfska šola
formalno ocenjevanje z ocenami	visoka	nizka	nizka	nizka
pisni preizkusi	visoka	nizka	nizka	nizka
ustno preverjanje in ocenjevanje	visoka	srednja	nizka	nizka
refleksija učencev	nizka	visoka	visoka	visoka
opazovanje učencev med dejavnostmi	srednja	visoka	visoka	visoka
projektno delo	srednja	visoka	visoka	visoka
skupinsko delo in sodelovanje	srednja	visoka	srednja	visoka
praktične naloge	srednja	visoka	visoka	visoka
umetniško izražanje	nizka	srednja	nizka	visoka
samoocenjevanje učencev	nizka	visoka	visoka	srednja
medvrstniško ocenjevanje	nizka	visoka	srednja	srednja
poročila in predstavitve	srednja	visoka	visoka	srednja

Vir: Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole, 2003; Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija, 2011; Lila – osnovna šola po načelih Vzgoje za življenje: program, 2016; Program osnovne šole montessori, 2017.

3.1.9 Sinteza primerjave

Na podlagi analize smo prepoznani naslednje skupne značilnosti, ki so visoko zastopane:

- Vse šole poudarjajo pomen geografije kot predmeta, ki omogoča celostno razumevanje okolja, medsebojno povezanost naravnih in družbenih procesov ter razvoj ekološke zavesti.
- V vseh šolah se spodbuja kritično mišljenje in razumevanje kompleksnih geografskih vprašanj, kar prispeva k razvoju prostorske, analitične in trajnostne veščine učencev.
- Pogoste teme so trajnostni razvoj, naravni procesi, podnebne spremembe in odnosi med človekom in okoljem. Te vsebine naslavlja tako globalne kot lokalne izzive.
- Skupni cilji vključujejo razvoj odgovornega odnosa do okolja, spodbujanje občutka pripadnosti skupnosti in razumevanje medsebojnih povezav v svetu.
- Pri vseh šolah so visoko zastopane izkustvene metode, kot so terensko delo, praktične dejavnosti in projektno učenje, ki spodbujajo sodelovanje in raziskovanje.
- Standardi znanja vključujejo pridobivanje osnovnega geografskega znanja, analizo podatkov in razvoj prostorskega razumevanja.

- Vse šole uporabljajo različne načine preverjanja znanja, poleg tradicionalnih metod tudi projektne naloge, refleksijo in predstavitev.
- Učni procesi pogosto vključujejo elemente individualizacije, da lahko učenci raziskujejo teme po svojih interesih.

Analiza je pokazala precejšnje razlike v ciljih in metodah poučevanja, pa tudi v vsebinah, ki odražajo različne pedagoške filozofije in pristope. Javna osnovna šola se večinoma drži strukturiranega in sistematičnega učenja z jasno določenimi standardi znanja. Alternativne šole pa dajejo večji poudarek na celosten pristop, individualizacijo in učno izkušnjo. V javnih šolah je geografija zasnovana kot predmet, ki naj učence usmeri k pridobivanju specifičnega geografskega znanja skozi klasične metode, kot so predavanja in uporaba učbenikov. Tak način nudi temeljna znanja o naravnih procesih, družbenih pojavih in trajnostnem razvoju, vendar manj spodbuja kreativno in kritično mišljenje. Po drugi strani alternativne šole uporabljajo individualizirane pristope, kjer učni cilji vključujejo celostno razumevanje sveta, spodbujanje čustvenega doživetja in razvoj vrednot. Recimo, waldorfska šola poudarja umetniški in pripovedni način učenja geografije. To omogoča učencem, da razumejo svet skozi zgodbe in izkušnje.

Javne šole se pri preverjanju in ocenjevanju znanja večinoma opirajo na standardizirane metode. Pogosto so to pisni preizkusi. To zagotavlja enotnost in omogoča primerljivost rezultatov med učenci, vendar manj spodbujajo kreativnost in individualno izražanje. Po drugi strani alternativne šole dajejo večji poudarek refleksiji in projektному delu ter opazovanju. Na primer, v Lila šolah je geografija pogosto poučevana interdisciplinarno. Učencem to pomaga razumeti povezave med geografijo in drugimi predmeti. Montessori šola spodbuja učence, da sami določajo svoj tempo učenja, kar krepi njihovo samostojnost in raziskovalno naravnost.

Trajnostni razvoj je skupna tema v učnih načrtih vseh obravnavanih šol, vendar se načini njegove obravnave razlikujejo. V javnih šolah je pristop bolj strukturiran in trajnostni razvoj se predstavlja skozi sistematično učenje o naravnih procesih in družbenih vplivih. Alternativne šole, kot je waldorfska, pa naglašujejo praktično izkustveno učenje. Učenci razvijajo ekološko zavest prek umetniških projektov in neposredne povezave z naravo.

V javnih šolah je učitelj predvsem prenašalec znanja. Poudarek je na podajanju vsebine in doseganju standardiziranih ciljev. V alternativnih šolah pa je vloga učitelja bolj mentorska in prilagodljiva. Na primer, waldorfski učitelji delujejo kot vodniki, ki učence usmerjajo skozi umetniško izražanje in pripovedovanje zgodb, s čimer spodbujajo njihovo kreativnost in čustveno doživljanje. Montessori učitelji pa omogočajo individualno raziskovanje in učenje s konkretnimi materiali, kar krepi samostojnost in raziskovalno naravnost učencev.

Za celostno izboljšanje poučevanja geografije v javni, montessori, Lila in waldorfski šoli je ključnega pomena, da se prepoznajo specifična področja, kjer je zastopanost posameznih elementov nizka, in da se za ta področja predlagajo ustrezne izboljšave.

V javne šolah bi bilo smiselno uvesti bolj fleksibilne učne pristope, ki omogočajo prilagoditev posameznim učencem. Potrebno bi bilo vključiti več inovativnih in participatornih metod, kot so projektno delo, refleksija in interdisciplinarne dejavnosti, ki spodbujajo kreativno in kritično

mišljenje. Poleg tega bi lahko okrepili umetniški pristop k poučevanju geografije, na primer s povezovanjem geografskih vsebin z umetnostjo in kreativnimi projekti.

V montessori šoli bi bilo smotrno okrepiti rabo digitalnih orodij in tehnologij, kot so geografski informacijski sistemi (GIS) in digitalni zemljevidi. Tako bi učenci pridobili sodobne prostorske analitične kompetence. Čeprav montessori šola izstopa po izkustvenem učenju in individualiziranem pristopu, bi bilo smiselno več pozornosti nameniti razvoju analitičnih veščin in uporabi kvantitativnih podatkov, kar bi bolje povežalo njihovo izobraževanje z realnimi izzivi v sodobnem svetu.

Lila šole bi morale okrepiti vsebine, povezane z osnovno kartografsko pismenostjo, in razviti sistematičen pristop k analizi geografskih podatkov, kar bi učencem omogočilo boljše razumevanje prostorskih konceptov. Poleg tega bi bilo koristno vpeljati strukturiran pristop k določenim temam, kar bi zagotovilo boljše ravnesje med fleksibilnostjo in sistematičnostjo. Smiselno bi bilo tudi poglobiti sodelovanje med predmeti, da bi okrepili interdisciplinarno povezovanje geografije z naravoslovnimi in družboslovnimi vedami.

Waldorfska šola bi morala več pozornosti nameniti uporabi sodobne tehnologije, zlasti digitalnih orodij za prostorsko analizo, kot so GIS. To bi omogočilo boljše povezovanje umetniškega pristopa z modernimi analitičnimi metodami in dalo več možnosti za delo z dejstvi. Poleg tega bi bilo smiselno povečati poudarek na globalnih izzivih, kot so podnebne spremembe in trajnostni razvoj, da bi okrepili razumevanje svetovnih procesov.

Vse šole bi morale okrepiti globalno dimenzijo geografskih vsebin, da bi učence bolje pripravile na soočanje z izzivi sodobnega sveta, kot so podnebne spremembe, trajnostni razvoj in prostorske neenakosti. Interdisciplinarni projekti, ki povezujejo geografijo z zgodovino, naravoslovjem, umetnostjo in drugimi področji, bi lahko dodatno obogatili izobraževalni proces.

3.2 Primerjalna analiza starih učnih načrtov za predmet geografija z novim

Zavod RS za šolstvo je leta 2025 z zaključkom sklenil obsežno prenovu učnih načrtov za vrtec, osnovno šolo, gimnazijo ter poklicno in strokovno izobraževanje. Zadnja večja posodobitev učnih načrtov v Sloveniji je namreč potekala med letoma 2007 in 2011. Zaradi sprememb v družbi, tehnologiji in znanosti se je pokazala potreba po novi prenovi, zato je bila leta 2021 imenovana ekspertna skupina za pripravo izhodišč za prenovu učnih načrtov. Namen prenove je bil posodobiti učne vsebine, jih prilagoditi sodobnim družbenim izzivom ter izboljšati kakovost poučevanja in učenja. Cilji načrtovane prenove učnih načrtov so sledili sledečim izhodiščem (Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji, 2022, str. 2):

- »- učne načrte horizontalno in vertikalno povezati oz. uskladiti ter jih aktualizirati;
- učne načrte strukturno in terminološko poenotiti;
- prilagoditi obseg ciljev v učnih načrtih številu ur predmeta v predmetniku;
- ustrezno opredeliti cilje in standarde znanja ter povezave med njimi;

- v učne načrte predmetov umestiti skupne cilje programov osnovne šole in gimnazij;
- posodobiti in razširiti didaktična priporočila ter priporočila za preverjanje in ocenjevanje znanja«.

Pomembno izhodišče prenove je tudi spoznanje, da mora šola učence pripraviti na življenje v kompleksnem, globaliziranem in digitalnem svetu ter jih usposobiti za kritično razmišljanje, odgovorno ravnanje z okoljem in vseživljenjsko učenje (Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji, 2022).

Geografija je pri tem eden izmed predmetov, pri katerem so spremembe posebej pomembne, saj učencem pomaga razumeti prostor, naravne procese ter družbene pojave v svetu. Cilj predmeta je razvijanje sposobnosti razmišljanja o prostoru ter odgovornega ravnanja v njem (Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija, 2025).

Kot navaja dokument Načrt uvajanja prenovljenega kurikulumu za predšolsko vzgojo, prenovljenih učnih načrtov v programih osnovne šole in gimnazijskih programih ter katalogov znanj splošnoizobraževalnih predmetov v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja (2025) se bo prenovljene učne načrte predmetov obveznega dela izobraževalnega programa osnovne šole pričelo uvajati v šolskem letu 2026/27. Med te spada tudi predmet geografije, za katerega je predvidena sledeča časovnica uvajanja prenovljenega učnega načrta:

- 1. leto uvajanja, šolsko leto 2026/27: za 6. razred;
- 2. leto uvajanja, šolsko leto 2027/28: za 7. razred;
- 3. leto uvajanja, šolsko leto 2028/29: za 8. razred in
- 4. leto uvajanja, šolsko leto 2029/30: za 9. razred.

Primerjalna analiza starega in novega učnega načrta geografije bo tudi opravljena na osnovi izbranih kriterijev: opredelitev predmeta, pedagoški pristop, geografske učne vsebine, učni cilji, metode poučevanja, standardi znanja, preverjanje in ocenjevanje znanja ter prilagodljivost in individualizacija. Pri vsakem izbranem kriteriju bodo izpostavljena enaka področja kot pri primerjalni analizi veljavnih učnih načrtov za javne in alternativne osnovne šole (Lila, montessori in waldorfska šola).

3.2.1 Opredelitev premeta

Nov učni načrt za geografijo (2025) kaže, da je opredelitev predmeta vsebinsko nadgrajena v primerjavi s starim načrtom in dodatno poudarja sodobne družbene, okoljske in pedagoške vidike geografskega izobraževanja:

- Poudarek na celostnem razumevanju okolja: novi učni načrt ohranja temeljno razumevanje geografije kot vede, ki celostno proučuje naravne in družbene sestavine pokrajine ter njihove medsebojne povezave. Namen je, da učenci lažje razumejo kompleksnost prostora in procesov v njem.

- Trajnostni razvoj in odgovornost: vloga geografije pri oblikovanju odgovornega odnosa do prostora in okolja je bolj izpostavljena. Učenci naj razvijajo zavedanje o vplivu človekovega delovanja na okolje in o trajnostnem ravnanju.
- Povezovanje naravnih in družbenih procesov: novi učni načrt spodbuja razumevanje součinkovanja naravnih in družbenih sestavin pokrajine ter analizo njihovih medsebojnih vplivov. Tak pristop omogoča širši pogled na geografske pojave in procese.
- Medpredmetno povezovanje: geografija je opredeljena kot interdisciplinarno področje, ki pri obravnavi kompleksnih prostorskih vprašanj povezuje znanja različnih znanstvenih in učnih področij ter spodbuja sodelovanje med predmeti.
- Poudarek na nacionalni identiteti in domovini: novi učni načrt spodbuja razvijanje pozitivnega odnosa do Slovenije, njene naravne in kulturne dediščine ter razumevanje njene vloge v evropskem in globalnem prostoru.
- Umetniški in pripovedni pristop: v opredelitvi predmeta ta vidik ni posebej izpostavljen, vendar učni načrt spodbuja uporabo različnih didaktičnih pristopov in ustvarjalnih oblik učenja, ki lahko vključujejo tudi interpretativne in predstavitvene načine obravnave geografskih vsebin.
- Individualizacija učnega procesa: pri novem učnem načrtu je poudarek na prilagajanju učnih metod zmožnostim učencev in na uporabi oblik aktivnega učenja, ki spodbujajo samostojno raziskovanje in aktivno sodelovanje učencev.
- Uporaba sodobnih metod in tehnologij: novost je večji poudarek na digitalnih tehnologijah, kot so geografski informacijski sistemi (GIS), digitalni zemljevidi in drugi sodobni viri podatkov. Ti namreč omogočajo poglobljeno analizo prostorskih pojavov.

3.2.2 Pedagoški pristop

Novi učni načrt geografije (2025) prinaša postopni premik od bolj tradicionalno zasnovanega poučevanja k sodobnejšemu. Pedagoški pristop je bolj kompetenčno usmerjen, saj poudarja aktivno vlogo učenca, povezovanje znanja in razumevanje sodobnih družbenih ter okoljskih izzivov:

- Standardizacija: jasno opredeljeni cilji, standardi znanja in učni rezultati. To zagotavlja primerljivost in sistematičnost poučevanja geografije.
- Strukturiranost: učne vsebine so še vedno organizirane v tematske sklope, vendar so ti zasnovani bolj problemsko in procesno usmerjeno.
- Fokus na faktografiji: poudarek na faktografskem znanju se zmanjšuje. Osnovna geografska dejstva ostajajo pomembna, a predvsem kot podlaga za razumevanje pojavov, procesov in relacij v prostoru.
- Kritično mišljenje: večje spodbujanje razvijanja kritičnega mišljenja pri interpretaciji geografskih podatkov, zemljevidov in družbeno-okoljskih problemov.

- Analitične veščine: izrazitejši poudarek je na analizi prostorskih procesov, interpretaciji podatkov in uporabi geografskih metod za razumevanje pojavov in procesov v prostoru.
- Holističen pristop / celostno izobraževanje: geografija je predstavljena kot predmet za celostno razumevanje prostora, tako naravnih kot družbenih vidikov.
- Umetniški pristop: ni posebej izpostavljen.
- Pripovedni pristop: novi učni načrt dopušča interpretativne in opisne pristope pri predstavitvi pokrajin in prostorskih procesov.
- Poudarek na razvoju občutenja: večji poudarek je na razvijanju občutka za prostor in oblikovanju odgovornega odnosa do okolja.
- Medpredmetno povezovanje: močno je poudarjeno povezovanje geografije z drugimi predmetnimi področji, zlasti z naravoslovjem, družboslovjem in okoljskimi vsebinami.
- Individualizirano učenje: spodbuja se prilagajanje učnih metod in oblik posameznim učencem.
- Povezava z realnim svetom: poučevanje geografije je usmerjeno v razumevanje aktualnih prostorskih in družbenih izzivov.
- Izkustveno učenje: večji poudarek je na terenskem delu, opazovanju, raziskovanju skozi praktične dejavnosti pri učenju geografije.
- Samo-izobraževanje: novi učni načrt spodbuja samostojno raziskovanje, uporabo različnih virov informacij in razvoj učnih strategij za samostojno pridobivanje znanja.
- Kreativno mišljenje: učenci so izraziteje spodbujeni k oblikovanju lastnih razlag, idej in rešitev za prostorske probleme.
- Odzivnost na sodobne globalne izzive: pomemben poudarek je na obravnavi aktualnih tem, kot so podnebne spremembe, globalizacija, migracije in trajnostni razvoj.
- Prilagodljivost: novi učni načrt omogoča večjo didaktično fleksibilnost pri izbiri učnih metod, oblik, pristopov itd.
- Teoretično učenje: teoretično znanje ostaja pomembna osnova za razumevanje geografskih pojavov in procesov, vendar je bolj povezano z uporabo znanja v praksi.
- Izkustveno učenje: poudarjena je vloga neposrednega opazovanja prostora, terenskega dela in raziskovalnega pristopa pri razvoju geografskega znanja.
- Razvoj vrednot (narava, trajnost): novi učni načrt močno poudarja oblikovanje vrednot, povezanih z varovanjem okolja, trajnostnim razvojem in odgovornim ravnanjem v prostoru.

3.2.3 Geografske učne vsebine in tematike

Primerjava učnega načrta za geografijo (2025) s prejšnjim učnim načrtom pokaže, da novi dokument ohranja temeljno strukturo geografskih vsebin. Hkrati prinaša več poudarka na povezovanju vsebin, aktualnosti tematik in uporabnosti znanja v sodobnem svetu:

- Usmerjenost učnih vsebin: učne vsebine so zasnovane tako, da poleg temeljnega geografskega znanja spodbujajo razumevanje prostorskih procesov ter aktualnih družbenih in okoljskih vprašanj.
- Sistematičnost učnih vsebin: vsebine so še vedno organizirane sistematično in postopno. To omogoča logično nadgrajevanje znanja skozi različne stopnje izobraževanja.
- Jasna vsebinska razdeljenost: učni načrt ohranja jasno delitev na tematske sklope, kar zagotavlja didaktično pregledno organizacijo učnega procesa.
- Prilagodljivost učnih vsebin: novi učni načrt omogoča večjo fleksibilnost pri obravnavi posameznih tem. Učitelji lahko prilagajajo vsebine lokalnemu okolju, interesom učencev in aktualnim dogodkom.
- Tematsko povezane učne vsebine z drugimi učnimi področji: več pozornosti je na povezovanju geografskih vsebin z drugimi predmetnimi področji, zlasti z naravoslovjem, družboslovjem in okoljskimi tematikami.
- Poudarek na dejstvih: faktografsko znanje ostaja pomembna osnova geografskega poučevanja, vendar se vse bolj uporablja kot izhodišče za razumevanje geografskih pojavov in procesov.
- Širok spekter geografskih tematik: učni načrt še vedno pokriva veliko različnih geografskih tem. Vključene so tudi sodobne globalne teme, na primer trajnostni razvoj, podnebne spremembe in globalizacija.
- Kulturna in ekološka zavest: večji poudarek je na razvijanju občutka za varovanje naravne in kulturne dediščine ter odgovoren odnos do okolja.
- Povezava z vsakdanjim življenjem: učni načrt spodbuja obravnavo geografskih vsebin v povezavi z vsakdanjimi življenjskimi izkušnjami učencev in aktualnimi družbenimi vprašanji.
- Obča geografija: temeljni pojmi in zakonitosti geografije ostajajo pomemben del učnih vsebin in so osnova za razumevanje drugih geografskih področij.
- Fizična geografija: vsebine fizične geografije še naprej obravnavajo naravne pojave in procese v prostoru.
- Družbena geografija: večji poudarek je na razumevanju družbenih, gospodarskih in demografskih procesov ter njihovih vplivov na prostor.
- Regionalna geografija sveta: učenci spoznavajo različne svetovne regije. Poudarek je na značilnostih posameznih območij in na razvojnih ter okoljskih izzivih.

- Geografija Slovenije: pomemben del učnih vsebin ostaja poglobljeno spoznavanje naravnih in družbenih značilnosti Slovenije ter razvijanje odnosa do domače pokrajine in nacionalnega prostora.

3.2.4 Splošni in operativni cilji

Primerjava novega učnega načrta za geografijo (2025) s prejšnjim kaže, da se cilji predmeta gibljejo od pretežno vsebinsko usmerjenega znanja k širšemu razvoju kompetenc, vrednot in odgovornega odnosa do prostora ter družbe:

- Pridobivanje objektivnega znanja: v ospredju so še vedno cilji pridobivanja nedvomnega in znanstveno utemeljenega geografskega znanja o naravnih in družbenih procesih v prostoru.
- Razvoj analitičnih veščin: cilji dajejo večji poudarek razvijanju sposobnosti analize geografskih podatkov, interpretacije zemljevidov in razumevanja prostorskih procesov.
- Zavedanje o globalnih izzivih: cilji vključujejo razumevanje sodobnih globalnih vprašanj, kot so podnebne spremembe, globalizacija, migracije in trajnostni razvoj.
- Državljska odgovornost: pomemben cilj je tudi oblikovanje odgovornega odnosa do prostora, družbe in okolja ter razvijanje aktivnega državljanstva.
- Celostni razvoj učenca: spodbuja se razvoj kognitivnih, socialnih in vrednostnih razsežnosti učenja ter celostno razumevanje sveta.
- Znanstvenost: poudarek je na uporabi geografskih metod, raziskovalnem pristopu in kritični analizi virov pri obravnavi prostorskih pojavov.
- Objektivnost: učenci razvijajo sposobnost nepristranskega presojanja informacij in razumevanja različnih vidikov prostorskih procesov.
- Odgovornost: cilji vključujejo razvijanje odgovornega ravnanja v prostoru in zavedanje posledic človekovega delovanja na okolje.
- Spoštovanje narave: poseben poudarek je na oblikovanju pozitivnega odnosa do naravnega okolja in varovanju naravnih virov.
- Trajnost: med cilji je pomembno izhodišče geografskega izobraževanja trajnostni razvoj. Odraža se v ciljih, povezanih z varovanjem okolja in odgovornim ravnanjem s prostorom.
- Kreativnost: cilji spodbujajo ustvarjalno razmišljanje pri reševanju geografskih in okoljskih problemov.
- Osebna odgovornost: poudarjen je razvoj posameznikove odgovornosti za lastno učenje in ravnanje v družbi in okolju.
- Samostojnost: učenci so spodbujeni k samostojnemu raziskovanju, iskanju informacij in oblikovanju lastnih zaključkov.

- Svoboda v učenju: učni načrt dopušča večjo fleksibilnost pri izbiri učnih pristopov, metod in virov učenja, medtem ko je med samimi cilji ta manj zastopana.
- Duhovna dimenzija (povezava narave in človeka): ni izrecno izpostavljena med cilji, a se posredno kaže v spodbujanju občutljivosti za naravno okolje in razumevanju človekovega odnosa do narave.
- Kritično mišljenje: pomemben cilj je razvijanje sposobnosti kritične presoje informacij, virov in prostorskih pojavov.
- Socialna inteligenca: cilji spodbujajo sodelovalno učenje, razumevanje družbenih procesov in spoštovanje kulturne raznolikosti.
- Aktivna vloga učencev v skupnosti: cilji usmerjajo učence k aktivnemu sodelovanju pri reševanju lokalnih in globalnih okoljskih ter družbenih vprašanj.

3.2.5 Standardi znanja

Primerjava standardov znanja v novem učnem načrtu za geografijo (2025) pokaže spremembo. Poleg temeljnega geografskega znanja je bolj izpostavljen razvoj kompetenc, ki so povezane z razumevanjem prostora, odgovornim ravnanjem z okoljem in uporabo sodobnih metod ter tehnologij:

- Kartografska pismenost: med standardi znanja se ohranja poudarek na razvijanju sposobnosti branja, interpretacije in uporabe zemljevidov ter drugih kartografskih prikazov pri razumevanju prostorskih pojavov.
- Analitične veščine: standardi znanja vključujejo razvijanje sposobnosti analiziranja geografskih podatkov, interpretacije grafičnih prikazov in razumevanja prostorskih procesov.
- Trajnostni razvoj: del standardov znanja je razumevanje načel trajnostnega razvoja in odgovornega ravnanja z naravnimi viri.
- Ekološka zavest: standardi znanja spodbujajo zavedanje o vplivu človekovega delovanja na naravne sisteme in razvijanje občutljivosti za varovanje okolja.
- Poznavanje naravnih procesov: standardi znanja izpostavljajo razumevanje temeljnih naravnogeografskih procesov.
- Razumevanje globalnih izzivov: standardi znanja vključujejo poznavanje in razumevanje aktualnih globalnih vprašanj, kot so podnebne spremembe, globalizacija, migracije in trajnostni razvoj.
- Praktične raziskovalne metode: poudarek je na uporabi raziskovalnega pristopa, opazovanja, zbiranja podatkov in terenskega dela pri učenju geografije.

- Uporaba informacijske tehnologije: več pozornosti standardi znanja namenjajo uporabi digitalnih orodij, kot so geografski informacijski sistemi (GIS), digitalni zemljevidi in spletni geografski viri.
- Medpredmetno povezovanje: standardi znanja spodbujajo povezovanje geografskih vsebin z drugimi predmetnimi področji s poudarkom na celostnem razumevanju prostorskih pojavov.
- Ljubezen do domovine in naravne dediščine: pomemben vidik standardov znanja je razvijanje pozitivnega odnosa do Slovenije, njene naravne in kulturne dediščine ter odgovornega odnosa do domačega prostora.
- Socialna odgovornost: standardi znanja naglašujejo tudi razvijanje odgovornega odnosa do družbe, prostora in okolja.
- Ustvarjalno izražanje: standardi znanja tudi spodbujajo učence k ustvarjalnemu predstavljanju geografskih vsebin.

3.2.5.1 Minimalni standardi znanja

Primerjava minimalnih standardov znanja v novem učnem načrtu za geografijo (2025) kaže, da dokument ohranja temeljna geografska znanja. Istočasno poudarja njihovo uporabnost pri razumevanju prostora, okoljskih procesov in sodobnih družbenih izzivov:

- Razumevanje osnovnih geografskih pojmov: minimalni standardi znanja vključujejo poznavanje temeljnih geografskih pojmov in konceptov, ki omogočajo osnovno razumevanje prostorskih pojavov in procesov.
- Orientacija v prostoru: minimalni standardi znanja poudarjajo, da morajo učenci razviti osnovne sposobnosti orientacije v prostoru in uporabo zemljevidov ter drugih kartografskih prikazov.
- Razumevanje naravnih procesov: minimalni standardi vključujejo osnovno razumevanje ključnih naravnogeografskih pojavov in procesov (relief, vodovje, podnebje ...).
- Analiza podatkov in zemljevidov: minimalni standardi izpostavljajo, da morejo učenci biti sposobni prebrati in osnovno interpretirati geografske podatke, zemljevide in druge grafične prikaze.
- Trajnostni razvoj: v minimalnih standardih je omenjeno tudi razumevanje osnovnih načel trajnostnega razvoja in odgovornega ravnanja z naravnimi viri.
- Spoštovanje naravne in kulturne dediščine: minimalni standardi spodbujajo razvijanje pozitivnega odnosa do naravne in kulturne dediščine ter razumevanje njenega pomena.
- Osnove ekološke zavesti: minimalni standardi vključujejo razvijanje osnovnega zavedanja o pomenu varovanja okolja in odgovornega ravnanja v prostoru.

- Uporaba raziskovalnih metod: v minimalnih standardih je navedeno, da učenci spoznajo osnovne raziskovalne pristope, kot so opazovanje, zbiranje podatkov in preprosta analiza prostorskih pojavov.
- Razumevanje globalnih izzivov: minimalni standardi pokrivajo osnovno razumevanje pomembnih globalnih procesov, kot so podnebne spremembe, globalizacija in trajnostni razvoj.
- Povezovanje z vsakdanjim življenjem: minimalni standardi geografsko znanje povezujejo z vsakodnevnimi izkušnjami učencev in z razumevanjem okolja, v katerem živijo.

3.2.6 Metode poučevanja

Primerjava novega učnega načrta za geografijo (2025) s prejšnjim pokaže postopni premik od bolj tradicionalnih načinov k aktivnim, raziskovalnim in izkustvenim metodam poučevanja. Te poudarjajo več sodelovanja učencev in uporabo sodobne tehnologije ter povezavo znanja z resničnim okoljem:

- Tradicionalne metode (predavanja, branje učbenikov, uporaba zemljevidov, reševanje nalog in pisanje poročil): ostajajo prisotne kot temelj za prenos osnovnega geografskega znanja, vendar so dopolnjene z aktivnejšimi metodami učenja.
- Frontalno poučevanje: je v ospredju pri uvajanju novih vsebin, toda pomembna je uravnoteženost z bolj sodelovalnimi metodami poučevanja.
- Uporaba didaktičnih pripomočkov: učni načrt spodbuja uporabo različnih učnih gradiv, kot so zemljevidi, atlasi, modeli, grafični prikazi in drugi vizualni pripomočki.
- Terensko delo: večji poudarek je na terenskem delu kot pomembni metodi neposrednega spoznavanja geografskih pojavov in procesov.
- Pripovedovanje zgodb: pripovedni pristop se lahko uporablja kot dopolnilna metoda poučevanja za razlago geografskih pojavov in predstavitev pokrajin.
- Umetniški pristop: čeprav ni osrednji del učnega načrta, se spodbuja uporaba ustvarjalnih oblik izražanja pri predstavitvi geografskih vsebin.
- Interdisciplinarni pristop: poučevanje geografije naj bi se bolj povezalo z drugimi predmetnimi področji, saj se tako prostorska in okoljska vprašanja obravnavajo bolj celovito.
- Opazovanje: je pomembna metoda poučevanja pri razvijanju geografskega razumevanja.
- Svet ritmov in ponovitev: ponavljanje in postopno utrjevanje znanja ostajata pomembna elementa učnega procesa.
- Samo-usmerjeno učenje: učenci so spodbujeni k samostojnemu raziskovanju in rabi različnih virov informacij.

- Praktično delo: učni načrt spodbuja vključevanje praktičnih dejavnosti, kjer se geografsko znanje pridobiva in uporabi v konkretnih situacijah.
- Senzorično učenje: pri spoznavanju prostora se spodbuja vključevanje različnih čutnih izkušenj, še posebej pri terenskem delu.
- Učiteljevo vodstvo kot mentorstvo: vloga učitelja se vse bolj premika od posredovalca znanja k mentorju, ki usmerja učence pri raziskovanju in učenju.
- Projektno učenje: učni načrt spodbuja projektno delo, pri katerem učenci samostojno raziskujejo določene geografske teme ali probleme.
- Izkustveno učenje: pomembno mesto imajo metode poučevanja, ki temeljijo na neposrednih izkušnjah, raziskovanju in aktivnem sodelovanju učencev.
- Prilagodljivost in individualizacija: poudarjeno je, naj se metode poučevanja prilagajajo različnim sposobnostim, interesom in potrebam učencev.
- Trajnostno in okoljsko usmerjeno učenje: pouk geografije spodbuja metode poučevanja, ki razvijajo razumevanje trajnostnega razvoja in odgovornega ravnanja z okoljem.
- Konkretne izkušnje in materiali: poudarek je na uporabi konkretnih primerov, gradiv in izkušenj iz realnega okolja.
- Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije: pomembno mesto imajo metode poučevanja, ki vključujejo uporabo digitalnih orodij, kot so interaktivni zemljevidi, geografski informacijski sistemi (GIS) in drugi spletni viri.

3.2.7 Prilagodljivost in individualizacija

Primerjava novega učnega načrta za geografijo (2025) s prejšnjim kaže večji poudarek na prilagodljivosti učnega procesa in upoštevanju individualnih značilnosti učencev. Novi dokument učiteljem omogoča več didaktične svobode pri izbiri metod poučevanja, oblik dela in organizaciji pouka:

- Prilagoditev učnega načrta: učni načrt omogoča večjo fleksibilnost pri izbiri in obravnavi učnih vsebin. To učiteljem omogoča prilagajanje pouka konkretnemu učnemu okolju in potrebam učencev.
- Individualizacija učnih metod: spodbuja se uporaba različnih učnih metod in oblik dela, ki omogočajo prilagajanje pouka različnim učnim stilom učencev.
- Upoštevanje interesov učencev: učne teme in aktivnosti naj izhajajo iz interesov učencev in iz njihovega neposrednega okolja.
- Prilagoditev glede na sposobnosti: učni načrt poudarja prilagajanje zahtevnosti učne teme in aktivnosti glede na sposobnosti in predznanje učencev.

- Diferenciacija nalog: učni načrt spodbuja uporabo različno zahtevnih nalog in aktivnosti, ki omogočajo napredovanje učencev na različnih ravneh znanja.
- Tempo učenja: učni proces naj omogoča prilagajanje tempa dela, da učenci snov lažje osvojijo.
- Prilagoditev glede na razvojne potrebe: pri učnem procesu naj se upošteva razvojne značilnosti učencev ter njihove kognitivne, socialne in čustvene potrebe.
- Vloga učitelja: učitelj ima pomembno vlogo pri usmerjanju učnega procesa in spodbujanju aktivnega sodelovanja učencev pri učenju ter načrtovanju prilagoditev.

3.2.8 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Primerjava novega učnega načrta za geografijo (2025) s prejšnjim kaže, da se poleg tradicionalnih oblik preverjanja znanja vse bolj poudarjajo tudi procesne, formativne in sodelovalne oblike vrednotenja učenčevega znanja in napredka:

- Formalno ocenjevanje z ocenami: učni načrt ohranja sistem formalnega ocenjevanja znanja z ocenami, ki omogoča spremljanje doseganja učnih ciljev in standardov znanja.
- Pisni preizkusi: ostajajo ena izmed pomembnih oblik preverjanja razumevanja geografskih pojmov, procesov in vsebin.
- Ustno preverjanje in ocenjevanje: omogoča preverjanje razumevanja učnih vsebin, argumentiranja in razlage geografskih pojavov.
- Refleksija učencev: učni načrt spodbuja vključevanje refleksije učencev o lastnem učenju in napredku kot pomembnega elementa učnega procesa.
- Opazovanje učencev med dejavnostmi: učitelj lahko spremlja učenčevo delo in napredek tudi z opazovanjem sodelovanja pri različnih učnih dejavnostih.
- Projektno delo: predstavlja pomembno obliko preverjanja znanja, saj omogoča celostno obravnavo geografskih tem in uporabo pridobljenega znanja v praksi.
- Skupinsko delo in sodelovanje: pri ocenjevanju se upošteva tudi, kako učenec sodeluje in kako prispeva k reševanju skupnih problemov.
- Praktične naloge: učni načrt spodbuja uporabo praktičnih nalog, ki vključujejo analizo podatkov, delo z zemljevidi in reševanje konkretnih geografskih problemov.
- Umetniško izražanje: ustvarjalne oblike predstavitve znanja lahko dopolnjujejo tradicionalne oblike preverjanja in omogočajo različne načine izražanja učenčevega razumevanja geografskega znanja.
- Samoocenjevanje učencev: učni načrt izpostavlja, da naj se učence spodbuja k vrednotenju lastnega dela in napredka, kar krepi odgovornost za lastno učenje.

- Medvrstniško ocenjevanje: učni načrt spodbuja tudi sodelovalne oblike vrednotenja, pri katerih učenci ocenjujejo delo svojih vrstnikov.
- Poročila in predstavitev: učni načrt kot obliko preverjanja izpostavlja tudi pripravo poročil, predstavitev in drugih oblik javnega prikaza znanja, kar omogoča razvijanje komunikacijskih in raziskovalnih veščin.

3.2.9 Sinteza primerjave

Primerjalna analiza starega in novega učnega načrta za geografijo (2025) pokaže, da novi dokument ohranja temeljne koncepte geografskega izobraževanja, a prinaša tudi posodobitve, ki sledijo sodobnim pedagoškim pristopom in družbenim izzivom. Geografija je v novem načrtu še bolj predstavljena kot predmet za celostno razumevanje prostora ter povezuje naravne in družbene procese. Velik poudarek je na trajnostnem razvoju, odgovornem ravnanju z okoljem in razumevanju globalnih problemov, na primer podnebnih sprememb, globalizacije in družbenega razvoja.

V pedagoškem pristopu se čuti premik od faktografskega in frontalnega poučevanja k bolj aktivnim, raziskovalnim načinom učenja. Novi učni načrt spodbuja razvoj kritičnega in analitičnega mišljenja, ustvarjalnosti ter samostojnosti učencev. Povečana je tudi vloga izkustvenega učenja, projektnega dela in terenskega raziskovanja in medpredmetnega povezovanja. To daje možnost bolj celostne obravnave geografskih vsebin.

Na področju učnih vsebin se ohranja sistematična struktura geografskega znanja, ki vključuje občo, fizično, družbeno in regionalno geografijo sveta ter geografijo Slovenije. A vsebine so zdaj bolj vezane na aktualna družbena in okoljska vprašanja ter na vsakdanje življenje učencev. Poudarek je tudi na kulturni in ekološki zavesti ter razumevanju naravne in kulturne dediščine.

Spremembe so opazne tudi pri učnih ciljih in standardih znanja. Poleg osnovnega geografskega znanja je več pozornosti namenjene razvoju kompetenc, kot so kartografska pismenost in analitične ter raziskovalne veščine, ter uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije. Poseben poudarek je namenjen tudi razvoju vrednot: odgovornosti do okolja, spoštovanja narave, trajnostnega ravnanja in aktivnega državljanstva.

Na področju metod poučevanja novi načrt spodbuja raznolike didaktične pristope, kot so projektno delo, terensko raziskovanje, praktične naloge, uporaba digitalnih orodij. Vloga učitelja se pri tem postopoma spreminja iz posredovalca znanja v mentorja, ki usmerja učence pri samostojnem raziskovanju in učenju.

Pomemben poudarek je tudi na večji prilagodljivosti učnega procesa. Spodbuja se več individualizacije pouka, diferenciacije nalog in prilagajanja tempa ter metod glede na sposobnosti, interese in razvojne potrebe učencev.

Tudi preverjanje in ocenjevanje se spreminja. Poleg tradicionalnih oblik, kot so pisni in ustni preizkusi, spodbuja tudi uporabo projektnega dela, praktičnih nalog, predstavitev ter sodelovalnih oblik vrednotenja, kot sta samoocenjevanje in medvrstniško ocenjevanje.

Če povzamemo, novi učni načrt za geografijo (2025) predstavlja nadgradnjo prejšnjega. Temeljni okvir geografskega znanja ostaja, a se poudarek premika k razvoju kompetenc, kritičnemu mišljenju, trajnostni naravnosti in aktivnemu sodelovanju učencev v šoli in družbi.

3.3 Intervjuvanje

3.3.1 Intervjuji z učitelji geografije javne, waldorfske, montessori in Lila osnovne šole

3.3.1.1 Intervju z učiteljico geografije na javni osnovni šoli

1. Kako vpliva učni načrt na vašo pripravo ure geografije? Kako sledite učnim vsebinam?

Učni načrt je seveda temelj, ki mu moramo slediti učitelji. Na podlagi vsebine, standardov znanja in priporočil učnega načrta pripravim letno pripravo in urne priprave. Urne priprave prilagajam glede na dinamiko razreda, aktualne dogodke in letni delovni načrt šole.

2. Katere vire in literaturo uporabljate pri pouku geografije? Ali jo sami izbirate?

Pri pouku geografije uporabljam učbenike in delovne zvezke. Velik poudarek dajem uporabi atlasa. Menim, da je kartografsko znanje in s tem prostorska predstava zelo pomembna. Seveda uporabljam tudi spletne vire, na primer različne interaktivne zemljevide, statistične baze, spletne strani z geografsko vsebino, posnetke in animacije. Zadnje čase uporabljam tudi umetno inteligenco. Še vedno pa uporabljam tudi knjige, članke itd.

3. Katere didaktične metode največkrat uporabljate pri pouku geografije in zakaj?

Največkrat uporabljam razlago, delo z zemljevidom, pogovor, raziskovalno učenje, študijo primera in delo z IKT. S kombinacijo metod želim učence čim bolj aktivno vključiti in spodbuditi k samostojnemu razmišljanju.

4. Katere oblike dela so najpogostejše pri vaših urah geografije in zakaj ravno te?

Običajno za uvod in razlago uporabim frontalno obliko. Delo v skupinah in parih namenim raziskovalnim nalogam. Individualno delo pa pri vajah v delovnih zvezkih.

5. Katere didaktične pripomočke najpogosteje uporabljate pri vaših urah geografije in zakaj?

Uporabljam učbenik, delovni zvezek, atlas, stenske zemljevide, globus, interaktivno tablo, računalniške programe, na primer interaktivne zemljevide in statistične baze. Poslužujem se tudi video posnetkov, saj ti pripomočki vizualno podpirajo razumevanje in učencem približajo abstraktne pojme.

6. Ali imajo učenci pri vaših urah geografije domače naloge, pripravljajo seminarske naloge, referate ali druge izdelke?

Da, občasno dobijo domače naloge. Največkrat delo z nemimi kartami in klimogrami. Včasih pripravijo plakate ali predstavitve, tako vadijo samostojno raziskovanje in javno nastopanje.

7. Kakšne načine ocenjevanja znanja učencev pri geografiji uporabljate?

Uporabljam pisne preizkuse in ustno ocenjevanje. Ocenjujem tudi izdelke, na primer plakate in predstavitve. Znanje preverjam sproti.

8. Menite, da se geografsko znanje učencev odraža v njihovem vsakdanjem življenju? Na kakšen način?

Da. Geografija ni ločena od vsakdanjega življenja. Učenci znanje povežejo z okoljem okoli sebe. Ko spremljajo dnevne novice ali vremensko napoved ali ko govorijo o potovanjih. Takrat pokažejo, da razumejo pojme, ki jih obravnavamo pri pouku. Tudi v pogovorih se to vidi. Primerjajo države, kamor so potovali oni ali njihovi sorodniki. Geografija jih tudi uči odgovornega odnosa do okolja. Ko govorimo o odpadkih, energetski porabi ali podnebnih spremembah, mnogi učenci navajajo primere iz svojega doma. Začnejo razmišljati, kaj lahko sami prispevajo. Tako geografsko znanje pokaže na več načinov. Prisotna je na primer boljša prostorska orientacija, več radovednosti do sveta in predvsem razumevanje, da so del globalne skupnosti, v kateri ima vsak posameznik svojo vlogo.

9. Ali ste že seznanjeni z vsebino novega učnega načrta za geografijo? Kakšno je vaše mnenje o njem in kako bo po vašem mnenju vplival na vaš pedagoški proces?

Z vsebino novega učnega načrta za geografijo sem se že okvirno seznanila. Menim, da prinaša nekaj posodobitev. Več poudarka je na razumevanju globalnih procesov, trajnostnem razvoju in povezovanju znanja z vsakodnevnim življenjem učencev. Všeč mi je tudi večja uporaba sodobnih virov in digitalnih orodij. Mislim, da bo učni načrt nekoliko vplival na načrtovanje mojega dela, predvsem pri izbiri vsebin in pri pripravi letnih ter urnih priprav. Sam način poučevanja se pa verjetno ne bo bistveno spremenil. Že zdaj uporabljam različne didaktične metode - delo z zemljevidi, raziskovalne naloge in IKT.

In glede na vaše dodatne interese:

1. Ali vam je znan pojem »waldorfska pedagogika« in waldorfska osnovna šola? Če ja, ali ste seznanjeni, kako poteka poučevanje geografije tam?

Poznam jo. Vem, da je pouk bolj umetniško in izkustveno naravnan. Zato se tudi geografija pogosto poučuje z likovnim izražanjem in preko zgodb.

2. Ali vam je znan pojem »montessori pedagogika« in montessori osnovna šola? Če ja, ali ste seznanjeni, kako poteka poučevanje geografije tam?

Poznam tudi to pedagogiko. Geografijo in druge predmete se učenci učijo z uporabo konkretnih materialov, na primer zemeljskega globusa, ploskev celin, sestavljanjank. Znanje se pridobiva skozi praktično raziskovanje in delo z rokami.

3. Ali so vam znana »pedagoška načela Vzgoja za življenje« in Lila osnovna šola? Če ja, ali ste seznanjeni, kako poteka poučevanje geografije tam?

Slišala sem zanje, a njihovih pedagoških načel in tega, kako poteka poučevanje geografije, ne poznam podrobno.

4. Če bi sedaj izbirali službo, katero izmed omenjenih šol bi izbrali in zakaj?

Rada bi ostala v javni osnovni šoli. Všeč mi je raznolikost učencev in možnost, da geografijo približam vsakomur. Če bi se odločala med alternativnimi šolami, bi izbrala montessori šolo. Poudarek na samostojnem raziskovanju in praktičnem učenju mi je blizu. Dobro se mi zdi, da otroci že zgodaj razvijajo radovednost. Učijo se preko konkretnih materialov in opazovanja narave. Tak način poučevanja krepi odgovornost in samoiniciativnost, povezuje znanje z vsakdanjim življenjem in to je pravzaprav bistvo geografije.

3.3.1.2 Intervju z učiteljico geografije na waldorfski OŠ

1. Kako vpliva učni načrt na vašo pripravo ure geografije? Kako sledite učnim vsebinam?

Učni načrt je okvir, znotraj njega pa načrtujem svoje delo. V waldorfski šoli veliko predmetov poučujemo v epohah. To pomeni, da se isti predmet pojavi v glavni uri več tednov zapored. Tako lahko temo obdelamo bolj poglobljeno in jo povežemo z zgodovino, biologijo ali umetnostjo. Pri geografiji sledim waldorfskemu pristopu. Ta poudarja celostno razumevanje sveta. Geografije ne vzamemo le kot seznam držav, rek in gora. Gre za način, kako razumeti odnos med človekom, naravo in prostorom. Pri načrtovanju ur upoštevam tudi razvojno stopnjo učencev. Waldorfska pedagogika veliko pozornosti namenja temu, kako se otrok v določenem obdobju uči in dojema svet.

2. Katere vire in literaturo uporabljate pri pouku geografije? Ali jo sami izbirate?

Velik del gradiv izberem sama. Pogosto pa se tudi posvetujem s kolegi. Uporabljam atlase, zemljevide, strokovne knjige itd. V waldorfski šoli učenci navadno naredijo svoje epochalne zvezke. Vanje zapisujejo snov in rišejo zemljevide ter ilustracije. Zato klasičnih učbenikov ne uporabljamo ali pa jih je precej manj kot v javnih šolah.

3. Katere didaktične metode največkrat uporabljate pri pouku geografije in zakaj?

Najpogosteje uporabljam pripovedovanje in razlago. Pa pogovore z učenci. Tudi opazovanje in raziskovanje ter ustvarjalno delo, risanje zemljevidov, modele reliefnih oblik in podobno. To je v duhu waldorfske pedagogike, ki poudarja povezovanje mišljenja, čustev in volje in učenje skozi izkustvo.

4. Katere oblike dela so najpogostejše pri vaših urah geografije in zakaj ravno te?

Najpogostejše delam frontalno, pa tudi v skupinskem in individualnem delu. Ko razlagam nove vsebine, najprej pojasnim snov. Potem učenci delajo sami ali v skupinah, npr. izdelujejo zemljevide ali pripravljajo predstavitve držav.

5. Katere didaktične pripomočke najpogostejše uporabljate pri vaših urah geografije in zakaj?

Pri pouku uporabljam stenske in namizne zemljevide, atlas, globus, fotografije in knjige. Uporabljam tudi naravne materiale, npr. pesek in kamenje za modeliranje reliefa. Ti pripomočki pomagajo učencem, da si prostor lažje predstavljajo in ga doživijo bolj neposredno.

6. Ali imajo učenci pri vaših urah geografije domače naloge, pripravljajo seminarske naloge, referate ali druge izdelke?

Da, ampak naloge so pogosto ustvarjalne. Učenci pripravljajo referate o državah ali pokrajinah. Velikokrat rišejo zemljevide ali zbirajo zanimivosti o različnih kulturah. Veliko dela opravijo tudi v epochalnem zvezku.

7. Kakšne načine ocenjevanja znanja učencev pri geografiji uporabljate?

V waldorfski šoli je ocenjevanje večinoma opisno. To pomeni, da učitelj opiše učenčev napredek na različnih področjih: znanje, sodelovanje, ustvarjalnost in odnos do dela. Znanje preverjamo ustno ali s pisnimi izdelki. Tudi preko projektov in sodelovanja pri pouku.

8. Menite, da se geografsko znanje učencev odraža v njihovem vsakdanjem življenju? Na kakšen način?

Mislim, da učenci začnejo drugače opazovati prostor okoli sebe. Razumejo pokrajino, vreme, kulture drugih narodov in vpliv človeka na okolje. Pogosto znanje povežejo z lastnimi izkušnjami, na primer na potovanjih ali ko spremljajo novice o svetu.

9. Ali ste že seznanjeni z vsebino novega učnega načrta za geografijo? Kakšno je vaše mnenje o njem in kako bo po vašem mnenju vplival na vaš pedagoški proces?

Od novega učnega načrta za geografijo pričakujem, da bo ostal okvir za delo učitelja. Rada bi, da omogoča poglobljeno obravnavo tem in spodbuja razumevanje povezav med človekom, naravo in prostorom. Geografija ni le učenje dejstev, je način, kako razumeti svet, pokrajine in različne kulture. Menim, da novi učni načrt verjetno ne bo zelo vplival na moj pedagoški proces. V waldorfski šoli že zdaj delamo drugače. Učni načrt vidim predvsem kot smernice. Znotraj njih prilagajam pouk razredu, razvojni stopnji učencev in waldorfskemu pedagoškemu pristopu. Spmembe bodo zato najverjetneje vplivale predvsem na izbiro ali razporeditev vsebin, ne pa bistveno na način poučevanja.

10. Po vašem mnenju, katere so prednosti in slabosti waldorfske osnovne šole v primerjavi z javno osnovno šolo pri poučevanju geografije? Zakaj tako menite?

Meni se zdi glavna prednost waldorfske osnovne šole pri pouku geografije celosten pristop k razumevanju sveta. Geografije ne obravnavamo le kot učenje dejstev. Poskušamo pokazati odnos med človekom in naravo in življenje ljudi v različnih pokrajinah. Sistem epohe omogoča, da se eni temi posvetimo več tednov zapored. Tako snov obravnavamo bolj poglobljeno in jo

prilagodimo razredu in njihovim interesom. V waldorfskih šolah je več poudarka na doživljajskem in povezovalnem učenju. Učitelji zato pogosto sami pripravljamo veliko gradiva. Mislim, da imata oba pristopa svoje prednosti. Idealno bi bilo, da se dobre prakse obeh sistemov dopolnjujejo.

11. Če bi zdaj izbirali službo, katero od omenjenih šol bi izbrali in zakaj?

Najverjetneje bi spet izbrala waldorfsko šolo. Všeč mi je, da lahko učence vodim skozi daljše učne procese. Spodbujam jih k ustvarjalnosti in povežem učenje z izkušnjo.

12. Menite, da je waldorfska osnovna šola dovolj prepoznana in predstavljena širši javnosti?

Mislim, da je danes bolj prepoznana kot pred leti. Še vedno pa ne dovolj. Veliko ljudi ima o waldorfski šoli različne predstave. Pogosto tudi stereotipe. Menim, da bi javnost morala bolje spoznati waldorfske pedagoške pristope in njihove rezultate.

3.3.1.3 Intervju z učiteljico geografije na montessori OŠ

1. Kako vpliva učni načrt na vašo pripravo ure geografije? Kako sledite učnim vsebinam?

Učni načrt seveda predstavlja osnovni okvir. V montessori pedagogiki pa ni strogo razdeljen po času. Vsebine so razdeljene po triadah in jih prilagajamo interesom ter razvojnim potrebam učencev. Pogosto začnemo s širšo zgodbo ali idejo. Potem skupaj z učenci raziskujemo posamezne teme. Iz te celote postopoma prehajamo k geografskim vsebinam. Najprej pokrajine in podnebje. Nato življenje ljudi in povezave med naravo in družbo.

2. Katere vire in literaturo uporabljate pri pouku geografije? Ali jo sami izbirate?

Pri pouku uporabljamo različne vire. Montessori didaktični materiali so pri roki najpogostejše. Uporabljamo zemljevide, kartice z informacijami, knjige in atlase. Tudi digitalne vire in drugo. Veliko uporabljamo posebne montessori karte in modele. Pomagajo učencem razumeti geografske pojave. Učitelji imamo precej svobode pri izbiri literature in gradiva. Gre za to, da materiali ustrezajo starosti učencev in spodbujajo samostojno raziskovanje.

3. Katere didaktične metode največkrat uporabljate pri pouku geografije in zakaj?

Pogosto uporabljamo pripovedovanje zgodb, raziskovalno učenje, delo z materiali in eksperimentiranje. Pa tudi opazovanje naravnega okolja. Ta pristop pusti, da učenci sami odkrivajo zakonitosti sveta. Otrok se najbolje uči, ko sam raziskuje in odkriva.

4. Katere oblike dela so najpogostejše pri vaših urah geografije in zakaj ravno te?

Najpogostejše delajo individualno, v parih ali v manjših skupinah ter tudi projektno delo. Učenci pogosto sami izberejo nalogo ali projekt, ki jih zanima, in ga potem raziskujejo.

5. Katere didaktične pripomočke najpogostejše uporabljate pri vaših urah geografije in zakaj?

Najpogosteje uporabljamo montessori geografske materiale: sestavljene zemljevide kontinentov in držav, impresionistične karte in različne modele za prikaz naravnih procesov. Ti materiali so zasnovani za učenje z rokami in za vizualno predstavo. Učencem pomagajo bolje razumeti abstraktne pojme.

6. Ali imajo učenci pri vaših urah geografije domače naloge, pripravljajo seminarske naloge, referate ali druge izdelke?

Domače naloge niso vedno obvezne v klasičnem smislu. Pogosto pa učenci doma nadaljujejo delo na projektih ali raziskovalnih nalogah.

7. Kakšne načine ocenjevanja znanja učencev pri geografiji uporabljate?

Poleg pisnih in ustnih preverjanj opazujemo delo učencev pri pouku. Gledamo njihove projekte. Spremljamo tudi predstavitve in kako sodelujejo pri raziskavah. Velik poudarek je tudi na samoevalvaciji, kjer učenci razmišljajo o svojem napredku in učenju.

8. Menite, da se geografsko znanje učencev odraža v njihovem vsakdanjem življenju? Na kakšen način?

Vsekakor. Učenci pogosto začnejo drugače gledati na okolje okoli sebe. Bolje razumejo, kako so naravni pojavi in človekovo življenje med seboj povezani.

9. Ali ste že seznanjeni z vsebino novega učnega načrta za geografijo? Kakšno je vaše mnenje o njem in kako bo po vašem mnenju vplival na vaš pedagoški proces?

Z vsebino novega učnega načrta za geografijo sem že seznanjena. Novi učni načrt poudarja razumevanje povezav med naravo in prostorom, pa tudi družbo. To je blizu montessori pristopu k poučevanju geografije. Ne mislim, da bo to bistveno spremenilo moj pedagoški proces. Vsebine bomo še naprej vključili skozi raziskovalno učenje in delo z didaktičnimi materiali. Pa tudi preko projektov in opazovanja okolja.

10. Po vašem mnenju, katere so prednosti in slabosti montessori osnovne šole v primerjavi z javno osnovno šolo pri poučevanju geografije? Zakaj tako menite?

Prednost montessori šole je, da učenci geografijo raziskujejo zelo aktivno in samostojno. Veliko delamo z materiali in na projektih. Veliko raziskujemo. Zato učenci pogosto razvijejo globlje razumevanje geografskih procesov in povezav med naravo in družbo.

11. Če bi zdaj izbirali službo, katero od omenjenih šol bi izbrali in zakaj?

Verjetno bi ponovno izbrala montessori šolo. Zelo mi je blizu način dela, ki spodbuja samostojnost in radovedno raziskovanje. Veseli me, da lahko učence vodim pri odkrivanju sveta in ne da jim samo posredujem znanje.

12. Menite, da je montessori osnovna šola dovolj prepoznana in predstavljena širši javnosti?

Mislim, da so te šole danes bolj prepoznane kot prej. Ampak širša javnost še vedno pogosto ne pozna točno, kako delujejo. Veliko ljudi ima različne predstave o alternativnih pedagogikah. Te

predstave niso vedno povsem točne. Zato naj šole svojo pedagogiko predstavijo javnosti prek dni odprtih vrat in s sodelovanjem v lokalnem okolju.

3.3.1.4 Intervju z učiteljico geografije na Lila OŠ

1. Kako vpliva učni načrt na vašo pripravo ure geografije? Kako sledite učnim vsebinam?

Učni načrt nam da nek okvir. V Lila šoli ga vzamemo bolj fleksibilno. Geografija spada pod predmet družba in okolje. Tam se pogosto prepleta z zgodovino in drugimi vsebinami. Zato teme obravnavamo povezano. Ko načrtujem pouk, večkrat povežem vsebine z aktualnimi dogodki in z življenjem učencev. Tudi neposredno doživljanje okolja je pomembno. Zato jih spodbujam k opazovanju in k raziskovanju.

2. Katere vire in literaturo uporabljate pri pouku geografije? Ali jo sami izbirate?

Uporabljamo različne vire, kot so atlasi, zemljevidi, strokovna in poljudnoznanstvena literatura, učbeniki ter digitalni viri. Veliko uporabljamo tudi fotografije, videoposnetke in različne spletne vire, ki omogočajo aktualne informacije o svetu. Pri izbiri gradiv imamo učitelji precej svobode. Pogosto gradiva tudi sami pripravimo ali prilagodimo.

3. Katere didaktične metode največkrat uporabljate pri pouku geografije in zakaj?

Najpogosteje uporabljam raziskovalno in izkustveno učenje. To spodbuja aktivno sodelovanje. S tem se razvija kritično mišljenje. Pogosto delamo tudi na projektih, včasih z besedili, včasih imamo razprave ali pripravljamo predstavitev.

4. Katere oblike dela so najpogostejše pri vaših urah geografije in zakaj ravno te?

Večinoma delamo v manjših skupinah ali v parih, pogosto pa tudi samostojno delo. Tak način dela spodbudi več aktivnega dela in sodelovanja med učenci.

5. Katere didaktične pripomočke najpogosteje uporabljate pri vaših urah geografije in zakaj?

Uporabljamo zemljevide, atlase, globuse ter digitalne prikaze na računalniku ali projektorju. Pomembni so tudi različni materiali za raziskovanje, kot so fotografije, grafi ali podatkovne zbirke. Uporabljamo tudi učbenike v šoli.

6. Ali imajo učenci pri vaših urah geografije domače naloge, pripravljajo seminarske naloge, referate ali druge izdelke?

Domače naloge dobijo občasno. Več poudarka pa je na projektnih in raziskovalnih nalogah. Pogosto pripravljajo predstavitev ali plakate. Včasih naredijo raziskavo o kakšni geografski temi.

7. Kakšne načine ocenjevanja znanja učencev pri geografiji uporabljate?

Pri ocenjevanju uporabljamo različne načine, kot so pisni in ustni preizkusi znanja, ocenjevanje projektov ter predstavitev. Sprotno spremljanje napredka učencev je del tega. Tako dobimo širšo sliko o tem, kako učenci razumejo snov in ali znajo pridobljeno znanje uporabiti.

8. Menite, da se geografsko znanje učencev odraža v njihovem vsakdanjem življenju? Na kakšen način?

Opazim, da se geografsko znanje pogosto pokaže v tem, kako učenci razumejo okolje, v katerem živijo. Bolje razumejo naravne pojave. Pa tudi družbene procese. In povezave med različnimi deli sveta.

9. Ali ste že seznanjeni z vsebino novega učnega načrta za geografijo? Kakšno je vaše mnenje o njem in kako bo po vašem mnenju vplival na vaš pedagoški proces?

Z vsebino novega učnega načrta za geografijo sem že seznanjena. Všeč mi je, da spodbuja razumevanje prostora. Pomaga tudi pri vpogledu v naravne pojave in družbene procese. Omogoča povezovanje geografije z drugimi področji. Menim, da bom še naprej povezovala teme z vsakdanjim življenjem učencev in z aktualnimi dogodki.

10. Po vašem mnenju, katere so prednosti in slabosti Lila osnovne šole v primerjavi z javno osnovno šolo pri poučevanju geografije? Zakaj tako menite?

Prednost Lila šole je v večji fleksibilnosti pri poučevanju. Poudarek je na raziskovalnem in izkustvenem učenju ter medpredmetnem povezovanju. Učenci pogosto spoznavajo vsebine skozi neposredno izkušnjo. Preko raziskovanja in projektnega dela. To omogoča globlje razumevanje prostora in družbe.

11. Če bi zdaj izbirali službo, katero od omenjenih šol bi izbrali in zakaj?

Verjetno bi ponovno izbrala Lila šolo. Ta način poučevanja mi je blizu. Povezuje znanje z življenjem. Tudi učitelju omogoča več ustvarjalnosti pri načrtovanju pouka.

12. Menite, da je Lila osnovna šola dovolj prepoznana in predstavljena širši javnosti?

Mislim, da se prepoznavnost Lila šole postopoma povečuje. Še vedno pa širša javnost ne pozna dovolj dobro njenega načina dela.

3.3.2 Intervjuji s starši učencev javne, waldorfske, montessori in Lila osnovne šole

3.3.2.1 Intervju s staršem učenca na javni osnovni šoli

1. Zakaj ste svojega otroka vpisali na to osnovno šolo, ki jo trenutno obiskuje? Po katerih kriterijih ste izbirali šolo?

Otroka smo vpisali v to javno šolo, saj spada v naš šolski okoliš glede na stalno bivališče. To je najbolj praktično. Šola je blizu doma in dobro vpeta v lokalno skupnost. Slišali smo tudi dobre izkušnje od drugih staršev.

2. V katero srednjo šolo se bo vaš otrok vpisal po končani osnovni šoli? Zakaj takšna odločitev?

Zaenkrat se je odločil za gimnazijo. Zanimajo ga različna področja in še nima popolnoma jasne predstave, kaj bi rad študiral. Gimnazija se nam zdi dobra podlaga za nadaljnje izobraževanje. Omogoča mu več možnosti kasneje. V katero gimnazijo se bo vpisal, pa se še ni odločil.

3. Ali poznate način poučevanja geografije in geografske vsebine, ki jih mora vaš otrok osvojiti v osnovni šoli?

Nekaj vem. Doma se občasno pogovarjamo o tem, kaj se učijo. Vem, da v 7. razredu obravnavajo Evropo. V 8. razredu so se učili o drugih celinah. Letos, v 9. razredu, pa obravnavajo Slovenijo. Pouk je raznolik. Uporabljajo atlase in zemljevide, občasno tudi računalniške programe. Otroku to precej ustreza.

4. Kako ocenjujete geografsko znanje vašega otroka?

Mislim, da je dobro. Zna poiskati države na zemljevidu. Pozna glavne značilnosti celin in držav. Pozna tudi nekatere geografske pojave.

5. Menite, da je otrokovo geografsko znanje rezultat dela v osnovni šoli ali je znanje pridobil tudi drugje?

Največ zagotovo pridobi v šoli. A veliko se nauči tudi na potovanjih. Ko gremo na izlet, pogosto sam pojasni, zakaj je pokrajina taka. Povezuje znanje z vsakdanjim življenjem. Otrok spremlja aktualne dogodke. Spodbujamo ga in doma se o tem pogovarjamo.

6. Menite, da se otrokovo geografsko znanje odraža v njegovem vsakdanjem življenju?

Ja, zagotovo. Pogosto sam komentira aktualne novice. Recimo naravne nesreče in vojne. Včasih pa tudi podnebne spremembe. Prav tako se dobro znajde na zemljevidu. Ko načrtujemo potovanje ali izlet, hitro pokaže, kje je kraj in kako pridemo tja. Zanimajo ga okoljski problemi. Recimo onesnaževanje in globalno segrevanje. O tem se rad pogovarja doma. Mislim, da ga geografija spodbuja k razumevanju sveta kot celote. In k večji občutljivosti do okolja.

In glede na vaše dodatne interese:

1. Ste seznanjeni s pojmom »waldorfska pedagogika« in waldorfska osnovna šola? Poznate koga, ki poučuje ali se izobražuje na waldorfski šoli?

Slišal sem za to pedagogiko. Osebno ne poznam nikogar z otrokom v waldorfski šoli. Vem pa, da dajejo več poudarka umetnosti in ustvarjalnemu učenju skozi izkušnje.

2. Ste seznanjeni s pojmom »montessori pedagogika« in montessori osnovna šola? Poznate koga, ki poučuje ali se izobražuje na montessori šoli?

Tudi to poznam bolj iz teorije. Zdi se mi zanimivo. Otroci imajo več svobode. Učijo se z materiali. Osebno ne poznam nikogar z otrokom v montessori šoli.

3. Ste seznanjeni s pedagoškimi načeli »Vzgoja za življenje« in Lila osnovna šola? Poznate koga, ki poučuje ali se izobražuje na Lila šoli?

Slišal sem za Lila šolo, a res malo vem o njihovem načinu poučevanja. Nikogar osebno ne poznam, ki bi bil povezan s to šolo.

4. Bi kdaj vpisali svojega otroka na waldorfsko, montessori ali Lila osnovno šolo? Zakaj?

Verjetno ne. Javna osnovna šola se mi zdi dovolj dobra in nudi široko izobrazbo. Všeč mi je, da je otrok v lokalnem okolju. Pa tudi to, da v javni šoli otroci iz raznih socialnih okolij pridejo skupaj. Učijo se sodelovati in sprejemati drugačne. Alternativne šole so zanimive, a se mi zdijo bolj primerne za starše, ki si želijo specifičen pristop.

3.3.2.2 Intervju s staršem učenca waldorfske osnovne šole

1. Kje in kdaj ste izvedeli za waldorfsko OŠ in zakaj vas je sama ideja navdušila?

Za waldorfsko osnovno šolo sva z možem izvedela od prijateljev in preko spleta. Navdušila naju je njihova filozofija. Poudarja celostni razvoj otroka. Ne samo znanje, tudi ustvarjalnost, umetnost in odnos do narave. Všeč nama je bilo, da otroci niso samo številke v sistemu.

2. Zakaj ste svojega otroka vpisali na to osnovno šolo, ki jo trenutno obiskuje? Po katerih kriterijih ste izbirali šolo?

Otroka sva vpisala, ker sva želela, da ima bolj sproščeno in ustvarjalno okolje, kjer lahko razvija tudi svoje talente in osebnost, ne le sledi ocenam. Glavni kriteriji so bili pedagoški pristop in odnos učiteljev do otrok. Prav tako je bilo pomembno, da otrok dobi več praktičnih izkušenj in lahko razvija domišljijo.

3. Ali imate več otrok, ki so obiskovali oziroma obiskujejo waldorfsko OŠ?

Imava dve hčerki. Obe obiskujeta waldorfsko OŠ. Pred tem sta bili nekaj let v javni šoli.

4. V katero srednjo šolo se bo vaš otrok vpisal po končani osnovni šoli? Zakaj takšna odločitev?

Vpisala se bo na javno gimnazijo. Odločitev je njena.

5. Ali poznate način poučevanja geografije in geografske vsebine, ki jih mora vaš otrok osvojiti v osnovni šoli?

Način poučevanja geografije v waldorfski šoli poznam z vidika waldorfskih načel. Enak je za vse predmete. Nisem pa prepričana, katere geografske vsebine mora otrok osvojiti v osnovni šoli.

6. Kako ocenjujete geografsko znanje vašega otroka?

Znanje se mi zdi dobro. Otrok zna razmišljati širše in se znajde na zemljevidu. Morda ne pozna vseh podatkov "na pamet". A zna razmišljati povezovalno in logično.

7. Menite, da je otrokovo geografsko znanje rezultat dela v osnovni šoli ali je znanje pridobil tudi drugje?

Deloma je rezultat dela v šoli. Veliko pa pridobi tudi drugje. Na izletih in potovanjih. Ob pogovorih doma. Mislim, da kombinacija obojega daje širino.

8. Menite, da se otrokovo geografsko znanje odraža v njegovem vsakdanjem življenju?

Da. To znanje se pokaže pri potovanjih in izletih. Velikokrat že doma skupaj pogledamo, kam gremo. Ko smo šli v hribe, je razložila, kako višina vpliva na rastline. In na morju je povedala, zakaj je tam drugačno podnebje. Vidi se, da uporablja geografijo praktično. Povezuje jo z vsakdanjimi izkušnjami.

9. Kje imajo, po vašem mnenju, učitelji več svobode pri poučevanju in oblikovanju pouka, v javni OŠ ali waldorfski OŠ?

Menim, da ima učitelj v waldorfski OŠ več svobode pri poučevanju in oblikovanju pouka.

10. Zakaj bi priporočali ostalim staršem, da svoje otroke vpišejo v waldorfsko OŠ?

Ker je pristop bolj oseben in prijazen do otrok. Otroci niso obremenjeni s številnimi testi in ocenami. Namesto tega razvijajo ustvarjalnost in delajo ročne stvari. Tako se razvija tudi kritično razmišljanje. Veliko dajejo tudi na umetnost in glasbo. Veliko časa preživijo zunaj v naravi. To pripomore k njihovem celostnemu razvoju.

11. Menite, da je waldorfska OŠ dovolj predstavljena širši javnosti?

Ne. Ni dovolj predstavljena. Zato pa je veliko nerazumevanja in napačnih predstav o waldorfski pedagogiki in osnovni šoli.

In glede na vaše dodatne interese:

1. Ste seznanjeni s pojmom »montessori pedagogika« in montessori osnovna šola? Poznate koga, ki poučuje ali se izobražuje na montessori šoli?

Ja. S pojmom montessori pedagogika in montessori osnovna šola sem seznanjena. Predvsem poznam montessori pedagoške pristope za predšolsko vzgojo. Ne poznam pa nobenega starša, katerega otrok obiskuje montessori osnovno šolo.

2. Ste seznanjeni s pedagoškimi načeli »Vzgoja za življenje« in Lila osnovno šolo? Poznate koga, ki poučuje ali se izobražuje na Lila šoli?

Ne, s temi pedagoškimi načeli nisem seznanjena.

3. Bi kdaj vpisali svojega otroka na montessori ali Lila osnovno šolo? Zakaj?

Če otroka z mojem ne bi vpisala v waldorfsko šolo, bi izbrala montessori šolo. Tam je otrok bolj samostojen in se veliko uči z izkušnjami.

3.3.2.3 Intervju s staršem učenca montessori osnovne šole

1. Kje in kdaj ste izvedeli za montessori OŠ in zakaj vas je sama ideja navdušila?

Za montessori OŠ smo prvič slišali pred približno desetimi leti. Tedaj je moj otrok obiskoval montessori vrtec. Vzgojitelji so nam tam večkrat omenili tudi nadaljevanje v montessori

osnovni šoli. Ideja nas je navdušila zaradi drugačnega pristopa k učenju. Več je poudarka na samostojnosti, raziskovanju in sodelovanju.

2. Zakaj ste svojega otroka vpisali na to osnovno šolo, ki jo trenutno obiskuje? Po katerih kriterijih ste izbirali šolo?

Glavni razlog je bil način poučevanja. Spodbuja radovednost in razumevanje. Ne samo pomnjenje. Želeli smo tudi manjše skupine. Individualen pristop. Da otrok prevzame odgovornost. In poudarek na celostnem razvoju. Ne samo akademsko znanje. Ampak tudi socialne in življenjske veščine.

3. Ali imate več otrok, ki so obiskovali oziroma obiskujejo montessori OŠ?

Da, imam dva otroka. Starejši je že zaključil montessori osnovno šolo, mlajši pa trenutno obiskuje 9. razred.

4. V katero srednjo šolo se bo vaš otrok vpisal po končani osnovni šoli? Zakaj takšna odločitev?

Najverjetneje se bo vpisal na splošno gimnazijo, ker ga zanimajo različne stvari in želi širše znanje. Ni pa še povsem odločen glede poklicne poti. Gimnazija se nam zdi dobra osnova za naprej.

5. Ali poznate način poučevanja geografije in geografske vsebine, ki jih mora vaš otrok osvojiti v osnovni šoli?

Geografijo približno poznam. Povezuje se z drugimi predmeti in šolskimi projekti. Otroci veliko raziskujejo. Uporabljajo zemljevide in atlase. Delajo predstavitve. Spoznavaajo države in naravne pojave.

6. Kako ocenjujete geografsko znanje vašega otroka?

Mislim, da ima dobro splošno znanje iz geografije. Ne zna vedno na pamet vseh podrobnosti. Ampak razume širšo sliko sveta.

7. Menite, da je otrokovo geografsko znanje rezultat dela v osnovni šoli ali je znanje pridobil tudi drugje?

Menim, da je kombinacija obojega. Šola mu je dala osnovo in način razmišljanja. Veliko pa se nauči tudi zunaj šole. Preko potovanj in dokumentarcev. Tudi iz knjig ter pogovorov doma.

8. Menite, da se otrokovo geografsko znanje odraža v njegovem vsakdanjem življenju?

Da. Vedno pogosteje razume, kje se kaj dogaja v svetu. Zna povezati politične dogodke z geografijo. Tudi pri načrtovanju potovanj rad sodeluje. Pokaže precej znanja.

9. Kje imajo, po vašem mnenju, učitelji več svobode pri poučevanju in oblikovanju pouka, v javni OŠ ali montessori OŠ?

Po mojem imajo v montessori šolah več svobode. Pristop je bolj fleksibilen. Temelji na raziskovanju in prilagajanju posameznemu otroku.

10. Zakaj bi priporočali ostalim staršem, da svoje otroke vpišejo v montessori OŠ?

Predvsem zato, ker se razvija samostojnost. Postanejo bolj odgovorni in pride veselje do učenja. Otroci se naučijo organizirati svoje delo. Naučijo se sodelovati z drugimi. Razvijajo kritično razmišljanje.

11. Menite, da je montessori OŠ dovolj predstavljena širši javnosti?

Mislim, da ne povsem. Še vedno veliko staršev ne pozna dobro montessori pristopa ali pa imajo o njem napačne predstave. Verjetno bi pomagalo več predstavitev in odprtih dogodkov.

In glede na vaše dodatne interese:

1. Ste seznanjeni s pojmom »waldorfska pedagogika« in waldorfska osnovna šola? Poznate koga, ki poučuje ali se izobražuje na waldorfski šoli?

Da, za waldorfsko pedagogiko sem že slišal. Vem, da veliko poudarja umetnost in ustvarjalnost, kar spodbuja domišljijo. Poznam eno družino. Njihov otrok hodi na waldorfsko osnovno šolo.

2. Ste seznanjeni s pedagoškimi načeli »Vzgoja za življenje« in Lila osnovno šolo? Poznate koga, ki poučuje ali se izobražuje na Lila šoli?

O Lila šoli sem slišal, ampak bistveno manj kot o montessori ali waldorfski pedagogiki. Ne poznam nikogar, ki bi tam poučeval ali se izobraževal.

3. Bi kdaj vpisali svojega otroka na waldorfsko ali Lila osnovno šolo? Zakaj?

Morda bi razmislil o waldorfski šoli. Ima tudi drugačen pristop k učenju. A za zdaj smo se odločili za montessori, predvsem zato, ker smo ga že poznali iz vrtca in v njem videli veliko prednosti za našega otroka. Za Lila šolo pa bi se moral najprej bolje seznaniti z njihovim načinom dela.

3.3.2.4 Intervju s staršem učenca Lila osnovne šole

1. Kje in kdaj ste izvedeli za Lila OŠ in zakaj vas je sama ideja navdušila?

Otrok je najprej obiskoval zasebni vrtec. Tam smo od ene mame slišali za pedagoška načela »Vzgoja za življenje« in Lila vrtec ter osnovno šolo.

2. Zakaj ste svojega otroka vpisali na to osnovno šolo, ki jo trenutno obiskuje? Po katerih kriterijih ste izbirali šolo?

Otrok je obiskoval Lila vrtec, tako smo že takrat obiskovali predavanja za starše. Logična posledica je bila, da se vpiše še na šolo. Všeč nam je bilo, da je majhna šola in da so učitelji dostopni, skratka bistveno več stika.

3. Ali imate več otrok, ki so obiskovali oziroma obiskujejo Lila OŠ?

Ne, imamo edinca.

4. V katero srednjo šolo se bo vaš otrok vpisal po končani osnovni šoli? Zakaj takšna odločitev?

Gimnazijo.

5. Ali poznate način poučevanja geografije in geografskih vsebin, ki jih mora vaš otrok osvojiti v osnovni šoli?

Ne poznam vseh podrobnosti učnega načrta. Vem pa, da pri pouku veliko poudarjajo razumevanje sveta. Snov povezujejo z vsakdanjim življenjem in spodbujajo raziskovanje. Ne le učenje na pamet.

6. Kako ocenjujete geografsko znanje vašega otroka?

Menim, da je osnovno geografsko znanje dobro. Morda ni vedno zelo poglobljeno. A otrok ima dovolj znanja, da razume osnovne geografske vsebine in jih povezuje z vsakdanjim življenjem.

7. Menite, da je otrokovo geografsko znanje rezultat dela v osnovni šoli ali je znanje pridobil tudi drugje?

Mislim, da je del znanja pridobil v šoli. Veliko pa tudi skozi pogovore doma in lastno zanimanje za svet.

8. Menite, da se otrokovo geografsko znanje odraža v njegovem vsakdanjem življenju?

Da, včasih. Pri orientaciji. Pri razumevanju držav, kultur in dogajanja po svetu.

9. Kje imajo, po vašem mnenju, učitelji več svobode pri poučevanju in oblikovanju pouka, v javni OŠ ali Lila OŠ?

Da, vsekakor.

10. Zakaj bi priporočali ostalim staršem, da svoje otroke vpišejo v Lila OŠ?

Ker je majhna šola z majhnimi skupinami, razredi. Je pa to lahko istočasno lahko hendikep.

11. Menite, da je Lila OŠ dovolj predstavljena širši javnosti?

Po mojem mnenju ne dovolj. Veliko ljudi zanjo sploh še ni slišalo ali pa ne vedo natančno, kakšen pedagoški pristop ima.

In glede na vaše dodatne interese:

1. Ste seznanjeni s pojmom »waldorfska pedagogika« in waldorfska osnovna šola? Poznate koga, ki poučuje ali se izobražuje na waldorfski šoli?

Da, slišala sem za waldorfsko pedagogiko. Osebno ne poznam nikogar, ki tam poučuje. Poznam pa nekaj staršev, katerih otroci hodijo v waldorfsko šolo.

2. Ste seznanjeni s pojmom »montessori pedagogika« in montessori osnovna šola? Poznate koga, ki poučuje ali se izobražuje na montessori šoli?

Da, montessori pristop poznamo. Tudi sami smo ga raziskovali, ko smo izbirali vrtec. Nekaj znancev ima otroke v montessori vrtcu. Učiteljev pa osebno ne poznamo.

3. Bi kdaj vpisali svojega otroka na waldorfsko ali montessori osnovno šolo? Zakaj?

Montessori je bila naša prva izbira za vrtec, ampak lokacija nam ni bila všeč. Zato o šoli nismo sploh razmišljali. Spogledovali smo se tudi z waldorfsko šolo. V waldorfski nismo začutili iste širine kot pri Lila šoli.

3.3.3 Intervjuji z učenci javne, waldorfske, montessori in Lila osnovne šole

3.3.3.1 Intervju z učencem iz javne osnovne šole

1. Kateri razred obiskuješ?

Obiskujem 9. razred.

2. Rad/-a hodiš v šolo? Kako se počutiš tam?

Mislim, ne hodim ravno najbolj rad v šolo. Nimam pa čisto odpora. Testi in spraševanje znajo biti naporni. Ampak večinoma sem v redu. Fajn mi je, ker imam prijatelje in se dobro razumemo.

3. Opiši svoj tipičen dan v šoli – od prihoda v šolo do odhoda domov. Kaj pa sledi glede šolskih obveznosti, ko prideš domov?

Zjutraj pridem v šolo malo pred osmo. Če imam preduro, pridem okoli 7.20. Če nimam predure, ko pridem, imamo s sošolci čas za druženje. Včasih tudi domačo nalogo naredim v šoli. Potem je pouk po urniku ali glede na nadomeščanje. Kdaj končam je različno. Odvisno, koliko ur imam. Najkasneje sem doma okoli 15.00. Kosilo jem v šoli. Ko pridem domov, naj bi takoj delal nalogo in se učil. Včasih sem tako utrujen, da raje prej počivam. Potem grem na trening. Zvečer imam še nekaj časa za druženje ali računalnik in telefon.

4. Kaj ti je pri pouku najbolj všeč? Kateri predmet ti je najljubši?

Najbolj mi je všeč, kadar učitelji snov razložijo zanimivo. S videoposnetki ali kakšnimi zabavnimi nalogami. Všeč mi je tudi delo v skupinah. Pogovarjamo se in skupaj rešujemo naloge. Najljubši predmet mi je šport. Letos pa mi je zelo zanimiva tudi zgodovina.

5. Kako ti je všeč geografija? Če bi jo ocenil/-a na lestvici od 1 do 10, kjer 1 pomeni, da ti sploh ni všeč, 10 pa, da ti je zelo všeč, kakšno oceno bi ji dal/-a? Zakaj ti je (ni) tako všeč?

Geografijo bi ocenil z 8. Všeč mi je, ker spoznavamo različne države in kontinente. Rad delam z zemljevidom in atlasom. Videoposnetki o drugih državah so tudi zanimivi. Malo manj pa mi je všeč učenje na pamet.

6. Ali znanje geografije, ki si ga pridobiš v šoli, uporabljaš tudi v vsakdanjem življenju? Če ja, nevedni en primer.

Nekaj. Na primer, ko smo šli na morje, sem že vnaprej vedel, po kateri poti gremo. Pogledal sem zemljevid. Ogledal sem si tudi videoposnetke o tem kraju, da sem vedel, kaj je tam zanimivega. Pri novicah tudi razumem določene stvari, kje se kaj dogaja.

7. Ali tvoj/-a najboljši/-a prijatelj/-ica obiskuje isto šolo kot ti?

Ja, obiskuje isto šolo in sva skupaj v razredu.

8. Se s prijatelji pogovarjate kdaj o šoli? O čem se pogovarjate?

Ja, se pogovarjava. Večinoma o testih in domačih nalogah. Včasih tudi o učiteljih in o tem, kako je bilo na uri.

9. V katero srednjo šolo se boš vpisal/-a po končani osnovni šoli? Zakaj takšna odločitev?

Najverjetneje grem v gimnazijo. Se pa še nisem odločil, kaj bi rad postal, gimnazija mi daje največ možnosti za naprej.

10. Kaj boš, ko boš velik/-a? Zakaj?

Zaenkrat še ne vem čisto točno. Razmišljam pa o tem, da bi bil arhitekt ali kaj povezanega s turizmom, ker me zanimata tako ustvarjanje kot raziskovanje sveta.

3.3.3.2 Intervju z učenko iz waldorfske osnovne šole

1. Kateri razred obiskuješ?

9. razred

2. Rad/-a hodiš v šolo? Kako se počutiš tam?

Ne morem reči, da hodim prav rada. Pa tudi ne, da mi je šola zoprna. Včasih grem z veseljem, včasih manj. Odvisno od predmeta ali dneva. Na splošno se pa v šoli počutim v redu.

3. Opiši svoj tipičen dan v šoli – od prihoda v šolo do odhoda domov. Kaj pa sledi glede šolskih obveznosti, ko prideš domov?

Ko pridem v šolo, imamo najprej glavno uro. Traja dve uri. Tema se vsak mesec menja. Kdaj je to zgodovina, kdaj geografija, včasih naravoslovje. Potem sledijo še drugi predmeti. Najprej jeziki. Včasih glasba ali likovna. Pa telovadba. Pouk imamo do zgodnjega popoldneva. Ko pridem domov, si običajno vzamem nekaj časa za počitek. Nato naredim naloge in ponovim snov.

4. Kaj ti je pri pouku najbolj všeč? Kateri predmet ti je najljubši?

Všeč mi je, da pri pouku ne gre vedno samo za učenje na pamet. Veliko stvari povežemo z umetnostjo ali risanjem. Včasih uporabimo glasbo ali praktične vaje. To pomaga. Snov si lažje zapomnim in pouk je bolj zanimiv. Najljubši predmet so mi ročna dela. Rada ustvarjam. Rada šivam in oblikujem različne izdelke.

5. Kako ti je všeč geografija? Če bi jo ocenil/-a na lestvici od 1 do 10, kjer 1 pomeni, da ti sploh ni všeč, 10 pa, da ti je zelo všeč, kakšno oceno bi ji dal/-a? Zakaj ti je ali ni tako všeč?

Geografija ni med mojimi najljubšimi predmeti. Dala bi ji 7. Ne vem čisto, zakaj. Raje imam kakšen drug predmet.

6. Ali znanje geografije, ki si ga pridobiš v šoli, uporabljaš tudi v vsakdanjem življenju? Če ja, nevedni en primer.

Ja, uporabljam. Na primer poznam evropske države.

7. Ali tvoj/-a najboljši/-a prijatelj/-ica obiskuje isto šolo kot ti?

Ne. Ona obiskuje 9. razred javne osnovne šole.

8. Se s prijatelji pogovarjate kdaj o šoli? O čem se pogovarjate?

Se, ampak ne veliko. Predvsem pri učni snovi. Ugotovila sem, da so v javni šoli nekatere teme obravnavali pred nami, druge pa za nami.

9. V katero srednjo šolo se boš vpisal/-a po končani osnovni šoli? Zakaj takšna odločitev?

Vpisala se bom v javno gimnazijo. Želim si spremembe sistema.

10. Kaj boš, ko boš velik/-a? Zakaj?

Še ne vem. Rada se ukvarjam z modnim oblikovanjem. A razmišljam, da bi to bil le hobi in da bi za delo izbrala kaj drugega. Kaj točno, še ne vem.

3.3.3.3 Intervju z učencem iz montessori osnovne šole

1. Kateri razred obiskuješ?

Obiskujem 9. razred.

2. Rad/-a hodiš v šolo? Kako se počutiš tam?

Ja, večinoma rad hodim v šolo. Tam se počutim precej sproščeno. Dobro se razumemo s sošolci in učitelji.

3. Opiši svoj tipičen dan v šoli – od prihoda v šolo do odhoda domov. Kaj pa sledi glede šolskih obveznosti, ko prideš domov?

Zjutraj pridem v šolo okoli osmih. Najprej imamo običajno skupno srečanje. Ali kratek pogovor o tem, kaj bomo delali. Potem delamo različne naloge in projekte. Včasih delam sam. Včasih v skupini. Kasneje so še posamezni predmeti ali predstavitve. Po pouku grem domov. Najprej malo počivam. Ali grem na trening. Potem naredim naloge ali se učim.

4. Kaj ti je pri pouku najbolj všeč? Kateri predmet ti je najljubši?

Najbolj mi je všeč, da lahko veliko delamo na projektih. Moj najljubši predmet je zgodovina, ker me zanimajo dogodki iz preteklosti.

5. Kako ti je všeč geografija? Če bi jo ocenil/-a na lestvici od 1 do 10, kjer 1 pomeni, da ti sploh ni všeč, 10 pa, da ti je zelo všeč, kakšno oceno bi ji dal/-a? Zakaj ti je ali ni tako všeč?

Geografiji bi dal oceno 7. Rad imam ta predmet. Učimo se o državah in kulturah, pa tudi o naravi. Pa še uporabljamo zemljevide in atlase. Včasih je pa malo preveč teh podatkov, ki si jih moraš zapomniti.

6. Ali znanje geografije, ki si ga pridobiš v šoli, uporabljaš tudi v vsakdanjem življenju? Če ja, nevedni en primer.

Ja. Ko gledam novice o kakšnem dogodku v svetu, približno vem, kje je ta država ali območje in kaj je tam značilno.

7. Ali tvoj/-a najboljši/-a prijatelj/-ica obiskuje isto šolo kot ti?

Ja. Moj najboljši prijatelj obiskuje isto šolo kot jaz. Sva tudi v istem razredu.

8. Se s prijatelji pogovarjate kdaj o šoli? O čem se pogovarjate?

Pogovarjava se o testih in projektih. Včasih o predstavitvah. Pa tudi o tem, kateri predmet nam je težji ali kateri nam je bolj zanimiv.

9. V katero srednjo šolo se boš vpisal/-a po končani osnovni šoli? Zakaj takšna odločitev?

Verjetno se bom vpisal na splošno gimnazijo. Mislim, da me bo naučila različnih stvari in bom potem imel več možnosti za študij.

10. Kaj boš, ko boš velik/-a? Zakaj?

Še nisem čisto odločen.

3.3.3.4 Intervju z učencem iz Lila osnovne šole

1. Kateri razred obiskuješ?

Obiskujem 9. razred.

2. Rad/-a hodiš v šolo? Kako se počutiš tam?

Še kar rad hodim. Tam se počutim OK, samo ime šole me nekoliko moti.

3. Opiši svoj tipičen dan v šoli – od prihoda v šolo do odhoda domov. Kaj pa sledi glede šolskih obveznosti, ko prideš domov?

Pouk pričnemo ob 8. uri. Imamo vsak dan 6 ur pouka po urniku. Nimamo zvonca, kar pomeni, da je časovno fleksibilno. Prvi dve uri imamo skupaj. Sledi malica. Nato imamo spet dve uri pouka. Nato je kosilo z daljšim odmorom. Potem sta še 2 uri pouka. Ko pridem domov, grem na trening in pridem domov pozno popoldne oziroma zvečer.

4. Kaj ti je pri pouku najbolj všeč? Kateri predmet ti je najljubši?

Nimam enega predmeta, ki mi je najljubši. Mogoče šport.

5. Kako ti je všeč predmet *Družba in okolje* (geografija)? Če bi jo ocenil/-a na lestvici od 1 do 10, kjer 1 pomeni, da ti sploh ni všeč, 10 pa, da ti je zelo všeč, kakšno oceno bi ji dal/-a? Zakaj ti je ali ni tako všeč?

Geografija mi ni ne všeč in niti ne všeč. Ocena mogoče 7. Mi imamo kombinirane oddelke, kar pomeni, da smo v tem šolskem letu skupaj 8. in 9. razred. Zato sem se snov Slovenije učil v 8. razredu, zdaj v 9. razredu pa se učim snov 8. razreda, torej celine sveta.

6. Ali znanje geografije, ki si ga pridobiš v šoli, uporabljaš tudi v vsakdanjem življenju? Če ja, nevedni en primer.

Ja, včasih. Na primer, ko gledam nogomet ali kakšne tekme, vem, iz katere države so ekipe ali igralci. Tudi ko potujemo, lažje razumem, kje je kakšna država ali mesto.

7. Ali tvoj/-a najboljši/-a prijatelj/-ica obiskuje isto šolo kot ti?

Ne. Najboljšega prijatelja imam pri nogometu, ker skupaj trenirava.

8. Se s prijatelji pogovarjate kdaj o šoli? O čem se pogovarjate?

Ne preveč. Ne rad izpostavljam, da obiskujem Lila šolo, predvsem zaradi imena. Smo se pogovarjali o NPZ-ju, pa o tem, na katero srednjo šolo se bomo vpisali.

9. V katero srednjo šolo se boš vpisal/-a po končani osnovni šoli? Zakaj takšna odločitev?

Gimnazijo. Želim si na športno gimnazijo.

10. Kaj boš, ko boš velik/-a? Zakaj?

Želim si ostati v nogometu. Trenutno me zanima friziranje. Drugače pa ne vem točno, kaj bi, moj največji fokus je nogomet.

3.3.4 Sklepne ugotovitve

Iz intervjuja z učiteljico geografije na javni osnovni šoli izhaja, da ima učni načrt pomembno vlogo pri načrtovanju pouka, saj predstavlja osnovni okvir za pripravo letnih in dnevnih priprav. Učiteljica uporablja različne didaktične metode, kot so razlaga, delo z zemljevidom, raziskovalno učenje in uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije. Pri pouku uporablja raznolike učne pripomočke, med katerimi so najpogostejši atlas, zemljevidi, globus in digitalni viri. Poučevanje poteka v različnih oblikah dela (frontalno, skupinsko in individualno), pri ocenjevanju pa prevladujejo pisni in ustni preizkusi ter ocenjevanje projektnih nalog. Učiteljica meni, da se geografsko znanje jasno kaže v vsakdanjem življenju učencev, saj znajo povezovati geografske pojave z aktualnimi dogodki, potovanji in okoljskimi vprašanji.

Učiteljica geografije na waldorfski šoli poudarja celosten pristop k poučevanju geografije, kjer predmet ni omejen zgolj na učenje dejstev, temveč vključuje razumevanje odnosa med

človekom, naravo in prostorom. Posebnost pouka je epohalni sistem, kjer se določeni temi posvečajo več tednov zapored, kar omogoča poglobljeno obravnavo snovi. Pri pouku uporabljajo ustvarjalne metode, kot so pripovedovanje, opazovanje, raziskovanje in umetniško izražanje. Učenci vodijo epohalne zvezke, v katerih zapisujejo in ilustrirajo snov. Ocenjevanje je večinoma opisno, kar omogoča širši vpogled v učenčev napredek.

V montessori šoli je učni načrt prav tako okvir za delo, vendar je pouk bolj prilagodljiv interesom in razvojnim potrebam učencev. Poučevanje temelji na raziskovalnem učenju, delu z didaktičnimi materiali in projekti, pri čemer učenci pogosto samostojno raziskujejo določene teme. Posebnost montessori pristopa je učenje z uporabo konkretnih materialov, ki omogočajo boljše razumevanje geografskih pojavov. Ocenjevanje vključuje pisne in ustne preizkuse, vendar velik poudarek namenjajo tudi opazovanju dela učencev, projektom in samoevalvaciji.

Pri poučevanju geografije na Lila šoli je značilen medpredmetni in izkustveni pristop, saj je geografija vključena v širši predmet »družba in okolje«. Učiteljica poudarja raziskovalno in projektno delo, povezovanje učnih vsebin z vsakdanjim življenjem učencev ter aktualnimi dogodki. Učenci pogosto delajo v manjših skupinah ali samostojno, pri pouku pa uporabljajo različne vire, kot so zemljevidi, atlasi, digitalni viri in podatkovne zbirke. Ocenjevanje vključuje pisne in ustne preizkuse ter ocenjevanje projektnih nalog in predstavitev.

Starš učenca javne osnovne šole je šolo izbral predvsem zaradi bližine doma in pripadnosti šolskemu okolišu. Javna šola se mu zdi primerna, ker omogoča široko izobrazbo in socialno raznolikost učencev. Ocenjuje, da ima njegov otrok dobro geografsko znanje, ki ga uporablja tudi v vsakdanjem življenju, npr. pri spremljanju novic ali načrtovanju potovanj. Alternativne šole sicer pozna, vendar meni, da je javna šola dovolj kakovostna, zato otroka verjetno ne bi vpisal v eno izmed njih.

Starš učenca waldorfske šole je to šolo izbral zaradi celostnega pedagoškega pristopa, ki poudarja ustvarjalnost, umetnost in osebni razvoj otroka. Pomemben dejavnik pri izbiri je bil tudi osebni odnos učiteljev do učencev in manjša obremenjenost z ocenami. Po njegovem mnenju otrok razvije širše razumevanje sveta, čeprav morda ne pozna vseh podatkov na pamet. Starš meni, da imajo učitelji v waldorfski šoli več svobode pri oblikovanju pouka.

Starš učenca montessori šole poudarja prednosti samostojnega in raziskovalnega učenja, ki spodbuja radovednost in odgovornost učencev. Pomembni razlogi za izbiro šole so bili tudi manjše skupine in individualni pristop. Geografsko znanje otroka ocenjuje kot dobro, predvsem v smislu razumevanja širših povezav v svetu. Po njegovem mnenju montessori pristop razvija kritično mišljenje, samostojnost in veselje do učenja.

Starš učenca Lila šole je to šolo izbral predvsem zaradi manjšega okolja, osebnega pristopa in tesnega sodelovanja z učitelji. Geografsko znanje otroka ocenjuje kot dobro v osnovnem smislu, saj otrok razume osnovne geografske pojme in jih povezuje z vsakdanjim življenjem. Po njegovem mnenju imajo učitelji v Lila šoli več svobode pri poučevanju, vendar meni, da šola ni dovolj poznana širši javnosti.

Učenec javne osnovne šole šolo obiskuje zmerno rad, predvsem zaradi prijateljev. Geografijo ocenjuje kot zanimiv predmet, ki mu daje vpogled v države, pokrajine in svet. Znanje uporablja tudi v vsakdanjem življenju, na primer pri načrtovanju potovanj ali spremljanju novic.

Učenka waldorfske šole šolo doživlja kot prijetno okolje, kjer je pouk pogosto povezan z umetnostjo, ustvarjanjem in praktičnimi dejavnostmi. Geografija ji je srednje zanimiva, vendar priznava, da pridobljeno znanje uporablja v vsakdanjem življenju.

Učenec montessori šole šolo obiskuje rad, saj pouk vključuje veliko projektne dela in raziskovanja. Geografijo ocenjuje kot zanimiv predmet, pri katerem spoznava države, kulture in naravne pojave. Znanje uporablja tudi pri razumevanju svetovnih dogodkov.

Učenec Lila šole šolo ocenjuje kot prijetno. Geografijo ocenjuje kot srednje zanimiv predmet, ki mu pomaga razumeti države, športne dogodke in potovanja. Pouk poteka v kombiniranih oddelkih, kar vpliva tudi na zaporedje učnih vsebin.

Na podlagi vseh intervjujev je mogoče izpostaviti več skupnih ugotovitev:

- Geografija ima pomembno vlogo pri razumevanju sveta. Učenci pridobljeno znanje pogosto povezujejo z vsakdanjim življenjem, aktualnimi novicami in potovanji.
- V vseh tipih šol učitelji uporabljajo različne didaktične metode in učne pripomočke, predvsem zemljevide in atlase.
- V alternativnih šolah (waldorfska, montessori, Lila) je več poudarka na raziskovalnem, izkustvenem in projektno usmerjenem učenju. V javnih šolah pa je bolj strukturirano delo in več preverjanja znanja.
- Starši učencev v alternativnih šolah pogosto izpostavljajo celostni razvoj otroka, manjše skupine in večjo svobodo učiteljev kot pomembne prednosti.
- Starši učencev javnih šol poudarjajo dostopnost, socialno raznolikost in stabilnost javnega šolskega sistema.
- Učenci iz vseh tipov šol geografijo večinoma ocenjujejo kot zanimiv, vendar ne nujno najljubši predmet, ki jim pomaga razumeti svet okoli sebe.
- Alternativne šole (waldorfska, montessori in Lila) so po mnenju intervjuvancev še vedno premalo poznane širši javnosti.

4 SKLEP

V teoretičnem delu raziskovalne naloge smo predstavili temeljne značilnosti poučevanja geografije v osnovni šoli in pregledali različne pedagoške pristope, ki se pojavljajo v javnih in alternativnih osnovnih šolah. Posebno pozornost smo namenili značilnostim alternativnih pedagogik, kot so waldorfska, montessori in Lila pedagogika. Ugotovili smo, da alternativne pedagoške smeri poudarjajo predvsem celostni razvoj učenca, izkustveno učenje, ustvarjalnost in večjo povezanost učnih vsebin z vsakdanjim življenjem. Javna osnovna šola pa temelji na bolj strukturiranem učnem načrtu, ki zagotavlja sistematično pridobivanje znanja, jasno opredeljene učne cilje in standarde znanja. V teoretičnem delu smo obravnavali tudi razvoj novega učnega načrta za geografijo in predstavili glavne spremembe, ki jih prinaša prenovljeni učni načrt. Večji poudarek je predvsem na kompetencah, trajnostnem razvoju, kritičnem mišljenju in sodobnih didaktičnih pristopih.

V empiričnem delu raziskave smo analizirali učne načrte geografije v javni osnovni šoli in v alternativnih zasebnih osnovnih šolah. Opravili smo tudi primerjalno analizo starega in prenovljenega učnega načrta. Poleg tega smo na podlagi intervjujev z učitelji, učenci in starši ugotavljali njihove poglede na pouk geografije. Na podlagi analize smo odgovorili na zastavljena raziskovalna vprašanja in preverili veljavnost raziskovalnih predpostavk.

Prvo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na glavne razlike med učnimi načrti geografije v javni osnovni šoli in alternativnih zasebnih osnovnih šolah. Analiza je pokazala, da obstajajo razlike predvsem v organizaciji pouka, pedagoškem pristopu ter v načinu obravnave učnih vsebin. Učni načrt v javni osnovni šoli je bolj strukturiran in jasno določen, medtem ko imajo alternativne šole večjo fleksibilnost pri izvajanju pouka. Na podlagi teh ugotovitev lahko predpostavko P1 potrdimo, saj se učni načrti res razlikujejo predvsem v strukturiranosti učnih vsebin in pedagoškem pristopu.

Drugo raziskovalno vprašanje je obravnavalo razlike v pedagoškem pristopu, učnih vsebinah, ciljih, metodah poučevanja ter načinih preverjanja in ocenjevanja znanja. Rezultati so pokazali, da alternativne šole večji poudarek namenjajo izkustvenemu učenju, ustvarjalnosti in raziskovalnemu delu, medtem ko javna šola daje več poudarka sistematičnemu pridobivanju znanja in jasno določenim učnim ciljem. Zato lahko predpostavko P2 potrdimo.

Tretje raziskovalno vprašanje se je nanašalo na individualizacijo pouka, medpredmetno povezovanje in izkustveno učenje. Analiza je pokazala, da alternativne zasebne šole pogosteje vključujejo projektno delo, terensko raziskovanje in medpredmetno povezovanje, kar omogoča večjo individualizacijo pouka. Na tej osnovi lahko predpostavko P3 potrdimo.

Četrto raziskovalno vprašanje je obravnavalo razlike v standardih znanja in minimalnih standardih znanja. Ugotovili smo, da so v javni osnovni šoli standardi znanja natančno določeni in jasno povezani z ocenjevanjem znanja, medtem ko so v alternativnih šolah pogosto bolj fleksibilni in manj formalno opredeljeni. Ker predpostavka P4 predvideva, da so standardi enako jasno opredeljeni v obeh tipih šol, lahko predpostavko P4 zavrremo.

Peto raziskovalno vprašanje se je nanašalo na spremembe med starim in prenovljenim učnim načrtom za geografijo v javni osnovni šoli. Analiza je pokazala, da prenovljeni učni načrt upaja

več poudarka na sodobnih geografskih temah, trajnostnem razvoju, digitalnih kompetencah in aktivni vlogi učenca pri učenju. Zato lahko predpostavko P5 potrdimo.

Šesto raziskovalno vprašanje je obravnavalo vpliv prenovljenega učnega načrta na sodobno poučevanje geografije. Rezultati raziskave kažejo, da prenovljeni učni načrt spodbuja uporabo sodobnejših didaktičnih metod, več aktivnega učenja ter razvoj kritičnega mišljenja in geografskih kompetenc. Na tej osnovi lahko predpostavko P6 potrdimo.

Sedmo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na vrednotenje pouka geografije s strani učiteljev, učencev in staršev. Intervjuji so pokazali, da udeleženci v alternativnih šolah pogosto poudarjajo zanimivost pouka ter večjo vključenost učencev v učni proces. Na tej osnovi lahko predpostavko P7 potrdimo.

Osmo raziskovalno vprašanje je obravnavalo metode poučevanja, didaktične pripomočke in oblike dela pri pouku geografije. Rezultati so pokazali, da učitelji v alternativnih zasebnih šolah pogosteje uporabljajo projektno delo, raziskovalne naloge, terensko delo in druge aktivne metode poučevanja kot učitelji v javnih osnovnih šolah. Zato lahko predpostavko P8 potrdimo.

Deveto raziskovalno vprašanje se je nanašalo na splošno oceno pouka geografije ter zaznane razlike v zanimivosti predmeta in povezavi z vsakdanjim življenjem. Intervjuji so pokazali, da obstajajo razlike v doživljanju pouka geografije med učenci, starši in učitelji v javnih in alternativnih šolah. Ker predpostavka P9 predvideva, da teh razlik ni, lahko predpostavko P9 zavrremo.

Na splošno rezultati raziskave kažejo, da obstajajo pomembne razlike med poučevanjem geografije v javni osnovni šoli in v alternativnih zasebnih osnovnih šolah. Javna osnovna šola temelji na bolj strukturiranem in sistematično organiziranem učnem procesu, ki zagotavlja jasno določene cilje, učne vsebine ter standarde znanja. Takšen pristop omogoča večjo preglednost učnega procesa in primerljivost znanja med učenci. Po drugi strani pa alternativne zasebne šole večji poudarek namenjajo celostnemu razvoju učenca, večji fleksibilnosti pri izvajanju učnega procesa ter aktivni vlogi učencev pri učenju. Pri pouku geografije pogosteje uporabljajo izkustveno učenje, projektno delo, terensko raziskovanje in medpredmetno povezovanje, kar učencem omogoča, da znanje lažje povezujejo z vsakdanjim življenjem in ga uporabljajo v konkretnih situacijah.

Rezultati raziskave tako prispevajo k boljšemu razumevanju različnih pristopov k poučevanju geografije v osnovni šoli ter kažejo, da ima vsak izmed obravnavanih šolskih sistemov svoje prednosti. Javna osnovna šola omogoča stabilen in sistematičen razvoj geografskega znanja ter jasno opredeljene učne cilje, medtem ko alternativne šole ponujajo več možnosti za ustvarjalnost, raziskovanje in aktivno vključevanje učencev v učni proces. Na podlagi ugotovitev raziskave lahko sklepamo, da bi bilo smiselno razmisliti o vključevanju nekaterih dobrih praks alternativnih pedagogik tudi v javni šolski sistem, predvsem na področju izkustvenega učenja, večje individualizacije pouka ter spodbujanja aktivnega sodelovanja učencev pri pouku geografije. Takšen pristop bi lahko prispeval k še bolj kakovostnemu in sodobnemu poučevanju geografije v osnovni šoli.

5 LITERATURA IN VIRI

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Bobovnik, N., Cigale, D., Frelih, M., Krevs, M., Miklič Cvek, L., Ogrin, D., Rogelj, B., Vintar Mally, K., (2023). *Uvod v študij geografije*. Ljubljana: Založba Univerze.

Bukovšek, N. (2010). *Primerjava javne in waldorfske osnovne šole z vidika učnih načrtov izbranih predmetov za prvo triletno*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji (2022). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf

Jug, A. (2006). *Waldorfska pedagogika kot alternativa svetovnonazorski nevtralni javni predšolski vzgoji*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Kolenc-Kolnik, K., Resnik Planinc T., (2006). Izzivi prenove gimnazijskega programa z vidika geografskega izobraževanja. *Geografski obzornik*, 53(4), 48–56.

Kolnik, K., Konečnik Kotnik, E., 2009. Razvoj strukture geografskih učnih načrtov v slovenskih gimnazijah. *Pedagoška obzorja*, 24(2), 131–143.

Konečnik Kotnik, E., Ilc Klun, M., Resnik Planinc, T., Kolnik, K. (2019). Kakšen učni načrt si želijo slovenski osnovnošolski učitelji geografije? *Dela*, 50, 45–61.

Kovač Šebart, M. in Krek J. 2009. *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Lila – osnovna šola po načelih Vzgoje za življenje: program. (2016). Pridobljeno s <https://www.sola-lila.si/wp-content/uploads/2019/04/Program-Lila-2017-sklep-SSS.pdf>

Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.

Miklič, M. (2010). *Osnovna šola – med javno in zasebno* (magistrska naloga). Fakulteta za management Koper, Koper.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (b. l.). *Zasebne osnovne šole*. Pridobljeno s <https://www.gov.si teme/zasebne-osnovne-sole/>

Načrt uvajanja prenovljenega kurikulumu za predšolsko vzgojo, prenovljenih učnih načrtov v programih osnovne šole in gimnazijskih programih ter katalogov znanj splošnoizobraževalnih predmetov v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja (2025). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Predmetnik vzgojno-izobraževalnega programa osnovne šole. (2024). Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Predmetnik-OS/OS-Predmetnik-Vzgojno-izobrazevalnega-programa-osnovne-sole_LEKT_februar_12_24.pdf

Program katoliške osnovne šole v Zavodu sv. Stanislava – posodobljen program (2016). Zavod sv. Stanislava. Pridobljeno s

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Zasebne-osnovne-sole/Program_OS_Alojzija_Sustarja_2016.pdf

Program osnovne šole montessori. (2017). Pridobljeno s

<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Zasebne-osnovne-sole/Montessori.pdf>

Resnik Planinc, T. in Ilc Klun, M. (2024). *Sodobni izzivi didaktike geografije*. Ljubljana: Založba Univerze.

Serajnik – Sraka, N. 1994. *Waldorfska pedagogika: waldorfska šola v Ljubljani*. Ljubljana: Dan.

Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucninacrti/obvezni/UN_geografija.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija (2025). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_geografija_2025.pdf

Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole. (2003). Pridobljeno s

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/pdf/Ucni_nacrt_dev_etletka_Waldorfska.pdf

Walters, D. (1986). *Education for life*. Nevada City: Crystal Clarity Publishers.

Zakon o osnovni šoli (ZOs). (2006). *Uradni list RS*, št. 81/06; spremembe: 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23 in 16/24.

DEJAVNIKI IZBIRE IN OHRANJANJA PRIJATELJSTEV PRI UČENCIH

Raziskovalna naloga

Visole, maj 2026

Suzana Mlakar, prof.

KAZALO

KAZALO.....	2
1. UVOD	3
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja	3
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge.....	4
1.3 Raziskovalna metoda	4
1.4 Prispevek v praksi.....	4
2. TEORETIČNI DEL	6
2.1 Opredelitev prijateljstva	6
2.2 Pomembnost prijateljev	7
2.3 Evolucijska podlaga prijateljstva.....	8
2.4 Recipročni altruizem.....	8
2.5 Dunbarjevo število in dunbarjeva hipoteza socialnih možganov	9
2.6 Pomen prijateljstva za zdravje.....	10
2.7 Dejavniki izbire prijateljev	11
2.7.1 Individualni dejavniki.....	11
2.7.2 Situacijski dejavniki.....	14
2.8 Lastnosti pomembne pri prijateljih	14
3. DEJAVNIKI OHRANJANJA PRIJATELJSTVA	16
3.1 Dejavnika, ki najpogosteje končujeta prijateljstva	16
3.2 Dejavniki, ki prispevajo k ohranjanju prijateljstva.....	16
4.ČAS, IZBIRA TER OHRANJANJE PRIJATELJSTVA	18
4.1 Lastnosti pomembne pri prijateljih	18
5. CILJI IN HIPOTEZE	22
5.1 Cilji	22
5.2 Hipoteze.....	22
6. METODA.....	23
6.1 Vzorec.....	23
6.2 Merski pripomoček	23
6.3 Zbiranje in obdelava podatkov	23
7. REZULTATI IN INTERPRETACIJA	24
H1: Večina učencev prijatelje izbira glede na situacijske dejavnike.	24
H2: Učenci, ki sami sebe ocenjujejo kot ekstravertirane, imajo več prijateljev.	26
H3: Medsebojno zaupanje je po mnenju učencev najpomembnejši dejavnik za ohranjanje prijateljstva.....	29
H4: V pridobljenem vzorcu velja Dunbarjevo število.	31

7.1 Vzorec – razširjena interpretacija.....	34
7.2 Intervju 1	36
7.3 Intervju 2	37
7.4 Interpretacija intervjuja	39
7.5 Merski pripomoček – razširjena interpretacija	42
7.6 Zbiranje in obdelava podatkov – razširjena interpretacija.....	43
7.7 Sklepi.....	44
8. VIRI IN LITERATURA.....	51
9. PRILOGE	55
9.1 Vprašalnik	55
9.2 Vprašanja za intervju	57

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Delež učencev glede na spol	23
Graf 2: Koliko ljudi poznate dovolj dobro, da bi jih prepoznali na ulici, se jim nasmehnil ali na kratko poklepetali, čeprav z njimi nimate zelo tesnega stika.....	31
Graf 3: Kako pogosto moraš srečevati nekoga, da ga šteješ za prijatelja?	32

KAZALO TABEL

Tabela 1: Kako pomembni so za vas navedeni dejavniki pri izbiri prijateljev?.....	25
Tabela 2: Označite se na spektru introvertiran-ekstravertiran.	26
Tabela 3: Število prijateljev pri introvertiranih in ekstravertiranih učencih.....	26
Tabela 4: Število znancev in stopnja ekstravertiranosti oziroma introvertiranosti	28
Tabela 5: Pomembnost dejavnikov ohranjanja prijateljstva	29
Tabela 6: Koliko ljudi poznate dovolj dobro, da bi jih prepoznali na ulici, se jim nasmehnil ali na kratko poklepetali, čeprav z njimi nimate zelo tesnega stika.....	31
Tabela 7: Kako pogosto moraš srečevati nekoga, da ga šteješ za prijatelja?.....	32
Tabela 8: Kako ločujete prijatelje od znancev?	33
Tabela 9: Označite opis, ki najbolje opisuje vašo predstavo pojma prijatelj.....	33

POVZETEK

V seminarski nalogi sem raziskovala dejavnike, ki vplivajo na izbiro in ohranjanje prijateljstev med učenci 8. in 9. razreda. Prijateljstva so pomemben del človekovega življenja, saj nas spremljajo celo življenje ter pomembno vplivajo na naše psihofizično stanje. Pojma prijateljstvo in prijatelj pa je zelo težko definirati. Eden od glavnih raziskovalcev na področju medosebnih odnosov je Robin Dunbar, ki je uveljavil konstanto imenovano Dunbarjevo število, ki znaša okoli 150 znancev. Prijatelje izbiramo na podlagi mnogih dejavnikov, ki se v osnovi delijo na individualne in situacijske. Ekstravertiranost in introvertiranost imata velik pomen pri izbiri prijateljev, še večji pa pri številu znancev, ki jih posameznik ima. Na izbiro vplivajo tudi druge osebnostne lastnosti (modela Velikih pet). Dejavniki, ki prispevajo k ohranjanju prijateljstva, so hkrati lahko zaslužni tudi za razpad tega odnosa. V teoriji za enega izmed pomembnejših dejavnikov pri izbiri in ohranjanju prijateljstev velja čas, ki vpliva tako na izbiro kot tudi na ohranjanje prijateljstev.

Po izsledkih analize vprašalnika večina učencev prijatelje izbira glede na individualne dejavnike. Med učenci sta pri zbiranju prijateljev najpomembnejša smisel za humor in dobra in pogosta komunikacija. Za najpomembnejša dejavnika pri ohranjanju prijateljstev sta se izkazala zaupanje in iskrenost, ki bi ju lahko oklicali za temelje dolgotrajnih prijateljstev. Večina učencev ima podobno definicijo prijatelja in sicer je to nekdo s komer lahko delijo osebne stvari. Pogostost srečanj se je izkazala za najmanj pomemben ali nepomemben dejavnik. Na podlagi rezultatov lahko sklepamo, da je za dolgotrajno ohranjanje prijateljstev pomembna predvsem kakovost interakcij in čustvena povezanost. Raziskovalna naloga je izboljšala moje razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na izbiro in ohranjanje prijateljstev pri osnovnošolcih, ki obiskujejo 8. in 9. razred.

Ključne besede: prijateljstvo, ohranjanje, izbira, dejavniki, učenci, odnosi

ABSTRACT

In my research paper, I investigated the factors that influence the selection and maintenance of friendships among 8th and 9th grade students. Friendships are an important part of human life, as they accompany us throughout our lives and significantly influence our psychophysical state. The concepts of friendship and friend are very difficult to define. One of the main researchers in the field of interpersonal relationships is Robin Dunbar, who established a constant called Dunbar's number, which is around 150 acquaintances. We choose friends based on many factors, which are basically divided into individual and situational. Extraversion and introversion are of great importance in the selection of friends, and even greater in the number of acquaintances an individual has. The choice is also influenced by other personality traits (the Big Five model). Factors that contribute to maintaining friendships can also be responsible for the breakdown of this relationship. In theory, one of the most important factors in choosing and maintaining friendships is time, which affects both the choice and the maintenance of friendships. According to the results of the questionnaire analysis, most students choose friends based on individual factors. Among students, the most important when making friends are a sense of humor and good and frequent communication. The most important factors in maintaining friendships were trust and sincerity, which could be called the foundations of long-term friendships. Most students have a similar definition of a friend, namely, someone with whom they can share personal things. The frequency of meetings turned out to be the least important or insignificant factor. Based on the results, we can conclude that the quality of interactions and emotional connection are especially important for maintaining friendships over the long term.

The research paper improved my understanding of the factors that influence the choice and maintenance of friendships among elementary school students attending 8. and 9. grade.

Keywords: friendship, maintenance, choice, factors, students, relationships

1. UVOD

Prijateljstva so ključni del človeškega življenja in pomembno vplivajo na naše psihično, socialno in celo fizično počutje. Poleg družinskih vezi predstavljajo pomemben vir čustvene podpore, občutka pripadnosti in osebnostnega razvoja. Kljub njihovem pomembnemu vplivu pa se ljudje pogosto soočamo z izzivi pri vzpostavljanju, ohranjanju in razvijanju teh odnosov. Nekatera prijateljstva so kratkotrajna in pogojena z zunanjimi okoliščinami, kot so obiskovanje iste šole ali skupnih dejavnosti, medtem ko se druga razvijajo v dolgotrajne in globoke vezi, ki vzdržijo tudi večje življenjske spremembe.

Prijateljstvo je eden najpomembnejših medosebnih odnosov v obdobju mladostništva. Prijatelji mladim nudijo čustveno podporo, občutek pripadnosti ter pomembno vplivajo na njihov osebni in socialni razvoj. V času osnovnošolskega izobraževanja učenci navezujejo številne prijateljske stike, ki se oblikujejo na podlagi različnih dejavnikov, kot so skupni interesi, skupno preživljanje časa in podobne življenjske okoliščine.

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Raziskovalna naloga se uvršča na področje socialne psihologije in razvojne psihologije mladostnikov. Osredotoča se na prijateljske odnose med učenci 8. in 9. razreda osnovne šole ter na dejavnike, ki vplivajo na nastanek, ohranjanje in razumevanje prijateljstva. Prijateljstvo predstavlja pomemben del socialnega življenja mladostnikov, saj vpliva na njihov osebni razvoj, občutek pripadnosti, čustveno podporo in socialno vključenost. Raziskava obravnava tudi povezavo med osebnostnimi lastnostmi posameznikov (ekstravertiranost oziroma introvertiranost) in številom prijateljev ter preverja veljavnost Dunbarjevega števila med osnovnošolci.

To temo sem izbrala zaradi zanimanja za medosebne odnose in vpliv različnih dejavnikov na to, kako se prijateljstva razvijajo in ohranjajo. V osebem življenju sem že večkrat razmišljala o tem, zakaj se nekatera prijateljstva končajo, medtem ko druga preživijo časovne razdalje, različna okolja in življenjske prelomnice. Prav tako me je zanimalo, kateri dejavniki so najpomembnejši pri izbiri prijateljev in kako mladostniki sami definirajo prijateljstvo. V nalogi sem se osredotočila na vprašanje, kateri dejavniki – individualni ali situacijski – imajo večjo vlogo pri izbiri in ohranjanju prijateljstev. Individualni dejavniki vključujejo osebne lastnosti, vrednote in čustvene preference, situacijski pa se navezujejo na zunanje okoliščine, kot so prostorska bližina, pogostost srečanj in skupni interesi. Prav tako sem želela preveriti, kako ekstravertiranost in introvertiranost vplivata na število prijateljev in ali pri učencih velja Dunbarjevo število, ki predvideva, da ima človek v povprečju okoli 150 znancev. Verjamem, da nam boljše razumevanje teh dejavnikov lahko pomaga pri izboljšanju medosebnih odnosov, krepitvi socialnih veščin in zagotavljanju čustvene opore v mladostniškem obdobju.

Verjamem, da nam boljše razumevanje teh dejavnikov lahko pomaga pri izboljšanju medosebnih odnosov, krepitvi socialnih veščin in zagotavljanju čustvene opore v mladostniškem obdobju.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je raziskati, kako učenci 8. in 9. razreda oblikujejo in dojemajo prijateljske odnose ter kateri dejavniki vplivajo na izbiro in ohranjanje prijateljev.

Glavni cilji raziskave so bili:

- ugotoviti, na podlagi katerih dejavnikov učenci izbirajo svoje prijatelje,
- preveriti, ali imajo ekstravertirani učenci več prijateljev kot introvertirani,
- raziskati, katero lastnost učenci smatrajo za najpomembnejšo pri ohranjanju prijateljstva,
- preveriti, ali med učenci velja Dunbarjevo število,
- ugotoviti, kako učenci opredeljujejo pojem prijatelja oziroma koga štejejo za prijatelja.

Za dosego teh ciljev sem oblikovala pet raziskovalnih hipotez, ki sem jih preverjala s pomočjo vprašalnika in strukturiranega intervjuja.

1.3 Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na kvantitativni in kvalitativni raziskovalni metodi. Kvantitativni del je bil izveden s pomočjo anketnega vprašalnika, ki sem ga samostojno oblikovala v spletni aplikaciji 1KA.

Vprašalnik je vseboval deset vprašanj zaprtega oziroma kombiniranega tipa ter dve vprašanji za opis vzorca.

V raziskavi je sodelovalo 96 učencev 8. in 9. razreda različnih osnovnih šol štajerske regije. Med sodelujočimi je bilo 29 dečkov (30 %) in 67 deklic (70 %). Vzorec je sestavljalo 57 učencev 8. razreda (59 %) in 39 učencev 9. razreda (41 %).

Podatki so bili zbrani s pomočjo spletnega vprašalnika, ki so ga učencem posredovali razredniki, deljen pa je bil tudi preko družbenih omrežij Snapchat in Messenger. Po zaključku zbiranja podatkov so bili rezultati izvoženi iz aplikacije 1KA v program Excel, kjer so bili statistično obdelani in prikazani v obliki grafov.

Kvalitativni del raziskave je bil izveden s strukturiranim intervjujem z učenko in učencem 9. razreda Osnovne šole Šmarno na Pohorju. Intervju je bil izveden preko spletne platforme Zoom. Namen intervjuja je bil pridobiti podrobnejši vpogled v razumevanje prijateljstva ter dopolniti ugotovitve, pridobljene z anketnim vprašalnikom.

1.4 Prispevek v praksi

Rezultati raziskave lahko prispevajo k boljšemu razumevanju socialnih odnosov med mladostniki in dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje prijateljstev. Ugotovitve so lahko koristne za učitelje, šolske svetovalne delavce in starše, saj omogočajo boljši vpogled v potrebe mladostnikov na področju medosebnih odnosov.

Raziskava lahko pomaga pri načrtovanju dejavnosti za spodbujanje pozitivnih odnosov med učenci, izboljšanju razredne klime ter preprečevanju socialne izključenosti posameznikov. Poleg tega

prispeva k razumevanju pomena zaupanja, osebnostnih lastnosti in pogostosti stikov pri oblikovanju kakovostnih prijateljskih odnosov med osnovnošolci.

2. TEORETIČNI DEL

2.1 Opredelitev prijateljstva

Medosebni odnosi se nanašajo na socialne povezave in interakcije, ki se odvijajo med posamezniki. Ti odnosi se lahko razlikujejo po globini, trajanju in čustvenem pomenu ter vplivajo ne le na vedenje posameznika, temveč tudi na širše družbene dinamike (fivable, brez datuma). Prijateljstvo je edinstven tip medosebnega odnosa, ki pa ga je težko definirati. Določitev ene same ustrezne definicije je velik izziv zaradi širokega spektra kategorij in življenjskih področij, v katerih se prijateljstva oblikujejo skozi naše življenje. Večina raziskovalcev se strinja, da prijateljstvo obstaja znotraj socialno-čustvenega področja in da ga zaznamujeta medsebojna odvisnost ter prostovoljna narava interakcij. (Degges-White, 2018). Ameriška psihološka organizacija (APA) prijateljstvo definira kot prostovoljen odnos med dvema ali več osebami, ki je razmeroma dolgotrajen, pri čemer so vpleteni običajno pozorni na zadovoljevanje potreb in interesov drugih, hkrati pa skušajo izpolniti tudi lastne želje. Prijateljstva se pogosto razvijajo skozi skupne izkušnje, pri katerih udeleženci ugotovijo, da je njihovo druženje medsebojno izpolnjujoče (American Psychological Association, brez datuma).

Prijateljstvo je pojem za katerega vsi vemo kaj pomeni, težko pa najdemo enoznačno opredelitev, ki bi povzela vse različne definicije prijateljstva. Ker smo si med seboj tako različni, tudi na prijateljstvo gledamo drugače in oblikujemo različne definicije. Tako lahko v literaturi najdemo kar nekaj različnih definicij prijateljstva. Po mojem mnenju je prijateljstvo tisto razmerje, ki ga sami označimo za prijateljskega, ne glede na značilnosti samega odnosa. Ravno toliko kot je definicij pa obstaja tudi citatov o prijateljstvu, ki ubesedijo različna čustva in razmišljanja posameznikov.

“Prijateljstvo je kakor zrak, ki ga dihamo. Zdi se nam samoumevno, vendar brez njega ne moremo preživeti.” (Susanta Ghosh)

Prijateljstvo je intimen, oseben in skrben odnos v katerem osebe spontano iščejo bližino druge osebe (Donelson in Gullahorn, 1977 v Fehr, 1996). Vključuje značilnosti kot so obojestranska čustva, želja po vzdrževanju prijateljstva, iskrenost, zvestoba in trajnost odnosa (Donelson in Gullahorn, 1977 v Fehr, 1996). Reisman (1979) je prijatelja definiral kot osebo, ki si želi delati dobro za nekoga drugega in verjame, da ima ta oseba enaka čustva in namene. V SSKJ je prijatelj definiran kot “kdo je s kom v iskrenem, zaupnem odnosu, temelječem na sorodnosti mišljenja, čustvovanja” (SSKJ, 1994, str. 1045).

Za vzpostavljanje prijateljskega razmerja imata ključno vlogo obe osebi, ki v interakciji sodelujeta, saj pri prijateljstvu ne gre le za enosmerni odnos (Erwin, 1998). Lickerman (2013) pravi, da dobrega prijatelja najdemo tako, da sami postanemo dobri prijatelji.

Kljub temu so nekatere teme skupne več definicijam prijateljstva. Gre za odnos v katerem naj bi uživala oba udeleženca. Ko nastanejo potrebe pri kateremkoli od udeležencev, se pričakuje podpora, ki teče v obe smeri. Čeprav nivoji angažiranosti v prijateljstvu tekom prijateljstva nihajo zaradi energije, ki je moramo nameniti družini ali drugim obveznostim, večina (predvsem ženske)

verjamejo, da se lahko v kriznih trenutkih zanesejo na resnične prijatelje. V prijateljstva se vključujemo prostovoljno in prepoznamo, da se tudi naši prijatelji prostovoljno odločijo za prijateljstvo z nami (Degges-White, 2018). To je tudi glavna razlika med prijateljstvom in družinskimi odnosi, saj si slednjih nismo izbrali, ampak smo jih pridobili že s samim rojstvom. V nekaterih pogledih so lahko družinski člani le posebna vrsta prijateljev, ki pa igrajo precej podobno vlogo (Dunbar, 2021). Prijateljstva so še posebej pomembna v mladostništvu.

V slovarju slovenskega knjižnega jezika je pojem prijatelj opredeljen kot *»kdor je s kom v iskrenem, zaupnem odnosu, temelječem na sorodnosti mišljenja, čustvovanja«* (SSKJ, www.fran.si, dostop 9. 2. 2025).

2.2 Pomembnost prijateljev

Ljudje v večini vlagamo veliko truda v sklepanje in ohranjanje prijateljstev, investiramo čas, energijo, denar in čustva (Lewis, Al-Shawaf, Russell in Buss 2015).

Seyfarth in Cheney (2012) navajata, da ljudje oblikujemo tesna in dolgotrajna prijateljstva ter imamo od njih koristi. Prijateljstvo igra v našem življenju pomembno vlogo, saj prijatelji spodbujajo samozavest in občutek dobrega počutja, se med seboj družijo in podpirajo pri obvladovanju različnih situacij (Hartup in Stevens, 1999). Poleg tega močna socialna mreža zmanjšuje stres, zniža tveganje za bolezni in zviša življensko dobo (Holt-Lunstad, Smith in Layton, 2010). Zmanjšano pojavnost bolezni povezujejo z občutki, da drugim ni vseeno za nas ter da nas cenijo (Gaulin in McBurney, 2004). Gaulin in McBurney (2004) socialno podporo delita na socialno družabnost, ki predstavlja udejstvovanje v socialnih aktivnostih, instrumentalno podporo, ki je povezana s fizično pomočjo prijateljev, informacijsko podporo pri kateri gre za deljenje pomembnih informacij, in podporo pri samospoštovanju, ki predstavlja pozitivne občutke, ki jih dobimo ob druženju s prijatelji. Prijateljstvo nam pomaga tudi pri razvoju družabnosti ter zaupnosti. Z njim pridobimo občutek pripadnosti ter se naučimo poglobljati odnose (Papalia, 2003).

Poleg zgoraj predstavljenega vpliva, ki je posledica značilnosti samega odnosa, pa poznamo še vpliv, ki je odvisen od odnosa in vedenja posameznih prijateljev (Berndt, 1992). Odnosi v prijateljstvu so tako kot vsi ostali odnosi vzajemni, kar pomeni da oseba vpliva na prijatelje, ti pa hkrati vplivajo nanjo (Košir, 2011). V družbi prijateljev se velikokrat konformiramo, prihaja pa tudi do posnemanja posameznih prijateljev (McAndrew, 2015). Prijatelje občudujemo in spoštujemo, zato se včasih strinjamo z njimi samo zato, ker zaupamo njihovi presoji. Po drugi strani pa se tudi zavedamo, da z vztrajanjem pri drugačnem mnenju tvegamo neodobravanje ali posmehovanje s strani prijateljev. Prisoten je tudi informacijski vpliv, saj pri pogovoru s prijatelji poslušamo njihovo mnenje in argumente (Berndt, 1992). Berndt (1992) pri tem poudarja, da je vpliv prijateljev večinoma posledica pozitivne okrepitve in ne prisilnega pritiska.

Od vrstnikov lahko prevzamemo nekatere lastnosti, ki so lahko pozitivne, lahko pa tudi negativne. Med negativnimi prevladuje krepitev predsodkov do drugih in privzemanje nezaželenih vrednot, kot so kraje, uživanje alkohola in podobno (Papalia, 2003).

Zaradi vpliva prijateljskih odnosov, ki so posledica ali značilnosti samega odnosa ali pa vedenja posameznih prijateljev, je pomembno, da procesu prijateljstva posvečamo pozornost.

2.3 Evolucijska podlaga prijateljstva

Evolucijsko gledano so prijateljstva povečala možnosti za preživetje in reprodukcijo skozi različne mehanizme kot sta recipročni altruizem in zavezništvo. Verjetno je, da so se mehanizmi za sklepanje prijateljstev izoblikovali na podlagi koristi, ki jih prijateljstva prinašajo (Lewis, Al-Shawaf, Russell in Buss 2015).

Vsi organizmi iz okolja pridobivamo vire za preživetje, le ti pa so lahko v različnih oblikah. V širšem smislu lahko kot vire štejemo tudi druge osebe. Tako partner, družinski člani, zavezniki in prijatelji za nas predstavljajo socialne vire, ki nam pomagajo pri preživetju in reprodukciji (Gaulin in McBurney, 2004).

Da bi pridobili zadostno količino socialnih virov v obliki drugih oseb je pomembno, da imamo socialne veščine, ki nam pomagajo pri sklepanju povezav z osebami, ki nam prinašajo koristi. DeScioli in Kurzban (2009) zagovarjata hipotezo zavezništva po kateri si ustvarjamo podporne skupine prijateljev za primere konfliktov. Gaulin in McBurney (2004) pa ob tem poudarjata tudi pomembnost prepoznati, kaj lahko druga oseba stori zame oziroma ali nam predstavlja vir za preživetje. Koncepta inteligentnosti in osebnosti sta ena izmed tistih, ki reflektirata naše vrednotenje drugih kot potencialne vire (Gaulin in McBurney, 2004).

Med pomembne stvari, ki jih prijatelji naredijo za nas, šteje, da nam prihitijo na pomoč ko smo v težavah, da nam ponudijo hrano, zatočišče in skrbijo za nas, ko smo bolni. Na ta način povečajo naše možnosti za preživetje (Buss, 2009). Pri prijateljih enakega spola so koristi med drugim komunikacija o temah povezanih s seksom, diskusije o namenih snubcev, pomoč pri pridobitvi partnerja, izmenjava nasvetov ter pomoč in sodelovanje pri pridobivanju sredstev (Lewis, Al-Shawaf, Russell in Buss 2015).

Prijatelji pa nam poleg ostalih koristi, zagotavljajo tudi občutek sreče. Evolucijski pristop predlaga, da so pozitivna čustva kot je občutek sreče, posledica motivacijskih programov, ki so se razvili, da bi vodili ljudi v ponavljanje vedenja povezanega z večjo možnostjo preživetja in reprodukcije (Lewis, Al-Shawaf, Russell in Buss, 2015). Kakovost prijateljstva je prediktor sreče skozi vse starostne skupine (Chan in Lee, 2006). Tako je učinkovita strategija za maksimiziranje sreče investicija v globoka prijateljstva. Če nas prijatelj osrečuje, obstaja velika verjetnost, da bomo to prijateljstvo želeli nadaljevati in še naprej črpati pozitivna čustva iz odnosa (Angelo, 2014). Tak prijatelj ima večjo možnost, da za nas postane nenadomestljiv. Tooby in Cosmides (1996) nenadomestljivost prijateljev povezujeta z zmanjšanjem možnosti, da nas bodo prijatelji zapustili v času stiske.

2.4 Recipročni altruizem

Recipročni altruizem lahko definiramo kot sodelovanje med dvema posameznikoma za skupno korist in vključuje sodelovanje, recipročnost in socialno izmenjavo (Cosmides in Tooby, 1992).

Sodelovanje med osebami v smislu socialnih izmenjav se pojavlja skozi različne kulture, najdemo

pa ga tudi v lovsko-nabiralniških kulturah, ki so podobne pogojem v katerih smo se ljudje razvili (Cashdan, 1989). Recipročni altruizem lahko najdemo tudi pri ostalih primatih kot so šimpanzi in pavijani, socialne izmenjave pa se pojavljajo tudi pri bolj oddaljenih vrstah kot je vampirski netopir (De Wall, 1982; Wilkinson, 1984). Take izmenjave so dokaj enostavne, če potekajo istočasno, bolj zapleteno pa postane v primeru, ko niso simultane. V takih primerih mora oseba drugi zaupati, da ji bo pomagala kdaj kasneje (Cosmides in Tooby, 1992). Ko je posameznik mlajši, razume recipročnost kot direktno izmenjavo ene stvari za drugo, ko pa postane starejši začne na recipročnost gledati z bolj izdelanega vidika in jo razume kot to, da se do drugih obnašaš kot želiš, da se oni obnašajo do tebe (Berndt, 1982). Alexander (1987) predlaga, da nam takšno vedenje koristi, saj ljudje raje pomagamo tistim, ki pomagajo drugim. Roberts (2008) omenja koncept indirektne vzajemnosti kot razlago, zakaj je pomembno, da nas drugi dojemajo kot osebo, ki rada sodeluje in pomaga drugim. Indirektno vzajemnost definira kot dejanja pri katerih je povrnitev pričakovana od nekoga drugega in ne od osebe, proti kateri je bilo dejanje usmerjeno. Drugi vidik tega procesa je, da prepoznamo osebe, ki ne sodelujejo in jih izključimo iz procesa sodelovanja (Tullberg, 2004). Nekateri avtorji (Tooby in Cosmides, 1996) dvomijo, da je recipročni altruizem podlaga prijateljstva, saj večinoma želimo prijateljem pomagati, se ob tem počutimo dobro in ne pričakujemo ničesar v zameno. Pri tem si Buss (2009) postavlja vprašanje, če res pomagamo zaradi dobrote same ali se v to le prepričamo. Ni smisel prijateljstva ravno v tem, da lahko prijatelju zaupamo in se zanesemo nanj, da nam bo pomagal in stal ob strani, ko ga bomo potrebovali? Prijateljstva v katerih bo ena oseba vedno pomagala drugi, druga pa te pomoči ne bo vračala, se le malokdaj obdržijo. Morda res od prijateljev ne pričakujemo direktnega poplačila za našo pomoč, vendar težko rečemo, da od njih ne pričakujemo, da nam bodo pomagali, ko bomo pomoč potrebovali sami.

2.5 Dunbarjevo število in dunbarjeva hipoteza socialnih možganov

Dunbarjevo število je število, ki ga je uvedel britanski psiholog, antropolog in evolucijski biolog, ki eden od vodilnih strokovnjakov na področju raziskovanja socialnih mrež. Gre za število približno 150 ljudi, ki naj bi predstavljajo maksimalno ali v nekaterih primerih povprečno število oseb s katerimi imajo ljudje stike in bi jih prepoznali. Dunbar vse te osebe kliče "prijatelj", čeprav k njim prišteva tudi družinske člane, sodelavce, znance itd. Gre torej bolj za velikost socialne mreže. Do njega je prišel s pomočjo lastne hipoteze socialnih možganov (Beanlands, 2025) (Dunbar, 2021).

Hipoteza socialnih možganov predpostavlja, da je velikost možganov pri sesalcih neposredno povezana z velikostjo socialne skupine v kateri se osebek nahaja. Dunbar je število 150 najprej predvideval iz analize raziskav, ki so ugotovljale povezavo med velikostjo socialnih skupin in velikostjo možganov pri primatih. Ugotovil je, da večja kot je skupnost različnih vrst primatov, večji so njihovi možgani, specifično neokorteks možganov. Neokorteks je del možganske skorje, ki je pri sesalcih najbolj razvit in zavzema večino možganske površine. Evolucijsko je najmlajši del možganov in je zaslužen za višje kognitivne funkcije kot so govor in jezik, spomin in učenje, zaznavanje, mišljenje itd. Dunbar je med podatke primatskih skupnosti uvrstil še človeka. Izkazalo se je, da je povprečna velikost vseh teh skupnosti v povprečju 150 osebkov (Dunbar, 2021).

Po dolgoletnem proučevanju skupnosti sesalcev se je Dunbar odločil za preverjanje hipoteze na ljudeh. Zanimalo ga je namreč ali hipoteza velja tudi znotraj ene vrste – človeka. Vprašal se je torej ali je velikost človeških možganov povezana z velikostjo posameznikove socialne mreže. Skupaj z sodelavci je izvedel študijo v kateri so skupini ljudi naročili naj naštejejo vse svoje znance, prijatelje in družinske člane ter jim nato skenirali možgane. Izkazalo se je, da so ljudje z več socialnimi povezavami imeli večje dele možganov, ki upravljajo socialne veščine. Največja je bila korelacija med velikostjo prefrontalnega korteksa, ki je zaslužen med drugim tudi za socialno vedenje in moralno presojanje ter za čustveno regulacijo. Glavni zaključek študije je bil, da je število prijateljev, ki jih posameznik ima povezano z velikostjo delov možganov, ki jih uporabljamo v socialnih situacijah. Poleg raziskav povezanih z velikostjo možganov pa so bile izvedene tudi raziskave zgolj na področju Dunbarjevega števila. V eni študiji so na primer ljudi prosili naj zapišejo vse, ki jim bodo poslali voščilnico. Povprečje je bilo tudi tukaj okrog 150, čeprav so bili minimumi in maksimumi izraziti. Še ena taka študija je udeležence vprašala po število ljudi h katerim bi pristopili in z njimi poklepetali, če bi jih ob treh ponoči srečali na letališču v Hong Kongu. Povprečno število je bilo ponovno blizu 150 (Dunbar, 2021). Ti študiji je sledilo še mnogo drugih, ki so na različne načine preverjale pravilnost Dunbarjevega števila. V modernem času je to namreč deležno precejšnje kritike, saj se je sklepanje medsebojnih odnosov zaradi socialnih omrežij precej spremenilo.

2.6 Pomen prijateljstva za zdravje

Kar preseneča raziskovalce v zadnjem desetletju, je prav to, kako dramatični so učinki prijateljstev – ne le za naše srečo, temveč tudi za naše zdravje, dobrobit in celo to, kako dolgo živimo. Znano je, da se ljudje slabo soočamo z osamitvijo. Osamljenost postaja ena od modernih smrtnih bolezni, ki hitro dohiteva ostale bolj običajne vzroke smrti (Dunbar, 2021). Raziskave kažejo, da so ljudje, ki imajo prijatelje, bolj zadovoljni s svojim življenjem in imajo nižje tveganje za pojav depresije. Poleg tega živijo dlje in redkeje podlegajo kroničnim boleznim in kardiovaskularnim zapletom (Abrams, 2023). Analiza 148 epidemioloških študij, ki so se ukvarjale s pridobivanjem podatkov o različnih faktorjih, ki vplivajo na tveganje za smrt, je pokazala, da so prav socialni faktorji tisti, ki najbolj vplivajo na možnosti preživetja, še posebej po srčnem infarktu in možganski kapi. Ljudje, ki jim je bila v študiji ugotovljena višja stopnja socialne podpore so imeli približno 50% višjo možnost za preživetje kot pa tisti z nižjo stopnjo socialne podpore. Samo opustitev kajenja je imela enak učinek kot socialna podpora (Dunbar, 2021).

Prijatelji pa na naše zdravje ne vplivajo le neposredno temveč tudi posredno. V študiji, ki je vključevala vzorec več kot 12 000 ljudi v ameriški zvezni državi Massachusetts, je bilo ugotovljeno, da so naše možnosti sreče, depresije in celo pojava debelosti in opuščanja kajenja močno povezane s podobnimi spremembami v naših najbližjih prijateljih. Poleg tega je iz ugotovitev razvidno, da se srečni ljudje v družbi povezujejo v skupine. Torej, če so naši prijatelji srečni, je verjetnost, da bomo tudi sami srečni, večja. A ta učinek deluje tudi v obratni smeri. Čeprav prisotnost nedepresivnega prijatelja pozitivno vpliva na naše tveganje za pojav depresije, ima prisotnost depresivnega prijatelja 6x večjo moč, da pri nas samih sproži depresijo, kot pa, da srečen prijatelj v nas sproži srečo. Medtem imajo ženske prijateljice večji učinek na širjenje depresije kot pa moški. Zdi se tudi, da na te učinke vpliva tudi geografska oddaljenost prijatelja.

Študija je namreč pokazala, da je verjetnost, da bomo srečni, če je srečen tudi naš prijatelj, večja (za 25%), če ta živi v razdalji do 1 milje od nas ter še večja (za 34%), če je srečen naš sosed (Dunbar, 2021). Kljub vsem ugotovitvam še vedno ne vemo zagotovo kako prijateljstvo zagotavlja takšne blagodejne učinke na zdravje. Najbolj verjeten razlog se morda skriva v endorfinskem sistemu možganov. Endorfini so nevrokemikalije v zgradbi podobne morfinu, ki se sproščajo ob več dejavnostih, ki se jih poslužujemo v družbi prijateljev – plesanje, petje, smejanje itd. Sproščanje endorfinov med drugim spodbujevalno deluje na imunski sistem in posledično na zdravje posameznika (Dunbar, 2021). Kljub tveganjem, ki jih predstavlja osamljenost se ta po svetu povečuje. Leta 2012 je 12% Američanov trdilo, da nima nobenega dobrega prijatelja, kar pomeni 3% povečanje od leta 1990. Upad se je torej začel že pred pojavom pandemije COVID-

19. Socialna izolacija, ki narašča v vseh starostnih skupinah, se je poslabšala po 2012, ko so pametni telefoni in družbena omrežja stopili v širšo uporabo. Mednarodna študija srednješolcev je pokazala, da je med leti 2012 in 2018 osamljenost v šolah narasla v 36 od 37 držav (Abrams, 2023).

2.7 Dejavniki izbire prijateljev

Dejavniki izbire prijateljev se v splošnem delijo na dve večji skupini: individualne faktorje (osebnostne lastnosti, socialne veščine, stališča) in situacijske oz. okoljske dejavnike (prostorska bližina, skupni interesi in aktivnosti, življenjski dogodki) (Degges-White, 2018).

2.7.1 Individualni dejavniki

Osebnost je razmeroma trajna in edinstvena celota duševnih, vedenjskih in telesnih lastnosti, po katerih se posameznik razlikuje od drugih ljudi. Osebnostnih lastnosti je zelo veliko, zato ji razvrščamo v štiri področja osebnostne strukture: temperament (npr. živahnost, družabnost), značaj (npr. poštenost, marljivost), sposobnosti (npr. inteligentnost, glasbeni talent) ter telesne značilnosti (npr. višina, masa) (Kompore, Stažičar, Dogša, Vec, & Curk, 2009).

Na splošno je osebnost pomemben dejavnik pri izbiri prijateljev, a vpliv vseh osebnostnih lastnosti še daleč ni enak. Raziskave dosledno ugotavljajo, da je podobnost v osebnostnih lastnostih močan napovedovalec oblikovanja prijateljev.

Ker osebnostne lastnosti vplivajo na vsakodnevne odločitve ljudi, je večja verjetnost, da bosta dve osebi, ki sta si podobni, izbrali podobne prostčasne dejavnosti ali delovne naloge. Lahko bi torej rekli, da so situacijski dejavniki v nekaterih primerih podrejeni ali povzročeni z individualnimi, v tem primeru z osebnostjo (Doroszuk, 2019).

V večini študij, ki se ukvarjajo z dejavniki izbire in ohranjanja prijateljev je uporabljen Model velikih pet osebnostnih faktorjev (Big five model). Ta model, znan tudi kot OCEAN ali CANOE, je psihološki model, ki opisuje pet širokih dimenzij osebnosti: odprtost za izkušnje, vestnost, ekstravertiranost, prijetnost in nevroticizem. Verjame se, da so te lastnosti razmeroma stabilne

skozi celotno življenje posameznika. Gre za dimenzijsko pojmovanje osebnostnih lastnosti (Lim, 2023).

Višjo odprtost (openness to experience) povezujemo z višjo stopnjo privlačnosti v okoljih, kjer imamo 0 obstoječih znancev (npr. prvi dan faksa ali srednje šole) in na socialnih omrežjih. Stalen stik ni potreben za ohranjanje prijateljstev pri posameznikih, ki so odprti za nove izkušnje, saj so že kratka obdobja dovolj za vzpostavitev odnosa. Prijateljstva zelo odprtih posameznikov so opisana kot manj tipična in bolj raznolika od običajnih, saj se zlahka spoprijateljijo z ljudmi, ki živijo daleč stran ali jih poznajo le prek interneta. To je verjetno povezano s pogostimi selitvami

takšnih posameznikov. Odprtost je lahko povezana z bolj liberalnimi stališči in vodi k večji raznolikosti med izbranimi prijatelji (npr. iz različnih etničnih skupin). Podobnost glede spola ali kulturnega ozadja pri njihovih odnosih ni bistvena, pomembna pa je lahko podobna starost. Odprtost je povezana z večjim številom prijateljev, vendar ne tudi z globino odnosov z njimi. Prav tako visoka odprtost za nove izkušnje ni povezana z zadovoljstvom v prijateljstvu in lahko vodi k manj stabilnim odnosom (Doroszuk, 2019).

Vestnost (conscientiousness) je ena od lastnosti, ki ima majhen, a pozitiven vpliv na oblikovanje prijateljstev in na zadovoljstvo znotraj njih. Pomembnejša je za zadovoljstvo v romantičnih odnosih, saj se kognitivni, čustveni in vedenjski procesi, ki vodijo do zadovoljujočih prijateljstev, verjetno prekrivajo, a se hkrati razlikujejo od procesov, ki prinašajo zadovoljstvo v romantičnih odnosih. Visoka vestnost je povezana z manjšo negotovostjo, večjo socialno kompetenco in bolj pozitivnim družbenim vedenjem. Zaznana podobnost pri višjih (a ne nižjih) ravneh vestnosti spodbuja medosebno privlačnost (Doroszuk, 2019).

Ekstravertiranost (extraversion) odraža nagnjenost in intenzivnost, s katero posameznik išče interakcijo s svojim okoljem, še posebej v socialnih situacijah. Zajema raven udobja in samozavesti ljudi v družbenih okoliščinah (Lim, 2023). Najpomembnejši komponenti sta družabnost in impulzivnost, poleg tega pa Eysenck navaja še faktorje aktivnosti, živahnosti, vznurljivosti in optimizma. Na splošno je ekstravertiranost neodvisna od čustvene labilnosti, vendar pa je impulzivnost bolj izražena pri bolj nevrotičnih posameznikih, družabnost pa pri čustveno stabilnih. Ekstravertirana oseba ima rada spremembe, nenehno je v gibanju, ne dela si skrbi, svojih čustev pa nima pod močno kontrolo. V nasprotju je introvertiran človek miren, introspektiven in raje ostaja v ozadju. Značilna je zadržanost, previdnost, smisel za načrtovanje, resnost. Rad ima urejeno življenje, čustveno je zelo kontroliran in je nekoliko pesimističen (Lamovec, 1980).

Za ekstravertirane ljudi so značilne boljše socialne veščine, ki pa so pri izbiri prijateljev zelo zaželeni, saj omogočijo lažji in hitrejši razvoj prijateljstva. Ekstravertirani ljudje imajo posledično v povprečju več prijateljev (Degges-White, 2018). Eden od faktorjev povezan s socialnimi veščinami, ki pomembno vpliva na izbiro prijateljev je sramežljivost, ki negativno vpliva na število prijateljev, ki jih oseba ima. Vzrok za to leži v tem, da sramežljivi ljudje nimajo dobrih komunikacijskih sposobnosti oziroma socialnih veščin kar je posledica tega, da se redko zavedajo stopnje dejanske intimnosti odnosa. Poleg tega sramežljivi posamezniki težko ohranjajo in ustvarijo široko mrežo prijateljev, ker redko stopijo v kontakt z novimi ali obstoječimi prijatelji. Posledično se število njihovih prijateljev postopoma zmanjšuje (Nakashima, Morigana, & Shimizu, 2018). V

novejši študiji, ki se je ukvarjala z raziskovanjem načinov poglobljanja prijateljstva glede na osebnostne lastnosti po modelu velikih pet osebnostnih faktorjev, je bilo ugotovljeno, da stopnja ekstravertiranosti ni tesno povezana z vedenjem, ki pogloblja prijateljstvo. Med drugim so introvertirani ljudje večkrat podarjali darila, da bi okrepili prijateljstvo (Bockarova, 2024).

Prijetnost (agreeableness) je povezana s pretežno pozitivnim vplivom na medosebne odnose zaradi prijaznosti, topline in družabnosti, ki jih vključuje. Prijetni ljudje so bolj osredotočeni na druge in so bolj priljubljeni. Čeprav prijetnost ne napoveduje pogostejšega navezovanja novih prijateljev, prosocialno in altruistično vedenje, visoka empatija in usmerjenost k sodelovanju, ki so značilni za prijetne ljudi, pozitivno vplivajo na izbiro teh posameznikov za prijatelje. Vendar pa se ta povezava ne pokaže pri prekratkih srečanjih (npr. ob prvem srečanju), kjer ni dovolj časa za izražanje prednosti prijetnosti. Poleg tega se prijetnost kaže v interakcijah iz oči v oči, ne pa nujno v kontekstu družbenih omrežij. Prijetni ljudje med interakcijami vzpostavljajo očesni stik, se smehljajo, smejejo in prikimavajo bolj kot drugi, s čimer bolj aktivno potrjujejo

svojega sogovornika. So bolj skupnostno usmerjeni: prijazni, vljudni, skromni in hvaležni ter manj razdražljivi, žaljivi, zviti, sumničavi, manipulativni in domišljavi – zato so bolj priljubljeni. Podobnost v visoki prijetnosti pri obeh posameznikih lahko olajša začetek prijateljstva. Vendar je malo verjetno, da bi se spoprijateljila dva zelo neprijetna posameznika – v tem primeru je podobnost lahko slabost, saj nobeden od njiju ne bi mogel ali želel kompenzirati neprijetnosti drugega (Doroszuk, 2019).

Nevroticizem (neuroticism) ali čustvena labilnost opisuje splošno čustveno stabilnost posameznika glede na to, kako zaznava svet okoli sebe. Upošteva, kako verjetno je, da bo oseba dogodke interpretirala kot ogrožajoče ali težavne. Visok nevroticizem je pogosto povezan z večjo nagnjenostjo k anksioznosti, depresiji in čustvenim pretresom (Lim, 2023).

Čustveno bolj labilni ljudje ne začenjajo veliko socialnih interakcij, kar bi lahko bilo posledica njihove običajno nizke samopodobe oziroma njihovega prepričanja, da jih drugi ljudje ne sprejemajo (Doroszuk, 2019). Samopodoba je povezana predvsem z željo po nadaljevanju prijateljstev. Posamezniki z višjo samopodobo so bolj voljni nadaljevati njihove prijateljske odnose. Poleg tega imajo mladostniki z več bližnjimi prijatelji pogosto tudi višjo samopodobo. Raziskovalci predvidevajo, da je to posledica tega, da osebe z višjo samopodobo pričakujejo, da bodo s strani drugih sprejeti in posledično lahko lažje poglobijo prijateljske odnose (Nakashima, Morigana, & Shimizu, 2018). Poleg tega so nevrotični ljudje zaradi svoje visokega egocentrizma in nizke sposobnosti povezovanja z drugimi, pogosto doživljeni kot manj simpatični. Njihova nagnjenost k negativnim čustvom in prekomernimi skrbem lahko povzroči, da delujejo bolj oddaljeno ali manj odprto do drugih, kar vpliva na njihov socialni ugled (Doroszuk, 2019).

Stopnja privlačnosti igra pomembno vlogo v začetnih fazah prijateljstva. Američani imajo navadno nagnjenost k lepoti in pogosto verjamejo, da so privlačni ljudje po svojih stališčih in vrednotah bolj podobni njim, ne glede na to, kje sami stojijo v svetu lepote ali sloga. Raziskovalci so preučevali to navidezno prirojeno privlačnost do lepih ljudi in odkrili nekaj zanimivih dejstev. Na primer, privlačen obraz nam je pogosto videti znan – imamo občutek, da smo s to osebo že imeli stik, četudi ga v resnici nismo. Ta občutek prepoznavanja lahko delno pojasni, zakaj smo sprva nagnjeni k privlačnim ljudem – njihova prisotnost nam lahko pomaga, da se v socialni situaciji počutimo udobneje. Vendar še vedno ni dokazano, da imajo privlačne ženske dejansko več

prijateljev kot manj privlačne ženske. Pravzaprav raziskave kažejo, da si običajno izbiramo prijatelje, ki jih ocenjujemo na približno isti ravni privlačnosti kot sebe – podobno kot pri dolgoročnih romantičnih partnerjih, kjer prav tako pogosto izberemo nekoga s primerljivo stopnjo privlačnosti (Degges-White, 2018).

2.7.2 Situacijski dejavniki

Situacijski dejavniki tudi pomembno vplivajo na izbiro prijateljev, vendar pa so pogosto podrejeni individualnim faktorjem oziroma povzročeni s strani individualnih faktorjev. Predvsem so pomembni takoj ob srečanju oziroma v prvih interakcijah s potencialnim prijateljem. Situacijski dejavniki so: geografska bližina, pogostost srečanja (predvsem naključnega), skupna okolja (šola, soseska itd.), skupni interesi in aktivnosti, socialen in kulturni kontekst (predvsem v povezavi s stališči oziroma družbenimi normami)...

Pred leti so raziskovalci opravili študijo v kateri so sledili prijateljstvom v dvonadstropni stavbi. V večini so bili ljudje nagnjeni k grajenju prijateljstev s sosedi z istega nadstropja, čeprav so imeli tisti, ki so imeli stanovanje blizu poštnih nabiralnikov ali glavnega stopnišča, prijatelje na obeh nadstropjih. Iz tega lahko sklepamo, da je predpogoj za tvorbo prijateljstva pogosto srečavanje z določeno osebo. Naši prijatelji so v večini tudi naši sodelavci, sošolci... (Karbo, 2006).

2.8 Lastnosti pomembne pri prijateljih

V obdobju otroštva je značilno, da je prijatelj tista oseba, ki se s teboj igra. Pri otrocih starih med 7 in 12 let lahko opazimo že bolj poglobljena prijateljstva, pri katerih so otroci pozorni na to, da imajo s prijatelji skupne interese ter da so jim ti pripravljeni pomagati. Konda (1996) je ugotovila, da si otroci želijo za prijatelje tiste, ki se z njimi igrajo, jim posojajo stvari, so prijazni, dobri, pametni, lepi in dobri športniki. Starejši otroci govorijo tudi o zaupanju in temu, da so razočarani, če jih prijatelj pusti na cedilu (Konda 1996). Prijateljstva v obdobju adolescence niso več zasnovana samo za zabavo, temveč temeljijo na spoštovanju, zaupanju in zainteresiranosti za drugega (Kapor Stanulović, 1991).

Z leti si oblikujemo sistem vrednot in lastnosti, ki jim morajo osebe ustrezati, da lahko na njih gledamo kot na prijatelje. Izbira prijateljev je povezana tudi s posameznikovimi lastnostmi (Krnjajić, 1990). Različni avtorji trdijo, da sklepamo prijateljstva s tistimi, ki so nam podobni (Brehm, 1985; Woolsey in McBain, 1987). Če imata obe osebi enake interese, lahko obe hkrati uživata v teh dejavnostih. Podobnost pa se kaže tudi v osebnih lastnostih in vrednotah, saj se bolje ujamemo s prijatelji, ki so nam bolj podobni (Rich Harris, 2006). Šolski otroci prijateljske odnose sklepajo s tistimi, ki so jim najbolj podobni glede na starost, spol in interese (Papalia, 2003). Prijatelji naj bi si bili podobni tudi v fizičnem izgledu (Cash in Derlega, 1978).

V življenju se velikokrat znajdemo v situacijah v katerih potrebujemo podporo prijateljev in v takih situacijah je pomembno, da imamo ob sebi prijatelje na katere se lahko zanesemo in so nam vedno

v oporo (Roffey, Tarrant in Majors, 1994; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Posamezniki pri lastnostih, ki se jim zdijo pomembne pri prijateljih največkrat navajajo prijaznost in zanesljivost (Korbar, 2014). Zanesljivost se je izkazala kot ena izmed lastnosti, ki jo posamezniki prioritizirajo pri prijateljih. Vsi smo kdaj imeli prijatelje, ki so bili ob nas, ko je bilo vse dobro, ko nam je bilo težko pa so izginili (Buss, 2009). Zato pravijo, da pravega prijatelja spoznaš v nesreči.

Tooby in Cosmides (1996) odsotnost pomoči v stiski pojasnjujeta s paradoksom bankirja, ki pravi, da je manjša možnost, da bomo pomagali posameznikom, ki potrebujejo največ pomoči, saj je za njih najmanj verjetno, da nam bodo lahko ta dejanja v prihodnosti poplačali. Tako bomo raje pomagali tistim, ki so v boljšem stanju in nam lahko vrnejo koristi. Ta problem lahko rešimo s tem, da za prijatelje postanemo nenadomestljivi in nepogrešljivi. Posedovanje edinstvenih znanj in ugodnosti, ki niso značilne za nikogar drugega v skupini zmanjša verjetnost zapustitve v stiski (Tooby in Cosmides, 1996).

Pri tem pa je pomembno tudi, da nas prijatelj posluša, da se lahko z njim odkrito pogovarjamo in da je oseba, ki ji lahko zaupamo (Annis, 1987; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Zaupanju dajejo več pomena dekleta, medtem ko pri moškem spolu ponavadi ni tako zaupnega odnosa (Papalia, 2003). Korbar (2014) je v svoji raziskavi ugotovila, da osebe največkrat navajajo, da v svojem življenju potrebujejo prijatelje zato, da imajo nekoga, ki mu lahko zaupajo.

Pri odraslih se je pokazalo, da je zaupanje lastnost, ki jim je najbolj pomembna pri prijateljih (Korbar, 2014). Z zaupanjem pa se povezuje tudi iskrenost za katero mnogi menijo, da je osnova prijateljstva (Annis, 1987; Firestone, 2015). Prijateljstvo vključuje tudi skrb za drugo osebo in sposobnost predstavljati si, kaj druga oseba doživlja (Annis, 1987).

Spoštovanje se v povezavi s prijateljstvom v literaturi ne pojavlja tako pogosto. V SSKJ (1994) je spoštovanje definirano kot pozitiven odnos do druge osebe, zaradi njegove moralno utemeljene veljave in vrednosti. Spoštovanje je univerzalna vrednota človeka, ki se kaže v občudovanju pogledov in čustev drugega, cenjenju njegovih sposobnosti in kvalitet (Kohlberg, 1984; Price Mitchell, 2014). O sebi radi razmišljamo kot o altruističnih bitjih, pripravljenih pomagati drugim, vendar se hitro počutimo nespoštovane, če nam le ti

tega ne vračajo. Taylor (2012) trdi, da se v odnosu počutimo nespoštovane, če na primer prijatelj pozabi na naš rojstni dan, nas ne pokliče nazaj ali nas ne povabi na zabavo. Nespoštovanje nas prizadane, vpliva na našo samozavest in nam daje občutek manjvrednosti (Key, 2014). Zaradi tega od prijateljev potrebujemo ravno nasprotno, spoštovanje in potrditev (Taylor, 2012).

Preden človeka spoznamo, si na podlagi njegovega zunanje videza ustvarimo prvo mnenje, zato veliko vlogo pri vzpostavljanju odnosov igra tudi fizična privlačnost posameznika. Krnjajić (1990) trdi, da raje razvijemo odnos z osebo, ki nam je na pogled privlačnejša. Razlog temu je lahko, da je lahko vsak prijatelj tudi potencialni partner ali pa nas predstavi svojim prijateljem, ki so ravno tako privlačnega izgleda. Raziskave so pokazale da moški v primerjavi z ženskami fizičnemu izgledu prijateljev nasprotnega spola namenijo večji poudarek (Lewis, Conroy Beam, Al Shawaf, Raja, DeKay in Buss, 2011). Vsak posameznik si oblikuje svoj sistem vrednot, ki jih ceni pri prijateljih, zato se ti kljub nekaterim podobnostim med seboj razlikujejo (Krnjajić, 1990). Nekaterim več pomeni, da lahko osebi zaupajo, drugim da se z osebo zabavajo, nekaterim pa tudi, da imajo od nje materialne koristi (Korbar, 2014). Avtorji kot pomembne navajajo tudi lastnosti kot so fizična privlačnost, socialne veščine, odzivnost, podobnost, iskrenost, odprtost... (Donelson in Gullahorn, 1977; Fehr, 1996). Na splošno dajemo pri prijateljih večji pomen osebnostnim značilnostim kot ostalim lastnostim (Lewis idr., 2011).

3. DEJAVNIKI OHRANJANJA PRIJATELJSTVA

Prijateljstva oblikujejo človeško srečo, vendar postajajo vse bolj občutljiva in krhka. Študije kažejo, da povprečna življenjska doba prijateljstva znaša približno sedem let. Vendar pa to število pogosto zakriva zapleten niz dejavnikov, ki skupaj pojasnjujejo obstojnost nekaterih prijateljstev in postopno bledenje drugih. Čeprav ljudje na prijateljstvo gledamo kot na bolj ali manj stabilen odnos je bilo v študiji objavljeni leta 2020 ugotovljeno, da tekom sedmih let izgubimo približno 50% teh prijateljev. Poleg tega je ena od drugih študij pokazala, da od prijateljev, ki jih srečamo v najstniških letih, v odrasli dobi obdržimo le 1% le-teh. Ljudje se namreč oddaljijo od prijateljev iz otroštva zaradi razlik v večjih življenjskih odločitvah. Kar 30% prijateljstev, ki se začnejo v otroštvu, propade. Prijateljstva, ki se začnejo v delovnem okolju se običajno končajo, ko oseba zamenja službo oziroma običajno trajajo 2 do 3 leta (Nawab, 2025).

3.1 Dejavnika, ki najpogosteje končujeta prijateljstva

Načelo bližine, ki je temelj razvoja prijateljstva, je hkrati tudi razlog za njegovo razpadanje. Študija, objavljena v reviji *Psychological Science*, je pokazala, da prijateljstva, ki ne vključujejo osebnih srečanj iz oči v oči, vsako leto oslabijo za približno 15 (Nawab, 2025).

Prioritete se pogosto spreminjajo, prav tako tudi vrednote. Ko se ljudje srečajo zaradi skupnih situacij, kot je študentska zabava, obstaja vedno možnost, da bo prijateljstvo temeljilo na sprejemanju treznosti ali političnega aktivizma – vendar se lahko to prijateljstvo sesuje (Nawab, 2025).

3.2 Dejavniki, ki prispevajo k ohranjanju prijateljstva

Ljudje imamo različna mnenja o tem, kaj pravo prijateljstvo pomeni. Nekateri iščemo globoke čustvene povezave in dajemo prednost načrtovanim srečanjem, medtem ko drugi radi ohranjajo pogoste stike in verjamejo, da se pravi prijatelji razkrijejo v najtežjih trenutkih.

V grobem psihologi navajajo 4 kategorije prijateljstev, ki se ohranijo (Nawab, 2025).

- Prijateljstva, kjer je čustvena podpora enako prisotna z obeh strani (prijatelja se bolj ali manj enakovredno čustveno podpirata).
- Prijateljstva, kjer si oba prijatelja dovolita biti ranljiva (en z drugim delita svoje težave, probleme, skrbi itd.).
- Prijateljstva, ki so usmerjena v kakovostno preživljanje časa skupaj (izleti, različne aktivnosti).
- Prijateljstva katerih udeleženci so sposobni uspešno odpravljati konflikte.
-

Pogosto imamo tendenco misliti, da prijateljstvo temelji na tem, koliko vemo o svojih prijateljih, ter v kolikšni meri jih lahko opišemo in razumemo. Vendar pa je študija, objavljena v publikaciji *Psychological Science*, pokazala, da je še bolj pomembno, da prijatelji vedo, kaj drug drugega moti. Pomembno se zdi specifično to, da prijatelja veda, kakšna situacija ali dogodek pri drugem sproži negativna čustva. To je povezano z zmanjšanjem občutkov konflikta in povečanjem globine odnosa, kar vodi v bolj dolgotrajna prijateljstva (Sanz, 2023).

V vseh odnosih prihaja do konfliktov. Pri premagovanju takšnih problemov je ključna uspešna in ustrezna komunikacija med udeleženci v odnosu. Pri tem igra pomembno vlogo tudi hvaležnost. Ugotovljeno je bilo, da izražanje hvaležnosti v prijateljstvu povečuje pozitivne percepcije obeh strani drug o drugem. To pozitivno vpliva na medsebojno komunikacijo ter posledično na reševanje konfliktov, kar pa je ključen element v trajnih prijateljstvih (Sanz, 2023).

Kljub temu, da vsi ljudje ne vrednotijo ali ne potrebujejo preživljanja časa s svojimi prijatelji v enaki meri, se zdi, da je to vseeno pomembna sestavina dolgotrajnega prijateljstva. Študija, objavljena v *The International Journal of Aging and Human Development*, namreč nakazuje, da je pogostost stikov povezana s koristmi prijateljstva. Prijatelji so tisti ljudje, s katerimi se srečujemo osebno, s katerimi delimo veliko svojega časa in številne svoje aktivnosti. Poleg tega prispevajo k tvojemu dobremu počutju in zdravju. Če upoštevamo, da so odnosi, ki si jih želimo ohraniti prav tisti, ki so najbolj zdravi, to ideji pogostih stikov daje večji pomen (Sanz, 2023).

Glavna sestavina tesnega prijateljstva je čustvena ranljivost obeh prijateljev znotraj tega odnosa. To vključuje bližino, povezanost in medsebojno sočutje. Takšna ranljivost pa v odnosu ni samoumevna temveč se gradi postopoma s tem, ko se ob drugi osebi počutimo vedno bolj udobno. Tako smo z njo pripravljeni deliti vedno več informacij o sebi. S časoma osebi toliko zaupamo, da ji dovolimo poglobljen pogled v naše notranje stiske. To je eden izmed najpomembnejših dejavnikov za poglobljanje in utrjevanje prijateljstva ter omogočanje njegove rasti (Sanz, 2023).

V prijateljstvih, ki ustvarjajo varne prostore za udeležence, je prisotno globoko medsebojno zaupanje, da bodo prijatelji ohranili naše skrivnosti ter da nam bodo na voljo ter nam nudili podporo, ko jo bomo potrebovali. Prijatelji nudijo tako psihično kot tudi fizično ali celo finančno podporo ter tako zaščito pred zunanjimi grožnjami in stresom. Pri dolgotrajnih prijateljstvih so naporu ene in druge strani v povprečju količinsko enaki (Sanz, 2023).

Kljub temu, da osebnost pri ohranjanju prijateljstev ni tako pomemben dejavnik kot pri izbiri prijateljstev, so nekatere osebnostne lastnosti povezane z lažjim ohranjanjem prijateljstva. Ena od osebnostnih lastnosti po modelu velikih pet, ki je pomembnejša pri ohranjanju prijateljstev, je vestnost. Čustvena podpora in produktivne tehnike obvladovanja konfliktov, ki so značilne za zelo skrbne posameznike, pozitivno vplivajo na nadaljevanje odnosa. Njihova visoka sposobnost samonadzora omogoča ustrezno družbeno vedenje, kar pripomore k boljšim odnosom. Podobno lahko poštenost, socialna odgovornost in usmerjenost k pravilom, povezani z visoko skrbnostjo, pozitivno vplivajo na število prijateljev posameznika ter kakovost in stabilnost njihovih odnosov (Doroszuk, 2019).

4.ČAS, IZBIRA TER OHRANJANJE PRIJATELJSTVA

Čeprav verjetno obstaja minimalni standard za to, da nekoga imenujemo prijatelj, niso vsi prijatelji enaki. Dunbar predlaga pet kategorij glede na stopnjo bližine: podporna skupina, skupina sočutja, skupina prijateljev, klanska skupina in znanci. Prva skupina (1–5 posameznikov) vključuje predvsem romantične partnerje in sorodnike, lahko pa tudi najboljše prijatelje, ki niso v sorodu. Skupina sočutja, ki zajema tudi podporno skupino, je približno trikrat večja (10–15 posameznikov) in verjetno vključuje več dobrih prijateljev. Velikost naslednjih dveh skupin sledi pravilu treh (40–50 prijateljev; 120–150 članov klana). Kot že omenjeno, Dunbar uporablja izraz "prijatelj" široko za člane vseh štirih kategorij, vključno s člani družine, zakonci, prijatelji, priložnostnimi prijatelji, prijatelji prijateljev, pa tudi sodelavci, sošolci in sosedi.

4.1 Lastnosti pomembne pri prijateljih

V obdobju otroštva je značilno, da je prijatelj tista oseba, ki se s teboj igra. Pri otrocih starih med 7 in 12 let lahko opazimo že bolj poglobljena prijateljstva, pri katerih so otroci pozorni na to, da imajo s prijatelji skupne interese ter da so jim ti pripravljeni pomagati. Konda (1996) je ugotovila, da si otroci želijo za prijatelje tiste, ki se z njimi igrajo, jim posojajo stvari, so prijazni, dobri, pametni, lepi in dobri športniki. Starejši otroci govorijo tudi o zaupanju in temu, da so razočarani, če jih prijatelj pusti na cedilu (Konda 1996). Prijateljstva v obdobju adolescence niso več zasnovana samo za zabavo, temveč temeljijo na spoštovanju, zaupanju in zainteresiranosti za drugega (Kapor Stanulović, 1991).

Z leti si oblikujemo sistem vrednot in lastnosti, ki jim morajo osebe ustrezati, da lahko na njih gledamo kot na prijatelje. Izbira prijateljev je povezana tudi s posameznikovimi lastnostmi (Krnjajić, 1990). Različni avtorji trdijo, da sklepamo prijateljstva s tistimi, ki so nam podobni (Brehm, 1985; Woolsey in McBain, 1987). Če imata obe osebi enake interese, lahko obe hkrati uživata v teh dejavnostih. Podobnost pa se kaže tudi v osebnih lastnostih in vrednotah, saj se bolje ujamemo s prijatelji, ki so nam bolj podobni (Rich Harris, 2006). Šolski otroci prijateljske odnose sklepajo s tistimi, ki so jim najbolj podobni glede na starost, spol in interese (Papalia, 2003). Prijatelji naj bi si bili podobni tudi v fizičnem izgledu (Cash in Derlega, 1978).

V življenju se velikokrat znajdemo v situacijah v katerih potrebujemo podporo prijateljev in v takih situacijah je pomembno, da imamo ob sebi prijatelje na katere se lahko zanesemo in so nam vedno v oporo (Roffey, Tarrant in Majors, 1994; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Posamezniki pri lastnostih, ki se jim zdijo pomembne pri prijateljih največkrat navajajo prijaznost in zanesljivost (Korbar, 2014). Zanesljivost se je izkazala kot ena izmed lastnosti, ki jo posamezniki prioritizirajo pri prijateljih. Vsi smo kdaj imeli prijatelje, ki so bili ob nas, ko je bilo vse dobro, ko nam je bilo težko pa so izginili (Buss, 2009). Zato pravijo, da pravega prijatelja spoznaš v nesreči.

Tooby in Cosmides (1996) odsotnost pomoči v stiski pojasnjujeta s paradoksom bankirja, ki pravi, da je manjša možnost, da bomo pomagali posameznikom, ki potrebujejo največ pomoči, saj je za njih najmanj verjetno, da nam bodo lahko ta dejanja v prihodnosti poplačali. Tako bomo raje pomagali tistim, ki so v boljšem stanju in nam lahko vrnejo koristi. Ta problem lahko rešimo s tem, da za prijatelje postanemo nenadomestljivi in nepogrešljivi. Posedovanje edinstvenih znanj in

ugodnosti, ki niso značilne za nikogar drugega v skupini zmanjša verjetnost zapustitve v stiski (Tooby in Cosmide, 1996).

Pri tem pa je pomembno tudi, da nas prijatelj posluša, da se lahko z njim odkrito pogovarjamo in da je oseba, ki ji lahko zaupamo (Annis, 1987; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Zaupanju dajejo več pomena dekleta, medtem ko pri moškem spolu ponavadi ni tako zaupnega odnosa (Papalia, 2003). Korbar (2014) je v svoji raziskavi ugotovila, da osebe največkrat navajajo, da v svojem življenju potrebujejo prijatelje zato, da imajo nekoga, ki mu lahko zaupajo. Pri odraslih se je pokazalo, da je zaupanje lastnost, ki jim je najbolj pomembna pri prijateljih (Korbar, 2014). Z zaupanjem pa se povezuje tudi iskrenost za katero mnogi menijo, da je osnova prijateljstva (Annis, 1987; Firestone, 2015). Prijateljstvo vključuje tudi skrb za drugo osebo in sposobnost predstavljati si, kaj druga oseba doživlja (Annis, 1987).

Spoštovanje se v povezavi s prijateljstvom v literaturi ne pojavlja tako pogosto. V SSKJ (1994) je spoštovanje definirano kot pozitiven odnos do druge osebe, zaradi njegove moralno utemeljene veljave in vrednosti. Spoštovanje je univerzalna vrednota človeka, ki se kaže v občudovanju pogledov in čustev drugega, cenjenju njegovih sposobnosti in kvalitet (Kohlberg, 1984; Price Mitchell, 2014).

O sebi radi razmišljamo kot o altruističnih bitjih, pripravljenih pomagati drugim, vendar se hitro počutimo nespoštovane, če nam le ti tega ne vračajo.

Taylor (2012) trdi, da se v odnosu počutimo nespoštovane, če na primer prijatelj pozabi na naš rojstni dan, nas ne pokliče nazaj ali nas ne povabi na zabavo. Nespoštovanje nas prizadane, vpliva na našo samozavest in nam daje občutek manjvrednosti (Key, 2014). Zaradi tega od prijateljev potrebujemo ravno nasprotno, spoštovanje in potrditev (Taylor, 2012).

Preden človeka spoznamo, si na podlagi njegovega zunanjšega videza ustvarimo prvo mnenje, zato veliko vlogo pri vzpostavljanju odnosov igra tudi fizična privlačnost posameznika. Krnjajić (1990) trdi, da raje razvijemo odnos z osebo, ki nam je na pogled privlačnejša. Razlog temu je lahko, da je lahko vsak prijatelj tudi potencialni partner ali pa nas predstavi svojim prijateljem, ki so ravno tako privlačnega izgleda. Raziskave so pokazale da moški v primerjavi z ženskami fizičnemu izgledu prijateljev nasprotnega spola namenjajo večji poudarek (Lewis, Conroy Beam, Al Shawaf, Raja, DeKay in Buss, 2011). Vsak posameznik si oblikuje svoj sistem vrednot, ki jih ceni pri prijateljih, zato se ti kljub nekaterim podobnostim med seboj razlikujejo (Krnjajić, 1990). Nekaterim več pomeni, da lahko osebi zaupajo, drugim da se z osebo zabavajo, nekaterim pa tudi, da imajo od nje materialne koristi (Korbar, 2014). Avtorji kot pomembne navajajo tudi lastnosti kot so fizična privlačnost, socialne veščine, odzivnost, podobnost, iskrenost, odprtost... (Donelson in Gullahorn, 1977; Fehr, 1996). Na splošno dajemo pri prijateljih večji pomen osebnostnim značilnostim kot ostalim lastnostim (Lewis idr., 2011).

4.1 Čas kot omejujoči dejavnik

Razpoložljivi čas je omejen, prijateljstva pa zahtevajo čas. Ta časovna omejitev vpliva na vzpostavljanje novih prijateljstev in ohranjanje starih prijateljstev. Čas, preživet z eno osebo, lahko razumemo kot oportunitetni strošek za razvoj drugih odnosov kot tudi kot naložbo v nadaljevanje ali razvoj odnosa. Ko odnosi postajajo bolj intimni, zagotavljajo več čustvenih in oprijemljivih

virov ter so običajno bolj obstojni, tudi v težkih časih. Analiza mobilnih glasovnih klicev kaže, da je vzdrževanje velikega števila stikov (>40) povezano z manj časa preživetega v pogovoru z vsakim posameznim stikom. Tako kognitivne in časovne omejitve omejujejo število prijateljev, ki jih lahko posameznik vzdržuje. Več prijateljstev pomeni manj časa za vsakega posameznika, kar vodi v plitvejšo odnose (Hall, 2018).

4.2 Prehod med različnimi stopnjami prijateljstva

V raziskavi objavljeni leta 2018 je bilo ugotovljeno koliko ur druženja je potrebno, da se oseba razvije iz znanca v prijatelja in nato v tesnega prijatelja. Prehod med znancem in občasnim prijateljem zahteva okoli 40-60 ur preživetih skupaj v prvih šestih tednih od prvega srečanja. V angleščini je to *casual friend*, v slovenščini pa prijatelj s katerim nimamo rednega odnosa. Poznamo ga in on pozna nas, vendar v odnos namerno ne vlagamo časa. Za prehod od občasnega prijatelja (*casual friend*) do prijatelja je potrebnih 80-100 ur skupaj preživetega časa.

Da prijatelj napreduje v tesnega prijatelja, je potrebno več kot 200 ur. Najboljši prijatelji, po Dunbarju del

t.i. "*support clique*" oziroma podporne skupine (1-5 ljudi), so tisti s katerimi smo preživeli več kot 300 ur. Vlaganje časa v oblikovanje in poglobljanje prijateljstva je zavestno. V raziskavi so študenti, ki so postali tesni prijatelji vsak teden od prvega srečanja, bistveno povečali količino časa preživetega skupaj (Hall, 2018).

4.3 Vrsta časa in razvoj oziroma izbira prijateljstva

Ni pomembna le količina časa, temveč tudi kakovost skupaj preživetega časa (Hall, 2018). Na oblikovanje prijateljstva pozitivno vplivajo:

- skupne pristočasne dejavnosti (druženje, igranje iger, gledanje filmov, šport, potovanja),
- smiselni in intimni pogovori (pogovori o osebnih temah, izmenjava izkušenj, humor),
- redno vzdrževanje stika in
- humor in skupno uživanje v zabavnih trenutkih. K poglobitvi prijateljstva ne prispevajo:
- površinski pogovori (*small talk*), ki povečujejo občutek oddaljenosti in
- obvezni socialni stiki (sodelavci, sošolci), saj čas preživet skupaj v službi ali šoli nima enakega učinka kot prostovoljno preživljanje skupnega časa.

Druženje izven formalnih okolij poveča verjetnost razvoja globljega prijateljstva, saj gre za zavestno investicijo časa v odnos (Hall, 2018).

4.4 Ohranjanje prijateljstev in čas preživet s prijatelji

Čeprav lahko prijateljstvo relativno hitro razvijemo (v nekaj mesecih), pa ga brez rednega vlaganja časa težko ohranjamo na isti stopnji. Če se zmanjša število skupnih ur, se prijateljstvo začne ohlajati. Prijatelji, ki izgubijo status "dobrega prijatelja", v naslednjih tednih bistveno zmanjšajo količino skupnega časa, zato se prijateljstvo veliko hitreje oslabi kot se je okrepilo. V nasprotju so tisti, ki so postali boljši prijatelji, v istem času podvojili skupne ure. Vzdrževanje prijateljstva skozi daljše časovno obdobje zahteva aktivna prizadevanja. Odrasli, ki imajo velike socialne mreže,

pogosto poročajo o zmanjšanju kakovosti posameznih prijateljstev, ker ni dovolj časa za vse odnose. Tesna prijateljstva so bolj odporna, ker vključujejo več vloženega časa in globlje čustvene vezi, vendar tudi ta lahko sčasoma zbledijo, če ni več dovolj interakcij (Hall, 2018).

5. CILJI IN HIPOTEZE

5.1 Cilji

V seminarski nalogi sem poskušala ugotoviti:

C1: Na podlagi česa učenci izbirajo prijatelje?

C2: Ali imajo ekstravertirani učenci več prijateljev kot introvertirani?

C3: Katera lastnost obeh prijateljev je po mnenju učencev ključna za ohranjanje prijateljstva?

C4: Ali v vzorcu učencev velja Dunbarjevo število?

C5: Kako učenci definirajo pojem prijatelj oz. koga štejejo za prijatelja?

5.2 Hipoteze

H1: Večina učencev prijatelje izbira glede na situacijske dejavnike (obiskovanje iste šole, krožkov, kluba itd.).

H2: Učenci, ki sami sebe ocenjujejo kot ekstravertirane imajo več prijateljev.

H3: Medsebojno zaupanje je po mnenju učencev najpomembnejši dejavnik za ohranjanje prijateljstva.

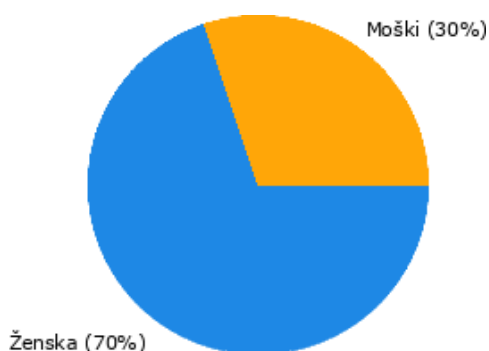
H4: Dunbarjevo število velja.

H5: Večina učencev za prijatelja šteje ljudi s katerimi se vidijo najmanj 1x na mesec.

6. METODA

6.1 Vzorec

Za reševanje vprašalnika sem izbrala 96 učencev 8. in 9. razreda različnih osnovnih šol štajerske regije. Žal vsi učenci niso odgovorili na vsa vprašanja, zato se vzorec nekoliko spreminja glede na vprašanje. Poleg tega sem opravila tudi strukturiran intervju z učenko 9. razreda OŠ. Vprašalnik je rešilo 29 dečkov (30%) in 67 (70%) deklic. 57 učencev je bilo iz 8. razreda (59%) in 39 učencev (41%) iz 9. razreda.



Graf 1: Delež učencev glede na spol

6.2 Merski pripomoček

Kot merski pripomoček sem sama izdelala vprašalnik. Vprašalnik je vseboval 10 vprašanj zaprtega oziroma kombiniranega tipa, ki so se nanašala na hipoteze in 2 vprašanji za opis vzorca (spol in starost oziroma razred). Naredila sem ga v spletni aplikaciji 1ka. Poleg tega sem samostojno oblikovala še vprašanja za (delno) strukturiran intervju.

6.3 Zbiranje in obdelava podatkov

Zbiranje podatkov osnovnošolskih učencev 8. in 9. razreda je potekalo preko njihovih razrednikov, ki so povezavo do vprašalnika delili na različne načine. Preko poznanstev sem povezave delila preko socialnega omrežja Snapchat in Messenger. Vprašalnik je bil na spletni strani 1ka dostopen od 29. 3. 2026 do 15. 3. 2026. Podatke sem izvozila iz 1ke v program Exel in jih tam obdelala in jih uredila v grafične prikaze. Intervju z učenko iz 9. razreda sem opravila preko platforme Zoom.

7. REZULTATI IN INTERPRETACIJA

H1: Večina učencev prijatelje izbira glede na situacijske dejavnike.

Dejavniki izbire prijateljev	f	%
dobra in pogosta komunikacija		
1 (sploh ni pomembno)	2	2%
2 (ni pomembno)	11	13%
3 (pomembno)	46	52%
4 (zelo pomembno)	29	33%
skupne oziroma podobne vrednote in stališča	88	
1 (sploh ni pomembno)	4	5%
2 (ni pomembno)	16	18%
3 (pomembno)	47	53%
4 (zelo pomembno)	21	24%
skupni interesi	88	
1 (sploh ni pomembno)	5	6%
2 (ni pomembno)	34	39%
3 (pomembno)	44	51%
4 (zelo pomembno)	4	5%
pripadnost istemu klubu, krožku ali ustanovi	87	
1 (sploh ni pomembno)	37	42%
2 (ni pomembno)	46	52%
3 (pomembno)	4	5%
4 (zelo pomembno)	1	1%
skupna kultura ali narodnost	88	
1 (sploh ni pomembno)	30	34%
2 (ni pomembno)	46	52%
3 (pomembno)	7	8%
4 (zelo pomembno)	5	6%
smisel za humor	88	
1 (sploh ni pomembno)	2	2%
2 (ni pomembno)	8	9%
3 (pomembno)	48	55%
4 (zelo pomembno)	30	34%
izgled osebe	88	
1 (sploh ni pomembno)	38	43%
2 (ni pomembno)	40	45%
3 (pomembno)	9	10%
4 (zelo pomembno)	1	1%
osebne lastnosti osebe	88	
1 (sploh ni pomembno)	2	2%

2 (ni pomembno)	18	20%
3 (pomembno)	44	50%
4 (zelo pomembno)	24	27%
prostorska bližina (sosedstvo, sošolci sodelavci itd.)	88	
1 (sploh ni pomembno)	18	20%
2 (ni pomembno)	47	53%
3 (pomembno)	20	23%
4 (zelo pomembno)	3	3%

Tabela 1: Kako pomembni so za vas navedeni dejavniki pri izbiri prijateljev?

Učenci so morali v vprašalniku določene dejavnike izbire prijateljev oceniti kot: sploh ne pomembne, nepomembne, pomembne ali zelo pomembne. Za najpomembnejša dejavnika sta se izkazala *smisel za humor* in *dobra in pogosta komunikacija*. *Smisel za humor* je 48 (55%) sodelujočih označilo za pomembnega, 30 (34%) pa za zelo pomembnega. Skupaj je torej ta dejavnik pomemben 78 (89%) učencem. Dejavnik *dobra in pogosta komunikacija* je 46 (52%) označilo s pomembno, 29 (33%) pa z zelo pomembno. Skupno je *dobra in pogosta komunikacija* pomembna 79 (85%) učencem. Za naslednja dva pomembna dejavnika sta se pokazala dejavnik *skupne oziroma podobne vrednote in stališča* ter *osebnostne lastnosti*. Sledili so *skupni interesi*. Kot prevladujoče nepomembni dejavniki so bili ocenjeni *prostorska bližina*, *skupna kultura ali narodnost*, *izgled osebe* ter *pripadnost istemu klubu, krožku ali ustanovi* (našteti po pomembnosti od najbolj do najmanj pomembnega).

Podatki nakazujejo na to, da so pri izbiri prijateljev najpomembnejši osebni dejavniki. *Smisel za humor* je vezan na osebnostne lastnosti, prav tako je *dobra in pogosta komunikacija*. Na komunikacijo pa lahko krepko vplivajo tudi situacijski dejavniki, kot so *prostorska bližina*, *skupni interesi* ter *pripadnost istemu klubu, krožku ali ustanovi*, saj ti vplivajo na pogostost naključnih oziroma nenačrtovanih srečanj, kar lahko pripomore k lažjemu ohranjanju stika in posledično dobri in pogosti komunikaciji. Situacijski dejavniki glede na podatke pri izbiri prijateljev nimajo pomembne vloge, vsaj neposredno ne. To bi lahko pomenilo, da ljudje odnosov ne vrednotijo glede na okoliščine, temveč se bolj osredotočajo na kakovost interakcije. Kljub temu sem mnenja, da ljudje ne zmoremo natančno oceniti, kako izbiramo prijatelje. Velik del izbire bi bil lahko podrejen nezavednemu. Na izbiro po mojem mnenju najverjetneje vpliva tudi t.i. referenčni okvir, ki ga ponotranjimo že v zgodnjem otroštvu preko primarne socializacije znotraj družine.

Hipoteza 1 je ovržena, saj podatki kažejo na prevladujoč pomen individualnih dejavnikov pri izbiri prijateljev med učenci 8. in 9. razredov. Učenci niso izbrali prijateljev na podlagi situacijskih dejavnikov, ki so *prostorska bližina*, *skupni interesi* in *aktivnosti ter življenjski dogodki*, temveč na podlagi osebnostnih lastnosti, socialnih veščin in stališč.

H2: Učenci, ki sami sebe ocenjujejo kot ekstravertirane, imajo več prijateljev.

Tabela 2: Označite se na spektru introvertiran-ekstravertiran.

introvertiranost-ekstravertiranost (1 – zelo introvertiran, 7 – zelo ekstravertiran)								
	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
f	1	11	19	22	27	11	3	94
%	1%	12%	20%	23%	29%	12%	3%	100%

Tabela 3: Število prijateljev pri introvertiranih in ekstravertiranih učencih

introvertiranost-ekstravertiranost (1 – zelo introvertiran, 7 – zelo ekstravertiran)								
število prijateljev	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
0 do 5	1	8	10	8	11	4	1	43
	2%	19%	23%	19%	26%	9%	2%	
5 do 10	0	1	5	5	11	6	1	29
	0%	3%	17%	17%	38%	21%	3%	
10 do 50	0	1	3	8	3	1	1	17
	0%	6%	18%	47%	18%	6%	6%	
50 do 100	0	0	0	0	0	0	0	0
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	
100 do 150	0	0	1	0	0	0	0	1
	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	
150 do 200	0	0	0	0	0	0	0	0
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	
več kot 200	0	0	0	0	0	0	0	0
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	
Skupaj	1	10	19	21	25	11	3	90
	1,11%	11,11%	21,11%	23,34%	27,78%	12,22%	3,33%	100%

V vprašalniku so učenci najprej ocenili svojo stopnjo ekstravertiranosti na sedemstopenjski lestvici, kjer vrednost 1 pomeni popolnoma introvertiran, vrednost 7 pa popolnoma ekstravertiran. Vrednosti 1, 2 in 3 za namene lažje interpretacije predstavljajo skupino introvertiranih učencev, vrednosti 5, 6 in 7 pa ekstravertiranih, medtem ko vrednost 4 predstavlja sredino med obema poloma. Učenci so nato navedli, koliko prijateljev imajo, pri čemer so upoštevali njihovo lastno definicijo pojma »prijatelj«. Pri učencih z 0 do 5 prijatelji jih 19 (44 %) spada med introvertirane, 8 (19 %) se je opredelilo z vrednostjo 4, 16 (37 %) pa je ekstravertiranih. V skupini učencev s 5 do 10 prijatelji jih 6 (20 %) pripada skupini introvertiranih, 5 (17 %) se jih nahaja v sredini, 18 (62 %) pa spada med ekstravertirane. Med učenci, ki so poročali o 10 do 50 prijateljih, so 4 (24 %) introvertirani, 8 (47 %) jih predstavlja sredinsko

skupino, 5 (30 %) jih je ekstravertiranih. Nihče od učencev nima 50 do 100 ali 100 do 150 prijateljev. Prav tako noben učenec nima več kot 200 prijateljev. En učenec, ki se je opredelil kot introvertiran (vrednost 3), je navedel, da ima med 100 in 150 prijateljev.

Med ekstravertiranimi učenci, torej tistimi, ki so si na lestvici pripisali ocene 5, 6 ali 7, jih največ – kar 18 (62 %) – spada v skupino s 5 do 10 prijatelji. To potrjuje domnevo, da bolj ekstravertirani lažje navezujejo številne socialne stike. 5 ekstravertiranih učencev (30 %) ima 10 do 50 prijateljev, kar prav tako potrjuje povezavo med ekstravertiranostjo in številčnejšim socialnim krogom. Vendar pa 16 ekstravertiranih učencev (37 %) poroča, da ima le 0 do 5 prijateljev, kar kaže, da visoka stopnja ekstravertiranosti ne pomeni nujno velikega števila prijateljev.

Učenci, ki so se ocenili z vrednostjo 4 imajo raznoliko število prijateljev. Največji delež te skupine, 8 učencev (47 %), ima 10 do 50 prijateljev, kar predstavlja višji odstotek kot pri ekstravertiranih učencih. Vendar ima 5 učencev (17 %) te skupine 5 do 10 prijateljev, kar je precej manj kot pri bolj ekstravertiranih vrstnikih. 8 učencev (19 %) se uvršča v skupino z 0 do 5 prijatelji, kar dodatno potrjuje razpršenost podatkov v tej skupini.

Med introvertiranimi učenci (ocene 1, 2 ali 3) jih največ – 19 (44 %) – poroča, da ima 0 do 5 prijateljev, kar ustreza teoriji, da introvertirani posamezniki pogosto vzdržujejo manjše socialne kroge. Šest introvertiranih učencev (20 %) ima 5 do 10 prijateljev, kar je nekoliko manj kot pri ostalih skupinah. Presenetljivo pa ima 4 introvertiranih učencev (24 %) celo od 10 do 50 prijateljev, kar kaže, da tudi bolj introvertirani posamezniki lahko razvijejo številčnejše socialne kroge. En introvertiran učenec, ki se je ocenil z vrednostjo in navedel, da ima med 100 in 150 prijateljev, precej odstopa od preostalega vzorca. Pri dodatnem preverjanju v okviru hipoteze 5 sem ugotovila, da ima ta učenec drugačno razumevanje pojma prijatelj, kar pojasni izjemo. Sam pojem prijatelj namreč definira kot: *»oseba, ki jo poznam in pozna mene.«* Njegova definicija se bolje ujema z Dunbarjevo definicijo pojma prijatelj, kar je predstavljeno pri hipotezi 5.

Skupno ti rezultati potrjujejo znano psihološko tezo, da ekstravertirani posamezniki običajno lažje navezujejo socialne stike in imajo večji krog prijateljev. Vendar pa razpršenost podatkov znotraj vseh treh skupin (introvertirani, sredinsko ocenjeni in ekstravertirani) kaže, da število prijateljev ni odvisno zgolj od ekstravertiranosti, ampak so pri tem pomembni tudi drugi dejavniki, kot so na primer vrednote, osebnostne lastnosti ter socialne okoliščine. Poleg tega je odgovor na vprašalniku zastavljeno vprašanje odvisen od osebne definicije pojma prijatelj, ki se med učenci razlikuje. Pomen prav te dokazuje učenec, ki je z 100 do 150 prijatelji močno odstopal od ostalih.

Hipoteza 2 je potrjena, vendar pa podatki niso najbolj prepričljivi, saj je razpršenost le-teh velika

Če pri istem vprašanju upoštevamo Dunbarjevo definicijo prijatelja (torej bolj število znancev) so vidne močnejše povezave. Učenci so pri vprašanju, ki je upoštevalo Dunbarjevo definicijo prijatelja morali označiti koliko ljudi poznajo dovolj dobro, da bi jih prepoznali na ulici, se jim nasmehnil ali na kratko poklepetali, čeprav z njimi nimajo zelo tesnega stika. Razvidno je, da imajo ekstravertirani učenci v povprečju več takšnih ljudi kot pa introvertirani učenci.

Tabela 4: Število znancev in stopnja ekstravertiranosti oziroma introvertiranosti

introvertiranost – ekstravertiranost (1 -zelo introvertiran, 7- zelo ekstravertiran)								
Število znancev	1	2	3	4	5	6	7	Skupaj
manj kot 10	1 (8%)	4 (33%)	3 (25%)	2 (17%)	2 (17%)	0 (0%)	0 (0%)	12
10 do 50	0 (0%)	4 (13%)	11 (34%)	8 (25%)	6 (19%)	3 (9%)	0 (0%)	32
50 do 100	0 (0%)	2 (9%)	2 (9%)	7 (30%)	9 (39%)	0 (0%)	0 (0%)	23
100 do 150	0 (0%)	0 (0%)	3 (33%)	2 (22%)	4 (44%)	0 (0%)	0 (0%)	9
150 do 200	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (50%)	1 (25%)	1 (25%)	0 (0%)	4
več kot 200	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (30%)	4 (40%)	3 (30%)	10
Skupaj	1 (1%)	10 (11%)	19 (21%)	21 (23%)	25 (28%)	11 (12%)	3 (3%)	90 (100%)

H3: Medsebojno zaupanje je po mnenju učencev najpomembnejši dejavnik za ohranjanje prijateljstva.

Tabela 5: Pomembnost dejavnikov ohranjanja prijateljstva

dejavniki prijateljstev	ohranjanja	sploh ni pomembno	ni pomembno	pomembno	zelo pomembno	skupaj
dobra in pogosta komunikacija		3	10	43	32	88
		3%	11%	49%	36%	
skupne oziroma podobne vrednote in stališča		2	20	49	17	88
		2%	23%	56%	19%	
skupni interesi		4	28	50	6	88
		5%	32%	57%	7%	
medsebojno zaupanje		1	2	19	66	88
		1%	2%	22%	75%	
iskrenost		1	2	20	65	88
		1%	2%	23%	74%	
zvestoba		1	2	30	55	88
		1%	2%	34%	63%	
podpora v težkih trenutkih		2	3	27	56	88
		2%	3%	31%	64%	
zanesljivost in konstantnost prisotnosti prijatelja v življenju drug drugega		1	21	43	23	88
		1%	24%	49%	26%	
pogosto druženje		6	44	33	5	88
		7%	50%	38%	6%	

Učenci so morali v vprašalniku za vsakega od dejavnikov prikazanih v tabeli označiti, kako pomemben sem ji zdi določen dejavnik za ohranjanje prijateljstva. Kot najpomembnejši dejavnik je bilo ocenjeno *medsebojno zaupanje*, ki ga je 66 (75%) učencev ocenilo kot zelo pomembno in 19 (22%) kot pomembno. Takoj za zaupanjem učenci cenijo *iskrenost*. 65 učencev (74%) je ta dejavnik ocenilo kot zelo pomemben, 20 (23%) pa kot pomemben. Tako sta si *zaupanje* ter *iskrenost* skoraj enakovredna. Za najmanj pomemben dejavnik je bilo ocenjeno *pogosto druženje*. 44 (50%) učencev ga je ocenilo z ni pomembno ter 6 (7%) učencev z sploh ni pomembno. V povprečju so bili dejavniki ocenjeni s pomembno.

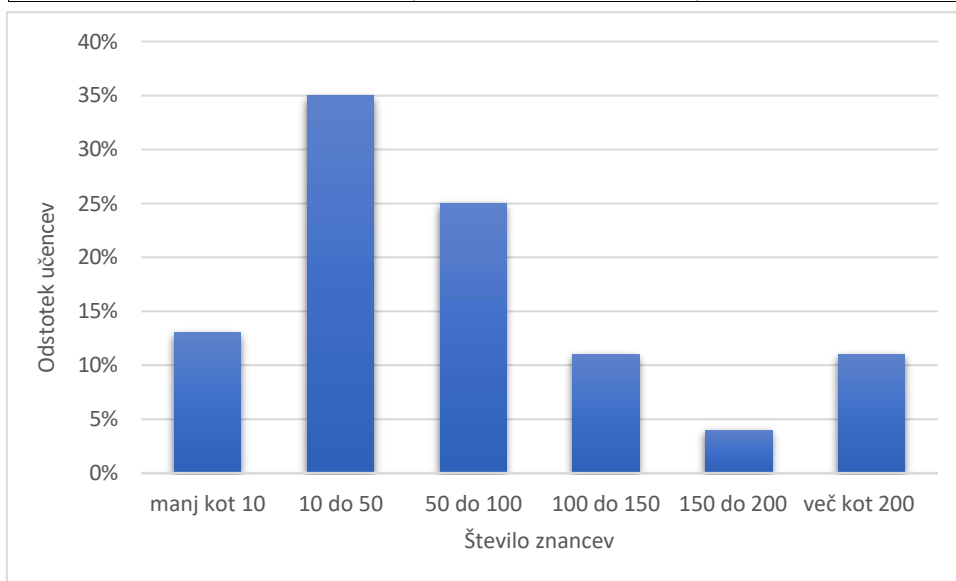
Podatki kažejo, da so učenci mnenja, da sta *medsebojno zaupanje* in *iskrenost* temelj prijateljstev. To potrjuje teorijo, ki poudarja, da brez zaupanja in iskrenosti ni dolgoročno trdnega odnosa. Majhna razhajanja mnenj pri večini dejavnikov (izjema so *skupni interesi* ter tudi *pogostost komunikacije* čeprav v manjši meri) bi lahko pomenila, da imajo podobne vrednote in posledično podobno ocenjujejo dejavnike. Najmanjši pomen dejavnika *pogosto druženje* lahko nakazuje, da prijateljstva niso odvisna le od količine časa preživetega skupaj (čeprav je tudi ta do neke mere pomemben, predvidevam, da pri nekaterih osebah bolj kot drugih). Noben od dejavnikov ni bil ocenjen kot popolnoma nepomemben, kar nakazuje, da so vsi naštetí dejavniki vsaj deloma pomembni za ohranjanje prijateljstva. Rezultate bi se morda dalo razložiti tudi v kontekstu Eriksonove razvojne teorije, saj bi prijatelji za učence lahko predstavljali varno okolje za eksperimentiranje z grajenjem svoje identitete. Takšno okolje pa se lahko ustvari le, če je prisotno zaupanje ter ustrezna stopnja iskrenosti.

Hipoteza 3 je potrjena, saj so učenci zaupanje ocenili kot najpomembnejši dejavnik pri ohranjanju prijateljstev, čeprav mu je zelo blizu tudi iskrenost.

H4: V pridobljenem vzorcu velja Dunbarjevo število.

Tabela 6: Koliko ljudi poznate dovolj dobro, da bi jih prepoznali na ulici, se jim nasmehnil ali na kratko poklepetali, čeprav z njimi nimate zelo tesnega stika

Število prijateljev	f	%
manj kot 10	12	13%
10 do 50	32	35%
50 do 100	23	25%
100 do 150	10	11%
150 do 200	4	4%
več kot 200	10	11%
Drugo:	0	0%
Skupaj	91	100%



Graf 2: Koliko ljudi poznate dovolj dobro, da bi jih prepoznali na ulici, se jim nasmehnil ali na kratko poklepetali, čeprav z njimi nimate zelo tesnega stika?

Učenci so odgovorili na vprašanje : »Koliko ljudi poznate dovolj dobro, da bi jih prepoznali na ulici, se jim nasmehnil ali na kratko poklepetali, čeprav z njimi nimate zelo tesnega stika? « S tem sem preverjala njihovo število prijateljev glede na Dunbarjevo definicijo. 32 (35%) učencev ima od 10 do 50 znancev oziroma ima socialni krog velikosti 10 do 50 ljudi. 23 učencev (25%) ima 50 do 100 znancev, 12 (13%) manj kot 10, 10 (11%) 100 do 150, 10 (11%) več kot 200 in 4 učenci (4%) od 150 do 200 znancev.

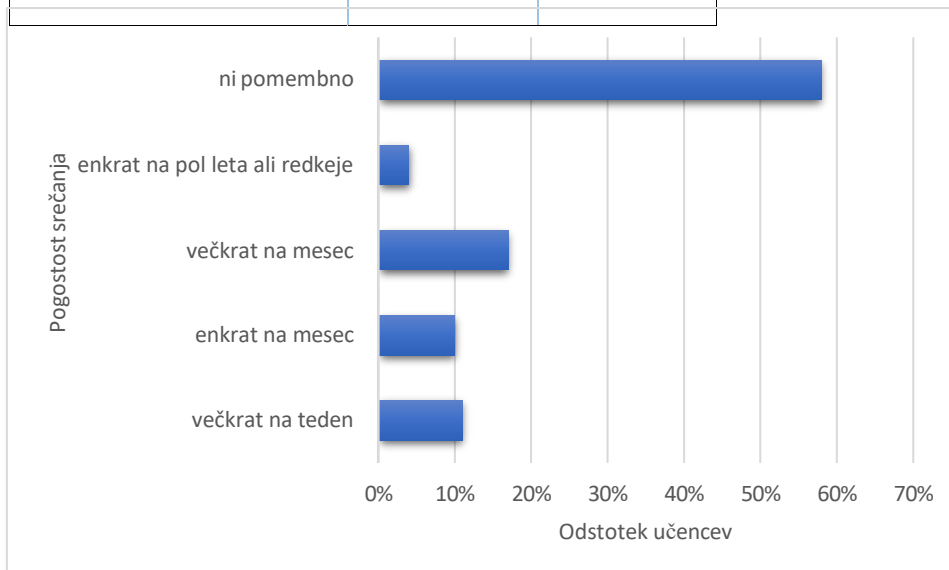
Da bi Dunbarjevo število veljalo, bi morali skoraj vsi učenci označiti ali kategorijo od 100 do 150 ali od 150 do 200, kar pa se ne ujema s podatki. Ti dve kategoriji je skupno izbralo le 15% učencev kar pa je daleč od večine. V nekaterih študijah, ki so potrdile Dunbarjevo število, je bil sicer uporabljen odprt tip vprašanja, torej so udeležence eksplicitno vprašali: »Koliko znancev imate?« oziroma še pogosteje: »Naštetje vse vaše znance. « Torej rezultati niso bili razporejeni v razrede. Izračunano je bilo povprečje, ki je bilo v študijah, ki so potrdile Dunbarjevo število, vedno zelo blizu 150. Zaradi tega in zaradi velikosti mojega vzorca, ki je mnogo manjša od vzorca uporabljenega v omenjenih študijah ter slabe reprezentativnosti, je zelo verjetno prišlo do velikih odstopanj. Poleg tega je moj vzorec osredotočen na učence v povprečju stare od 13 do 15 let. Sklepam, da je starost pri velikosti socialne mreže precej pomembna, saj z vsakim letom življenja in novimi izkušnjami spoznavamo nove ljudi.

Hipoteza 4: je ovržena, saj Dunbarjevo število za izbrani vzorec učencev ne velja.

H5: Večina učencev za prijatelja šteje ljudi s katerimi se vidijo vsaj 1x na mesec.

Tabela 7: Kako pogosto moraš srečevati nekoga, da ga šteješ za prijatelja?

Pogostost srečanja	f	%
večkrat na teden	10	11%
enkrat na mesec	9	10%
večkrat na mesec	15	17%
enkrat na pol leta ali redkeje	4	4%
ni pomembno	52	58%
Skupaj	90	100%



Graf 3: Kako pogosto moraš srečevati nekoga, da ga šteješ za prijatelja?

52 (58%) učencev meni, da *pogostost srečanja* pri tem, ali nekoga štejejo za prijatelja ali ne, ni pomembna. 15 (17%) učencev meni, da so prijatelji tisti, s katerimi se vidijo večkrat na mesec, 9 (10%) enkrat na mesec, 10 (11%) večkrat na teden, 4 (4 %) pa enkrat na pol leta ali redkeje.

Tabela 8: Kako ločujete prijatelje od znancev?

Odgovori	f	%
Prijatelji me poznajo osebno in intimno, znanci pa površinsko.	63	70%
Prijatelji mi pomagajo v težkih situacijah, znanci ne.	15	17%
Prijatelji so osebe, s katerimi se redno družim, znanci pa ne.	11	12%
Drugo:	1	1%
Skupaj	90	100%

63 učencev (70%) meni, da jih prijatelji poznajo osebno in intimno, znanci pa površinsko. 15 učencev (17%) so mnenja, da prijatelji pomagajo v težkih situacijah, znanci pa ne. Učenci, ki so se opredelili, da so prijatelji osebe s katerimi se redno družimo, znanci pa ne, je izbralo 11 učencev (12%).

Tabela 9: Označite opis, ki najbolje opisuje vašo predstavo pojma prijatelj.

Odgovori	f	%
Nekdo, ki ni družina, ki mu zaupam in z njim lahko delim osebne stvari.	51	56%
Nekdo, s katerim se redno družim.	7	8%
Nekdo, ki me psihično in fizično podpira.	1	1%
Nekdo do katerega čutim tesno povezavo, tudi če se z njim ne pogovarjam zelo pogosto.	30	34%
Vsak ali večina ljudi, ki jih spremljam preko družbenih omrežij.	0	0%
Drugo:	1	1%
Skupaj	90	100%

Prevladujoča definicija prijatelja med učenci je, da je to nekdo, ki ni družina, ki mu zaupajo in z njim lahko delijo osebne stvari. En učenec je pod kategorijo *drugo* zapisal: »oseba, ki jo poznam in pozna mene.« Ta isti učenec je imel posledično pri vprašanjih, ki so se nanašala na število prijateljev, večje število prijateljev v primerjavi z drugimi.

Učenci v večini menijo, da frekvenca srečanja ni pomembna. To nakazuje, da učenci prijateljev ne vrednotijo na podlagi pogostosti stikov, ampak verjetno drugih kriterijev, kot so na primer čustvena globina in povezanost, na kar nakazujejo odgovori na vprašanje prikazano v tabeli 9. Večina namreč meni, da je prav intimnost in osebnost odnosa tisto kar naredi nekoga vrednega naziva prijatelj. 15 (17%) učencev znance ločuje od prijateljev glede na podporo v težkih trenutkih kar morda nakazuje, da te osebe dojemajo prijatelje kot tiste, ki predvsem v stiskah nudijo oporo. Nekaj učencev prijatelje pojmuje kot ljudi, s katerimi se redno družijo, kar se sklada s podatki, saj so tisti, ki menijo, da je pogostost srečanja pomembna, pri obeh v manjšini. Učenec, ki je izbral vse tri odgovore ima morda bolj celostno razumevanje prijateljstva. Poleg tega menim, da je mejo med prijateljem in znancem včasih zelo težko določiti.

Še težje pa jo je utemeljiti z zgolj enim kriterijem. Mislim, da vsi znance od prijateljev ločimo preko več kriterijev, čeprav lahko nekateri prevladajo. Pri tem vprašanju bi zato mogoče bilo bolj smiselno navesti več kriterijev ter učencem omogočiti izbiro več kot enega kriterija. Podatki odražajo, da učenci prijateljstvo največkrat vrednotijo na podlagi čustvene povezanosti in intimnosti, ne glede na to, kako pogosto se srečujejo. Manjšina pa v ločevanju prijateljev od znancev vidi tudi vlogo pomoči v težkih trenutkih in pogostost druženja.

Hipoteza 5 je ovržena, saj pogostost stikov za večino učencev ni zelo pomembna.

7.1 Vzorec – razširjena interpretacija

V raziskavi je sodelovalo 96 učencev 8. in 9. razreda različnih osnovnih šol štajerske regije. Vzorec sestavlja 67 deklic (70 %) in 29 dečkov (30 %), kar pomeni, da je bil delež deklic več kot dvakrat večji od deleža dečkov. Takšna razlika lahko nekoliko vpliva na rezultate raziskave, saj deklice in dečki prijateljstva pogosto doživljajo nekoliko drugače. Deklice v obdobju adolescence običajno dajejo večji poudarek čustveni povezanosti, komunikaciji in zaupanju, medtem ko fantje pogosto bolj poudarjajo skupne aktivnosti, interese in pomoč. Zaradi večjega deleža deklic je možno, da rezultati raziskave nekoliko bolj odražajo ženski pogled na prijateljstvo.

Struktura vzorca glede na spol

Spol Število (f) Delež (%)

Deklice	67	70 %
Dečki	29	30 %
Skupaj	96	100 %

Delež učencev glede na spol

Deklice		70 %
Dečki		30 %

Graf prikazuje izrazito večji delež deklic v raziskavi. To lahko pomeni, da so deklice pokazale večji interes za sodelovanje pri raziskavi o prijateljstvu ali pa so bile bolj pripravljene odgovarjati na vprašanja o medosebnih odnosih. V psiholoških raziskavah se pogosto kaže, da deklice lažje govorijo o čustvih in odnosih, zato so lahko tudi bolj motivirane za sodelovanje pri takšnih raziskavah.

Po razredih je v raziskavi sodelovalo 57 učencev 8. razreda (59 %) in 39 učencev 9. razreda (41 %). Večji delež učencev 8. razreda lahko pomeni, da rezultati nekoliko bolj odražajo pogled mlajših mladostnikov. Kljub temu je razlika med razredoma razmeroma majhna, zato je vzorec še vedno primeren za primerjavo med obema starostnima skupinama.

Struktura vzorca glede na razred

Razred	Število (f)	Delež (%)
8. razred	57	59 %
9. razred	39	41 %
Skupaj	96	100 %

Delež učencev glede na razred



Rezultati kažejo, da je v raziskavi sodelovalo nekoliko več učencev 8. razreda. Starost sodelujočih je pomembna predvsem zato, ker se v obdobju adolescence prijateljstva močno spreminjajo. Mlajši mladostniki pogosto dajejo večji poudarek skupnemu druženju in pripadnosti skupini, medtem ko starejši mladostniki bolj cenijo zaupanje, iskrenost in čustveno podporo.

Raziskovalni vzorec je bil priložnostni, saj so bili učenci vključeni preko razrednikov, poznanstev ter družbenih omrežij Snapchat in Messenger. Takšen način zbiranja podatkov omogoča hitrejše pridobivanje odgovorov, vendar ima tudi določene omejitve. Ker vzorec ni bil izbran naključno, rezultatov ne moremo popolnoma posplošiti na vse osnovnošolce v Sloveniji. Kljub temu vzorec omogoča dober vpogled v razumevanje prijateljstva med mladostniki v štajerski regiji.

Pomembno je tudi, da vsi učenci niso odgovorili na vsa vprašanja, zato se velikost vzorca pri posameznih vprašanjih nekoliko razlikuje. To je pri anketnih raziskavah precej pogosto, saj nekateri sodelujoči določena vprašanja preskočijo ali nanje ne želijo odgovoriti. Kljub temu število odgovorov ostaja dovolj veliko za smiselno interpretacijo rezultatov.

7.2 Intervju 1

V sklopu empiričnega dela te seminarske naloge sem opravila tudi strukturiran intervju z učenko 9. razreda OŠ Šmarno na Pohorju.

Kako dolgo je trajalo ali traja vaše najdaljše prijateljstvo?

»Moje najdaljše prijateljstvo, ki se je končalo, je trajalo približno 7 let – s sošolkami, s katerimi sem se družila od vrtca do skoraj konca 8. razreda. Trenutno najdaljše prijateljstvo traja približno 5 let; prijateljico sem spoznala v glasbeni šoli.«

Na podlagi česa menite, da večina ljudi izbira prijatelje?

»Zdi se mi, da večina izbira prijatelje na podlagi skupnih interesov ali ciljev. Ti cilji in interesi sicer ne rabijo biti povsem enaki, vendar morajo biti vsaj podobni. Če ima nekdo povsem drugačne cilje, je to meni osebno takoj opazno, in s takimi ljudmi običajno ne navežem globljega stika. Poleg tega je pomembno, kako se s človekom počutiš v pogovoru – kako naravno steče komunikacija. Nekaj je zagotovo tudi na prvem vtisu, saj je po mojih izkušnjah pogosto precej natančen.«

Kako bi definirali prijatelja oz. koga štejete za prijatelja?

»Prijatelj je zame nekdo, ki ga lahko kadarkoli pokličem in mu zaupam, kaj me teži ali kaj potrebujem – še posebej v neprijetnih trenutkih, ko potrebujem malo podpore. Pomembno mi je tudi, da me prijatelji ne obsojajo zaradi mojih slabosti ter mi stojijo ob strani tudi v težkih obdobjih, ko nisem povsem 'jaz'.«

Ali pogostost srečanj vpliva na kakovost prijateljstva?

»Ne, jaz bi rekla, da ne. Seveda je prijetno, če se vidiš v živo, vendar za večino prijateljev vem, da jih lahko pokličem. Če pa si res dober prijatelj z nekom, oba stremita k temu, da se vsaj občasno srečata. Vseeno pa včasih srečanja bolj cenim, če niso preveč pogosta – tako si ne gremo na živce in vsak stik postane bolj poseben.«

Ali imajo ekstravertiranost, introvertiranost ali čustvena stabilnost kakšno vlogo pri izbiri prijateljev?

»Ekstravertiranost in introvertiranost pri meni nimata posebnega vpliva, vendar opažam, da imajo ekstraverti pogosto širši krog prijateljev, ki pa niso nujno zelo poglobljeni. Introverti se po mojih izkušnjah pogosteje osredotočajo na manj prijateljev, a so ta globlja in bolj kakovostna. Kar zadeva čustveno stabilnost, se mi zdi, da je lažje ohranjati prijateljstvo, če sta obe osebi čustveno stabilni. Če nista, hitreje pride do konfliktov. Če pa nekdo preživlja težko obdobje in se tega zaveda ter se opraviči za svoje vedenje, to ni ovira za trajnost prijateljstva. Pomembno je, da prijatelji v takih trenutkih stojijo drug drugemu ob strani.«

7.3 Intervju 2

V sklopu empiričnega dela te seminarske naloge sem opravila tudi strukturiran intervju z učencem 9. razreda, prav tako iz OŠ Šmarno na Pohorju.

Ali menite, da ljudje izbirajo prijatelje, ki so jim podobni, ali drugačne?

»Menim, da so si prijatelji običajno podobni. Če smo si preveč različni, že v začetku težko najdemo skupne točke. Zame je pomembno, da je oseba podobne starosti in čustvene zrelosti kot jaz, saj me to, če ni, zelo moti. Prav tako cenim, če je oseba vredna zaupanja, ni nevoščljiva in ne tekmuje z mano. Veliko ljudi je žal ljubosumnih in škodoželjnih, kar škodi odnosom.«

Koliko prijateljev imate, če upoštevate vaša merila?

»Trenutno tri.«

Kako bi opisali idealnega prijatelja? Katere lastnosti pri prijateljih najbolj cenite?

»Idealni prijatelj mora imeti dobro mero empatije. Moral bi znati poslušati, ni pa potrebno, da se vedno strinja. Cenim, če spoštuje moje mnenje in stališča, tudi kadar se ne strinja z mano. Dobrodošla je tudi konstruktivna kritika, saj se včasih svojih napak sami ne zavedamo. Zelo cenim ljudi, ki so iskreni, stojijo ob strani ter sprejemajo druge takšne, kot so. Prijateljstvo zahteva tudi določeno mero žrtvovanja – da prijatelj včasih svoje potrebe postavi nekoliko v ozadje, če vidi, da ga druga oseba res potrebuje. Pomembna mi je tudi dobra komunikacija.«

Kako pomembno vam je, da prijatelji delijo podobne interese z vami?

»Mislim, da skupni interesi pomagajo pri ohranjanju stikov, vendar se mi zdijo skupni cilji še pomembnejši. Čeprav bi težko navezala tesno prijateljstvo z nekom, ki ima zelo drugačne interese, na primer z nekom, ki ga zanima astrofizika.«

Kaj vas privlači k osebi in vas prepriča, da bi se želeli spoprijateljiti? Ali videz igra kakšno vlogo?

»Videz ima pri meni manjšo vlogo, vendar se včasih zgodi, da podzavestno raje pristopim k osebam, ki na videz delujejo bolj urejeno. Kljub temu pa opažam, da prvi vtis včasih vara – ljudje, ki delujejo zelo izstopajoče, so lahko zelo prijetni, in obratno.«

Kako bi preprečili, da zaidete v prijateljstva, ki se končajo z izdajo?

»Ko opazim, da oseba v prijateljstvo ne vlaga toliko energije kot jaz, je najbolje, da tak odnos končam. Mislim, da že ob prvih stikih začutim, ali ima nekdo potencial postati moj prijatelj. Pomembno je, da opazujete empatijo in spoštovanje pri drugi osebi.«

Za zaključek, kakšen nasvet bi dali nekomu, ki želi ohraniti ali izboljšati prijateljstva?

»Ne zapletajte se v nepotrebne spore in cenite prijateljstvo bolj kot to, da imate prav. Ohranjajte kakovostno komunikacijo, bodite iskreni in konflikte rešujte sproti. Bodite tam, ko vas prijatelji res potrebujejo, in si aktivno vzemite čas zanje. Če pa opazite, da vas je večkrat izločila določena skupina, premislite, ali morda pri vas obstaja vzorec, ki bi ga bilo dobro spremeniti.«

Kako dolgo je trajalo ali traja vaše najdaljše prijateljstvo?

»Moje najdaljše prijateljstvo traja približno 8 let. Prijatelja sem spoznal že v osnovni šoli pri nogometu in se še vedno pogosto druživa.«

Na podlagi česa menite, da večina ljudi izbira prijatelje?

»Mislim, da večina ljudi izbira prijatelje glede na podobne interese, predvsem hobije in način razmišljanja. Pomembno je tudi, da se s človekom dobro razumeš in da pogovor ni neprijeten ali prisiljen.«

Kako bi definirali prijatelja oz. koga štejete za prijatelja?

»Prijatelj je nekdo, ki ti pomaga, ko imaš težave, in ti stoji ob strani. Zame je pomembno, da mu lahko zaupam in da vem, da me ne bo pustil samega, če gre kaj narobe.«

Ali pogostost srečanj vpliva na kakovost prijateljstva?

»Do neke mere ja, ker se prijateljstvo lažje ohranja, če se večkrat vidiš z nekom. Vseeno pa mislim, da pravo prijateljstvo lahko ostane močno tudi, če se nekaj časa ne vidiš.«

Ali imajo ekstravertiranost, introvertiranost ali čustvena stabilnost kakšno vlogo pri izbiri prijateljev?

»Ekstraverti po mojem mnenju hitreje spoznajo nove ljudi in imajo več prijateljev. Introverti imajo mogoče manj prijateljev, ampak so ta prijateljstva pogosto bolj iskrena. Čustvena stabilnost pa je pomembna predvsem zato, ker se ljudje potem lažje pogovarjajo in rešujejo probleme brez velikih konfliktov.«

7.4 Interpretacija intervjuja

Iz intervjuja z učencem 9. razreda je razvidno, da tudi fantje prijateljstvo razumejo predvsem kot odnos, ki temelji na zaupanju, podpori in skupnih interesih. Intervjuvanec je poudaril pomen medsebojne pomoči in občutka varnosti v odnosu, kar kaže, da imajo prijateljstva pomembno čustveno funkcijo tudi pri moških mladostnikih.

Pri izbiri prijateljev je posebej izpostavil skupne interese, hobije in način razmišljanja. To potrjuje ugotovitve raziskav, da podobnost interesov pomembno vpliva na oblikovanje prijateljstev, saj omogoča lažje druženje in komunikacijo. Poleg tega je poudaril tudi pomen sproščene komunikacije, kar kaže na pomembnost socialne kompatibilnosti med posamezniki.

Intervjuvanec meni, da pogostost srečanj do določene mere vpliva na kakovost prijateljstva, saj pogostejši stiki olajšajo ohranjanje odnosa. Kljub temu verjame, da lahko pravo prijateljstvo ostane močno tudi ob manj pogostih srečanjih. Takšno razmišljanje je podobno odgovorom intervjuvanke ženskega spola, ki je prav tako poudarila, da kakovost odnosa ni odvisna izključno od pogostega osebnega stika.

Pri osebnostnih lastnostih je intervjuvanec izpostavil razliko med ekstraverti in introverti. Meni, da imajo ekstraverti širši socialni krog, medtem ko introverti pogosteje oblikujejo manjše število globljih prijateljstev. Prav tako je poudaril pomen čustvene stabilnosti pri reševanju konfliktov in ohranjanju dobrih odnosov.

Na splošno intervju potrjuje, da mladostniki prijateljstvo povezujejo predvsem z zaupanjem, podporo, iskrenostjo in občutkom sprejetosti. Rezultati kažejo, da imajo kakovostna prijateljstva pomemben vpliv na socialni in čustveni razvoj mladih.

Sogovornica meni, da prijateljstva temeljijo na skupnih interesih in ciljih, vendar so čustvena stabilnost, empatija in spoštovanje ključni za kakovostne odnose. Trajnost prijateljstev je odvisna od vzajemne podpore, zaupanja in spoštovanja, medtem ko pogostost srečanj ni nujno odločilna. Izbira prijateljev je pogosto povezana s podobnostjo v čustveni zrelosti in vrednotah, pri čemer je pomembno, da prijateljstvo vključuje tudi žrtvovanje in odprto komunikacijo.

Sogovornica opozarja na potrebo po samorefleksiji in reševanju konfliktov, da se prepreči negativne prijateljske dinamike. Njeni odgovori o iskrenosti in zaupanju se skladajo z rezultati vprašalnika.

Na podlagi izvedenih intervjujev sem ugotovila, da imajo mladostniki precej podobno razumevanje prijateljstva, čeprav med posamezniki obstajajo določene razlike glede tega, katere lastnosti pri prijateljih najbolj cenijo. Večina intervjuvancev je poudarila, da jim pri prijateljih največ pomenijo iskrenost, zaupanje in občutek sprejetosti. Udeleženci so večkrat omenili, da si želijo prijateljev, ob katerih se lahko sprostijo, jim zaupajo osebne težave in se ob njih počutijo varno.

Iz odgovorov je bilo razvidno, da mladostniki prijateljstva povezujejo predvsem s čustveno podporo. Večina intervjuvanih je povedala, da se na prijatelje obrnejo predvsem takrat, ko imajo težave doma, v šoli ali v odnosih z drugimi vrstniki. To kaže, da imajo prijatelji pomembno vlogo pri zmanjševanju občutkov stresa, osamljenosti in negotovosti. Prijateljstva tako mladostnikom ne predstavljajo le druženja in zabave, ampak tudi pomemben vir psihološke opore.

Velik pomen je bil pripisan tudi iskrenosti. Intervjuvanci so večkrat poudarili, da prijateljstvo brez iskrenosti ne more dolgo trajati. Menili so, da je pomembno, da jim prijatelj pove resnico, tudi kadar je ta neprijetna. Takšni odgovori kažejo na zrel način razmišljanja o medosebnih odnosih, saj mladostniki prijateljstva ne razumejo zgolj kot odnosa brez konfliktov, temveč kot odnos, v katerem je pomembna odprta komunikacija.

Pogosto se je pojavil tudi pomen zaupanja. Večina sodelujočih je poudarila, da je pravi prijatelj oseba, ki zna ohraniti skrivnosti in ne izda zaupanih informacij drugim. Nekateri intervjuvanci so celo povedali, da bi izdaja zaupanja pomenila konec prijateljstva. To potrjuje, da mladostniki zaupanje doživljajo kot temelj kakovostnega in dolgoročnega odnosa.

Intervjuji so pokazali tudi razlike med posamezniki glede pomembnosti pogostega druženja. Nekateri učenci menijo, da je za dobro prijateljstvo pomembno pogosto preživljanje časa skupaj, medtem ko drugi verjamejo, da lahko pravo prijateljstvo obstaja tudi brez vsakodnevnih srečanj. Takšne razlike lahko povežemo z vplivom sodobne tehnologije in družbenih omrežij, saj mladostniki danes velik del komunikacije izvajajo prek telefona in interneta.

Več intervjuvancev je omenilo, da imajo raje manjši krog tesnih prijateljev kot veliko število površinskih poznanstev. Pri tem so poudarjali predvsem kakovost odnosa in občutek povezanosti. To potrjuje ugotovitve raziskav, da število prijateljev ni nujno povezano z zadovoljstvom posameznika, ampak je pomembnejša globina odnosa.

Nekateri intervjuvanci so izpostavili tudi pomen skupnih interesov. Menili so, da skupne dejavnosti, hobiji ali podobno razmišljanje olajšajo pogovor in druženje. Kljub temu pa skupni interesi sami po sebi niso bili dovolj za ohranjanje prijateljstva, če v odnosu ni bilo prisotnega zaupanja in spoštovanja.

Pri interpretaciji intervjujev je pomembno poudariti, da so odgovori mladostnikov pogosto odražali njihove osebne izkušnje. Nekateri so opisovali tudi negativne izkušnje s prijatelji, predvsem razočaranja zaradi neiskrenosti ali pomanjkanja podpore. Takšne izkušnje so pri njih vplivale na bolj previden odnos do sklepanja novih prijateljstev.

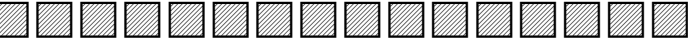
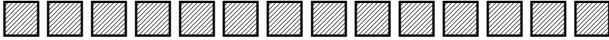
Na splošno rezultati intervjujev potrjujejo ugotovitve iz teoretičnega dela naloge. Mladostniki prijateljstva razumejo kot pomemben odnos, ki temelji predvsem na zaupanju, iskrenosti, podpori in dobri komunikaciji. Intervjuji so dodatno pokazali, da imajo kakovostna prijateljstva pomemben vpliv na dobro počutje, samozavest in občutek pripadnosti mladim.

Primerjava odgovorov med dekletom in fantom

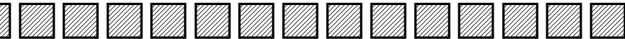
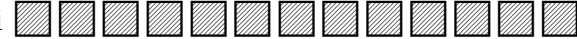
Vprašanje	Dekle	Fant
Najpomembnejše lastnosti prijatelja	⊙ Zaupanje, podpora, neobsojanje	⊙ Zaupanje, pomoč, iskrenost
Glavni dejavnik izbire prijateljev	◇ Skupni cilji, komunikacija	◇ Skupni interesi, hobiji
Pogostost srečanj	◇ Ni zelo pomembna	◇ Delno pomembna
Pogled na ekstravertiranost	⊙ Ekstraverti imajo več površinskih odnosov	⊙ Ekstraverti imajo več prijateljev
Pogled na introvertiranost	◇ Introverti imajo globlja prijateljstva	◇ Introverti imajo bolj iskrene odnose
Pomen čustvene stabilnosti	◇ Pomaga pri preprečevanju konfliktov	◇ Pomaga pri reševanju konfliktov

Pogled na ekstravertiranost in introvertiranost

 Dekle

Zaupanje 
 Podpora 
 Komunikacija 
 Neobsojanje 

 Fant

Zaupanje 
 Pomoč 
 Skupni interesi 
 Iskrenost 

Graf prikazuje, da oba spola kot najpomembnejši dejavnik prijateljstva izpostavljata **zaupanje**. Dekle daje nekoliko večji poudarek **čustveni podpori, sprejemanju in komunikaciji**, medtem ko fant bolj poudarja **pomoč, skupne interese in iskrenost**.

 Ekstraverti

Dekle 

 Več prijateljev, manj globoki odnosi

Fant 

 Več prijateljev

 Introverti

Dekle 

☐ Manj prijateljev, bolj kakovostni odnosi

Fant 

☐ Manj prijateljev, bolj iskreni odnosi

Oba intervjuvanca menita, da imajo ekstraverti večji socialni krog kot introverti. Hkrati pa oba poudarjata, da so prijateljstva introvertiranih posameznikov pogosto globlja in kakovostnejša. Takšni odgovori potrjujejo povezavo med osebnostnimi lastnostmi in načinom oblikovanja prijateljstev.

Skupna interpretacija primerjave med spoloma

Primerjava odgovorov kaže, da med spoloma ni velikih razlik pri osnovnem razumevanju prijateljstva. Tako dekle kot fant prijateljstvo povezujeta predvsem z zaupanjem, podporo in iskrenostjo. Oba poudarjata pomen kakovostnih odnosov in medsebojnega sprejemanja.

Kljub podobnostim pa so opazne manjše razlike v poudarkih. Dekle nekoliko večji pomen pripisuje čustveni podpori, komunikaciji in občutku sprejetosti, medtem ko fant več poudarka namenja skupnim interesom, pomoči in skupnim aktivnostim. Takšne razlike lahko povežemo z različnimi načini socializacije med spoloma.

Rezultati intervjujev potrjujejo, da imajo prijateljstva v adolescenci zelo pomembno vlogo pri razvoju identitete, samozavesti in občutka pripadnosti.

7.5 Merski pripomoček – razširjena interpretacija

Kot merski pripomoček je bil uporabljen vprašalnik, ki je bil izdelan posebej za namen raziskave. Vprašalnik je vseboval 10 vprašanj zaprtega oziroma kombiniranega tipa ter 2 vprašanji za opis vzorca. Takšna oblika vprašalnika omogoča enostavno primerjavo odgovorov in statistično obdelavo podatkov.

Uporaba vprašanj zaprtega tipa je omogočila pregledno zbiranje podatkov in lažjo analizo rezultatov, saj so učenci izbirali med vnaprej določenimi možnostmi odgovorov. Kombinirana vprašanja pa so omogočila tudi dodatna pojasnila in bolj poglobljen vpogled v razmišljanje sodelujočih.

Vrste uporabljenih vprašanj v vprašalniku

Vrsta vprašanja	Namen
Zaprta vprašanja	Primerjava odgovorov in statistična analiza
Kombinirana vprašanja	Dodatna pojasnila odgovorov
Vprašanja o spolu in razredu	Opis raziskovalnega vzorca
Intervjujska vprašanja	Poglobljeno razumevanje mnenj učencev

Vprašalnik je bil izdelan v spletni aplikaciji 1ka, ki omogoča hitro zbiranje in izvoz podatkov. Uporaba spletnega vprašalnika ima več prednosti, saj učenci lahko odgovarjajo anonimno, kar pogosto poveča iskrenost odgovorov. Poleg tega spletna oblika omogoča hitrejšo obdelavo podatkov in manj napak pri prepisovanju odgovorov.

Pomemben del raziskave je predstavljal tudi strukturiran intervju z učenko 9. razreda. Intervju je omogočil bolj poglobljen vpogled v razumevanje prijateljstva, saj so učenci lahko svoje odgovore dodatno pojasnili. Medtem ko vprašalnik prikazuje splošne vzorce in trende, intervju omogoča razumevanje razlogov za določena mnenja in občutke.

Prednosti uporabljenih raziskovalnih metod

Vprašalnik		Kvantitativni podatki
Intervju		Poglobljeni odgovori
Spletna anketa		Hitra obdelava podatkov

Graf prikazuje glavne prednosti uporabljenih raziskovalnih metod. Vprašalnik je omogočil zbiranje večjega števila odgovorov in primerjavo med učenci, intervju pa bolj podrobno razumevanje njihovega doživljanja prijateljstva. Kombinacija obeh metod povečuje kakovost raziskave, saj združuje kvantitativni in kvalitativni pristop.

7.6 Zbiranje in obdelava podatkov – razširjena interpretacija

Podatki so bili zbrani preko spletnega vprašalnika, ki je bil dostopen v aplikaciji 1ka. Razredniki so povezavo delili med učence, dodatno pa je bila anketa posredovana preko družbenih omrežij Snapchat in Messenger. Takšen način zbiranja podatkov je mladostnikom blizu, saj pogosto uporabljajo digitalne platforme za komunikacijo.

Uporaba spletnih omrežij pri zbiranju podatkov kaže tudi na pomembno vlogo digitalne komunikacije v življenju mladostnikov. Mladi danes velik del svojih socialnih odnosov vzdržujejo preko spleta, zato je uporaba digitalnih kanalov za raziskavo ustrezna in učinkovita.

Podatki so bili izvoženi v program Excel, kjer so bili urejeni v tabele in grafične prikaze. Grafi omogočajo boljši pregled nad rezultati ter lažje opazovanje razlik med odgovori sodelujočih.

Potek raziskave

Faza raziskave	Opis
Oblikovanje vprašalnika	Izdelava vprašanj v aplikaciji 1ka
Zbiranje podatkov	Deljenje povezave preko razrednikov in družbenih omrežij
Obdelava podatkov	Urejanje podatkov v programu Excel
Analiza rezultatov	Interpretacija tabel, grafov in intervjujev

Raziskava je potekala sistematično in pregledno. Kombinacija spletnega vprašalnika, tabel, grafov in intervjuja je omogočila celovito analizo prijateljstva med mladostniki. Uporaba različnih metod zbiranja podatkov povečuje zanesljivost rezultatov, saj omogoča primerjanje statističnih podatkov z osebni izkušnjami intervjuvancev.

7.7 Sklepi

Po pisanju te raziskovalne naloge sem spoznala, da je prijateljstvo bolj zahtevno za raziskovanje kot sem pričakovala. Prebrala sem mnogo študij in v nekaterih od njih zasledila šibke korelacije, na katere se po mojem mnenju ni primerno preveč zanašati. Preučevanje medosebnih odnosov se mi zdi zelo zapleteno, saj je ogromno spremenljivk, ki jih je v naravnem pa tudi laboratorijskem okolju zelo težko nadzorovati. Sem tudi mnenja, da na naše medosebne odnose (tako na izbiro kot ohranjanje) vpliva tudi nezaveden del nas.

Rezultati raziskave kažejo, da učenci pri izbiri prijateljev večji pomen pripisujejo individualnim dejavnikom, kot sta smisel za humor in dobra komunikacija, medtem ko situacijski dejavniki, kot so prostorska bližina, skupna kultura ali pogostost srečanj, nimajo odločilne vloge. To potrjuje tezo, da kakovost interakcij in osebnostne lastnosti prevladujejo pri oblikovanju prijateljstev. Pri ohranjanju prijateljstev sta se kot najpomembnejša dejavnika izkazala zaupanje in iskrenost, kar je skladno s teoretičnimi ugotovitvami, ki poudarjajo, da dolgoročni odnosi temeljijo na čustveni povezanosti in zaupanju.

Poleg tega so rezultati pokazali, da ekstravertirani učenci običajno navezujejo več socialnih stikov in imajo širše kroge prijateljev, kar potrjuje teorije, ki poudarjajo, da ekstravertiranost pozitivno vpliva na število prijateljstev zaradi boljših socialnih veščin in družabnosti. Vendar so podatki pokazali tudi veliko razpršenost rezultatov, saj nekateri introvertirani učenci prav tako vzdržujejo obsežne socialne mreže. Hipoteza o veljavnosti Dunbarjevega števila, ki predvideva povprečno socialno mrežo velikosti 150 znancev, je bila ovržena, saj večina učencev ni izkazovala tako širokih socialnih krogov. To odstopanje bi lahko pojasnili s starostjo učencev, saj mladostniki še razvijajo svoje socialne mreže, ali pa z metodološkimi razlikami, saj so v Dunbarjevih raziskavah uporabljali nekoliko drugačne merilne pripomočke. Definicije prijateljstva, ki so jih podali učenci, se v večini ujemajo s teorijo, saj poudarjajo čustveno bližino, zaupanje, deljenje osebnih izkušenj in podporo v težkih trenutkih kot ključne značilnosti prijateljstva. Pogostost srečanj ni bila prepoznana kot bistven kriterij za definiranje prijateljstva, čeprav teorija predstavljena v teoretičnem uvodu poudarja, da je redno preživljanje časa s prijatelji ključni dejavnik za ohranjanje dolgoročnih in tesnih odnosov, saj zmanjšanje števila skupnih ur vodi v postopno oslabitev prijateljskih vezi.

Raziskovalna naloga ima uporabno vrednost pri razumevanju prijateljstev in njihovega vpliva na osebnostni razvoj. Poleg tega je uporabnost samega teoretičnega uvoda velika, saj sem pri pisanju uporabila veliko število virov, citirala precej raziskav in navedla veliko manj znanih in zanimivih informacij o prijateljstvu. Tako sem osvetlila precej različnih vidikov prijateljstva in predstavila tudi nekatera novejša spoznanja. Pomanjkljivosti vključujejo omejenost vzorca, saj so podatki zbrani le za 97 osnovošolskih učencev (8. in 9. razred), kar zmanjšuje možnost posploševanja na širšo populacijo mladostnikov. Poleg tega se vzorec, ker vsi učenci niso odgovorili na vsa vprašanja, nekoliko spreminja glede na vprašanje. Poglobitev raziskave bi lahko vključevala razširitev vzorca in intervjuje večjega vzorca učencev, ki bi bolje razkril subjektivne izkušnje učencev. Morda bi bila nekatera vprašanja lahko zastavljena na način, ki bi bolje preverjal hipoteze. Prostor za izboljšavo vidim predvsem pri preverjanju Dunbarjevega števila, kjer bi lahko zastavila odprt tip vprašanja in vprašala direktno »Koliko znancev imate?« in nato izračunala povprečje, čeprav bi morda zaradi odprtega tipa vprašanja, ki zahteva kar nekaj premisleka, nekatere učence odvrnila od reševanja

vprašalnika. Nadaljnjo raziskovanje bi lahko vključevalo tudi vpliv socialnih omrežji in tehnologije na izbiro in ohranjanje prijateljstev, saj je ta tema danes zelo aktualna.

Na podlagi teoretičnega dela, rezultatov anketnega vprašalnika in izvedenih intervjujev sem ugotovila, da imajo prijateljstva v obdobju adolescence zelo pomembno vlogo pri socialnem, čustvenem in osebnostnem razvoju mladostnikov. Prijatelji mladim ne predstavljajo le družbe za zabavo in preživljanje prostega časa, temveč predvsem pomemben vir podpore, zaupanja in občutka pripadnosti.

Rezultati anketnega vprašalnika so pokazali, da učenci pri izbiri prijateljev največji pomen pripisujejo individualnim dejavnikom, predvsem iskrenosti, zaupanju, smislu za humor, prijaznosti in dobri komunikaciji. Situacijski dejavniki, kot so bližina bivanja, pogosto srečevanje ali fizična privlačnost, imajo precej manjši vpliv. To potrjuje ugotovitve različnih raziskovalcev, ki poudarjajo, da ljudje pogosteje oblikujemo prijateljstva z osebami, ki so nam podobne po interesih, vrednotah in osebnostnih lastnostih.

Intervjuja sta dodatno pokazala, da mladostniki prijateljstvo razumejo kot varen odnos, v katerem lahko posameznik izraža svoja čustva, zaupa osebne težave in prejme podporo v težkih življenjskih obdobjih. Tako intervjuvanka kot intervjuvanec sta poudarila pomen zaupanja, iskrenosti in sprejemanja. Iz odgovorov je razvidno, da mladostniki prijateljstvo povezujejo predvsem z občutkom varnosti in medsebojnega razumevanja.

Ugotovila sem tudi, da imajo skupni interesi pomembno vlogo pri začetnem oblikovanju prijateljstev, saj omogočajo lažje navezovanje stikov in komunikacijo. Kljub temu pa skupni interesi sami po sebi niso dovolj za dolgoročno ohranjanje prijateljstva. Za trajne odnose so pomembnejši medsebojno zaupanje, podpora, spoštovanje in sposobnost reševanja konfliktov.

Rezultati raziskave so pokazali tudi povezavo med osebnostnimi lastnostmi in številom oziroma kakovostjo prijateljstev. Ekstravertirani posamezniki imajo praviloma širši socialni krog in lažje navezujejo nove stike, medtem ko introvertirani posamezniki pogosteje oblikujejo manjše število globljih in bolj kakovostnih prijateljstev. Oba intervjuvanca sta poudarila, da večje število prijateljev še ne pomeni nujno tudi boljših ali bolj iskrenih odnosov.

Pomembna ugotovitev raziskave je tudi, da pogostost osebnih srečanj ni več ključni dejavnik kakovostnega prijateljstva. Večina sodelujočih meni, da je mogoče dobra prijateljstva ohranjati tudi na daljavo, predvsem zaradi sodobnih načinov komunikacije in družbenih omrežij. Kljub temu pa osebni stik še vedno ostaja pomemben za poglobljanje odnosov in ustvarjanje občutka bližine.

Intervjuja sta pokazala tudi določene razlike med spoloma. Dekle je nekoliko večji pomen pripisovalo čustveni podpori, komunikaciji in občutku sprejetosti, medtem ko je fant bolj poudarjal pomoč, skupne aktivnosti in skupne interese. Kljub temu med spoloma ni bilo večjih razlik pri osnovnem razumevanju prijateljstva, saj sta oba poudarjala pomen zaupanja, iskrenosti in medsebojne podpore.

Raziskava je potrdila, da imajo kakovostna prijateljstva pomemben vpliv na psihološko dobrobit mladostnikov. Prijatelji pomagajo pri premagovanju stresa, zmanjšujejo občutek osamljenosti ter prispevajo k razvoju samozavesti in socialnih veščin. Mladostniki, ki imajo kakovostne prijateljske odnose, se pogosto počutijo bolj sprejete, varne in zadovoljne s svojim življenjem.

Pri raziskavi je potrebno upoštevati tudi nekatere omejitve. Vzorec sodelujočih je bil razmeroma majhen in omejen na določeno starostno skupino, zato rezultatov ne moremo popolnoma posplošiti na

vse mladostnike. Poleg tega so odgovori pri anketi in intervjujih temeljili na osebnih mnenjih in izkušnjah sodelujočih, kar pomeni, da so lahko deloma subjektivni.

Kljub omejitvam raziskava ponuja pomemben vpogled v razumevanje prijateljstev med mladostniki. Ugotovitve kažejo, da so kakovostni medosebni odnosi eden ključnih dejavnikov duševnega zdravja in zadovoljstva posameznika. Menim, da bi bilo v prihodnje zanimivo raziskati še vpliv družbenih omrežij na kakovost prijateljstev ter primerjati prijateljske odnose med različnimi starostnimi skupinami.

Na podlagi izvedene raziskave lahko ugotovim, da imajo prijateljstva v obdobju adolescence izredno pomembno vlogo pri oblikovanju posameznikove identitete, občutka pripadnosti in psihološkega počutja. Rezultati vprašalnika in intervjujev kažejo, da mladostniki prijateljstva razumejo predvsem kot odnose, ki temeljijo na zaupanju, iskrenosti, podpori in čustveni povezanosti, medtem ko imajo situacijski dejavniki manjši pomen, kot sem predvidevala na začetku raziskovanja.

Raziskava je pokazala, da učenci prijateljev večinoma ne izbirajo zaradi zunanjih okoliščin, kot so bližina bivanja, pripadnost istemu krožku ali skupna kultura, temveč predvsem zaradi osebnostnih značilnosti posameznika. Kot najpomembnejša dejavnika pri izbiri prijateljev sta bila izpostavljena smisel za humor ter dobra in pogosta komunikacija. To kaže, da mladostniki cenijo sproščenost, prijetno interakcijo in občutek, da se lahko z nekom iskreno pogovarjajo. Pomembno mesto imajo tudi skupne vrednote, podobna stališča in osebnostne lastnosti, saj omogočajo večjo povezanost med posamezniki.

Rezultati potrjujejo, da prijateljstva med mladostniki niso več odvisna predvsem od fizične bližine ali pogostega druženja, ampak vedno bolj od kakovosti odnosa. Dejstvo, da je večina učencev kot nepomembno označila pogosto druženje, kaže na spremembe v sodobnem doživljanju prijateljstev. K temu pomembno prispevajo tudi družbena omrežja in sodobne komunikacijske tehnologije, ki omogočajo ohranjanje odnosov tudi brez vsakodnevnih osebnih srečanj. Mladostniki očitno verjamejo, da lahko prijateljstvo ostane močno tudi ob redkejših stikih, če med osebama obstajata zaupanje in čustvena povezanost.

Posebej pomembna ugotovitev raziskave je velik pomen medsebojnega zaupanja in iskrenosti pri ohranjanju prijateljstva. Kar tri četrtine učencev je zaupanje ocenilo kot zelo pomemben dejavnik. Tako visoki deleži kažejo, da mladostniki prijateljstva dojemajo kot varen prostor, kjer lahko izrazijo svoje misli, občutke in težave brez strahu pred obsojanjem. Iskrenost in zvestoba sta bili prav tako ocenjeni zelo visoko, kar potrjuje, da mladostniki cenijo pristne in stabilne odnose. Takšni rezultati se ujemajo tudi z Eriksonovo razvojno teorijo, po kateri mladostniki v obdobju oblikovanja identitete iščejo odnose, ki jim omogočajo občutek sprejetosti in varnosti.

Raziskava je pokazala tudi povezavo med ekstravertiranostjo in številom prijateljev oziroma znancev. Ekstravertirani učenci imajo v povprečju večji socialni krog kot introvertirani učenci, kar potrjuje psihološke teorije o ekstravertiranosti kot osebnostni lastnosti, povezani z večjo socialno aktivnostjo. Vendar pa rezultati niso bili popolnoma enotni, saj so tudi nekateri introvertirani učenci poročali o večjem številu prijateljev. To kaže, da število prijateljev ni odvisno samo od osebnostnega tipa, ampak tudi od drugih dejavnikov, kot so socialno okolje, življenjske izkušnje, komunikacijske sposobnosti in osebna definicija prijateljstva.

Prav različne definicije prijatelja predstavljajo eno izmed zanimivejših ugotovitev raziskave. Večina učencev prijatelja razume kot osebo, ki ji lahko zaupajo in z njo delijo osebne stvari, nekateri pa prijateljstvo povezujejo predvsem z rednim druženjem ali medsebojno pomočjo. Eden izmed učencev je prijatelja definiral zelo široko – kot osebo, ki jo pozna in ki pozna njega.

Takšna razlika v razumevanju pojma prijatelj pomembno vpliva tudi na rezultate o številu prijateljev. Raziskava tako potrjuje, da je pojem prijateljstva zelo subjektiven in da ga posamezniki razumejo na različne načine.

Pri preverjanju Dunbarjeve teorije se je izkazalo, da ta za izbrani vzorec ne velja. Večina učencev nima socialnega kroga velikosti približno 150 ljudi, ampak precej manjšega. Razlog za to je lahko predvsem starost sodelujočih, saj mladostniki še niso imeli toliko življenjskih izkušenj in priložnosti za spoznavanje večjega števila ljudi kot odrasli. Poleg tega so na rezultate verjetno vplivale tudi razlike v razumevanju vprašanja in dejstvo, da je bil vzorec relativno majhen ter geografsko omejen.

Intervjuja z učenko in učencem 9. razreda sta rezultate ankete dodatno poglobila. Oba intervjuvanca sta poudarjala pomen zaupanja, podpore in iskrenosti, kar se ujema z rezultati vprašalnika. Dekle je nekoliko večji pomen pripisovalo čustveni podpori, komunikaciji in sprejemanju, medtem ko je fant bolj poudarjal pomoč, skupne aktivnosti in skupne interese. Kljub določenim razlikam med spoloma pa oba razumeta prijateljstvo predvsem kot varen in iskren odnos.

Raziskava potrjuje, da imajo kakovostna prijateljstva velik vpliv na duševno zdravje in dobro počutje mladostnikov. Prijatelji mladim pomagajo pri premagovanju stresa, zmanjšujejo občutek osamljenosti ter prispevajo k večji samozavesti in občutku sprejetosti. V obdobju adolescence, ko mladi intenzivno oblikujejo svojo identiteto, imajo prijateljski odnosi pomembno podporno funkcijo.

Pri raziskavi je potrebno upoštevati tudi določene omejitve. Vzorec je bil razmeroma majhen in omejen predvsem na učence štajerske regije, zato rezultatov ne moremo popolnoma posplošiti na vse mladostnike. Poleg tega so bili podatki pridobljeni s samoocenjevanjem, kar pomeni, da so odgovori lahko subjektivni. Nekateri učenci so vprašanja verjetno razumeli različno, predvsem tista, ki so se nanašala na definicijo prijatelja in število prijateljev.

Kljub omejitvam raziskava ponuja pomemben vpogled v razumevanje prijateljstva med mladostniki. Ugotovitve kažejo, da sodobni mladostniki največji pomen pripisujejo kakovosti odnosa, zaupanju, iskrenosti in čustveni povezanosti, medtem ko so zunanji in situacijski dejavniki manj pomembni. Menim, da bi bilo v prihodnje zanimivo raziskati še vpliv družbenih omrežij na kakovost prijateljstev ter primerjati prijateljske odnose med različnimi starostnimi skupinami in regijami Slovenije.

Prijateljstvo je eden izmed najbolj univerzalnih, pogostih in pomembnih odnosov v našem življenju ter ima pomemben vpliv na nas. Ravno zaradi tega sem želela k temu področju dodati nove ugotovitve, ki bi predstavile, kaj so tiste lastnosti, ki si jih pri prijateljih želimo in na katere smo pozorni pri sklepanju prijateljstev ter kako takšna prijateljstva obdržati.

Sama bi tako zaključila, da je temelj prijateljstva medsebojno spoštovanje, pomembna pa sta tudi zaupanje in zanesljivost. Vse ostale lastnosti so zaželjene vendar lahko njihovo odsotnost ali prisotnost nezaželenih lastnosti ob pravi osebi tudi spregledamo.

Rezultati raziskave so pokazali, da prijateljstvo med mladostniki ostaja eden najpomembnejših dejavnikov njihovega vsakdanjega življenja. Čeprav živimo v času hitrih družbenih sprememb, digitalnih tehnologij in družbenih omrežij, se temeljne vrednote prijateljstva niso bistveno spremenile. Učenci še vedno največji pomen pripisujejo zaupanju, iskrenosti, spoštovanju, podpori in občutku

varnosti v odnosu. To kaže, da se potrebe mladostnikov po sprejetosti, razumevanju in pripadnosti skozi čas bistveno ne spreminjajo, ne glede na spremembe v načinu komunikacije.

Posebej zanimiva ugotovitev raziskave je, da so učenci osebnostne lastnosti prijateljev postavili pred situacijske dejavnike. Na začetku raziskovanja sem predvidevala, da bodo učenci prijatelje najpogosteje izbirali med osebami, s katerimi se pogosto srečujejo v šoli, pri športnih dejavnostih ali drugih interesnih dejavnostih. Rezultati pa kažejo, da mladostniki večjo pozornost namenjajo temu, kakšna oseba nekdo je, kot pa temu, kje in kako pogosto se z njim srečujejo. Takšna ugotovitev kaže na zrelost socialnega razmišljanja pri mladostnikih, saj vrednotijo predvsem kakovost odnosa in ne zgolj okoliščin, v katerih je odnos nastal.

Raziskava je pokazala tudi, da se med mladostniki oblikuje precej jasno razumevanje razlik med prijatelji, dobrimi prijatelji in zgolj znanci. Mnogi učenci so v odgovorih poudarjali, da prijatelj ni vsak, s katerim se družijo ali ga poznajo, temveč oseba, ki ji lahko zaupajo in se nanjo zanesejo. Takšno razumevanje kaže, da mladostniki že razvijajo sposobnost razlikovanja med površinskimi in globljimi medosebnimi odnosi. To je pomemben razvojni korak, saj posamezniku omogoča oblikovanje kakovostnih socialnih mrež, ki pomembno vplivajo na njegovo psihološko blagostanje.

Poleg tega rezultati nakazujejo, da število prijateljev samo po sebi ni najpomembnejši pokazatelj socialne uspešnosti posameznika. Čeprav imajo ekstravertirani učenci v povprečju več prijateljev in znancev, raziskava kaže, da imajo tudi introvertirani učenci pogosto zelo kakovostne in trdne prijateljske odnose. To potrjuje, da kakovost odnosov pogosto odtehta njihovo količino. V sodobni družbi, kjer so mladi pogosto izpostavljeni pritisku ustvarjanja velikega števila socialnih stikov, je takšna ugotovitev še posebej pomembna. Posameznik za občutek pripadnosti in zadovoljstva ne potrebuje velikega števila prijateljev, temveč nekaj iskrenih in zanesljivih odnosov.

Zanimiva je tudi ugotovitev, da učenci prijateljstva vse pogosteje ohranjajo s pomočjo sodobnih komunikacijskih tehnologij. Družbena omrežja, aplikacije za sporočanje in video klici omogočajo vzdrževanje stikov tudi takrat, ko prijatelji živijo daleč narazen ali se zaradi različnih obveznosti ne morejo pogosto srečevati. To kaže, da se način vzdrževanja prijateljstev spreminja, medtem ko njihovo bistvo ostaja enako. Kljub temu pa rezultati intervjujev kažejo, da osebni stik še vedno predstavlja pomemben element prijateljstva, saj omogoča boljše izražanje čustev, krepitev zaupanja in občutek bližine.

Pomemben prispevek raziskave predstavlja tudi ugotovitev, da mladostniki prijateljstvo povezujejo z občutkom psihološke varnosti. Prijatelji so zanje osebe, pri katerih se lahko počutijo sprejete, ne glede na svoje napake, strahove ali težave. Takšna ugotovitev je posebej pomembna v obdobju adolescence, ko se mladi pogosto soočajo z vprašanji identitete, samozavesti in sprejemanja s strani vrstnikov. Kakovostna prijateljstva jim pri tem predstavljajo pomemben zaščitni dejavnik pred občutki osamljenosti, negotovosti in socialne izključenosti.

Raziskava je pokazala tudi, da mladostniki visoko vrednotijo sposobnost prijateljev za poslušanje in razumevanje. To nakazuje, da prijateljstvo ni zgolj odnos skupnega preživljanja časa, temveč predvsem odnos medsebojne podpore. Mladi želijo ob sebi osebe, ki jih bodo poslušale, razumele njihove težave in jim stale ob strani v zahtevnih življenjskih situacijah. Takšni odnosi imajo pomemben vpliv na razvoj empatije, socialnih spretnosti in čustvene inteligentnosti.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati tudi širši družbeni kontekst. Današnji mladostniki odraščajo v svetu, ki je bistveno drugačen od sveta prejšnjih generacij. Zaradi digitalizacije, hitrega pretoka informacij in vpliva družbenih omrežij se spreminjajo načini komunikacije in vzpostavljanja odnosov. Kljub temu raziskava kaže, da osnovne vrednote prijateljstva ostajajo presenetljivo stabilne. Zaupanje, iskrenost, podpora in spoštovanje so bile pomembne v preteklosti in ostajajo pomembne tudi danes.

Posebno vrednost raziskavi daje kombinacija anketnega vprašalnika in intervjujev. Kvantitativni podatki so omogočili vpogled v splošne trende med učenci, medtem ko so intervjuji ponudili globlje razumevanje osebnih izkušenj in pogledov mladostnikov na prijateljstvo. Kombinacija obeh metod je omogočila celovitejše razumevanje raziskovanega problema in prispevala k večji verodostojnosti ugotovitev.

Na podlagi vseh rezultatov lahko zaključim, da prijateljstvo za mladostnike predstavlja mnogo več kot le obliko druženja. Gre za odnos, ki pomembno vpliva na posameznikovo samopodobo, občutek varnosti, psihološko dobrobit in socialni razvoj. Kakovostni prijateljski odnosi pomagajo mladostnikom pri premagovanju vsakodnevnih izzivov, jim nudijo čustveno oporo in prispevajo k njihovem občutku sreče ter življenjskega zadovoljstva.

Menim, da bi bilo v prihodnje smiselno raziskati tudi vpliv družbenih omrežij na kakovost prijateljskih odnosov, saj imajo ta vse večjo vlogo v življenju mladih. Prav tako bi bilo zanimivo primerjati rezultate med različnimi starostnimi skupinami, med učenci iz različnih regij Slovenije ali celo med mladostniki različnih držav. Takšne primerjave bi omogočile boljše razumevanje kulturnih in družbenih vplivov na oblikovanje prijateljstev.

Za konec lahko poudarim, da raziskava potrjuje eno izmed najstarejših spoznanj o človeku – da ljudje potrebujemo druge ljudi. Prijateljstvo ni le prijeten dodatek življenju, temveč ena izmed njegovih temeljnih potreb. Kljub tehnološkemu napredku, družbenim spremembam in različnim življenjskim okoliščinam ostajajo iskreni, zaupanja vredni in podporni prijateljski odnosi eden najpomembnejših virov sreče, zadovoljstva in osebne rasti posameznika.

Pravi prijatelji so tisti, ki ostanejo ob nas tudi v težkih trenutkih, nas sprejemajo takšne, kot smo, in nam pomagajo postati boljša različica samih sebe. Prav zato lahko zaključim, da je vlaganje v kakovostne prijateljske odnose ena izmed najpomembnejših naložb, ki jih lahko posameznik naredi v svojem življenju.

“Od vsega kar ti modrost nakloni za popolnoma srečno življenje, je največ vredno, da imaš prijatelja” (Epikur) – pravega prijatelja.

Predlogi za nadaljnje raziskovanje

V prihodnje bi bilo zanimivo raziskovati še več različnih dejavnikov, ki vplivajo na prijateljstva med mladostniki. Raziskava bi se lahko razširila na večji vzorec učencev iz različnih regij Slovenije ali pa bi vključila tudi dijake in mlajše otroke, da bi lahko primerjali razlike med starostnimi skupinami.

Zanimivo bi bilo raziskati tudi:

- vpliv družbenih omrežij na nastanek in ohranjanje prijateljstev,
- razliko med spletnimi in prijateljstvi v živo,
- vpliv družinskega okolja na sposobnost oblikovanja prijateljstev,
- povezavo med kakovostjo prijateljstev in duševnim zdravjem mladostnikov,
- vpliv osamljenosti, socialne anksioznosti ali samozavesti na socialne odnose,
- razlike med prijateljstvi pri dekletih in fantih,
- vpliv hobijev, športa in šolskih dejavnosti na nastanek prijateljstev,
- kako se prijateljstva spreminjajo skozi odrasčanje,
- vpliv konfliktov in prepirov na trajnost prijateljstev,
- kako mladostniki razumejo razliko med prijateljem, znancem in spletnim prijateljem.

Prav tako bi bilo koristno uporabiti še druge raziskovalne metode, na primer daljše intervjuje, opazovanje skupin vrstnikov ali anonimne zapise mladostnikov o njihovih izkušnjah. Tako bi lahko dobili še bolj poglobljen vpogled v dejavnike izbire in ohranjanja prijateljstva v obdobju mladostništva.

8. VIRI IN LITERATURA

1. Ahlin, M., Bokal, L., Gložančev, A., Hajnšek-Holz, M., Humar, M., Keber, J. idr. (1994).
2. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.
3. Abrams, Z. (2023, junij 1). *The science of why friendships keep us healthy*. Retrieved from
4. Alexander, R. D. (1987). *The Biology of Moral Systems*. Hawthorne: Aldine de Gruyter.
5. Angelo, G. (2014). *Social Skills: The Modern Skill for Success, Fun, and Happiness Out of Life*. USA: CreateSpace Independent Publishing Platform. *American Psychological Association*. (brez datuma). Pridobljeno iz Friendship: <https://www.apa.org/topics/friendship>
6. Annis, D. (1987). The Meaning, Value, and Duties of Friendship. *American Philosophical Quarterly* 24(4), 349-356.
7. American Psychological Association: <https://www.apa.org/monitor/2023/06/cover-story-science-friendship>
8. Beanlands, T. (24. februar 2025). *research OUTREACH*. Pridobljeno iz Size matters: The link between social groups and human evolution: <https://researchoutreach.org/articles/size-matters-social-groups-human-evolution/#:~:text=Evolutionary%20psychologist%20Robin%20Dunbar%E2%80%99s%20%E2%80%98social%20brain%20hypothesis%E2%80%99%20suggests,The%20bi%20group%2C%20the%20bigger%20the%20>
9. Berndt, T. J. (1982). The Features and Effects of Friendship in Early Adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
10. Brehm, S. S. (1985). *Intimate relationships*. New York: McGraw-Hill.
11. Berndt, T. J. (1992). Friendship and Friends' Influence in Adolescence. *Sage Publications*, 1(5), 156-159.
12. Buss, D. M. (2009). *Evolutionary psychology: The new science of the mind* (3rd ed).
13. Boston: Pearson Education.
14. Bockarova, M. (13. oktober 2024). *Psychology Today*. Pridobljeno iz How Personality Shapes our Friendships: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/romantically-attached/202410/how-personality-impacts-friendship-building#:~:text=Key%20points%201%20Personality%20influences%20how%20we%20strengthen,communication%20and%20offering%20practical%20support%20to%20maintain>
15. Cashdan, E. (1989). Hunters and gatherers: Economic behavior in bands. V S. Plattner (ur.), *Economic Anthropology* (str. 21-48). Stanford: Stanford University Press.
16. Chan, Y. K. in Lee, R. P. L. (2006). Network size, social support and happiness in later life: A comparative study of Beijing and Hong Kong. *Journal of Happiness Studies*, 7, 87-112.
17. Cosmides, L. in Tooby, J. (1992). Cognitive adaptations for social exchange. V J. Barkow,
18. L. Cosmides v J. Tooby (ur.), *The adapted mind* (str. 163-228). New York: Oxford University Press.
19. DeScioli, P. in Kurzban, R. (2009). The Alliance Hypothesis for Human Friendship. *Plos One*, 4(6). doi: 10.1371

20. Degges-White, S. (29. maj 2018). *Friendology: The Science of Friendship*. Pridobljeno iz 18. PsychologyToday:<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/lifetime-connections/201805/friendology-the-science-friendship>
21. De Wall, F. (1982). *Chimpanzee politics: Sex and power among apes*. Baltimore: John Hopkins University Press.
22. Doroszuk, M. (26. september 2019). *Springer Nature Link*. Pridobljeno iz Personality and Friendship: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-28099-8_712-1#citeas Dunbar, R. (2021). *Friends: Understanding the Power of our Most Important Relationships*. fivable. (brez datuma). Pridobljeno iz Interpersonal Relationships:<https://library.fiveable.me/key-terms/social-psychology/interpersonal-relationships>
23. Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. New York: Routledge. 22. Fehr, B. (1996). *Friendship Processes*. Thousand Oaks: Sage Publications.
24. Epikur.Pregovori in verzi oprijateljstvu.Pridobljeno 14.7.2015 s <http://www.pregovor.com/kategorije/prijateljstvo.html>
25. Firestone, L. (2015). *5 Ways to Build Trust and Honesty in Your Relationship*. Pridobljeno 21.7.2015 s <https://www.psychologytoday.com/blog/compassion-matters/201506/5-ways-build-trust-and-honesty-in-your-relationship>
26. Gaulin, S. in McBurney, D. (2004). *Evolutionary psychology* (2nd ed). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
27. Ghosh, S.. *Citati o prijateljstvu*. Pridobljeno 2.8.2015, s <http://svetbesed.si/?view=items&subcat=59>
28. Hall, J. A. (15. marec 2018). *Journal of Social and Personal relationships. How many hours does it take to make a friend?* Pridobljeno iz How many hours does it take to make a friend.
29. Hartup, W. in Stevens, N. (1999). *Friendship and Adaptation Across the Life Span. Current Directions in Psychological Science* 8(3), 76-79. doi: 10.1111/1467-8721.00018
30. Holt-Lunstad, J., Smith, T. B. in Layton, J. B. (2010). *Social Relationships and Mortality Risk: A Meta-analytic Review. PLoS Med* 7(7). doi: 10.1371/journal.pmed.1000316
31. Karbo, K. (1. november 2006). *Psychology Today*. Pridobljeno iz Friendship: The Laws of Attraction: <https://www.psychologytoday.com/us/articles/200611/friendship-the-laws-attraction>
32. Kompare, A., Stažičar, M., Dogša, I., Vec, T., & Curk, J. (2009). *Uvod v psihologijo*. Ljubljana: DZS.
33. Kompare, A., Stražičar, M., Dogša, I., Vec, T., & Curk, J. (2011). *PSIHOLOGIJA: spoznanja in dilema: učbenik za psihologijo v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja*. Ljubljana: DZS.
34. Lamovec, T. (1980). *Eksperimentalni priročnik psihologije motivacije, emocij in učenja*.
a. Ljubljana.
35. Lim, A. G. (20. december 2023). *SimplyPsychology*. Pridobljeno iz Big Five Personality Traits: The 5-Factor Model of Personality: <https://www.simplypsychology.org/big-five-personality.html>

36. Sanz, E. (29. avgust 2023). *Exploring your mind*. Pridobljeno iz The Characteristics of Lasting Friendships: <https://exploringyourmind.com/the-characteristics-of-lasting-friendships/>
37. Kapor Stanulović, N. (1991). Razvojno psihološki značaj prijateljstva u adolescenciji.
 - a. *Pedagoška stvarnost*, 7-8, 72-76.
38. Key, K. (2014). *How to Get the Respect You Secretly Crave*. Prodobljeno 24.7.2015 s <https://www.psychologytoday.com/blog/counseling-keys/201410/how-get-the-respect-you-secretly-crave>
39. Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. Michigan: Harper & Row.
40. Konda, D. (1996). *Prijateljstvo in medsebojni odnosi*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
41. Korbar, N. (2014). *Lastnosti, ki jih cenimo pri prijateljih v različnih razvojnih obdobjih*.
 - a. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
42. Košir, K. (2001). Pregled preučevanja vrstniških odnosov pri šolskih otrocih in mladostnikih. *Anthropos*, 1-2, 111-140.
43. Krnjajić, S. (1990). *Dečja prijateljstva*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
44. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.). (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni Inštitut Filozofske fakultete.
45. Lewis, D. M. G., Conroy Beam, D., Al Shawaf, L., Raja, A., DeKay, T. in Buss, D. M. (2011). Friends with Benefits: The Evolved Psychology of Same- and Opposite-Sex Friendship. *Evolutionary Psychology*, 9(4), 543-563. Pridobljeno 24.8.2015 s <http://www.epjournal.net/articles/friends-with-benefits-the-evolved-psychology-of-same-and-opposite-sex-friendship/getpdf.php?file=EP09543563.pdf>
46. Lewis, D. M. G., Al-Shawaf, L., Russell, E. M. in Buss, D. M. (2015). Friends and happiness: An evolutionary perspective on friendship. V D. Meliksah (ur.), *Friendship and happiness: across the life-span and cultures*. Arizona: Springer.
47. Lickerman, A. (2013). *The True Meaning of Friendship*. Pridobljeno 20.8.2015 s <https://www.psychologytoday.com/blog/happiness-in-world/201312/the-true-meaning-friendship>
48. McAndrew, R. (2015). *Friendship group motives for alcohol consumption: A midstream social marketing approach*. Doktorska disertacija, Queensland: Queensland University of Technology: QUT Business School.
49. McDonald, N. M. in Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. V A. Acerbi, J. A. Lombo in J. J. Sanguinetti (ur.), *Free will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue*. IF-Press.
50. Nakashima, K., Morigana, Y., & Shimizu, H. (12. junij 2018). *Wiley Online Library*. Pridobljeno iz The Role of Individual Factors in Friendship Formation: Considering Shyness, Self-Esteem, Social Skills, and Defensive Pessimism: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jpr.12201?msocid=08db8bf0b3a961362d879816b2006040>
51. Nawab, A. (2. februar 2025). *Friendify*. Pridobljeno iz The Friendship Lifespan - How long do most friendships last, and why: <https://thefriendify.com/blog/friendship-lifespan-how->

52. Papalia, D (2003). *Otrokov svet*. Ljubljana: Educy.
53. Price Mitchell, M. (2014) *The Language of Respect*. Prodobljeno 12.7.2015 s <https://www.psychologytoday.com/blog/the-moment-youth/201402/the-language-respect>
54. Reisman, J. M. (1979). *Anatomy of friendship*. New York: Irvington. Rich Harris, J. (2006). *Otroka oblikujejo vrstniki*. Ljubljana: Orbis.
55. Roberts, G. (2008). Evolution of direct and indirect reciprocity. *Proceedings of the Royal Society B- Biological Sciences*, 275, 173-179.
56. Roffey, S., Tarrant, T. in Majors, K. (1994). *Young friends: schools and friendship*. New York: Cassell.
57. Seyfarth, R. M. in Cheney, L. C. (2012). The Evolutionary Origins of Friendship. *Annual Review of Psychology* 63, 153-177. doi:10.1146/annurev-psych-120710-100337
58. Taylor, S. (2012). *Slighting – The Dangers of Being Disrespected*. Pridobljeno 15.8.2015 s <https://www.psychologytoday.com/blog/out-the-darkness/201201/slighting-the-dangers-being-disrespected>
59. Tooby, J. in Cosmides, L. (1996). Friendship and the banker's paradox: Other pathways to the evolution of adaptations for altruism. *Proceedings of the British Academy*, 88, 119-143.
60. Tullberg, J. (2004). On Indirect Reciprocity: The Distinction between Reciprocity and Altruism, and a Comment on Suicide Terrorism. *The American Journal of Economics and Sociology*, 63(5), 1193-1212.
61. Wellman, H. M., Cross, D. in Watson, J. (2011). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
62. Wilkinson, G. W. (1984). Reciprocal food sharing in vampire bat. *Nature*, 308, 181-184.
63. Woolsey, L. K. in McBain, L. L. (1987). Women's networks: Strengthening the bonds of friendship between women. V K. Storrie (ur.), *Women: Isolation and bonding* (59-76). Toronto, Ontario: Methuen.
64. Zupančič, M. (ur.). (1999). *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*. Ljubljana: i2.

9. PRILOGE

9.1 Vprašalnik

Označite vaš spol.

- ☐ Moški
- ☐ Ženska

Označite letnik katerega obiskujete.

- ☐ 3. letnik
- ☐ 4. letnik

Q1 - Označite se na spektru introvertiranosti in ekstravertiranosti. 1 pomeni popolnoma introvertiran, 7 pa popolnoma ekstravertiran. _____

Q2 - Označite opis, ki najbolje opisuje vašo predstavo pojma prijatelj.

- ☐ Nekdo, ki ni družina, ki mu zaupam in z njim lahko delim osebne stvari.
- ☐ Nekdo, s katerim se redno družim.
- ☐ Nekdo, ki me psihično in fizično podpira.
- ☐ Nekdo do katerega čutim tesno povezavo, tudi če se z njim ne pogovarjam zelo pogosto.
- ☐ Vsak ali večina ljudi, ki jih spremljam preko družbenih omrežij.
- ☐ Drugo:

Q3 - Koliko prijateljev imate, če upoštevate definicijo, ki ste jo označili pri prejšnjem vprašanju.

- ☐ 0 do 5
- ☐ 5 do 10
- ☐ 10 do 50
- ☐ 50 do 100
- ☐ 100 do 150
- ☐ 150 do 200
- ☐ več kot 200
- ☐ Drugo:

Q4 - Koliko ljudi poznate dovolj dobro, da bi jih prepoznali na ulici, se jim nasmehnili ali na kratko poklepetali, čeprav z njimi nimate zelo tesnega stika?

- ☐ manj kot 10
- ☐ 10 do 50
- ☐ 50 do 100
- ☐ 100 do 150
- ☐ 150 do 200
- ☐ več kot 200
- ☐ Drugo:

Q5 - Največ prijateljev sem spoznal/a...

- ☐ v srednji šoli
- ☐ v osnovni šoli
- ☐ na obšolskih dejavnosti, ki jih obiskujem ali sem jih obiskoval
- ☐ preko sosedstva
- ☐ prek spleta
- ☐ prek drugih prijateljev
- ☐ preko družine
- ☐ Drugo:

Q6 - Kako ločiš prijatelje od znancev?

- ☐ Prijatelji me poznajo osebno in intimno, znanci pa površinsko.
- ☐ Prijatelji mi pomagajo v težkih situacijah, znanci ne.
- ☐ Prijatelji so osebe, s katerimi se redno družim, znanci pa ne.
- ☐ Drugo:

Q7 - Kako pogosto se moraš srečevati z nekom, da ga šteješ za prijatelja?

- ☐ večkrat na teden
- ☐ enkrat na mesec
- ☐ večkrat na mesec
- ☐ enkrat na pol leta ali redkeje
- ☐

Q8 - Kako pomembni so za vas navedeni dejavniki pri izbiri prijateljev?

	sploh ni pomembno	ni pomembno	pomembno	zelo pomembno
dobra in pogosta komunikacija	☐	☐	☐	☐
skupne oziroma podobne vrednote in stališča	☐	☐	☐	☐
skupni interesi	☐	☐	☐	☐
pripadnost istemu klubu, krožku ali ustanovi	☐	☐	☐	☐
skupna kultura ali narodnost	☐	☐	☐	☐
smisel za humor	☐	☐	☐	☐
izgled osebe	☐	☐	☐	☐
osebne lastnosti osebe (ekstravertiranost, introvertiranost, empatičnost, prijaznost, impulzivnost itd.)	☐	☐	☐	☐
prostorska bližina (sosedstvo, sošolci, sodelavci itd.)	☐	☐	☐	☐

Q9 - Ocenite kako pomembne so po vašem mnenju spodaj navedene lastnosti za ohranjanje oziroma dolgotrajnost prijateljstva?

	sploh ni pomembno	ni pomembno	pomembno	zelo pomembno
dobra in pogosta komunikacija	☐	☐	☐	☐
skupne oziroma podobne vrednote in stališča	☐	☐	☐	☐
skupni interesi	☐	☐	☐	☐
medsebojno zaupanje	☐	☐	☐	☐
iskrenost	☐	☐	☐	☐
zvestoba	☐	☐	☐	☐
podpora v težkih trenutkih	☐	☐	☐	☐
zanesljivost in konstantnost prisotnosti prijatelja v življenju drug drugega	☐	☐	☐	☐
pogosto druženje	☐	☐	☐	☐

Q10 - Kateri način komunikacije je po tvojem mnenju ključnega pomena za prijateljstvo? (Izberi največ dva.)

Možnih je več odgovorov

- ☐ osebna srečanja
☐ telefonski pogovori
☐ sporočila SMS
☐ videoklici
☐ komunikacija prek družbenih omrežij

9.2 Vprašanja za intervju

1. Na podlagi česa menite, da večina ljudi izbira prijatelje?
2. Kako bi definirali prijatelja oz. koga štejete za prijatelja?
3. Ali pogostost srečanj vpliva na kakovost prijateljstva?
4. Ali imajo ekstravertiranost, introvertiranost ali čustvena stabilnost kakšno vlogo pri izbiri prijateljev?
5. Ali menite, da ljudje izbirajo prijatelje, ki so jim podobni, ali drugačne?
6. Koliko prijateljev imate, če upoštevate vaša merila?
7. Kako bi opisali idealnega prijatelja? Katere lastnosti pri prijateljih najbolj cenite?
8. Kako pomembno vam je, da prijatelji delijo podobne interese z vami?
9. Kaj vas privlači k osebi in vas prepriča, da bi se želeli spoprijateljiti? Ali videz igra kakšno vlogo?
10. . Kako bi preprečili, da zaidete v prijateljstva, ki se končajo z izdajo?
11. Kakšen nasvet bi dali nekomu, ki želi ohraniti ali izboljšati prijateljstva?

**VLOGA RAZREDNIH DEJAVNOSTI PRI SPODBUJANJU
SOCIALNIH IN ČUSTVENIH VEŠČIN UČENCEV 7.
RAZREDA**

Raziskovalna naloga

KAZALO

POVZETEK	3
ABSTRACT	3
1 UVOD.....	4
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja	4
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge.....	4
1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu	5
1.4 Raziskovalna metoda	5
1.5 Izvirni prispevek k praksi	6
2 TEORETIČNI DEL	6
2.1 Socialne in čustvene veščine.....	6
2.2 Pomen socialnih in čustvenih veščin v šolskem okolju	7
2.3 Razvoj socialnih in čustvenih veščin skozi razredne dejavnosti.....	8
2.4 Samopodoba in samospoštovanje pri učencih	9
2.5 Komunikacija in medosebni odnosi	9
2.6 Razredna klima in medsebojni odnosi	10
2.7 Povezava med teorijo in prakso.....	10
2.8 Vloga učitelja in pomen refleksije pri razvoju socialnih in čustvenih veščin	11
3 EMPIRIČNI DEL	11
3.1 Časovni potek raziskave.....	11
3.2 Postopek zbiranja podatkov	12
3.3 Raziskovalna metoda	12
3.4 Hipoteze	12
3.5 Raziskovalni vzorec	12
3.6 Razprava in predstavitev rezultatov	13
3.7 Načrt dejavnosti za spodbujanje socialnih in čustvenih veščin	13
3.7.1 Analiza rezultatov začetne ankete o socialnih in čustvenih veščinah.....	14
3.7.2 Analiza dejavnosti v septembru	17
3.7.3 Analiza dejavnosti v oktobru	21
3.7.4 Analiza dejavnosti v novembru	24
3.7.5 Analiza dejavnosti v decembru	26
3.7.6 Analiza dejavnosti v januarju	28
3.7.7 Analiza dejavnosti v februarju.....	33
3.7.8 Analiza dejavnosti v marcu.....	34
3.7.9 Analiza dejavnosti v aprilu.....	39
4 RAZPRAVA IN REZULTATI	44
5 ZAKLJUČEK.....	47
6 VIRI IN LITERATURA	49
7 PRILOGE.....	51
7.1 PRILOGA 1	51
7.2 PRILOGA 2.....	53
7.3 PRILOGA 3	54

7.4	PRILOGA 4	55
7.5	PRILOGA 5	55
7.6	PRILOGA 6	55
7.7	PRILOGA 7	56

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Spol učencev.	14
Graf 2: Skupna ocena razredne klime (N = 11).	16
Graf 3: Kako bi ocenil/-a razredno vzdušje? (N = 11)	42
Graf 4: Ali zdaj lažje izražáš čustva, poslušáš druge, rešuješ konflikte? (N = 11)	42

KAZALO FOTOGRAFIJ

Fotografija 1 in Fotografija 2: Primer izpolnjenega začetnega vprašalnika (Lasten vir).	17
Fotografija 3: Plakat Koraki uspešnega reševanja konfliktov, ki so ga oblikovali učenci	18
Fotografija 4: Igre vlog – dejavnosti (Lasten vir).	19
Fotografija 5: Primer izpolnjenega refleksijskega lista – reševanje konfliktov (Lasten vir).	20
Fotografija 6: Učenci pri skupinski gradnji stolpa (Lasten vir).	22
Fotografija 7: Končni izdelek – zgrajeni stolp (Lasten vir).	22
Fotografija 8: Primer trditve učencev – dve resnici in ena laž (Lasten vir).	24
Fotografija 9: Plakat Zemljevid interesov z risbami učencev (Lasten vir).	25
Fotografija 10: Plakat Zaupanje s ključnimi besedami (Lasten vir).	25
Fotografija 11 in Fotografija 12: Razredno druženje in priprava vafjev (Lasten vir).	27
Fotografija 13: Sporočila staršev (Lasten vir).	27
Fotografija 14: Primer zapisanih odzivov učencev z dejavnosti Stopi v moje čevlje (Lasten vir).	29
Fotografija 15: Nekatere refleksije učencev pri dejavnosti Stopi v moje čevlje (Lasten vir).	29
Fotografija 16: Izdelki učencev pri dejavnosti Moja čustvena tehničica (Lasten vir).	30
Fotografija 17: Izdelek učenca pri dejavnosti Moja čustvena tehničica (Lasten vir).	31
Fotografija 18 in Fotografija 19: Izdelki učencev pri dejavnosti Moj ščit moči (Lasten vir).	35
Fotografija 20: Izdelek učenca pri dejavnosti Moj ščit moči (Lasten vir).	35
Fotografija 21 in Fotografija 22: Izdelka učencev pri dejavnosti Krog pohvale (Lasten vir).	37
Fotografija 23: Primer refleksije učenca pri dejavnosti Pohvala in sramota (Lasten vir).	38
Fotografija 24: Primer plakata Naša pot do boljših odnosov (Lasten vir).	40
Fotografija 25: Primer plakata Naša pot do boljših odnosov (Lasten vir).	40
Fotografija 26 in Fotografija 27: Primer izpolnjene končne ankete (Lasten vir).	43
Fotografija 28: Pano na hodniku pred učilnico 7. razreda z izdelki učencev (Lasten vir).	44

KAZALO TABEL

Tabela 1: Načrt dejavnosti za spodbujanje socialnih in čustvenih veščin.	14
Tabela 2: Porazdelitev odgovorov učencev pri izbranih trditvah začetne ankete (N = 11).	15

POVZETEK

Raziskovalna naloga z naslovom *Vloga razrednih dejavnosti pri spodbujanju socialnih in čustvenih veščin učencev 7. razreda* preučuje, kako ciljno usmerjene dejavnosti vplivajo na izboljšanje sodelovanja, razumevanja čustev in razrednega vzdušja. Namen raziskave je spodbuditi učence k razvijanju empatije, odgovornosti in samorefleksije ter oblikovati pozitivne odnose v razredu. V raziskavi so uporabljene različne metode, kot so ankete, opazovanje in pisne refleksije učencev. Skozi načrtovane dejavnosti učenci razvijajo sposobnost sodelovanja, učinkovite komunikacije in razumevanja lastnih ter tujih čustev. Rezultati kažejo, v kolikšni meri načrtno delo na socialnih in čustvenih veščinah prispeva k boljšemu razrednemu vzdušju in osebni rasti učencev. Naloga želi prispevati k večjemu zavedanju pomena čustvene inteligence v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Ključne besede: socialne veščine, čustvena inteligenca, sodelovanje, samorefleksija, razredno vzdušje

ABSTRACT

The research paper entitled *The Role of Classroom Activities in Promoting Social and Emotional Skills of 7th Grade Students* examines how targeted activities influence the improvement of cooperation, understanding of emotions, and classroom climate. The aim of the study is to encourage students to develop empathy, responsibility, and self-reflection, as well as to build positive relationships within the classroom. Various methods were used in the research, including surveys, observation, and students' written reflections. Through planned activities, students develop the ability to cooperate, communicate effectively, and understand their own and others' emotions. The results show the extent to which systematic work on social and emotional skills contributes to a better classroom atmosphere and students' personal growth. The paper aims to contribute to a greater awareness of the importance of emotional intelligence in the educational process.

Keywords: social skills, emotional intelligence, cooperation, self-reflection, classroom climate

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

V sodobni šoli je poleg razvijanja kognitivnih sposobnosti vse več poudarka tudi na razvoju socialnih in čustvenih veščin (SČV), ki pomembno vplivajo na uspešnost učencev, njihovo samopodobo, medosebne odnose ter sposobnost sodelovanja. Učenci 7. razreda se nahajajo v občutljivem obdobju zgodnje adolescence, ko se soočajo z intenzivnimi spremembami na telesnem, čustvenem in socialnem področju.

Razrednik ima pri tem pomembno vlogo, saj s svojimi dejavnostmi, načinom vodenja razreda in vzpostavljanjem odnosa lahko vpliva na razvoj empatije, samoregulacije, sodelovanja in odgovornosti med učenci.

Socialno in čustveno učenje ali socialno čustvene kompetence so tesno povezane z vzgojno-izobraževalnimi cilji. V šolske kurikule je potrebno vključiti tudi socialno in čustveno učenje. Te kompetence krepijo sposobnosti otrok, da razumejo sebe in druge, njihovo empatijo in veščino sodelovanja z drugimi, izražanje in uravnavanje čustev, razvijanje zdravih medsebojnih odnosov, konstruktivno reševanje konfliktov, veščino sprejemanja odgovornih etičnih odločitev idr. (Rozman, Vodopivec, 2024).

Pri razvoju in uporabi socialnih in čustvenih kompetenc sta ključna dva elementa: 1) zagotavljanje varnega, spodbudnega, sodelovalnega in urejenega učnega okolja ter 2) učenje socialnih in čustvenih kompetenc. Ta dva elementa vplivata drug na drugega; bolj socialno in čustveno kompetentni učenci so tudi bolj sodelovalni, skrbni in se počutijo varneje, pozitivno učno okolje pa jim daje možnost za uporabo in nadaljnje razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc (Tacol ... [et al.], 2024).

Raziskovalni problem zato opredeljujemo kot vprašanje, kako lahko z načrtnimi razrednimi dejavnostmi spodbudimo in razvijamo socialne ter čustvene veščine pri učencih 7. razreda.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskave je preučiti, kako načrtne razredne dejavnosti prispevajo k razvijanju socialnih in čustvenih veščin pri učencih 7. razreda ter kako se ob tem spreminja razredna klima in medsebojni odnosi.

Cilji raziskave:

1. Ugotoviti raven socialnih in čustvenih veščin učencev pred začetkom izvajanja dejavnosti.
2. Načrtovati in izvesti razredne ure, namenjene razvijanju SČV (npr. sodelovanje, empatija, reševanje konfliktov, samospoštovanje).
3. Spremljati spremembe v vedenju in odnosih med učenci skozi obdobje raziskave.
4. Analizirati odzive učencev na izvedene dejavnosti in njihovo doživljanje sprememb.

5. Oblikovati priporočila za učinkovite pristope k razvijanju SČV v osnovni šoli.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Raziskovalna vprašanja:

1. Kakšna je začetna stopnja razvitosti socialnih in čustvenih veščin pri učencih 7. razreda?
2. Katere dejavnosti najbolj prispevajo k razvoju teh veščin?
3. Kako učenci doživljajo razredne dejavnosti, namenjene razvijanju SČV?
4. Kako se skozi obdobje raziskave spreminjajo medosebni odnosi in razredna klima?

Predpostavke:

- Učenci 7. razreda imajo različno razvite SČV, kar je odvisno od družinskega okolja, osebnosti in dosedanjih šolskih izkušenj.
- Načrtne, strukturirane dejavnosti lahko pozitivno vplivajo na razvoj empatije, sodelovanja in čustvene regulacije.
- Učenci bodo ob ustreznem vodenju pripravljeni sodelovati in reflektirati lastna čustva ter vedenje.

Omejitve:

- Raziskava bo potekala v enem razredu, zato rezultatov ni mogoče posploševati na vse učence 7. razreda.
- Na rezultate lahko vplivajo zunanji dejavniki (npr. družinske razmere, odnosi zunaj šole, druge šolske obveznosti).
- Časovno obdobje raziskave (od septembra do aprila) je razmeroma kratko za celovito spremljanje dolgoročnih sprememb.

1.4 Raziskovalna metoda

Raziskava bo kombinirala kvalitativne in kvantitativne metode.

Metode zbiranja podatkov:

- Anketa oz. vprašalnik za učence (pred in po izvedbi dejavnosti) za ugotavljanje stališč in doživljanja odnosov v razredu.
- Opazovanje z udeležbo med razrednimi urami in dejavnostmi.
- Refleksije učencev in razredničarke (beleženje sprememb, odzivov, razmišljanj).

Metode obdelave podatkov:

- Kvantitativna analiza rezultatov vprašalnikov (povprečja, frekvence).
- Kvalitativna analiza vsebine (tematska analiza zapisov, opazanj).

1.5 Izvirni prispevek k praksi

Raziskava bo prispevala k boljšemu razumevanju pomena razrednih ur in osebne vloge učitelja pri razvijanju socialnih in čustvenih kompetenc učencev.

Na praktični ravni bo rezultat oblikovanje niza učinkovitih dejavnosti in pristopov, ki jih bodo lahko uporabili tudi drugi učitelji razredniki pri delu s sedmošolci.

Na teoretični ravni pa bo raziskava prispevala k empirični potrditvi vpliva načrtnega razvijanja SČV na razredno klimo in odnose med učenci.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Socialne in čustvene veščine

Čustvena inteligenca vključuje pet glavnih vidikov: samozavedanje, samoupravljanje, motivacijo, empatijo in medosebne veščine. S pomočjo le-teh vidikov ljudje prepoznavajo, razumejo in uporabljajo čustva za doseganje uspeha ter gradnjo kakovostnih odnosov. Samozavedanje je sposobnost prepoznavanja lastnih čustev in razumevanje tega, kako čustva vplivajo na naše vedenje in odločitve. Samoupravljanje je sposobnost uravnavanja impulzov in umirjenega reagiranja v stresnih situacijah. Empatija je sposobnost prepoznavanja in odzivanja na čustvena stanja drugih in sočustvovanja ter nam pomaga graditi ter ohranjati kakovostne medsebojne odnose. S spretnostmi, kot so pogajanje, reševanje konfliktov, timsko delo, vzpostavljamo in vzdržujemo medsebojne pozitivne odnose (Goleman, 2006).

Socialne in čustvene veščine predstavljajo pomemben del celostnega razvoja posameznika, saj vplivajo na njegovo vedenje, odnose in uspešnost v šolskem okolju. V sodobni pedagogiki se pogosto uporablja izraz socialno-čustveno učenje (angl. social-emotional learning – SEL), ki ga opredeljuje CASEL kot proces, v katerem posamezniki razvijajo sposobnosti za razumevanje in obvladovanje čustev, postavljanje ciljev, izkazovanje empatije, vzpostavljanje odnosov ter odgovorno odločanje (CASEL, 2023).

Pomen socialnih in čustvenih veščin poudarja tudi Daniel Goleman, ki je s konceptom čustvene inteligentnosti pokazal, da uspešnost posameznika ni odvisna le od kognitivnih sposobnosti, temveč tudi od sposobnosti razumevanja in uravnavanja čustev (Goleman, 1995). Posamezniki z razvito čustveno inteligentnostjo lažje vzpostavljajo odnose, bolje obvladujejo stres in učinkoviteje rešujejo probleme.

Socialno učenje je neločljivo povezano s čustvi, pa naj gre za empatijo ali dajanje podpore drugim ali za spretnost samouravnavanja: zmožnost ostati miren, ko nastopijo težave, nadzorovati impulze (na primer jezo), a hkrati znati in upati si izraziti čustva, ko je to potrebno

(denimo veselje in žalost). Prepoznavanje čustev in ustrezno ravnanje z njimi je pomemben pokazatelj osebnostne zrelosti in eden ključnih dejavnikov za vzpostavljanje kakovostnih odnosov z drugimi in s samim seboj. Dobro uravnavanje čustev prispeva k socialno-čustveni pismenosti in posledično k dobri sprejetosti in vključenosti – in obratno (Rutar Ilc ... [et al.], 2017).

2.2 Pomen socialnih in čustvenih veščin v šolskem okolju

Socialno in čustveno učenje oz. opismenjevanje je nenadomestljiv vidik vzgajanja pri vseh učencih. Socialna kompetentnost se kaže kot prosocialno vedenje (razumevanje in empatija, spoštljivo in čuteče komuniciranje, sodelovanje, pripadnost ...) in vključuje čustveno kompetentnost (ki med drugim temelji na poznavanju in prepoznavanju čustev pri sebi in drugih, spretnem uravnavanju le-teh in asertivnosti – zdravem zavzemanju zase, ki ni na škodo drugih). Socialna in čustvena kompetentnost sta temelj za socialno vključenost, ta pa je eden ključnih varovalnih dejavnikov duševnega zdravja, konstruktivnega vključevanja v skupnost in zadovoljstva v življenju. Spodbujanje čustvene in socialne kompetentnosti torej nikakor ni le v domeni svetovalnih delavcev niti ni rezervirano zgolj za posamezne skupine učencev, ampak je izziv za vse učitelje in za vse učence (Rutar Ilc, 2017).

V šoli je veliko dogajanja povezanega s čustvi, zato je upoštevanje le-teh zelo pomembno. Največ priložnosti za to je prav pri socialno-čustvenem učenju oziroma opismenjevanju. Priložnost za obravnavo čustev, njihove vloge in učinkov pa se ponuja pri pouku, pri medpredmetnem povezovanju in pri raznih drugih dejavnostih na šoli. Razrednik lahko prispeva k čustvenemu opismenjevanju z delavnicami, posebej namenjenimi prepoznavanju čustev in ravnanju z njimi (Rutar Ilc ... [et al.], 2017).

V našem šolskem prostoru imamo v dokumentih, ki opredeljujejo cilje in načela vzgojno-izobraževalnega dela, že postavljene temelje za socialno in čustveno opismenjevanje. V njih zasledimo usmeritve, ki podpirajo socialno in čustveno opismenjevanje, in sicer med drugim spodbujanje skladnega čustvenega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti. Vsekakor lahko potrdimo, da temu sledi tudi pedagoška praksa, vprašanje pa je, koliko uspe temu slediti z načrtnim in sistematičnim učenjem spretnosti na tem področju (Rogič Ožek, S., 2017).

V šolskem okolju imajo socialne in čustvene veščine pomembno vlogo, saj vplivajo na učenčevo vedenje, motivacijo in sodelovanje. Učenci, ki razvijejo te veščine, so bolj vključeni v učni proces, lažje sodelujejo z drugimi in dosegajo boljše učne rezultate (OECD, 2021). Zato sodobni pedagoški pristopi poudarjajo vključevanje socialno-čustvenega učenja v vsakodnevno delo v razredu.

Raziskave kažejo, da imajo socialne in čustvene veščine pomemben vpliv na učni uspeh, vedenje in splošno dobrobit učencev. Organizacija OECD poudarja, da učenci z bolj razvitimi

socialnimi veščinami dosegajo višje učne rezultate, so bolj motivirani za učenje in lažje sodelujejo z vrstniki (OECD, 2021).

Poleg tega socialne in čustvene veščine prispevajo k zmanjševanju konfliktov in izboljšanju razredne klime. Učenci, ki znajo prepoznati in izraziti svoja čustva, so manj nagnjeni k agresivnemu vedenju in lažje rešujejo nesporazume na konstruktiven način. UNESCO izpostavlja, da socialno-čustveno učenje prispeva k ustvarjanju varnega in spodbudnega učnega okolja, ki podpira razvoj vseh učencev (UNESCO, 2019).

Pomemben vidik socialnih in čustvenih veščin je tudi njihov vpliv na duševno zdravje učencev. V obdobju adolescence se učenci pogosto soočajo z različnimi izzivi, kot so stres, negotovost in socialni pritiski. Razvite socialne veščine jim pomagajo pri soočanju s temi izzivi ter prispevajo k večji psihološki odpornosti (OECD, 2021).

Šola ima pri razvoju teh veščin ključno vlogo, saj predstavlja pomembno socialno okolje, v katerem učenci vsakodnevno vzpostavljajo odnose in razvijajo svoje socialne kompetence. Učitelji lahko z ustreznimi metodami in dejavnostmi pomembno vplivajo na razvoj teh veščin, zato je načrtno vključevanje socialno-čustvenega učenja v pouk nujno.

2.3 Razvoj socialnih in čustvenih veščin skozi razredne dejavnosti

Razvoj socialnih in čustvenih veščin poteka predvsem skozi interakcijo z drugimi, kar poudarja Lev Vygotsky v svoji sociokulturni teoriji učenja. Po njegovem mnenju se učenje odvija v socialnem kontekstu, kjer posameznik pridobiva znanje in veščine v sodelovanju z drugimi (Vygotsky, 1978). To pomeni, da imajo razredne dejavnosti, ki vključujejo sodelovanje in komunikacijo, ključno vlogo pri razvoju socialnih kompetenc.

Podobno Albert Bandura poudarja pomen učenja z opazovanjem. Učenci se učijo vedenja, odnosov in socialnih veščin tako, da opazujejo druge, zlasti učitelje in vrstnike (Bandura, 1977). To pomeni, da učitelj s svojim vedenjem predstavlja pomemben model, ki ga učenci posnemajo.

Razredne dejavnosti, kot so igre vlog, skupinsko delo, diskusije in refleksije, omogočajo učencem, da aktivno razvijajo socialne in čustvene veščine. CASEL poudarja, da so strukturirane dejavnosti, ki vključujejo sodelovanje, komunikacijo in refleksijo, učinkovite pri razvijanju teh veščin (CASEL, 2023).

Pomemben element teh dejavnosti je refleksija, saj učencem omogoča, da razmišljajo o svojih izkušnjah, prepoznajo svoje vedenje in razvijajo samozavedanje. S tem postanejo bolj odgovorni za svoje ravnanje in odnose z drugimi.

2.4 Samopodoba in samospoštovanje pri učencih

Samopodoba predstavlja posameznikovo zaznavanje samega sebe, svojih sposobnosti, lastnosti in vrednosti. Gre za kompleksen konstrukt, ki se razvija skozi izkušnje in interakcije z okoljem. Susan Harter poudarja, da je samopodoba pri otrocih in mladostnikih močno povezana s povratnimi informacijami, ki jih prejemajo od pomembnih drugih, kot so starši, učitelji in vrstniki (Harter, 2012).

V obdobju adolescence, kamor sodijo tudi učenci 7. razreda, je razvoj samopodobe še posebej intenziven. Učenci postajajo bolj občutljivi na mnenje drugih, primerjajo se z vrstniki in oblikujejo lastno identiteto. Pozitivne izkušnje, kot so pohvala, sprejetost in občutek uspešnosti, pomembno prispevajo k razvoju pozitivne samopodobe, medtem ko negativne izkušnje, kot so kritika, zavračanje ali sramotenje, lahko vodijo v negotovost in nizko samospoštovanje (Harter, 2012).

Pomen sprejemanja in podpore izpostavlja tudi Carl Rogers, ki meni, da posameznik razvija zdravo samopodobo predvsem v okolju, kjer se počuti sprejetega in razumljenega (Rogers, 1961). Takšno okolje omogoča posamezniku, da razvija svoje potenciale in oblikuje pozitivno sliko o sebi.

V šolskem okolju imajo učitelji pomembno vlogo pri oblikovanju samopodobe učencev. S spodbujanjem, pohvalami in ustvarjanjem varnega okolja lahko prispevajo k razvoju pozitivnega samospoštovanja. Dejavnosti, kot so prepoznavanje lastnih močnih strani, refleksija in medsebojna pohvala, omogočajo učencem, da ozavešijo svoje sposobnosti in razvijajo pozitivno samopodobo.

2.5 Komunikacija in medosebni odnosi

Komunikacija je temelj vsakega medosebnega odnosa, saj omogoča izmenjavo informacij, izražanje čustev in reševanje konfliktov. V šolskem okolju je učinkovita komunikacija ključna za vzpostavljanje pozitivne razredne klime in sodelovanja med učenci.

Pomemben vidik komunikacije je aktivno poslušanje, ki vključuje pozorno spremljanje sogovornika, razumevanje njegovega sporočila in ustrezno odzivanje. Učenci pogosto poslušajo površno, kar lahko vodi v nesporazume. Zato je razvijanje veščin poslušanja pomemben del socialno-čustvenega učenja.

Pri izražanju čustev in potreb je pomembna uporaba t. i. jaz-sporočil, ki jih razvija Marshall Rosenberg v okviru nenasilne komunikacije. Jaz-sporočila omogočajo posamezniku, da izrazi svoje občutke brez obtoževanja drugih, kar zmanjšuje konflikte in spodbuja razumevanje (Rosenberg, 2003).

Primer jaz-sporočila je: »Počutim se jezen, ko me ne poslušáš, ker mi je pomembno, da me razumeš.« Tak način komunikacije spodbuja odprt dialog in zmanjšuje obrambne reakcije sogovornika.

Razvijanje komunikacijskih veščin v razredu vključuje dejavnosti, kot so igre vlog, diskusije, skupinsko delo in refleksija. S tem učenci pridobivajo izkušnje, ki jim pomagajo izboljšati njihove socialne interakcije in odnose.

2.6 Razredna klima in medsebojni odnosi

Razredna klima predstavlja splošno vzdušje v razredu, ki vključuje odnose med učenci, odnos do učitelja ter občutek varnosti in pripadnosti. Pozitivna razredna klima je ključnega pomena za uspešno učenje in dobro počutje učencev.

Po ugotovitvah National School Climate Center razredna klima vključuje občutek varnosti, spoštovanja, podporo učitelja ter kakovost medsebojnih odnosov (NSCC, 2020). Učenci, ki se v razredu počutijo varne in sprejete, so bolj motivirani za učenje in aktivneje sodelujejo pri pouku.

Raziskave OECD kažejo, da pozitivna razredna klima zmanjšuje pojav konfliktov, izboljšuje sodelovanje in prispeva k boljšim učnim rezultatom (OECD, 2021). Nasprotno pa negativna klima lahko vodi v povečano stopnjo stresa, konflikte in slabše učne dosežke.

Pomemben dejavnik razredne klime je zaupanje med učenci. Zaupanje omogoča odprto komunikacijo, sodelovanje in občutek varnosti. Učenci, ki zaupajo drug drugemu, lažje delijo svoje misli in občutke ter so bolj pripravljeni sodelovati.

Učitelj ima ključno vlogo pri oblikovanju razredne klime, saj s svojim vedenjem, odnosom in načinom vodenja razreda vpliva na odnose med učenci. Z ustvarjanjem varnega, spodbudnega in vključujočega okolja lahko pomembno prispeva k razvoju pozitivne razredne klime.

2.7 Povezava med teorijo in prakso

Na podlagi predstavljenih teoretičnih izhodišč lahko ugotovimo, da so socialne in čustvene veščine ključnega pomena za razvoj učencev ter za kakovost odnosov v razredu. Razvoj teh veščin zahteva načrtno in sistematično delo, ki vključuje različne dejavnosti, kot so skupinsko delo, igre vlog, refleksija in pogovor.

Teoretična izhodišča potrjujejo, da je učenje socialnih veščin najbolj učinkovito, kadar poteka skozi izkušnjo in interakcijo z drugimi. Zato so razredne dejavnosti, usmerjene v razvijanje teh veščin, pomemben del pedagoškega dela.

Na tej osnovi je bil v empiričnem delu oblikovan načrt dejavnosti, katerih cilj je bil razvijati socialne in čustvene veščine učencev 7. razreda ter izboljšati razredno klimo.

2.8 Vloga učitelja in pomen refleksije pri razvoju socialnih in čustvenih veščin

Učitelj ima ključno vlogo pri razvoju socialnih in čustvenih veščin učencev, saj s svojim načinom dela, komunikacijo in odnosom do učencev pomembno vpliva na razredno klimo in medosebne odnose. Učitelj ni le posredovalec znanja, temveč tudi pomemben model socialnega vedenja, ki ga učenci opazujejo in posnemajo.

Barica Marentič Požarnik poudarja, da kakovosten učni proces vključuje tudi socialni in čustveni vidik učenja. Po njenem mnenju mora učitelj ustvarjati spodbudno učno okolje, ki temelji na zaupanju, sodelovanju in spoštovanju (Marentič Požarnik, 2000). Takšno okolje omogoča učencem, da se počutijo varne in sprejete, kar je pogoj za uspešno učenje in osebni razvoj.

Pomemben element pedagoškega dela je tudi refleksija. Božidar Jeznik izpostavlja, da refleksija omogoča učencem, da ozavestijo svoje izkušnje, razmišljajo o svojem vedenju in razvijajo kritično mišljenje (Jeznik, 2015). S tem učenci postajajo bolj odgovorni za svoje ravnanje in odnose z drugimi.

Refleksija ima pomembno vlogo tudi pri razvoju samopodobe, saj učencem omogoča, da prepoznajo svoje močne strani in napredek. Redna refleksija prispeva k večji samozavesti in boljšemu razumevanju sebe.

Tudi Mojca Juriševič poudarja pomen spodbudnega učnega okolja, ki vključuje pozitivne odnose, podporo in motivacijo učencev (Juriševič, 2012). Učitelj lahko z ustreznimi dejavnostmi in pristopi pomembno prispeva k razvoju socialnih in čustvenih veščin ter k oblikovanju pozitivne razredne klime.

Na podlagi navedenega lahko zaključimo, da je vloga učitelja pri razvoju socialnih in čustvenih veščin izjemno pomembna. S premišljenim načrtovanjem dejavnosti, spodbujanjem refleksije ter ustvarjanjem varnega in spodbudnega okolja lahko učitelj bistveno vpliva na razvoj učencev in kakovost odnosov v razredu.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Časovni potek raziskave

Raziskava je potekala v obdobju od septembra do aprila šolskega leta 2025/2026 v oddelku 7. razreda osnovne šole, kjer je avtorica raziskave opravljala nalogo razredničarke. V tem času so bile sistematično in načrtno izvedene razredne dejavnosti, usmerjene v spodbujanje socialnih in čustvenih veščin učencev. Dejavnosti so bile razporejene po mesecih in prilagojene razredni

dinamiki ter razvojnim značilnostim učencev. Raziskava je potekala kontinuirano, pri čemer so se podatki zbirali po vsaki izvedeni dejavnosti.

3.2 Postopek zbiranja podatkov

Podatki so bili zbrani z uporabo več različnih raziskovalnih orodij, kar je omogočilo celosten vpogled v razvoj socialnih in čustvenih veščin učencev. Po vsaki dejavnosti je bil izpolnjen opazovalni list učiteljice, v katerem so bila zabeležena opažanja o sodelovanju, komunikaciji, izražanju čustev in razrednem vzdušju. Učenci so po vsaki dejavnosti izpolnili kratko pisno refleksijo ter anonimni list o svojem počutju. Dodatno je bila na začetku in na koncu raziskovalnega obdobja izvedena anketa, s katero se je preverjalo zaznavanje lastnih socialnih in čustvenih veščin ter odnosov v razredu.

3.3 Raziskovalna metoda

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna in kvalitativno-kvantitativna raziskovalna metoda. Kvantitativni podatki so bili pridobljeni z anketnimi vprašalniki in ocenami na opazovalnih listih, kvalitativni podatki pa iz pisnih refleksij učencev ter opisnih zapisov učiteljice. Uporaba kombiniranih metod je omogočila primerjavo različnih virov podatkov in povečala zanesljivost ugotovitev.

3.4 Hipoteze

Na podlagi raziskovalnega problema in ciljev raziskave so bile oblikovane naslednje hipoteze:

- H1: Načrtno izvajanje razrednih dejavnosti pozitivno vpliva na razvoj socialnih veščin učencev 7. razreda.
- H2: Učenci po izvedenih dejavnostih izražajo višjo raven čustvene ozaveščenosti in samoregulacije.
- H3: Razredno vzdušje se skozi čas izvajanja dejavnosti izboljšuje.
- H4: Učenci izkazujejo večjo stopnjo sodelovanja in medsebojnega zaupanja ob zaključku raziskovalnega obdobja kot na začetku.

3.5 Raziskovalni vzorec

Raziskovalni vzorec je predstavljal en odderek 7. razreda osnovne šole, ki je vključeval 11 učencev. Vzorec je bil priložnosten, saj je raziskava potekala v razredu, v katerem je avtorica

opravljala vlogo razredničarke. V raziskavo so bili vključeni vsi učenci oddelka, ki so redno sodelovali pri razrednih dejavnostih.

3.6 Razprava in predstavitev rezultatov

V nadaljevanju empiričnega dela bodo zbrani podatki analizirani in interpretirani po posameznih dejavnostih in tematskih sklopih. Poseben poudarek bo namenjen primerjavi začetnega in končnega stanja socialnih in čustvenih veščin učencev ter razrednega vzdušja. Rezultati bodo predstavljeni s pomočjo tabel, grafov in opisne analize. Razprava bo usmerjena v razlago ugotovitev ter njihovo povezovanje s teoretičnimi izhodišči in cilji raziskave.

3.7 Načrt dejavnosti za spodbujanje socialnih in čustvenih veščin

V empiričnem delu raziskave je bil pripravljen in izveden načrt razrednih dejavnosti, usmerjenih v spodbujanje socialnih in čustvenih veščin učencev 7. razreda. Dejavnosti so bile načrtovane po mesecih in tematskih področjih ter so se izvajale sistematično skozi celotno raziskovalno obdobje. Preglednica v nadaljevanju prikazuje časovni potek, cilje, izvedene dejavnosti ter poudarjene socialne in čustvene veščine, ki so jih učenci razvijali v okviru raziskave.

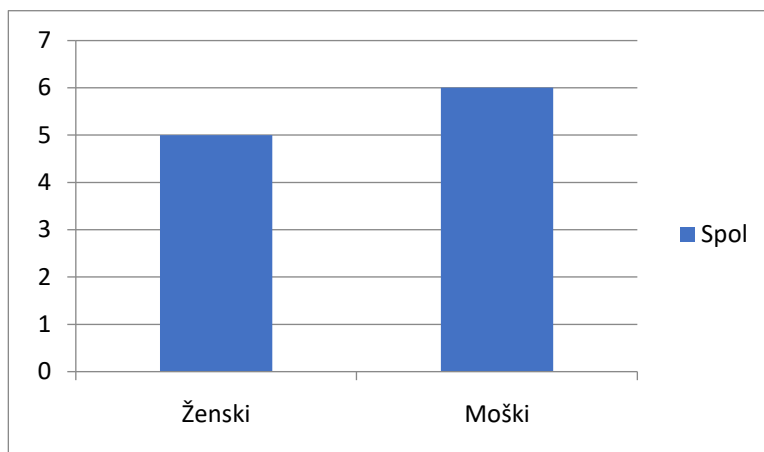
Mesec	Tematsko področje / cilj	Izvedene dejavnosti	Poudarjene socialne in čustvene veščine
September	Reševanje konfliktov, začetno stanje	Začetna anketa; pogovor in dejavnosti o reševanju konfliktov (4 ure)	reševanje sporov, samoregulacija, spoštovanje, komunikacija
Oktober	Spoznavanje, sodelovanje, zaupanje	Skupinska vaja <i>Stolp</i> ; igra <i>Kdo sem?</i> (2 uri)	sodelovanje, poslušanje, zaupanje, vključevanje
November	Spoznavanje, zaupanje, povezanost	Igra in plakat <i>Zemljevid interesov</i> ; delavnica <i>Kaj pomeni zaupati sošolcem?</i> (4 ure)	empatija, sprejemanje različnosti, zaupanje, razredno povezovanje
December	Krepitev zaupanja in odnosov	Plakat <i>Zaupanje</i> ; sporočila staršev učencem (2 uri)	čustvena varnost, pripadnost, samovrednotenje
Januar	Obvladovanje čustev in samoregulacija	Delavnica <i>Stopi v moje čevlje</i> ; delavnica <i>Moja čustvena tehnika</i> ;	čustvena pismenost, samoregulacija, empatija

Mesec	Tematsko področje / cilj	Izvedene dejavnosti	Poudarjene socialne in čustvene veščine
		vodena sprostitvena vaja/kratka meditacija; refleksija <i>Kaj mi pomaga, da se umirim?</i> (4 ure)	
Februar	Komunikacija in poslušanje	Igra <i>Telefonček</i> z razlago; refleksija <i>Kaj pomeni dobro poslušanje?</i> (3 ure)	aktivno poslušanje, spoštljiva komunikacija, izražanje sebe
Marec	Samopodoba in samospoštovanje	Delavnice <i>Moj ščit moči, Pohvala in sramota</i> ; refleksija <i>Na kaj sem ponosen?</i> (3 ure)	samozavedanje, pozitivna samopodoba, sprejemanje
April	Skupinska povezanost in evalvacija	Delavnica <i>Naša pot do boljših odnosov</i> ; končna anketa; skupna evalvacija in simbolična nagrada (2 uri)	povezanost, refleksija, vrednotenje odnosov

Tabela 1: Načrt dejavnosti za spodbujanje socialnih in čustvenih veščin.

3.7.1 Analiza rezultatov začetne ankete o socialnih in čustvenih veščinah

Začetna anketa je bila izvedena z namenom ugotavljanja začetnega stanja socialnih in čustvenih veščin učencev 7. razreda ter njihovega doživljanja razredne klime pred izvedbo načrtovanih razrednih dejavnosti. V anketi je sodelovalo 11 učencev (6 dečkov in 5 deklic), vsi stari 12 let. Anketni vprašalnik je vseboval trditve zaprtega tipa ter odprta vprašanja (Priloga 1).



Graf 1: Spol učencev.

Trditev	Nikoli (1)	Redko (2)	Včasih (3)	Pogosto (4)	Skoraj vedno (5)
Rad/a sodelujem pri skupinskem delu.	0	0	1	3	7
Poslušam, kaj imajo drugi povedati.	0	0	1	6	4
Znam povedati, kako se počutim.	1	0	2	4	4
Znam prepoznati čustva drugih.	0	0	2	1	8
Kadar sem jezen/jezna, znam obvladati svoja čustva.	1	2	3	2	3
Zaupam večini sošolcev v razredu.	0	1	3	2	5
V razredu se počutim sprejeto/sprejetega.	0	2	0	1	8
Znam mirno rešiti nesporazum s sošolcem.	0	1	6	1	3

Tabela 2: Porazdelitev odgovorov učencev pri izbranih trditvah začetne ankete (N = 11).

Iz Tabele 2 je razvidno, da večina učencev poroča o pogostem ali zelo pogostem sodelovanju pri skupinskem delu ter o pripravljenosti poslušati druge. Prav tako večina učencev ocenjuje, da zna prepoznati čustva drugih in da se v razredu počuti sprejeto, kar kaže na razmeroma dobro razvite osnovne socialne veščine in pozitiven občutek pripadnosti razredu.

Nekoliko bolj razpršeni odgovori so opazni pri trditvah, povezanih z obvladovanjem lastnih čustev in mirnim reševanjem sporov. Pri teh trditvah je več učencev izbralo odgovor »včasih«, kar kaže, da učenci na tem področju še nimajo povsem utrjenih strategij samoregulacije in konstruktivnega reševanja konfliktov.

V tretjem sklopu začetne ankete so učenci odgovarjali na odprta vprašanja, s katerimi smo želeli podrobneje pogledati v njihovo doživljanje razreda, medosebnih odnosov in lastnega čustvenega odzivanja. Odgovori so bili vsebinsko analizirani in razvrščeni v tematske kategorije.

Pri vprašanju »Kaj ti je v razredu najbolj všeč?« so učenci najpogosteje izpostavljali, da se razumemo, zabavamo, smejimo, skupaj načrtujemo kakšne dejavnosti, si pomagamo, kar kaže na pomembno vlogo pozitivnih odnosov in občutka pripadnosti v razredu.

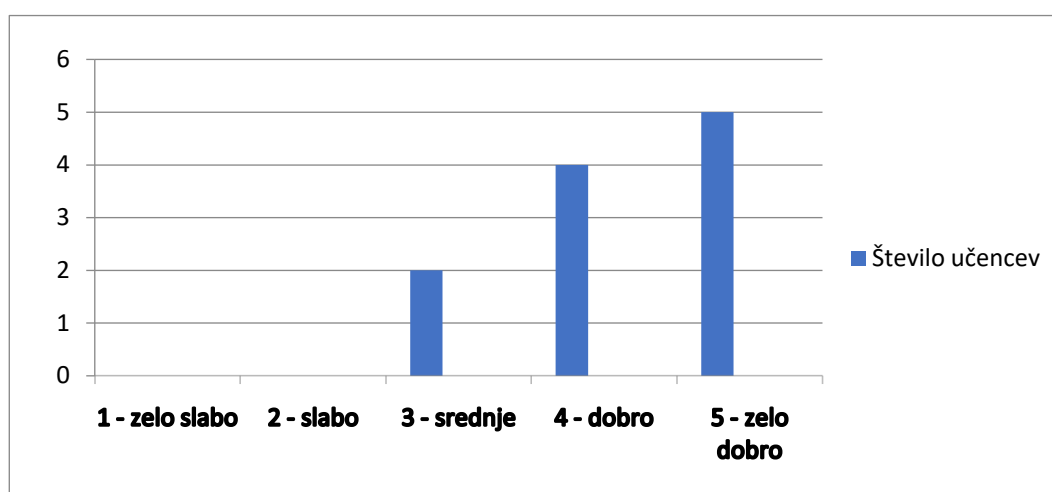
Na vprašanje »Kaj bi želel/a izboljšati v našem razredu?« so se odgovori najpogosteje nanašali na manj kreganja in manj opravljanja. Ti odgovori nakazujejo, da učenci zaznavajo določene izzive na področju medsebojnega razumevanja, komunikacije in reševanja sporov.

Pri vprašanju »Kaj ti pomaga, da se dobro počutiš v razredu?« so učenci izpostavili predvsem sošolce, tolažbo, igranje iger, pogovor, kar potrjuje pomen varnega in spodbudnega razrednega okolja za njihovo čustveno počutje.

Na vprašanje »Kaj narediš, ko si jezen/jezna ali žalosten/žalostna?« so učenci navajali različne strategije, kot so umirjanje, pogovor, umik v samoto. Odgovori kažejo, da nekateri učenci že uporabljajo ustrezne strategije samoregulacije, pri drugih pa je zaznati potrebo po dodatni podpori in usmerjanju.

Pri opisu odnosov med učenci v razredu so odgovori segali od odnosi so v redu, dobro se razumemo do včasih se skregamo, kar kaže na raznoliko doživljanje razredne klime med učenci.

Odgovori na odprta vprašanja dopolnjujejo rezultate zaprtih vprašanj ter potrjujejo, da učenci razred večinoma doživljajo kot pomemben socialni prostor, v katerem se dobro počutijo, hkrati pa zaznavajo tudi področja, kjer si želijo izboljšav.



Graf 2: Skupna ocena razredne klime (N = 11).

Iz ankete je razvidno, da je večina učencev razredno klimo ocenila pozitivno, saj je 9 od 11 učencev izbralo oceno 4 ali 5. Dva učenca sta razredno vzdušje ocenila z oceno 3, nihče pa ni izbral najnižjih ocen. Rezultati kažejo, da učenci razred večinoma doživljajo kot varno in prijetno okolje, kljub temu pa obstaja prostor za nadaljnje izboljšanje odnosov in medsebojnega razumevanja.

Na podlagi začetne ankete je mogoče ugotoviti, da razred že izkazuje številne pozitivne socialne in čustvene veščine, zlasti na področju sodelovanja, zaupanja in občutka sprejetosti. Hkrati pa rezultati kažejo potrebo po sistematičnem delu na področju obvladovanja čustev, komunikacije in mirnega reševanja konfliktov.

Anketni vprašalnik (začetni)

Socialne in čustvene veščine učencev 7. razreda

Namen ankete:
Z anketo želimo izvedeti, kako učenci doživljate sebe, svoje odnose z drugimi in delo v razredu. Ni pravih ali napačnih odgovorov — zanima nas iskreno tvoje mnenje.
Anketa je anonimna. Odgovarjaj iskreno in spontano.

1. Osební podatki (ne vpisuj imena)

- Spol: ☒ M ☐ Ž
- Starost: 12 let

2. Kako pogosto zate velja naslednje?
(Obkroži številko, ki najbolje opisuje tvoje mnenje.)

Trditev	Nikoli (1)	Redko (2)	Včasih (3)	Pogosto (4)	Skoraj vedno (5)
1. Rada/Rad sodelujem z drugimi pri skupinskem delu.	1	2	3	4	5
2. Poslušam, kaj imajo drugi povedati.	1	2	3	4	5
3. Znam povedati, kako se počutim.	1	2	3	4	5
4. Znam prepoznati, kdaj je kdo drug žalosten ali jezen.	1	2	3	4	5
5. Kadar sem jezna/jezen, znam obvladati svoja čustva.	1	2	3	4	5
6. Zlahka se sprijaznim, če ne dobim, kar želim.	1	2	3	4	5
7. Pomagam sošolcu, če vidim, da ima težave.	1	2	3	4	5
8. Zaupam večini sošolcev v razredu.	1	2	3	4	5
9. V razredu se počutim sprejeto/ sprejetega.	1	2	3	4	5
10. Znam mirno rešiti nesporazum s sošolcem.	1	2	3	4	5
11. Pogosto se trudim, da bi bilo v razredu dobro vzdušje.	1	2	3	4	5
12. Pogosto razmišljam, kako moje vedenje vpliva na druge.	1	2	3	4	5
13. Znam sprejeti kritiko ali drugačno mnenje.	1	2	3	4	5
14. Če se s kom skregam, se skušam z njim pogovoriti.	1	2	3	4	5

Trditev

Nikoli (1) Redko (2) Včasih (3) Pogosto (4) Skoraj vedno (5)

15. V razredu se učitelji in učenci večinoma dobro razumemo.

1 2 3 4 5

3. Odgovori na kratka vprašanja (z besedami):

1. Kaj ti je v razredu najbolj všeč?
Veseli, dobro veduje / sošolci

2. Kaj bi želela/želel izboljšati v našem razredu?
Panj kakšnih malih prepičkov

3. Kaj ti pomaga, da se dobro počutiš v razredu?
Sošolci.

4. Kaj narediš, ko si jezna/jezen, žalostna/žalosten?
Umirim.

5. Kako bi opisala/opisal odnose med učenci v našem razredu?
Dobro se razumemo, tu pa tam se obregamo.

4. Skupna ocena razredne klime

Kako bi s številko od 1 do 5 ocenila/ocenil vzdušje v našem razredu? (1 – zelo slabo, 5 – zelo dobro)

4

Hvala!

Fotografija 1 in Fotografija 2: Primer izpolnjenega začetnega vprašalnika (Lasten vir).

3.7.2 Analiza dejavnosti v septembru

Uspešno reševanje konfliktov

V mesecu septembru smo se osredotočili na razvijanje veščin reševanja konfliktov, saj se je že na začetku šolskega leta pokazala potreba po izboljšanju medosebnih odnosov in komunikacije v razredu. Dejavnosti so potekale v obsegu štirih šolskih ur in so bile usmerjene v razumevanje konfliktov ter razvijanje ustreznih strategij za njihovo reševanje.

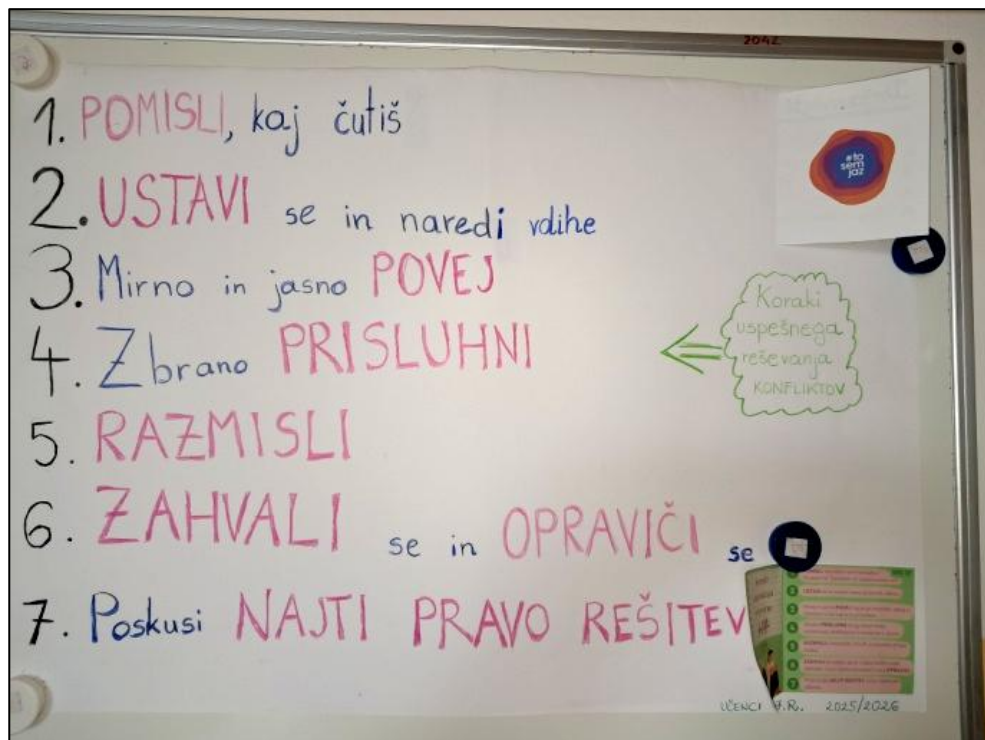
Najprej smo se z učenci pogovarjali o tem, kaj konflikt sploh je, zakaj do njega pride in kako se običajno odzivajo v konfliktnih situacijah. Učenci so navajali konkretne primere iz razreda in svojega vsakdana, pri čemer se je pokazalo, da pogosto reagirajo impulzivno ali pa se konfliktu izognejo.

V nadaljevanju smo skupaj oblikovali plakat z naslovom Koraki uspešnega reševanja konfliktov, pri čemer smo se opirali na smernice s spletne strani To sem jaz (Govc, b. d.). Učenci so aktivno sodelovali pri oblikovanju vsebine in predlagali primere iz prakse.

Na plakatu smo zapisali naslednje korake:

1. Pomisli, kaj čutiš.
2. Ustavi se in naredi nekaj globokih vdihov.

3. Mirno in jasno povej svoje mnenje.
4. Zbrano prisluhni sogovorniku.
5. Razmisli o situaciji.
6. Zahvali se in se po potrebi opraviči.
7. Poskusi najti skupno rešitev.



Fotografija 3: Plakat Koraki uspešnega reševanja konfliktov, ki so ga oblikovali učenci (Lasten vir).

V nadaljevanju so učenci sodelovali v igrah vlog, ki so temeljile na dejanskih situacijah iz razreda. Učenci so si sami izmislili dialoge, kar je povečalo njihovo vključenost in avtentičnost situacij.

Izvedene so bile naslednje situacije:

- učenec – učitelj: učenec noče sodelovati pri pouku,
- učenec – učitelj: učenec med poukom klepeta,
- učenec – učenec: učenec drugega žali ali zafrkava,
- učenec – učenec: učenec drugim ukazuje,
- učenec – učenec: učenec noče posoditi pripomočkov ali zapiskov.



Fotografija 4: Igre vlog – dejavnosti (Lasten vir).

Po vsaki igri vlog so učenci skupaj analizirali situacijo in jo ponovno odigrali z uporabo naučenih korakov za reševanje konfliktov. Pri tem so se osredotočili predvsem na mirno komunikacijo, poslušanje in iskanje skupne rešitve.

Pri dejavnostih je bilo opaziti, da učenci pogosto najprej reagirajo čustveno (jeza, užaljenost), težko poslušajo sogovornika brez prekinjanja, imajo težave pri umirjanju in razmisleku pred odzivom, ob usmerjanju uspešno uporabljajo naučene korake.

Posebej pozitivno je bilo, da so učenci pri ponovnem igranju vlog že znali uporabiti ustreznejše načine komunikacije, kar kaže na začetni napredek.

V okviru teh dejavnosti so učenci razvijali predvsem reševanje konfliktov, samoregulacijo, spoštljivo komunikacijo, empatijo in poslušanje.

Refleksija učencev

Po izvedenih dejavnostih na temo reševanja konfliktov so učenci izpolnili refleksijski list (Priloga 2), ki je omogočil vpogled v njihovo doživljanje sodelovanja, počutje ter zaznani napredek.

Pri vprašanju o vlogi v skupini je največ učencev sebe prepoznalo v vlogi pomočnika (6 učencev), sledijo vodje (4 učenci) in tisti, ki so sodelovali po navodilih (4 učenci), le en učenec pa je navedel, da se ni veliko vključil. Rezultati kažejo, da je večina učencev aktivno sodelovala in prevzemala različne vloge v skupini.

Pri samooceni sodelovanja so učenci svoje sodelovanje ocenili večinoma zelo pozitivno. Večina jih je navedla, da so pogosto ali zelo pogosto prispevali svoje ideje (10 učencev) ter pozorno poslušali druge (9 učencev). Prav tako so učenci ocenili, da so v veliki meri spodbujali sošolce in uspešno obvladovali svoja čustva, čeprav se pri slednjem kaže nekoliko večja razpršenost odgovorov, kar nakazuje, da je samoregulacija za nekatere učence še izziv.

Dejavnost: Reševanje konfliktov

◊ 1. Moja vloga v skupini
☐ Vodja ☒ Pomočnik/ca ☐ Sodeloval/-a sem po navodilih ☐ Se nisem veliko vključil/-a

◊ 2. Kako sem danes sodeloval/-a?
 (Obkroži ali označi)

	Trditve	Sploh ne	Malo	Dokaj	Zelo
Prispeval/-a sem svoje ideje.	- zelo				
Poslušal/-a sem druge.	- zelo				
Spodbujal/-a sem sošolce.	- dokaj				
Obvladal/-a sem čustva, ko ni šlo po načrtu.	- dokaj				

◊ 3. Kako sem se danes počutil/-a?
 (Obkroži ali nariši ☺ ☹ ☹ ☹ ☹)

Zakaj sem se tako počutil/-a?
Zato, ker sem ugotovila kaj delam narobe, poskusila bom popraviti

◊ 4. Kaj sem se danes naučil/-a o sebi ali drugih?
Da vsa mnenja štejejo, da moram obvladovati jezo - nesmem pokriti in se jeziti. Drugače nesmem vtikati v neki kar se ne tiče.

◊ 5. Kaj bi naslednjič naredil/-a drugače?
Ne bi se vtikala, bi se opravičila, ker sem se kregala.

◊ 6. Dodatna misel:

Fotografija 5: Primer izpolnjenega refleksijskega lista – reševanje konfliktov (Lasten vir).

Pri vprašanju o počutju je velika večina učencev (9 od 11) navedla, da so se počutili zelo dobro, dva učenca pa sta se počutila nevtrarno. Učenci so svoje pozitivno počutje povezovali predvsem z zabavnostjo dejavnosti, dobrim sodelovanjem v skupini ter občutkom sprejetosti med sošolci. Nekateri so izpostavili tudi, da so skozi dejavnost spoznali svoje napake in dobili priložnost za izboljšanje.

Iz odgovorov na vprašanje, kaj so se naučili, je razvidno, da so učenci razvijali pomembna spoznanja s področja socialnih in čustvenih veščin. Najpogosteje so poudarili pomen poslušanja, obvladovanja jeze, sodelovanja ter iskanja ustreznih načinov reševanja konfliktov. Nekateri učenci so konkretno navedli strategije, kot so umirjanje z dihanjem in razmislek pred odzivom, kar kaže na razumevanje naučenih korakov.

Pri vprašanju, kaj bi naslednjič naredili drugače, je večina učencev (9) navedla, da ne bi ničesar spremenili, kar kaže na pozitivno doživljanje dejavnosti. Posamezni učenci pa so izpostavili željo po izboljšanju svojega vedenja, kot so manjše vtikanje v druge, opravičilo v konfliktu ter manj ukazovalnega vedenja, kar kaže na razvoj samorefleksije.

Dodatne misli učencev so bile večinoma pozitivne, saj so poudarili, da jim je bila dejavnost všeč, da so se imeli dobro in da si želijo še več podobnih aktivnosti.

Refleksija učitelja

Na podlagi refleksij lahko zaključimo, da so učenci dejavnosti doživeli pozitivno in da so pri tem razvijali ključne socialne in čustvene veščine, kot so sodelovanje, poslušanje, samoregulacija in reševanje konfliktov. Refleksije kažejo tudi začetno sposobnost samovrednotenja in zavedanja lastnega vedenja, kar predstavlja pomembno osnovo za nadaljnje delo.

Dejavnosti v septembru so predstavljale pomembno izhodišče za nadaljnje delo. Učenci so spoznali konkretne korake reševanja konfliktov in jih začeli preizkušati v praksi. Kljub začetnim težavam pri samoregulaciji in poslušanju se je pokazala pripravljenost za učenje in izboljšanje odnosov, kar je bilo ključno za nadaljnje načrtovanje dejavnosti.

3.7.3 Analiza dejavnosti v oktobru

V mesecu oktobru smo dejavnosti usmerili v medsebojno spoznavanje učencev, krepitev sodelovanja ter razvijanje zaupanja v razredu. Poseben poudarek je bil na aktivnem vključevanju vseh učencev ter razvijanju socialnih veščin, kot so sodelovanje, poslušanje, zaupanje, sprejemanje drugih in vključevanje v skupino.

Skupinska vaja Gradnja stolpa

Učenci so bili razdeljeni v manjše skupine. Vsaka skupina je dobila enako količino materiala (listi papirja, lepilni trak in škarje) ter enako nalogo – v določenem času zgraditi čim višji in stabilen stolp.

Dejavnost je od učencev zahtevala načrtovanje dela, sodelovanje v skupini, delitev vlog, reševanje problemov, prilagajanje idejam drugih.

Med delom so učenci spontano prevzemali različne vloge (npr. vodja, izvajalec, idejni predlagatelj), pri čemer so morali usklajevati svoje ideje in sprejemati kompromise. Pri nekaterih skupinah je bilo opaziti več sodelovanja in poslušanja, pri drugih pa tudi težave pri organizaciji dela ali sprejemanju odločitev.

Dejavnost je bila dinamična in motivacijska, saj je vključevala element tekmovalnosti, hkrati pa je od učencev zahtevala medsebojno pomoč in sodelovanje.



Fotografija 6: Učenci pri skupinski gradnji stolpa (Lasten vir).



Fotografija 7: Končni izdelek – zgrajeni stolp (Lasten vir).

Refleksija učitelja

Na podlagi opazovalnega lista (Priloga 3) lahko ugotovimo, da je bila stopnja sodelovanja učencev v skupinah razmeroma dobra. Večina učencev je aktivno sodelovala pri dejavnosti (ocena 3), prav tako so v večji meri izražali svoje mnenje in poslušali druge (ocena 2–3). Posebej pozitivno je, da so učenci v veliki meri spoštovali dogovore in pravila (ocena 4), kar kaže na osnovno razumevanje skupinskega dela.

Na področju empatije in spodbujanja sošolcev ter obvladovanja čustev so bile ocene nekoliko nižje (ocena 3), kar nakazuje, da učenci te veščine še razvijajo, zlasti v situacijah, ki zahtevajo več usklajevanja in prilagajanja.

Splošna ocena sodelovanja v skupini je bila dobra (ocena 3). Komunikacija je bila v nekaterih skupinah odprta in konstruktivna, medtem ko je bila pri drugih bolj zadržana. Vzdušje v razredu je bilo večino časa sproščeno, proti koncu dejavnosti pa je zaradi časovnega pritiska postalo nekoliko bolj napeto.

Podrobnejša opazovanja posameznih skupin kažejo razlike v dinamiki dela. V eni skupini je bilo zaznati povečano napetost, glasnost in konflikte, saj je posameznik želel prevzeti nadzor nad delom, ostali člani pa se s tem niso strinjali. V drugi skupini je bila komunikacija zelo dobra – učenci so sodelovali, si pomagali in se medsebojno spodbujali, vodja skupine pa je uspešno pomiril situacijo, čeprav se je proti koncu pojavil posameznik z izrazitejšim čustvenim odzivom. Tretja skupina je delovala mirno in brez konfliktov, vendar so bili učenci zadržani pri izražanju idej in manj vztrajni pri iskanju rešitev, kar se je odrazilo tudi v manj uspešnem končnem izdelku.

Kot uspešno se je pokazalo, da so učenci večinoma sodelovali in bili motivirani za delo, kar je omogočilo izvedbo dejavnosti v pozitivnem vzdušju. Kljub temu se kaže potreba po dodatnem

razvijanju odprte komunikacije, enakomernega vključevanja vseh članov skupine ter obvladovanja čustev v zahtevnejših situacijah.

Refleksija učencev

Po izvedeni dejavnosti gradnje stolpa so učenci izpolnili refleksijski list (Priloga 2), iz katerega lahko razberemo njihovo doživljanje sodelovanja, počutje ter pridobljena spoznanja.

Pri samooceni sodelovanja so učenci svoje sodelovanje ocenili zelo pozitivno. Večina učencev je navedla, da so pogosto ali zelo pogosto prispevali svoje ideje (10 učencev), prav tako so vsi učenci poudarili, da so zelo poslušali druge (9 učencev). To kaže na visoko stopnjo zaznane vključenosti in pripravljenosti za sodelovanje. Tudi pri spodbujanju sošolcev so učenci večinoma ocenili, da so bili aktivni (9 učencev), kar kaže na razvijanje pozitivnih odnosov v skupini. Nekoliko nižje so učenci ocenili obvladovanje čustev, kjer se kaže, da je ta veščina še v razvoju, predvsem v situacijah, ko naloga ne poteka po načrtu.

Pri vprašanju o počutju je večina učencev (9 od 11) navedla, da so se počutili zelo dobro, preostala dva učenca pa nevtrarno. Učenci so svoje počutje povezovali predvsem z zabavnostjo dejavnosti, dobrim sodelovanjem, sproščenim vzdušjem in pozitivnimi odnosi v skupini. Pogosto so izpostavili smeh, dobro razumevanje ter občutek pripadnosti skupini.

Iz odgovorov na vprašanje, kaj so se naučili, je razvidno, da so učenci razvijali pomembna spoznanja o sodelovanju. Poudarjali so pomen organizacije dela, aktivnega sodelovanja, izražanja idej ter medsebojnega spodbujanja. Nekateri so izpostavili tudi potrebo po vztrajnosti in dejstvu, da ne smejo obupati, kar kaže na razvoj vztrajnosti in odgovornosti. Zanimivo je tudi, da so nekateri učenci prepoznali pretirano tekmovalnost kot možen izziv pri skupinskem delu.

Pri vprašanju, kaj bi naslednjič naredili drugače, je večina učencev (8) navedla, da ne bi ničesar spremenili, kar kaže na pozitivno izkušnjo dejavnosti. Posamezni učenec pa je izpostavil bolj premišljen pristop k nalogi (npr. najprej izdelava stabilnega ogrodja), kar kaže na razvoj načrtovanja in razmišljanja o strategiji dela.

Dodatne misli učencev so bile večinoma pozitivne, saj so poudarili, da jim je bila dejavnost všeč, da so se imeli dobro in da si želijo še več podobnih dejavnosti.

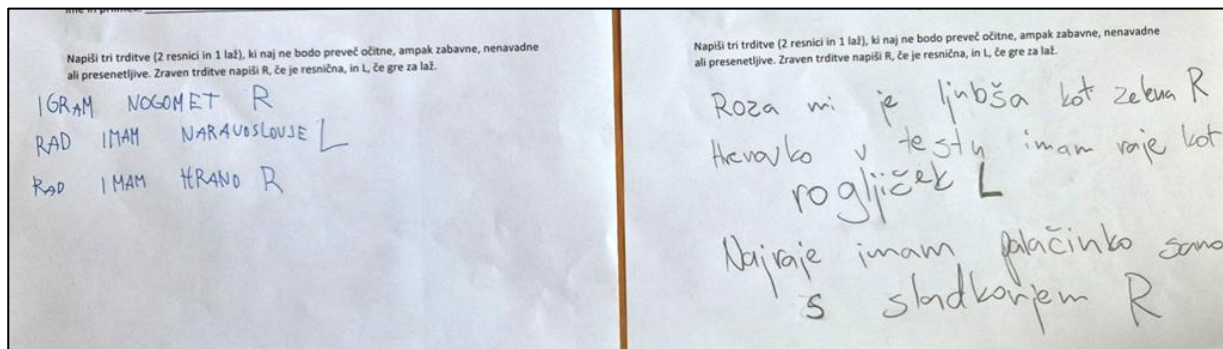
Igra Kdo sem? (Dve resnici in ena laž)

V drugi dejavnosti so učenci sodelovali v igri Kdo sem?, katere namen je bil poglobiti medsebojno spoznavanje na sproščen in zabaven način.

Vsak učenec je na list zapisal tri trditve o sebi, in sicer dve resnični in eno neresnično. Pri tem so bili učenci spodbujeni, da izberejo zanimive, nenavadne ali manj očitne trditve, ki bodo pri sošolcih vzbudile zanimanje in razmišljanje. Učenci so nato svoje trditve prebrali pred

razredom, ostali pa so ugotavljali, katera izmed trditev je neresnična. Po razkritju pravilnega odgovora je učenec pogosto dodal še kratko razlago, kar je omogočilo dodatno spoznavanje.

Dejavnost je potekala v sproščenem in zabavnem vzdušju, učenci so aktivno sodelovali ter pokazali interes za spoznavanje svojih sošolcev.



Fotografija 8: Primer trditev učencev – dve resnici in ena laž (Lasten vir).

Refleksija učencev

Po zaključku dejavnosti so učenci sodelovali v kratki ustni refleksiji. Večina učencev je poudarila, da jim je bila dejavnost zabavna in zanimiva, saj so na drugačen način spoznali svoje sošolce. Izpostavili so, da so bili nekateri odgovori presenetljivi, kar je spodbudilo radovednost in večjo povezanost v razredu.

Učenci so povedali, da so morali pri ugibanju pozorno poslušati in razmišljati, kar je prispevalo k razvoju poslušanja in koncentracije. Nekateri so izpostavili, da jim je bilo sprva nekoliko neprijetno govoriti pred razredom, vendar so se med dejavnostjo sprostili.

V razpravi so učenci poudarili tudi pomen zaupanja, saj so o sebi delili osebne ali manj znane informacije. Ugotovili so, da se med seboj še ne poznajo dovolj dobro, hkrati pa izrazili željo po več podobnih dejavnostih, ki omogočajo spoznavanje in druženje.

3.7.4 Analiza dejavnosti v novembru

V mesecu novembru so bile dejavnosti usmerjene v poglobljanje medsebojnega spoznavanja, krepitev zaupanja ter razvijanje občutka povezanosti v razredu. Poudarek je bil na razvijanju empatije, sprejemanju različnosti ter razrednem sodelovanju.

V okviru novembrskih dejavnosti so učenci razvijali predvsem empatijo, sprejemanje različnosti, zaupanje, razredno povezanost.

Dejavnost Zemljevid interesov

Učenci so sodelovali pri oblikovanju skupnega plakata Zemljevid interesov. Vsak učenec je narisal tri svoje najljubše interese. Svoje prispevke so nato dodali na skupni plakat. Sledil je pogovor, v katerem smo prepoznavali skupne interese med učenci, povezovali učence s podobnimi zanimanji, poudarjali sprejemanje različnosti.

Dejavnost je učencem omogočila, da se med seboj bolje spoznajo ter ozavešijo podobnosti in razlike v razredu.



Fotografija 9: Plakat Zemljevid interesov z risbami učencev (Lasten vir).

Delavnica Kaj pomeni zaupati sošolcem?

V drugi dejavnosti smo se osredotočili na pojem zaupanja. Učenci so najprej izrazili svoje razumevanje zaupanja, nato pa smo skupaj oblikovali plakat Zaupanje, na katerega smo zapisali ključne besede, kot so iskrenost, spoštovanje meja, podpora v težkih trenutkih, varovanje skrivnosti in držanje dogovorov. Sledila je kratka razprava, v kateri so učenci razmišljali o tem, komu zaupajo in zakaj, kako lahko sami prispevajo k zaupanju v razredu, kako se počutijo, kadar jim nekdo zaupa ali ne zaupa.

Dejavnost je spodbudila razmišljanje o medosebnih odnosih ter pomenu zaupanja za dobro razredno klimo.



Fotografija 10: Plakat Zaupanje s ključnimi besedami (Lasten vir).

3.7.5 Analiza dejavnosti v decembru

V mesecu decembru je bil cilj predvsem krepitev zaupanja in odnosov. Poudarek je bil na refleksiji dosedanjega dela, razumevanju pomena zaupanja ter krepitvi pozitivnih odnosov v razredu.

V okviru decembrskih dejavnosti so učenci razvijali predvsem čustveno varnost, občutek pripadnosti in samovrednotenje.

Refleksija interesov in zaupanja

Učenci so skupaj analizirali plakat Zemljevid interesov ter razmišljali o tem, kaj so se drug o drugem naučili. V pogovoru so izpostavljali podobnosti in razlike ter pomen sprejemanja različnih interesov.

Sledil je pogovor o plakatu Zaupanje, kjer so učenci ponovili ključne besede in razmišljali o tem, kako se zaupanje kaže v njihovem razredu. Dejavnost je bila usmerjena v refleksijo in ozaveščanje pomena odnosov ter lastnega vedenja v skupini.

Refleksija učencev

Na podlagi refleksijskih listov (Priloga 2) učencev lahko ugotovimo, da so učenci dejavnost doživeli zelo pozitivno. Vsi učenci (11) so navedli, da so se počutili dobro, kar kaže na sproščeno, varno in spodbudno učno okolje. Svoje počutje so povezovali predvsem z ustvarjalnostjo, risanjem ter prijetnim druženjem, kar potrjuje, da so bile dejavnosti zanje zanimive in motivacijske.

Iz odgovorov o tem, kaj so se naučili, je razvidno, da so učenci poglobili razumevanje medsebojnih odnosov. Poudarili so, da imajo s sošolci skupne interese, hkrati pa so prepoznali tudi razlike med njimi. Več učencev je izpostavilo, da so o svojih sošolcih izvedeli veliko novega ter da je vsak posameznik poseben. Takšni odgovori kažejo na razvoj sprejemanja različnosti in medsebojnega razumevanja.

Pri vprašanju o možnih izboljšavah je polovica učencev navedla, da ne bi ničesar spremenili, nekateri pa so poudarili željo po več podobnih dejavnostih. To kaže na visoko stopnjo motivacije in pozitivno naravnost do takšnega načina dela.

V dodatnih mislih so učenci izrazili željo po nadaljnjem spoznavanju, igri in ustvarjalnih dejavnostih, kar potrjuje, da takšne aktivnosti pomembno prispevajo k razredni povezanosti.

Razredno druženje in sporočila staršev

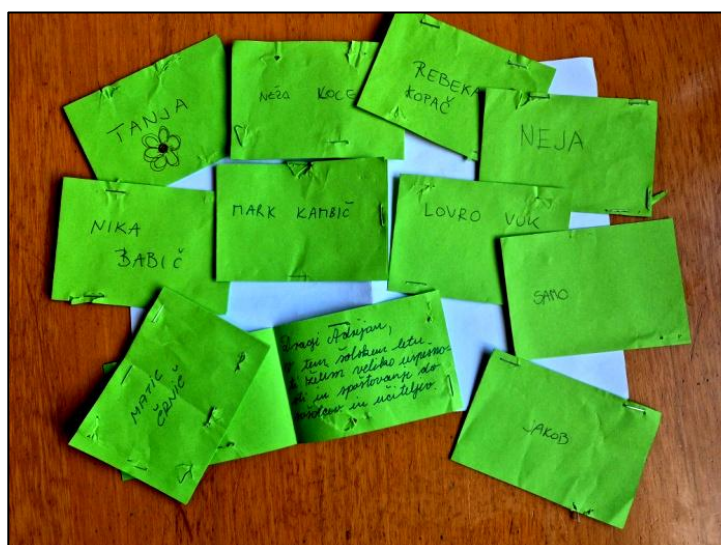
V nadaljevanju je sledilo razredno druženje ob pripravi vafjev in pijače, ki je potekalo v sproščenem in prijetnem vzdušju. Učenci so sodelovali pri pripravi, se družili in krepili medsebojne odnose.



Fotografija 11 in Fotografija 12: Razredno druženje in priprava vafjev (Lasten vir).

Poseben del dejavnosti je predstavljalo presenečenje – vsak učenec je prejel osebno sporočilo svojih staršev. Razredničarka je sporočila predhodno zbrala v sodelovanju s starši, pri čemer je poskrbela, da je vsak učenec prejel svoje sporočilo. Učenci so sporočila prebrali individualno, nekateri pa tudi prostovoljno na glas. V sporočilih so starši izrazili svoje želje, pričakovanja in spodbudne misli za svoje otroke v tekočem šolskem letu.

Sporočila je razredničarka po dejavnosti zbrala in jih shranila, učenci pa jih bodo ob koncu šolskega leta ponovno prejeli. Takrat bodo skupaj razmislili, v kolikšni meri so sledili željam in spodbudam staršev.



Fotografija 13: Sporočila staršev (Lasten vir).

Učiteljeva refleksija

Povzetek učiteljeve refleksije kaže, da sta dejavnosti uspešno prispevali k boljšemu medsebojnemu spoznavanju, sprejemanju različnosti ter krepitvi pozitivnega vzdušja v razredu. Učenci so dejavnosti doživeli kot prijetno in koristno, kar predstavlja dobro osnovo za nadaljnje razvijanje socialnih in čustvenih veščin.

3.7.6 Analiza dejavnosti v januarju

V mesecu januarju smo dejavnosti usmerili v razvijanje čustvene pismenosti, samoregulacije ter empatije. Poudarek je bil na prepoznavanju čustev v različnih situacijah ter na ustreznem odzivanju nanje. V okviru dejavnosti so učenci razvijali predvsem čustveno pismenost, samoregulacijo in empatijo.

Delavnica Stopi v moje čevlje

Učenci so sodelovali v skupinski dejavnosti Stopi v moje čevlje, katere namen je bil razvijati empatijo ter razumevanje različnih čustvenih situacij.

Vsaka skupina je prejela dva para »čevljev« (kartice), in sicer en par je predstavljal negativno situacijo, drugi par pa pozitivno situacijo. Naloga učencev je bila, da za vsako situacijo razmislijo in zapišejo, kako bi se v dani situaciji počutili ter kako bi ustrezno odreagirali.

Obravnavane so bile naslednje situacije:

1. (pozitivna) Sošolec opazi, da si slabe volje, pristopi do tebe in ti ponudi pogovor ter tolažbo. (negativna) Pri skupinskem delu se dva sošolca prepirata, ti si v skupini in ne veš, kako se vključiti.
2. (pozitivna) Snovi ne razumeš, vprašaš sošolca, ki ti snov razloži. (negativna) Pri ocenjevanju dosežeš slab rezultat, sošolec se ti smeji.
3. (pozitivna) Do sošolca si prijazen, on pa to pove drugim. (negativna) Sošolci se dogovorijo za skupno dejavnost, tebe pa ne povabijo.
4. (pozitivna) V skupini uspešno dokončate nalogo in učitelj vas pohvali. (negativna) Sošolec napačno razume tvojo šalo, se užali in med vama nastane napetost.

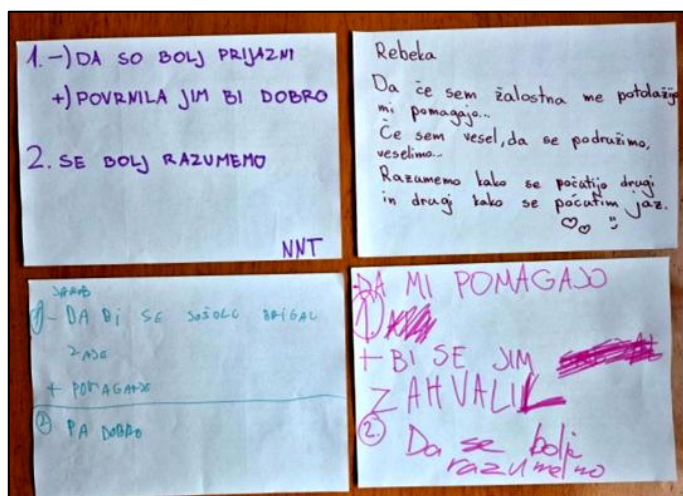
Dejavnost je učencem omogočila, da se vživijo v različne situacije, prepoznajo čustva ter razmišljajo o ustreznih odzivih.



Fotografija 14: Primer zapisanih odzivov učencev z dejavnosti Stopi v moje čevlje (Lasten vir).

Refleksija učencev

Na podlagi refleksijskih odgovorov učencev lahko ugotovimo, da so učenci razvijali razumevanje lastnih potreb ter pomena odzivov drugih v različnih čustvenih situacijah.



Fotografija 15: Nekatere refleksije učencev pri dejavnosti Stopi v moje čevlje (Lasten vir).

Pri prvem vprašanju, kaj bi v določenih situacijah želeli od drugih, so učenci pri negativnih situacijah najpogosteje izpostavili potrebo po pomoči (5 odgovorov), prijaznosti (3 odgovori) ter razumevanju in podpori (npr. tolažba). Posamezni odgovori so kazali tudi željo po umiku oziroma osebem prostoru (»da mi dajo mir«, »da se brigajo zase«), kar kaže na različno doživljanje in potrebe učencev v stresnih situacijah.

Pri pozitivnih situacijah so učenci poudarili pomen deljenja pozitivnih občutkov z drugimi, saj so navajali, da bi želeli, da se drugi veselijo z njimi ter da bi sami povrnili dobroto ali se zahvalili. To kaže na razvijanje prosocialnega vedenja in medsebojne povezanosti.

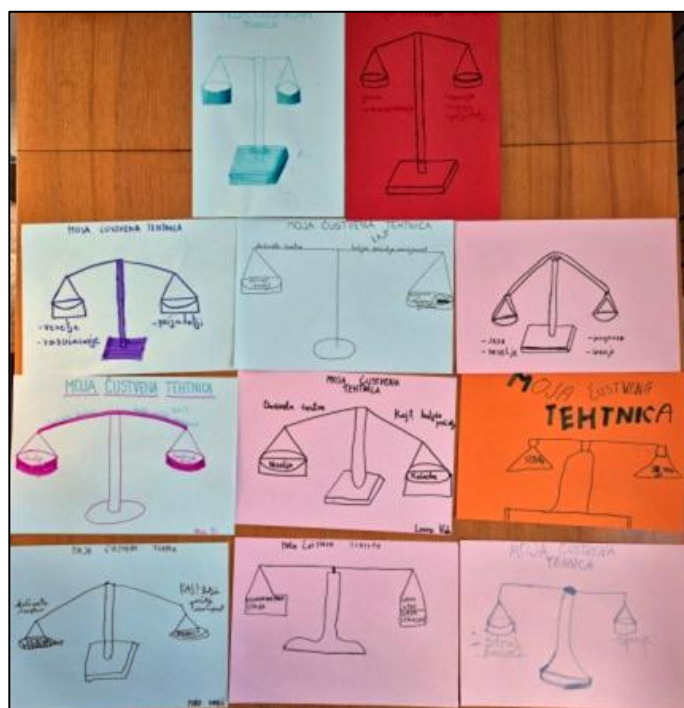
Pri drugem vprašanju, kako razumevanje čustev drugih pomaga v razredu, je večina učencev (6) izpostavila, da se zaradi tega bolje razumejo. Poleg tega so navajali še boljše odnose, boljše počutje, sproščenost, veselje, prijateljstvo, pomoč in dobro razredno klimo. Ti odgovori kažejo, da učenci prepoznajo pomembno povezavo med empatijo in kakovostjo odnosov v razredu.

Refleksija učitelja

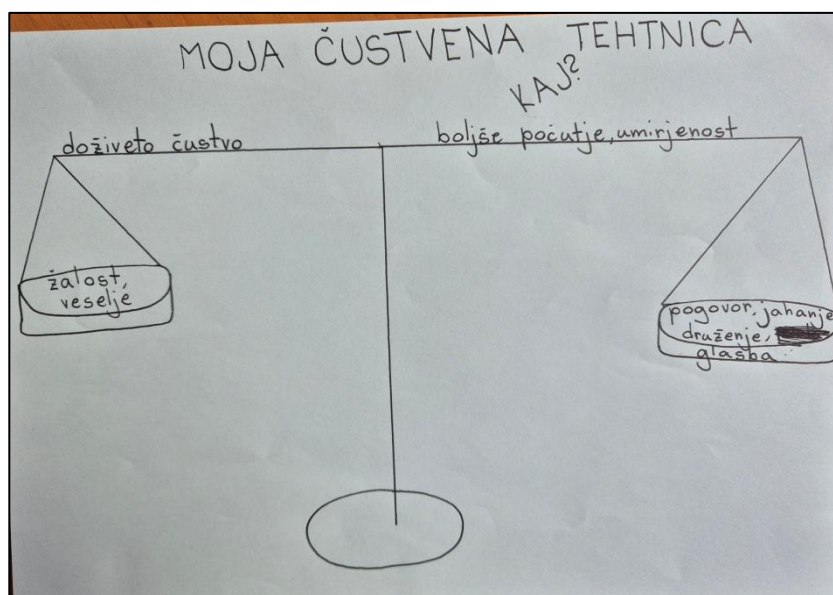
Refleksije kažejo, da učenci razumejo pomen empatije in ustreznega odzivanja na čustva drugih. Zavedajo se, da prijaznost, pomoč in razumevanje prispevajo k boljšim odnosom ter pozitivni razredni klimi, kar predstavlja pomembno osnovo za nadaljnji razvoj socialnih in čustvenih veščin.

Delavnica Moja čustvena tehtnica

V nadaljevanju smo izvedli dejavnost Moja čustvena tehtnica, katere namen je bil razvijati čustveno pismenost in samoregulacijo. Učenci so najprej narisali tehtnico. Na levo stran so zapisali, kako so se počutili v zadnjem tednu, na desno stran pa so zapisali dejavnosti oziroma načine, ki jim pomagajo do boljšega počutja, s čimer so simbolično »uravnotežili« svojo tehtnico.



Fotografija 16: Izdelki učencev pri dejavnosti Moja čustvena tehtnica (Lasten vir).



Fotografija 17: Izdelek učenca pri dejavnosti Moja čustvena tehtnica (Lasten vir).

Iz zapisov na levi strani tehtnice je razvidno, da so učenci doživljali različna čustva. Med najpogostejše izraženimi so bila: veselje (večkrat), strah, žalost, razočaranje, jeza, vznemirjenost. Rezultati kažejo, da se učenci srečujejo tako s pozitivnimi kot tudi z neprijetnimi čustvi, pri čemer so negativna čustva pogosto povezana s šolskimi obveznostmi in medosebnimi odnosi.

Na desni strani tehtnice so učenci zapisali načine, ki jim pomagajo izboljšati počutje. Najpogostejše so navajali: spanje (večkrat), pogovor, druženje s prijatelji, športne aktivnosti (nogomet, košarka, jahanje), sprehod, glasbo, branje, stik z živalmi. Ti odgovori kažejo, da učenci prepoznavajo različne strategije za uravnavanje čustev in skrb za dobro počutje.

Ob koncu dejavnosti so učenci, ki so želeli, delili svoje izkušnje. Pogovor je pokazal, da je bil strah pogosto povezan s pisnim ocenjevanjem, medtem ko so bila čustva, kot so veselje, žalost in razočaranje, povezana z doseženimi ocenami. Učenci so omenili tudi manjše konflikte in nesporazume med sošolci, ki vplivajo na njihovo počutje. Nekateri so nakazali tudi težave v domačem okolju, vendar o tem niso želeli podrobneje govoriti.

Dejavnost je omogočila varen prostor za izražanje čustev ter spodbudila razumevanje, da so različna čustva normalen del vsakdanjega življenja.

Dejavnost Vodena sprostitevna vaja (meditacija)

V januarju smo izvedli tudi uro, namenjeno sprostitvi in umirjanju z vodenom meditacijo. Namen dejavnosti je bil razvijati samoregulacijo ter učencem predstaviti strategije za obvladovanje čustev.

Učenci so si najprej poiskali primeren kotiček v razredu, kjer so se lahko udobno namestili. Sledila je približno 10-minutna vodena meditacija z umirjenim govorom in sproščujočo glasbo. Ker se je večina učencev s takšno dejavnostjo srečala prvič, so bili na začetku nekoliko nemirni in so se tudi smejali, kar je vplivalo na njihovo zbranost. Kljub temu je večina učencev sodelovala in poskušala slediti navodilom.

Refleksija učencev

Po dejavnosti so učenci izpolnili kratek vprašalnik (Priloga 4), na podlagi katerega lahko ugotovimo spremembe v njihovem počutju.

Pred sprostitevno vajo se je večina učencev počutila nevtravno (5 učencev) ali napeto (2 učenca), manj pa umirjeno (4 učenci skupaj). Po izvedbi vaje se je stanje opazno izboljšalo, saj se je večina učencev počutila umirjeno (7 učencev) ali zelo umirjeno (2 učenca). Le posamezni učenci so ostali nevtralni ali napeti.

Pri vprašanju, kaj jim je bilo pri dejavnosti najbolj všeč, so učenci najpogosteje izpostavili glasbo, sproščeno vzdušje ter tudi smeh, ki je spremljal dejavnost. To kaže, da so dejavnost doživljali kot prijetno in drugačno od običajnega pouka.

Pri vprašanju, kaj jim pomaga pri umirjanju, so učenci navajali različne strategije, kot so pogovor (večkrat), dihanje, umik in razmišljanje, spanje, distrakcijo (npr. Rubikova kocka, pogovor o drugih temah), izražanje čustev (npr. jok). Ti odgovori kažejo, da učenci že prepoznavajo različne načine samoregulacije, vendar jih še razvijajo.

Na vprašanje, ali bi dejavnost še kdaj uporabili, je večina učencev odgovorila pritrdilno (7), nekaj jih je bilo neodločenih (3), en učenec pa dejavnosti ne bi ponovil.

Dejavnost je učencem omogočila prvo izkušnjo z meditacijo ter jih spodbudila k razmišljanju o lastnem počutju in načinih umirjanja. Kljub začetni razigranosti se je pokazalo, da lahko takšne dejavnosti pozitivno vplivajo na umirjanje in počutje učencev.

Refleksija učitelja

Dejavnosti v januarju so pokazale, da učenci postopoma razvijajo razumevanje svojih čustev in načinov njihovega uravnavanja. Pri dejavnostih so bili večinoma motivirani in pripravljeni sodelovati, še posebej pri konkretnih in izkustvenih nalogah. Opaziti je bilo, da učenci lažje prepoznavajo čustva, kot pa jih ustrezno uravnavajo, kar se je pokazalo predvsem v zahtevnejših situacijah. Sprostitevna vaja je bila za večino nova izkušnja, vendar se je kljub začetni razigranosti pokazalo, da ima pozitiven vpliv na njihovo umirjanje. Na podlagi izvedenih dejavnosti ocenjujem, da bo potrebno v prihodnje še dodatno utrjevati strategije samoregulacije ter učencem omogočiti več priložnosti za izražanje in razumevanje čustev.

3.7.7 Analiza dejavnosti v februarju

V mesecu februarju smo se osredotočili na razvijanje aktivnega poslušanja in spoštljive komunikacije. Poseben poudarek je bil na razumevanju sporočil ter preverjanju, ali smo sogovornika pravilno razumeli. V okviru dejavnosti so učenci razvijali predvsem aktivno poslušanje in spoštljivo komunikacijo.

Igra Telefonček z razlago

Uro smo začeli s pogovorom ob vprašanjih: Ste že kdaj koga narobe razumeli in je nastal spor?, Kako vemo, da smo nekoga res razumeli?.

Učenci so navajali primere iz vsakdanjega življenja, npr. da so narobe razumeli navodila pri nalogi, da so mislili, da jih je nekdo užalil, pa to ni bil namen, da so napačno prenesli sporočilo med sošolci.

Kot načine preverjanja razumevanja so izpostavili, da vprašamo za dodatno razlago, da ponovimo, kar smo slišali, da pogledamo odziv sogovornika.

Sledila je igra klasičnega telefončka, kjer so učenci opazovali, kako se sporočilo spreminja.

Nato smo izvedli še Telefonček z razlago, kjer je veljalo novo pravilo: vsak učenec je moral pred posredovanjem povedati: »Razumel sem, da ...«, in šele nato posredovati sporočilo naprej.

Primeri sporočil:

- (Lažji primer – kratko navodilo) »Pri skupinskem delu mora vsak član skupine povedati vsaj eno idejo, ostali pa ga poslušajo brez prekinjanja in se do konca dogovorijo, kaj bodo predstavili.«
- (Najtežji primer – več informacij in čustveni vidik) »V razredu je potekalo skupinsko delo, pri katerem se vsi niso počutili enako vključene. Nekateri učenci so prevzeli glavno vlogo, drugi pa so se umaknili, ker niso bili slišani. Zaradi tega so se pojavila neprijetna čustva in napetost v skupini.«

Učenci so pri razpravi ugotovili, da je bila razlaga v večini primerov v pomoč, saj se je sporočilo manj spreminjalo, da je do nesporazumov prihajalo predvsem zaradi površnega poslušanja ali izpuščanja pomembnih informacij, da so nekateri deli sporočila težje zapomnjeni, če jih ne ponovimo.

Na vprašanje, kako lahko v vsakdanjem življenju preverimo razumevanje, so učenci odgovorili: da ponovimo, kar smo slišali, da postavimo dodatna vprašanja, da sogovornika pogledamo in poslušamo do konca, da ne prekinjamo in ne sklepamo prehitro.

Na koncu so učenci razmišljali o pomenu poslušanja in komunikacije.

Na vprašanje Kaj pomeni dobro poslušanje? so navajali, da poslušamo do konca, da ne prekinjamo, da gledamo sogovornika, da si zapomnimo pomembne informacije.

Pri vprašanju Kaj so spoznali o komunikaciji? so ugotovili, da lahko hitro pride do nesporazuma, da je pomembno preveriti, ali smo prav razumeli, da dobra komunikacija preprečuje konflikte.

Na vprašanje Kako lahko to uporabim v razredu ali doma? so učenci odgovorili, da bodo bolj pozorno poslušali učitelja in sošolce, da bodo vprašali, če česa ne razumejo, da bodo doma bolje poslušali starše, da bodo skušali govoriti bolj jasno.

Refleksija učitelja

Dejavnost je pokazala, da učenci razumejo osnovne elemente dobrega poslušanja, vendar jih v praksi še ne uporabljajo dosledno. Pri igri so bili motivirani in aktivni, hkrati pa so preko lastne izkušnje hitro prepoznali, kako lahko pride do nesporazumov.

Pozitivno je, da so učenci znali izpostaviti konkretne načine za izboljšanje komunikacije, kot so ponavljanje sporočila, postavljanje vprašanj in poslušanje brez prekinjanja. Opaziti pa je bilo, da nekateri še vedno težje ohranjajo pozornost in se osredotočijo na bistvo sporočila.

Dejavnost je bila učinkovita, saj so učenci skozi igro prišli do pomembnih spoznanj, zato bo smiselno te veščine še naprej utrjevati in jih načrtno vključevati v vsakdanje delo v razredu.

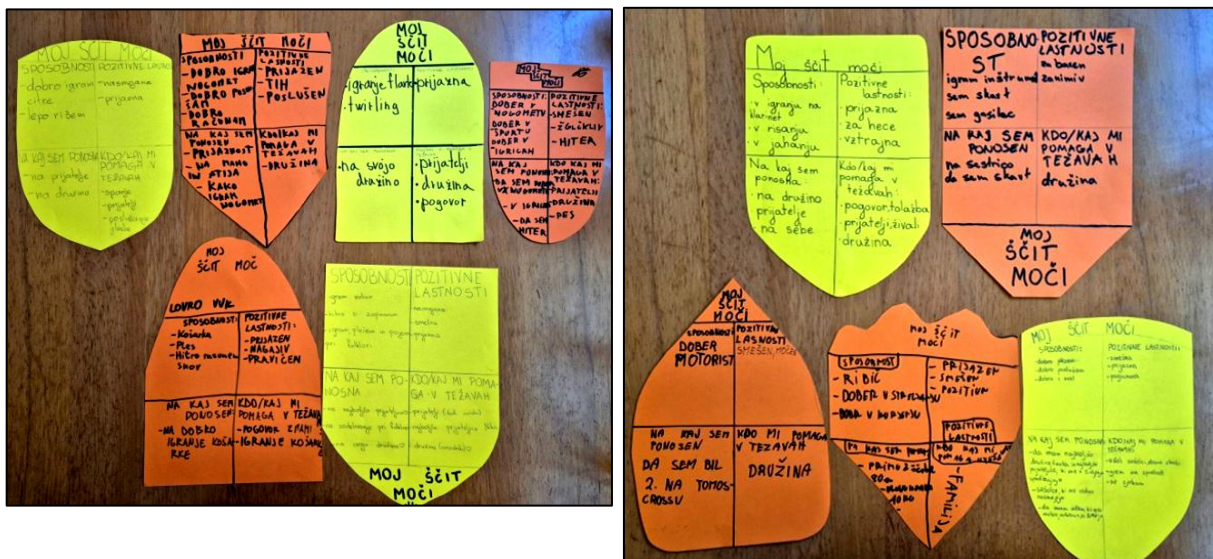
3.7.8 Analiza dejavnosti v marcu

V mesecu marcu smo dejavnosti usmerili v razvijanje samozavedanja, pozitivne samopodobe ter sprejemanja sebe in drugih. Učence smo spodbujali k razmišljanju o lastnih močnih področjih, občutkih ter odnosu do sebe. V okviru dejavnosti so učenci razvijali predvsem samozavedanje, pozitivno samopodobo, sprejemanje, medsebojno spoštovanje.

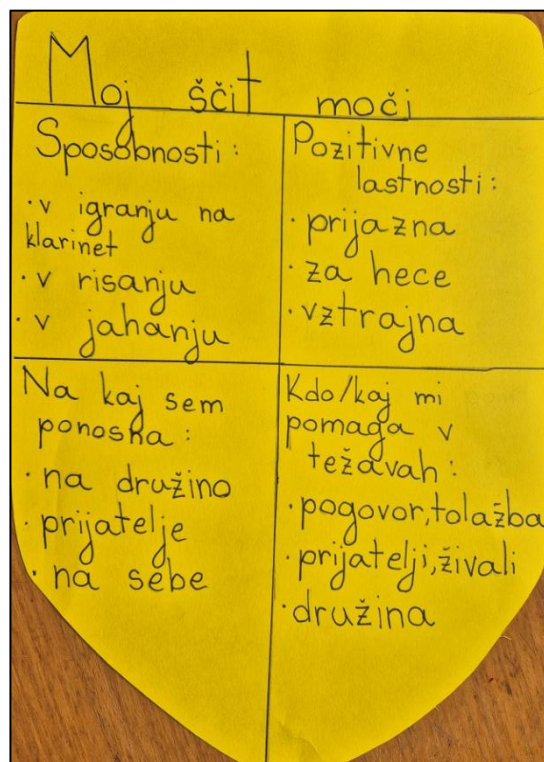
Dejavnost Moj ščit moči

V okviru tematskega področja samopodobe smo izvedli dejavnost Moj ščit moči, katere namen je bil razvijati pozitivno samopodobo in samozavedanje učencev.

Učenci so narisali ščit, ki so ga razdelili na štiri dele. V vsak del so zapisali svoje sposobnosti, pozitivne lastnosti, na kaj so ponosni, kdo ali kaj jim pomaga v težavah. Dejavnost je učence spodbudila k razmišljanju o sebi na pozitiven način ter k prepoznavanju lastnih močnih področij.



Fotografija 18 in Fotografija 19: Izdelki učencev pri dejavnosti Moj ščit moči (Lasten vir).



Fotografija 20: Izdelek učenca pri dejavnosti Moj ščit moči (Lasten vir).

Posebnost dejavnosti je bila njena nadgradnja na govorilnih urah. Na govorilno uro so bili poleg staršev povabljeni tudi učenci.

Skupaj s starši in učencem smo pregledali njegov »ščit moči« ter se o zapisanem pogovorili. Učenci so imeli priložnost predstaviti svoje zapise, starši pa so jih dopolnjevali, potrjevali in spodbujali.

Odziv staršev je bil zelo pozitiven, saj so bili nad dejavnostjo navdušeni. Pri nekaterih je bilo opaziti tudi čustven odziv, kar kaže na pomen takšnega načina dela za krepitev odnosa med starši in otroki ter za razvoj pozitivne samopodobe.

Refleksija učencev

Na podlagi zaključne evalvacije (Priloga 5) učencev lahko ugotovimo, da so učenci dejavnost doživeli zelo pozitivno. Večina učencev je svoje počutje opisala kot prijetno (»super«, »veselo«, »zabavno«, »sproščeno«, »odlično«), kar kaže na varno in spodbudno učno okolje ter dobro sprejetost dejavnosti.

Pri vprašanju, ali jim je bilo težko prepoznati lastne močne strani, je večina učencev odgovorila, da ne, saj menijo, da se dobro poznajo in svoje moči prepoznavajo. Nekateri učenci pa so izpostavili, da jim je bilo težje, predvsem zaradi občutka sramu ali strahu pred tem, kaj si bodo mislili sošolci. Posamezni odgovori kažejo tudi na negotovost pri prepoznavanju lastnih sposobnosti, kar nakazuje, da je področje samopodobe pri nekaterih učencih še v razvoju.

Na vprašanje o pomenu poznavanja lastnih moči so učenci podali raznolike, a vsebinsko bogate odgovore. Poudarili so, da jim to omogoča boljše razumevanje sebe, razvoj svojih sposobnosti, večje samozaupanje ter občutek ponosa. Izpostavili so tudi, da jim poznavanje močnih področij pomaga pri osebnem razvoju in pri tem, da vedo, na katerih področjih se lahko še izboljšajo.

Refleksije kažejo, da dejavnost pomembno prispeva k razvoju pozitivne samopodobe in samozavedanja. Učenci se zavedajo pomena svojih močnih strani, hkrati pa nekateri še potrebujejo dodatno podporo pri njihovem prepoznavanju in sprejemanju.

Delavnica Pohvala in sramota

Namen delavnice je bil razvijati pozitivno samopodobo, sprejemanje ter razumevanje vpliva besed na posameznika.

Dejavnost smo začeli s pogovorom, v katerem so učenci razmišljali o tem, kdaj občutijo sramoto, kaj pomeni pohvala in kdaj jo lahko izrazimo, kako pohvala in sramota vplivata na posameznika, zakaj je pomembno, da drug drugega spodbujamo.

Učenci so ugotavljali, da sramota pogosto povzroča neprijetne občutke in zmanjšuje samozavest, medtem ko pohvala pozitivno vpliva na počutje, motivacijo in odnose.

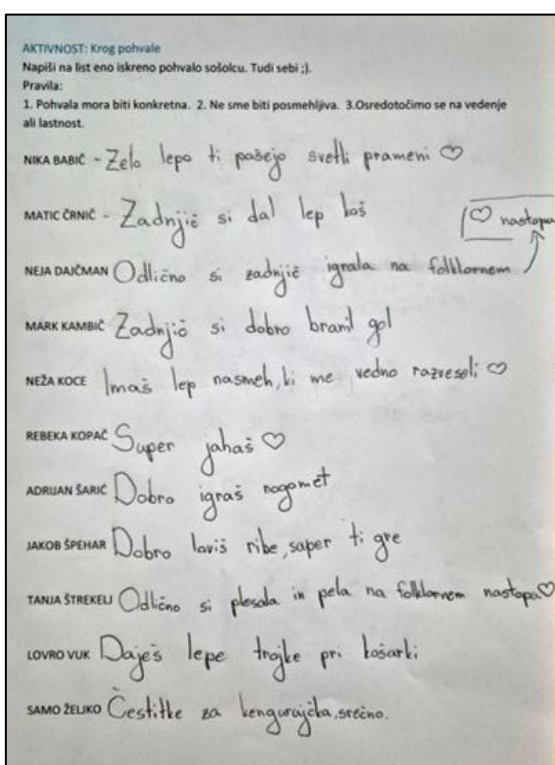
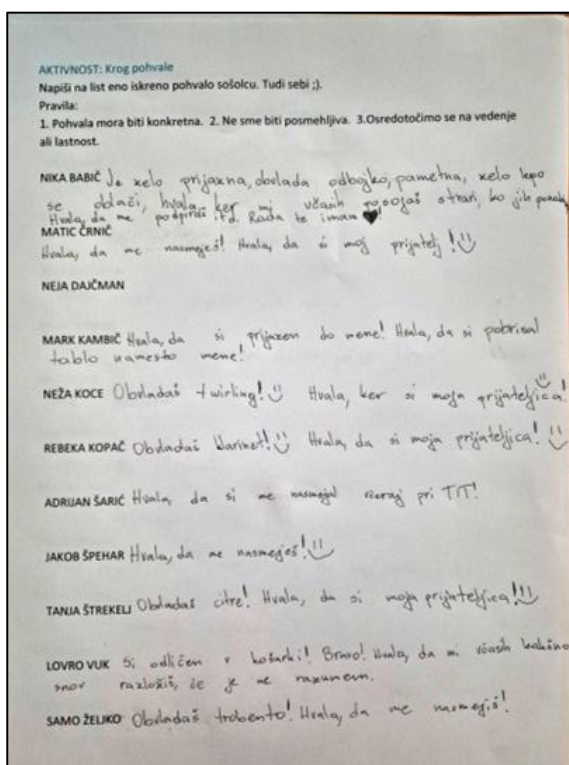
Aktivnost Krog pohvale

V nadaljevanju smo izvedli aktivnost Krog pohvale. Vsak učenec je prejel list z imeni in priimki vseh sošolcev ter tudi svojim imenom in priimkom. Njihova naloga je bila, da za vsakega učenca napišejo iskreno pohvalo. Pri tem so veljala naslednja pravila: pohvala mora biti iskrena, ne sme biti posmehljiva ali žaljiva, osredotočena naj bo na lastnost ali vedenje.

Učenci so zapisali pohvale tudi samim sebi, kar je dodatno spodbujalo razmišljanje o lastnih pozitivnih lastnostih.

Po zaključku dejavnosti je učiteljica liste zbrala, jih razrezala ter pohvale razvrstila po posameznih učencih. Vsak učenec je nato prejel svoj »paket« pohval, ki jih je napisal celoten razred, skupaj s svojo lastno pohvalo.

Dejavnost je imela močan čustveni učinek, saj so učenci dobili vpogled v to, kako jih vidijo drugi, ter doživeli občutek sprejetosti in vrednosti.



Fotografija 21 in Fotografija 22: Izdelka učencev pri dejavnosti Krog pohvale (Lasten vir).

Refleksija učencev

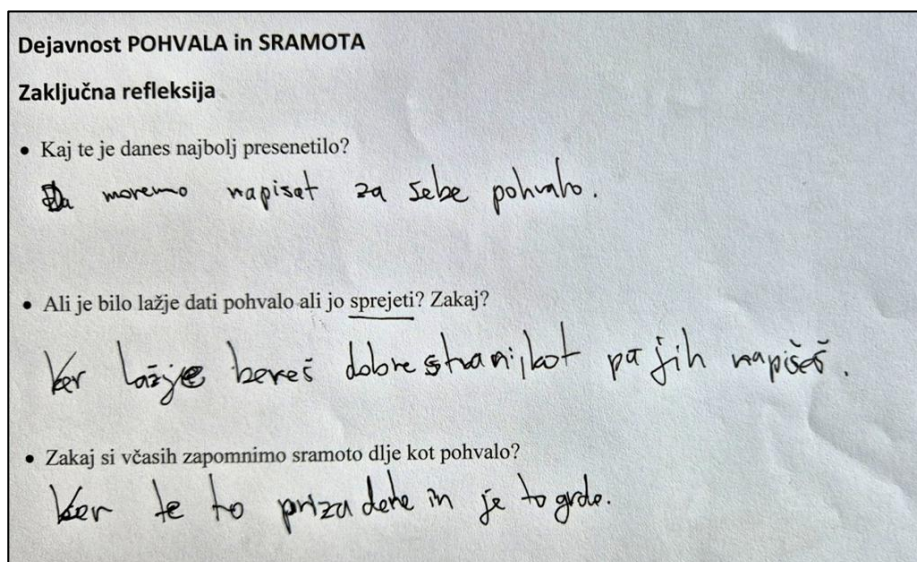
Na podlagi zaključne refleksije (Priloga 6) učencev lahko ugotovimo, da je dejavnost pri učencih spodbudila razmišljanje o sebi in odnosih z drugimi.

Pri vprašanju, kaj jih je najbolj presenetilo, so bili odgovori raznoliki. Nekateri učenci niso izpostavili posebnega presenečenja, drugi pa so bili presenečeni nad prejetimi pohvalami ali nad tem, da so morali pohvalo zapisati tudi sebi. Posamezni odgovori kažejo tudi na zavedanje

vedenjskih vzorcev v razredu (npr. »da se toliko tožimo«), kar nakazuje na razvijanje kritičnega razmišljanja o odnosih.

Pri vprašanju, ali je lažje dati ali sprejeti pohvalo, so se odgovori delili. Nekateri učenci so izpostavili, da je lažje sprejeti pohvalo, saj je prijetno slišati pozitivno mnenje o sebi in jih to razveseli. Drugi pa so poudarili, da jim je lažje pohvalo dati, saj pri sprejemanju občutijo nelagodje ali zadrego. Kot razloge so navajali tudi, da niso vajeni prejemati pohval, da ne vedo, kako se nanje odzvati, da dvomijo v iskrenost pohvale, da morajo pri dajanju pohvale razmišljati o drugih, kar jim predstavlja izziv.

Pri vprašanju, zakaj si sramoto zapomnimo dlje kot pohvalo, so učenci enotno poudarili, da sramota bolj boli in ima močnejši čustveni učinek. Izpostavili so, da negativne izkušnje težje pozabimo, saj nas prizadenejo in vplivajo na naše doživljanje sebe. Nekateri so dodali tudi, da sramota kaže na to, kaj si drugi mislijo o nas, kar dodatno povečuje njen vpliv.



Fotografija 23: Primer refleksije učenca pri dejavnosti Pohvala in sramota (Lasten vir).

Dejavnost je imela izrazit čustveni in socialni učinek, saj so učenci preko konkretne izkušnje spoznali pomen pohvale in njen vpliv na počutje posameznika. Opaziti je bilo, da učenci lažje izražajo pohvalo kot pa jo sprejemajo, kar kaže na potrebo po nadaljnjem razvijanju pozitivne samopodobe.

Posebej dragocen je bil trenutek, ko so učenci prejeli pohvale svojih sošolcev, saj je to okrepilo občutek sprejetosti in povezanosti v razredu. V prihodnje bo smiselno še naprej načrtno vključevati dejavnosti, ki spodbujajo pozitivno komunikacijo in medsebojno spoštovanje.

Refleksija učencev – Na kaj sem ponosen/-na? (od začetka raziskave do danes)

Ob zaključku sklopa dejavnosti v marcu so učenci razmišljali o svojem napredku od septembra do marca. Večina učencev je izpostavila, da so ponosni na boljše sodelovanje v razredu, večjo pripravljenost pomagati sošolcem ter na to, da se manj prepirajo kot na začetku leta.

Poudarili so tudi napredek pri obvladovanju čustev, saj znajo pogosteje mirno odreagirati ali se umakniti iz konflikta. Nekateri so izpostavili, da so postali bolj samozavestni pri izražanju svojega mnenja ter da lažje povedo, kako se počutijo.

Več učencev je bilo ponosnih tudi na svoje uspehe pri posameznih dejavnostih (npr. sodelovanje v skupini, izražanje pohval, razumevanje drugih). Refleksija kaže, da učenci zaznavajo svoj osebni napredek ter pozitivne spremembe v razredni klimi.

3.7.9 Analiza dejavnosti v aprilu

V mesecu aprilu smo dejavnosti usmerili v krepitev razredne povezanosti, refleksijo preteklega dela ter vrednotenje odnosov v razredu. Učenci so razmišljali o svojem napredku in spremembah v razredni klimi. Učenci so razvijali predvsem povezanost, refleksijo, vrednotenje odnosov.

Izvedli smo dejavnost Naša pot do boljših odnosov, v kateri so učenci prikazali razvoj razreda skozi šolsko leto ter izpostavili ključne spremembe in napredek. Sledila je končna anketa, s katero smo preverili razvoj socialnih in čustvenih veščin ter spremembe v doživljanju razredne klime. Na koncu smo izvedli še skupno evalvacijo, kjer so učenci podali svoja mnenja o izvedenih dejavnostih in lastnem napredku. Dejavnosti smo zaključili s simbolično nagrado, s katero smo poudarili pomen sodelovanja, napredka in razredne povezanosti.

Dejavnost Naša pot do boljših odnosov

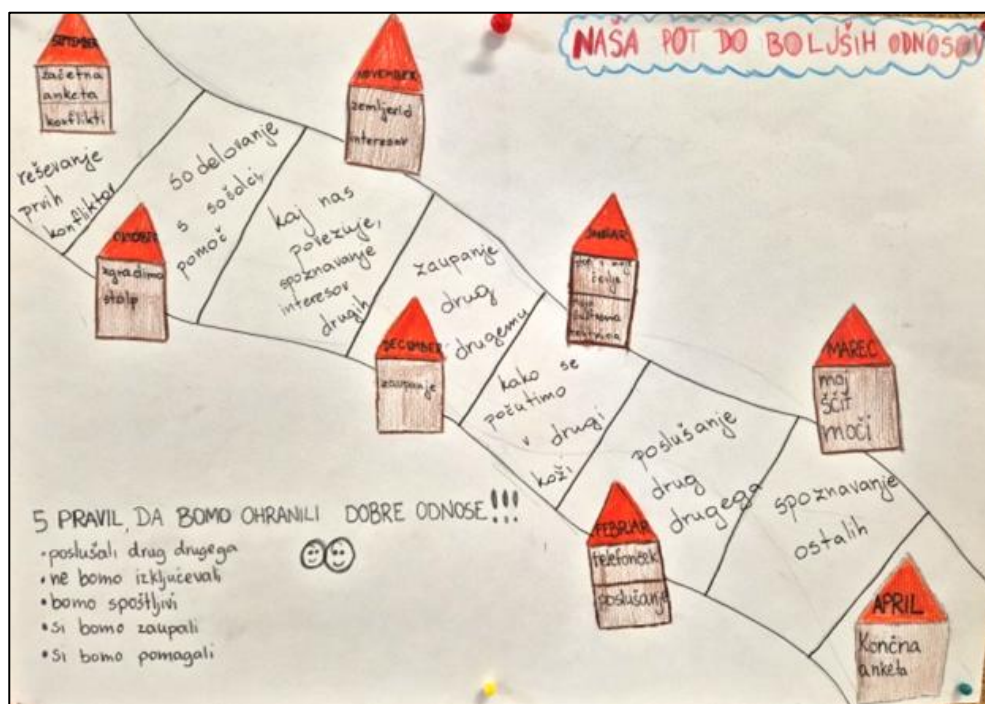
Učenci so v skupinah izdelali plakate, na katerih so prikazali razvoj razreda skozi šolsko leto – od začetnega obdobja do končnega stanja. Plakat je bil zasnovan kot pot, razdeljena po mesecih, kjer so učenci zapisali ključne dejavnosti, pomembne dogodke ter spremembe v odnosih in počutju v razredu.

Poseben poudarek so namenili tudi pravilom, ki so jih skozi leto prepoznali kot pomembna za dobre odnose. Na plakatu so oblikovali naslednjih 5 pravil za boljše odnose:

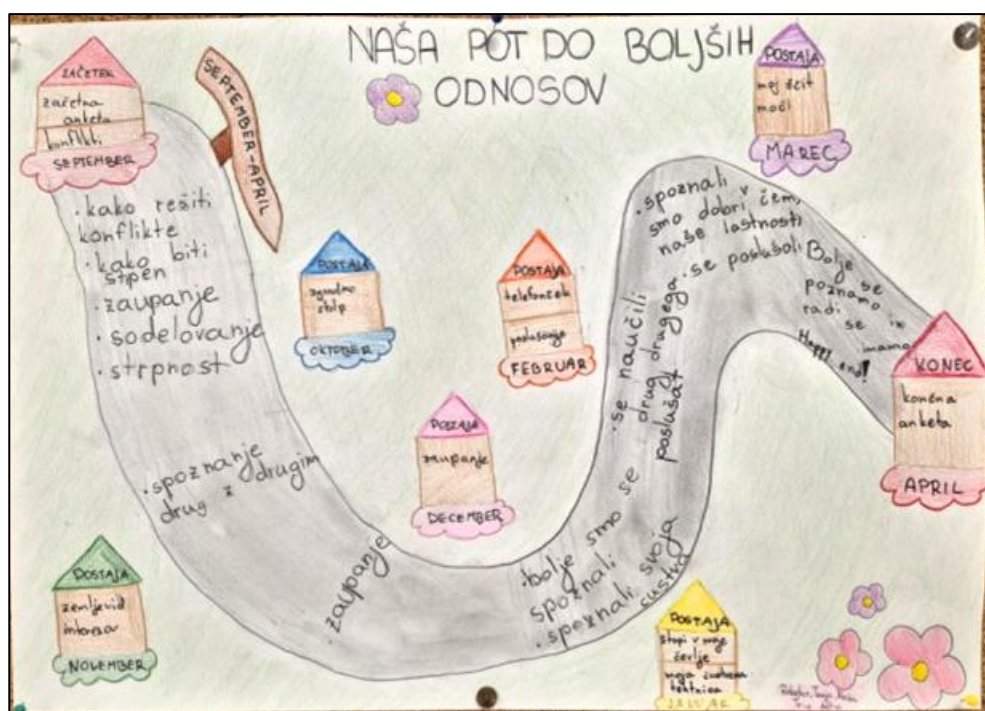
1. Se poslušamo med seboj.
2. Si pomagamo.
3. Se ne žalimo.
4. Sodelujemo.
5. Rešujemo konflikte na miren način.

Učenci so skozi razpravo ugotovili, da so ta pravila ključna za pozitivno razredno klimo in da so jih skozi dejavnosti vse bolj upoštevali. Plakati so tako predstavljali ne le pregled opravljenega dela, temveč tudi konkretne smernice za nadaljnje delovanje razreda.

Dejavnost je učencem omogočila, da so ozavestili svoj napredek, prepoznali spremembe v odnosih ter utrdili občutek povezanosti in skupne odgovornosti za dobro razredno vzdušje.



Fotografija 24: Primer plakata Naša pot do boljših odnosov (Lasten vir).



Fotografija 25: Primer plakata Naša pot do boljših odnosov (Lasten vir).

Analiza končne ankete

Končna anketa (Priloga 7) je bila izvedena z namenom preveriti napredek učencev na področju socialnih in čustvenih veščin ter spremembe v razredni klimi po izvedenih dejavnostih.

Pri analizi 1. dela – trditve rezultati kažejo na visoko stopnjo razvitosti socialnih in čustvenih veščin. Kar vseh 11 učencev navaja, da radi sodelujejo pri skupinskem delu (ocena 5), kar potrjuje zelo dobro razvito sodelovalno naravnost.

Pri poslušanju drugih večina učencev dosega visoke vrednosti (7 učencev ocena 4, 4 učenci ocena 5), kar kaže na dobro razvito veščino aktivnega poslušanja.

Na področju izražanja čustev so rezultati nekoliko bolj razpršeni (3 učenci ocena 3, 4 učenci ocena 4, 4 učenci ocena 5), kar pomeni, da večina učencev zna izraziti svoja čustva, vendar je pri nekaterih še prisotna negotovost.

Zelo spodbudni so rezultati pri prepoznavanju čustev drugih (6 učencev ocena 5, 4 učenci ocena 4), kar kaže na razvito empatijo. Podobno velja za obvladovanje čustev, kjer večina učencev navaja, da to zmore pogosto ali skoraj vedno (5 učencev ocena 4, 4 učenci ocena 5).

Pri zaupanju in občutku sprejetosti so rezultati izrazito pozitivni. Večina učencev zaupa sošolcem (5 učencev ocena 4, 4 učenci ocena 5), kar 8 učencev pa navaja, da se v razredu počutijo sprejete skoraj vedno.

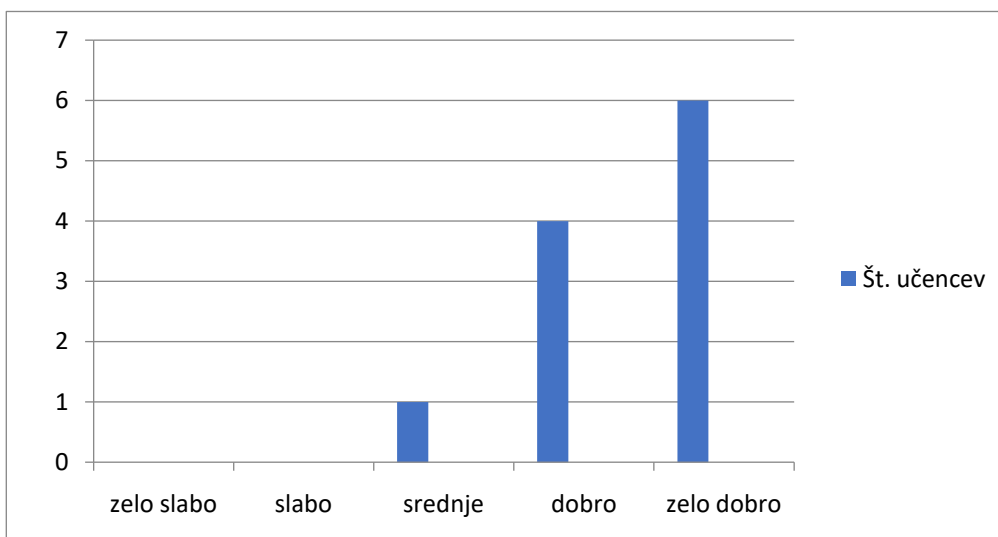
Tudi pri reševanju konfliktov večina učencev dosega visoke vrednosti (7 učencev ocena 4, 3 učenci ocena 5), kar kaže na napredek pri mirnem reševanju nesporazumov.

V 2. delu – odprta vprašanja učenci kot največjo prednost razreda izpostavljajo dobre odnose, medsebojno razumevanje in zaupanje. Pogosto so navajali, da se v razredu dobro poznajo, si pomagajo in se imajo radi.

Kot možne izboljšave so izpostavili predvsem še manj prepиров, manj tožarjenja ter boljše vedenje posameznikov, kar kaže na visoko stopnjo zavedanja o pomembnosti odnosov.

Na vprašanje, kaj jim pomaga, da se v razredu dobro počutijo, so učenci najpogosteje izpostavili prijatelje, sošolce, pogovor in dobro vzdušje, kar potrjuje pomen socialnih odnosov za njihovo dobro počutje.

Rezultati 3. dela – razredna klima kažejo na zelo pozitivno razredno klimo. Večina učencev je razredno vzdušje ocenila kot dobro ali zelo dobro (4 učenci ocena 4, 6 učencev ocena 5), le en učenec je izbral srednjo vrednost.

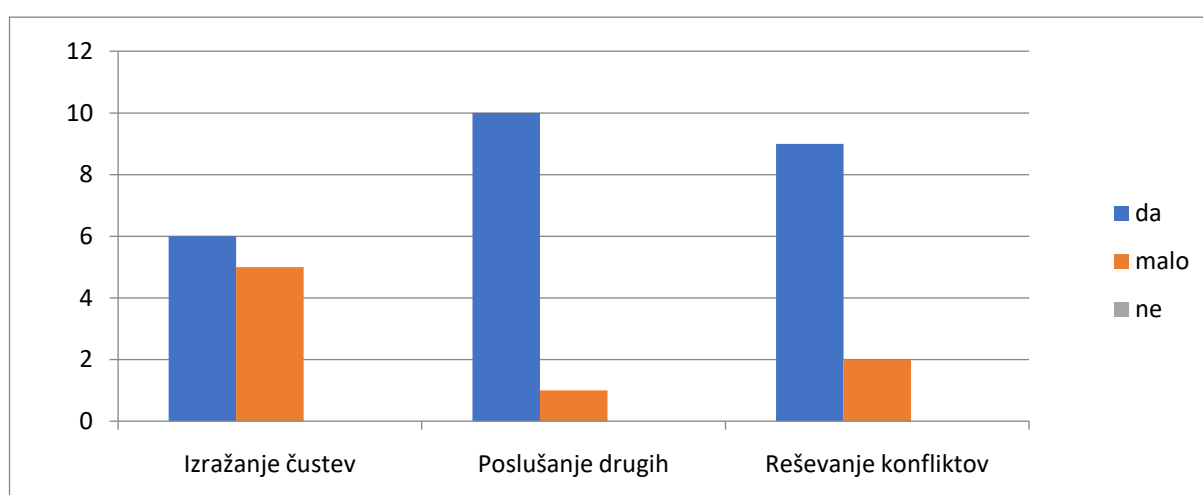


Graf 3: Kako bi ocenil/-a razredno vzdušje? (N = 11)

Učenci v 4. delu – refleksija po dejavnostih zaznavajo pomembne spremembe v razredu. Kot največji napredek izpostavljajo boljše odnose, manj konfliktov, več prijateljstva ter boljše vedenje.

Na osebni ravni so učenci navedli, da so se naučili bolje razumeti druge, bolj poslušati, prepoznavati čustva ter obvladovati svoje reakcije.

Pri vprašanju o napredku veščin večina učencev navaja, da lažje poslušajo druge (10 učencev »da«), da lažje rešujejo konflikte (9 učencev »da«), da lažje izražajo čustva (6 učencev »da«, 5 učencev »malo«).



Graf 4: Ali zdaj lažje izražáš čustva, poslušáš druge, rešuješ konflikte? (N = 11)

Učenci so kot najbolj priljubljene dejavnosti izpostavili predvsem skupinske in aktivne naloge (npr. gradnja stolpa, telefonček, skupne dejavnosti), kjer so lahko sodelovali, se pogovarjali in povezovali.

Večina učencev meni, da večjih izboljšav ni več potrebnih, nekateri pa si želijo še manj konfliktov in še boljše odnose.

Anketni vprašalnik (končni)

Socialne in čustvene veščine učencev 7. razreda

Dragi učenci,
pred vami je anketa, s katero želimo ugotoviti, kako doživljate razred in se po izvedenih dejavnostih.
Anketa je anonimna.

1. DEL – TRDITVE
V 1. delu obkroži ustrezen odgovor, pri čemer pomeni 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – večkrat, 4 – pogosto, 5 – skoraj vedno.

1. Rad/a sodelujem pri skupinskem delu.
1 2 3 4 5
2. Poslušam, kaj imajo drugi povedati.
1 2 3 4 5
3. Znam povedati, kako se počutim.
1 2 3 4 5
4. Znam prepoznati čustva drugih.
1 2 3 4 5
5. Kadar sem jezen/jezna, znam obvladati svoja čustva.
1 2 3 4 5
6. Zaupam večini sošolcev v razredu.
1 2 3 4 5
7. V razredu se počutim sprejeto/sprejeta.
1 2 3 4 5
8. Znam mirno rešiti nesporazum s sošolcem.
1 2 3 4 5

2. DEL – ODPRTA VPRAŠANJA

1. Kaj ti je v našem razredu najbolj všeč?
Da se dobro poznamo in bi zaupamo.
2. Kaj bi še želel/-a izboljšati v našem razredu?
Da pride do manj splov.
3. Kaj ti pomaga, da se v razredu dobro počutiš?
Prijatelj

3. DEL – RAZREDNA KLIMA
Kako bi ocenil/a razredno vzdušje? 1 – zelo slabo, 2 – slabo, 3 – srednje, 4 – dobro, 5 – zelo dobro
(Obkroži.)
1 2 3 4 5

4. DEL – REFLEKSIJA PO DEJAVNOSTIH

1. Kaj se je v našem razredu najbolj izboljšalo?
Ne bomo se več tolko.
2. Kaj si se o sebi naučil/-a v teh dejavnostih?
Nič.
3. Ali zdaj lažje:
 - izražas svoja čustva?
☒ da ☐ malo ☐ ne
 - poslušas druge?
☒ da ☐ malo ☐ ne
 - rešuješ konflikte?
☐ da ☒ malo ☐ ne
4. Katera dejavnost ti je bila najbolj všeč in zakaj?
Telefonček.
5. Kaj bi še želel/-a izboljšati v razredu?
Da pride do manj splov.

Fotografija 26 in Fotografija 27: Primer izpolnjene končne ankete (Lasten vir).

Rezultati končne ankete jasno kažejo, da so učenci razvili socialne in čustvene veščine ter izboljšali razredno klimo. Posebej izstopajo napredek na področju sodelovanja, poslušanja, zaupanja in občutka sprejetosti. Učenci sami zaznavajo spremembe tako na ravni posameznika kot tudi razreda kot celote, kar potrjuje uspešnost izvedenih dejavnosti.

Razstava izdelkov na hodniku pred učilnico 7. razreda

Na panoju na hodniku pred učilnico 7. razreda smo skozi celotno raziskovalno obdobje sproti dopolnjevali razstavo dejavnosti in izdelkov učencev. Razstavljeni so bili plakati, ki so nastajali pri posameznih delavnicah, kot so Reševanje konfliktov, Zemeljevid interesov, Zaupanje, Stopi v moje čevlje ter Naša pot do boljših odnosov. Pano je učencem omogočal, da so lahko spremljali svoj napredek, se spominjali dejavnosti ter bili ponosni na svoje delo.



Fotografija 28: Pano na hodniku pred učilnico 7. razreda z izdelki učencev (Lasten vir).

Posebej pomembno je bilo, da smo razstavili le izdelke, za katere so učenci podali soglasje, saj smo želeli ohraniti občutek varnosti, spoštovanja in zaupanja. Nekateri izdelki so vsebovali osebna razmišljanja in čustva učencev, zato smo skupaj presodili, kaj je primerno za javno razstavo.

Pano je skozi leto postal simbol skupnega dela razreda in njihovega napredka na področju socialnih in čustvenih veščin. Učenci so pogosto sami opazovali izdelke, jih komentirali in ob njih obujali spomine na posamezne dejavnosti ter razredne izkušnje.

Ob zaključku projekta smo skupaj sprejeli tudi odločitev, da bomo z razvijanjem socialnih in čustvenih veščin nadaljevali tudi v naslednjem šolskem letu, saj so učenci ocenili, da so dejavnosti pozitivno vplivale na odnose, komunikacijo in počutje v razredu.

4 RAZPRAVA IN REZULTATI

V empiričnem delu raziskave smo želeli preveriti, ali načrtno in sistematično izvajanje razrednih dejavnosti vpliva na razvoj socialnih in čustvenih veščin učencev ter na razredno klimo. Pri tem smo izhajali iz štirih hipotez, ki smo jih preverjali na podlagi primerjave začetne in končne ankete ter z analizo refleksij učencev in opazovanj učitelja med izvedenimi dejavnostmi.

Primerjava začetne in končne ankete kaže na splošen napredek na vseh opazovanih področjih. V začetni anketi so učenci svoje vedenje in doživljanje pogosteje ocenjevali z odgovori »včasih« in »pogosto«, medtem ko se v končni anketi večina odgovorov premakne proti višjim vrednostim, predvsem »pogosto« in »skoraj vedno«. To nakazuje, da so učenci skozi proces razvijali socialne in čustvene veščine ter jih začeli pogosteje uporabljati v vsakdanjih situacijah.

Hipotezo H1, ki predvideva, da načrtno izvajanje razrednih dejavnosti pozitivno vpliva na razvoj socialnih veščin učencev, potrjujemo. V končni anketi učenci v večji meri navajajo, da radi sodelujejo pri skupinskem delu in poslušajo druge. Opazovanja med dejavnostmi (npr. gradnja stolpa, skupinsko delo, telefonček z razlago) kažejo, da so učenci postopoma razvijali bolj učinkovite strategije sodelovanja. Na začetku so bile pri delu v skupinah pogoste težave, kot so neenakomerna porazdelitev vlog, vsiljevanje lastnih idej ali umikanje posameznikov. Proti koncu raziskovalnega obdobja pa je bilo opaziti več vključevanja vseh članov skupine, boljše poslušanje in več medsebojnega spodbujanja. To potrjuje, da so dejavnosti prispevale k razvoju sodelovalnih spretnosti.

Hipotezo H2, da učenci po izvedenih dejavnostih izražajo višjo raven čustvene ozaveščenosti in samoregulacije, večinoma potrjujemo. Rezultati končne ankete kažejo, da učenci pogosteje prepoznajo čustva drugih in znajo izraziti svoja čustva. Prav tako več učencev navaja, da zna obvladovati svoja čustva v situacijah, ko so jezni ali razočarani. K temu so pomembno prispevale dejavnosti, kot so Stopi v moje čevlje, kjer so se učenci vživljali v različne situacije, Moja čustvena tehnik, kjer so razmišljali o lastnih občutkih, ter sprostitvene vaje in meditacija. Kljub napredku pa rezultati kažejo, da področje samoregulacije pri nekaterih učencih še ni popolnoma razvito. To se je pokazalo tudi pri opazovanju, kjer so posamezniki v zahtevnejših situacijah še vedno reagirali impulzivno ali težje obvladovali svoja čustva. Zato lahko zaključimo, da je hipoteza potrjena, vendar z zavedanjem, da razvoj teh veščin zahteva daljše časovno obdobje.

Hipotezo H3, da se razredno vzdušje skozi čas izvajanja dejavnosti izboljšuje, potrjujemo. V začetni anketi so učenci razredno klimo ocenjevali bolj zadržano, medtem ko je v končni anketi večina učencev vzdušje ocenila kot dobro ali zelo dobro. Tudi odgovori na odprta vprašanja kažejo na večjo povezanost, boljše razumevanje in manj konfliktov. Učenci so poudarjali, da se bolje poznajo, si bolj zaupajo in da je v razredu več pozitivnega vzdušja. K izboljšanju razredne klime so pomembno prispevale dejavnosti, ki so spodbujale medsebojno spoznavanje,

zaupanje in sodelovanje (npr. Zemljevid interesov, Krog pohvale, skupne refleksije). Prav tako so učenci sami zaznali zmanjšanje konfliktov in bolj spoštljivo komunikacijo.

Hipotezo H4, da učenci ob zaključku raziskovalnega obdobja izkazujejo večjo stopnjo sodelovanja in medsebojnega zaupanja, potrjujemo. V končni anketi več učencev navaja, da zaupajo sošolcem in da se v razredu počutijo sprejete. To potrjuje tudi visoko število odgovorov »skoraj vedno« pri trditvi o sprejetosti v razredu. Refleksije učencev in izvedene dejavnosti (npr. Moj ščit moči, Krog pohvale, Naša pot do boljših odnosov) kažejo, da so učenci razvili večjo občutljivost za druge, sposobnost dajanja pozitivne povratne informacije ter večjo povezanost kot skupina. Posebej pomembno je, da so učenci začeli prepoznavati pomen zaupanja in ga tudi aktivno graditi.

Pomemben vidik raziskave predstavljajo tudi kvalitativni podatki, zbrani preko refleksij učencev. Ti kažejo, da so učenci skozi dejavnosti razvijali večjo samorefleksijo, saj so znali opisati svoje občutke, prepoznati lastne napake ter razmišljati o izboljšavah. Prav tako so izpostavljali pomen dobrih odnosov, sodelovanja in podpore v razredu. Učenci so zaznali tudi lasten napredek, kar je pomemben pokazatelj razvoja samozavedanja.

Na podlagi vseh zbranih podatkov lahko zaključimo, da so načrtovane razredne dejavnosti učinkovito prispevale k razvoju socialnih in čustvenih veščin ter k izboljšanju razredne klime. Napredek se kaže tako v kvantitativnih rezultatih kot tudi v kvalitativnih opisih in opazovanjih.

Kljub pozitivnim ugotovitvam pa raziskava opozarja tudi na nekatere izzive. Razvoj socialnih in čustvenih veščin je dolgotrajen proces, ki zahteva kontinuirano delo. Posamezni učenci še vedno potrebujejo dodatno podporo, zlasti na področju samoregulacije, samozavestnega izražanja in sprejemanja pohval. Prav tako je pomembno, da se takšne dejavnosti izvajajo sistematično in ne le občasno, saj le tako lahko dosežemo trajnejše učinke.

5 ZAKLJUČEK

Raziskava je pokazala, da lahko načrtno, sistematično in dolgoročno izvajanje razrednih dejavnosti pomembno prispeva k razvoju socialnih in čustvenih veščin učencev ter k izboljšanju razredne klime. Primerjava začetnega in končnega stanja je pokazala napredek na področju sodelovanja, komunikacije, zaupanja, čustvene ozaveščenosti in samoregulacije. Učenci so skozi proces postali bolj vključeni v skupinsko delo, bolj pozorni na druge ter bolj pripravljeni izražati svoja čustva in razmišljanja. Hkrati se je okrepil občutek pripadnosti razredu, kar se kaže v bolj pozitivnih odnosih in večji povezanosti med učenci.

Posebej pomemben del raziskave predstavlja oblikovanje priporočil za učinkovite pristope k razvijanju socialnih in čustvenih veščin v osnovni šoli. Na podlagi ugotovitev lahko izpostavimo, da je ključno načrtno in kontinuirano vključevanje tovrstnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalni proces. Posamezne, občasne aktivnosti nimajo enakega učinka kot sistematično delo, ki poteka skozi daljše časovno obdobje. Učinkoviti so predvsem pristopi, ki temeljijo na izkustvenem učenju, kot so igre vlog, sodelovalne naloge, refleksije, razprave in konkretne življenjske situacije, saj učencem omogočajo aktivno sodelovanje in osebno izkušnjo.

Pomembno vlogo ima tudi ustvarjanje varnega, spodbudnega in vključujočega razrednega okolja, v katerem se učenci počutijo sprejete in slišane. Le v takšnem okolju lahko razvijajo zaupanje, izražajo svoja čustva ter gradijo pozitivno samopodobo. Prav tako se je kot zelo učinkovito izkazalo vključevanje redne refleksije, saj učenci na ta način ozaveščajo svoj napredek, prepoznavajo svoje močne in šibke točke ter razvijajo sposobnost samovrednotenja. Dodatno vrednost predstavlja sodelovanje s starši, ki lahko s svojo podporo pomembno prispevajo k utrjevanju socialnih in čustvenih veščin tudi izven šolskega prostora.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati tudi omejitve raziskave. Raziskava je bila izvedena na manjšem vzorcu enega razreda, zato rezultatov ne moremo neposredno posploševati na širšo populacijo. Poleg tega so bili nekateri podatki pridobljeni na podlagi samoocenjevanja učencev, kar lahko vpliva na objektivnost rezultatov. Prav tako je bila raziskava časovno omejena na eno šolsko leto, zato dolgoročnih učinkov ni bilo mogoče spremljati. Kljub temu rezultati ponujajo pomemben vpogled v proces razvoja socialnih in čustvenih veščin v razrednem okolju.

Izvirni prispevek raziskave k pedagoški praksi se kaže predvsem v oblikovanju konkretnega, strukturiranega in v praksi preizkušenega modela razrednih dejavnosti, ki jih je mogoče neposredno uporabiti pri delu z učenci. Raziskava ne prinaša le teoretičnih spoznanj, temveč ponuja tudi praktične primere dejavnosti, načine njihove izvedbe ter analizo njihovih učinkov. Posebna vrednost je v povezovanju teorije in prakse ter v prikazu, kako lahko učitelj z načrtnim in premišljenim delom pomembno vpliva na socialni in čustveni razvoj učencev ter na kakovost razredne skupnosti.

Zaključno lahko poudarimo, da razvoj socialnih in čustvenih veščin predstavlja enega ključnih vidikov celostnega razvoja učencev. Takšne veščine ne vplivajo le na odnose v razredu, temveč

tudi na učni uspeh, dobro počutje in kasnejše delovanje posameznika v družbi. Zato je smiselno, da šola tem področjem nameni več sistematične pozornosti in jih načrtno vključuje v vsakodnevno pedagoško prakso.

6 VIRI IN LITERATURA

1. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
2. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2023). *What is social and emotional learning?* Pridobljeno s <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> (Dostop 15. 9. 2025).
3. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
4. Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York: Guilford Press.
5. Goleman, D. (2006). *Čustvena inteligenca. Zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Ljubljana: Mladinska knjiga založba d. o. o.
6. Govc, N. (b. d.). *Kako ostajamo v dobrih odnosih in razrešujemo konflikte?*. Projekt Kako si? 2022/23. Pridobljeno s <https://www.tosemjaz.net/razisci/druzina-prijatelji-in-vrstniki/kako-ostajamo-v-dobrih-odnosih-in-razresujemo-konflikte/> (Dostop 2. 9. 2025).
7. Jeznik, B. (2015). *Refleksija v pedagoški praksi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
8. Juriševič, M. (2012). *Motivacija učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
9. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
10. National School Climate Center. (2020). *School climate*. Pridobljeno s <https://schoolclimate.org>
11. OECD. (2021). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*. Paris: OECD Publishing. Pridobljeno s <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>
12. Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
13. Rogič Ožek, S. (2017). *Socialno in čustveno opismenjevanje kot izziv današnjega časa*. Razredni pouk, št. 3/2017, letnik 19. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Rosenberg, M. (2003). *Nonviolent communication: A language of life*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.
15. Rutar Ilc, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo ter pomen socialnega in čustvenega učenja*. Razredni pouk, št. 3/2017, letnik 19. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
16. Rutar Ilc, Z. ... [49 tal.] (2017). *Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost*. 4. zvezek. Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
17. Rozman, U.; Vodopivec, J. L. (2024). *Socialno in čustveno učenje v šoli prihodnosti s perspektive izobraževalnih politik v Sloveniji ter Evropski uniji. Izzivi in priložnosti vseživljenjskega učenja za trajnostno družbo prihodnosti*. Koper: Založba Univerze na Primorskem. 27.
18. Tacol, A. ... [49 tal.] (2024). *Zorenje skozi To sem jaz. Razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe*. Priročnik za preventivno delo z mladostniki. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. 23.

19. UNESCO. (2019). *Social and emotional learning for student well-being*. Paris: UNESCO.
Pridobljeno s <https://unesdoc.unesco.org>
20. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

7 PRILOGE

7.1 PRILOGA 1

Anketni vprašalnik (začetni): Socialne in čustvene veščine učencev 7. razreda

Z anketo želimo izvedeti, kako učenci doživljate sebe, svoje odnose z drugimi in delo v razredu. Ni pravih ali napačnih odgovorov — zanima nas iskreno tvoje mnenje.

Anketa je anonimna. Odgovarjaj iskreno in spontano.

1. Osebni podatki.

Spol: ☐ M ☐ Ž

Starost: ____ let

2. Kako pogosto zate veljajo naslednje trditve? (Obkroži številko, ki najbolje opisuje tvoje mnenje.)

Trditev	Nikoli (1)	Redko (2)	Včasih (3)	Pogosto (4)	Skoraj vedno (5)
1. Rada/Rad sodelujem z drugimi pri skupinskem delu.	1	2	3	4	5
2. Poslušam, kaj imajo drugi povedati.	1	2	3	4	5
3. Znam povedati, kako se počutim.	1	2	3	4	5
4. Znam prepoznati, kdaj je kdo drug žalosten ali jezen.	1	2	3	4	5
5. Kadar sem jezna/jezen, znam obvladati svoja čustva.	1	2	3	4	5
6. Zlahka se sprijaznim, če ne dobim, kar želim.	1	2	3	4	5
7. Pomagam sošolcu, če vidim, da ima težave.	1	2	3	4	5
8. Zaupam večini sošolcev v razredu.	1	2	3	4	5
9. V razredu se počutim sprejeto/sprejetega.	1	2	3	4	5
10. Znam mirno rešiti nesporazum s sošolcem.	1	2	3	4	5
11. Pogosto se trudim, da bi bilo v razredu dobro vzdušje.	1	2	3	4	5

Trditev	Nikoli (1)	Redko (2)	Včasih (3)	Pogosto (4)	Skoraj vedno (5)
12. Pogosto razmišljam, kako moje vedenje vpliva na druge.	1	2	3	4	5
13. Znam sprejeti kritiko ali drugačno mnenje.	1	2	3	4	5
14. Če se s kom skregam, se skušam z njim pogovoriti.	1	2	3	4	5
15. V razredu se učitelji in učenci večinoma dobro razumemo.	1	2	3	4	5

3. Odgovori na kratka vprašanja (z besedami).

Kaj ti je v razredu najbolj všeč?

Kaj bi želela/želel izboljšati v našem razredu?

Kaj ti pomaga, da se dobro počutiš v razredu?

Kaj narediš, ko si jezna/jezen, žalostna/žalosten?

Kako bi opisala/opisal odnose med učenci v našem razredu?

4. Skupna ocena razredne klime.

Kako bi s številko od 1 do 5 ocenila/ocenil vzdušje v našem razredu?
(1 – zelo slabo, 5 – zelo dobro)

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Hvala!

REFLEKSIJSKI LIST – učenec/ka

Datum:

Dejavnost: _____

☐ Vodja ☐ Pomočnik/ca ☐ Sodeloval/-a sem po navodilih ☐ Se nisem veliko vključil/-a

Trditev	Sploh ne	Malo	Dokaj	Zelo

Poslušal/-a sem druge.

Spodbujal/-a sem sošolce.

Obvladal/-a sem čustva, ko ni šlo po načrtu.

(Obkroži ali nariši 😊 😐 😞 😡 😱)

Zakaj sem se tako počutil/-a?

♦ 5. Kaj bi naslednjič naredil/-a drugače?

◇ 6. Dodatna misel:

7.3 PRILOGA 3

OPAZOVALNI LIST – učitelj

Ime dejavnosti: _____

Datum: _____

Trajanje: _____

Št. učencev: _____

♦ **1. Opazovanje vedenja učencev** (Oceni s številkami 1–4: 1 = redko, 4 = pogosto; obkroži ali označi.)

Kazalnik	1	2	3	4

Učenec aktivno sodeluje v skupini.

Učenec izraža svoje mnenje in posluša druge.

Učenec spoštuje dogovore in pravila.

Učenec kaže empatijo in spodbuja sošolce.

Učenec obvladuje čustva v zahtevnih situacijah.

♦ **2. Vedenje skupine kot celote**

Sodelovanje v skupini: ☐ odlično ☐ dobro ☐ zadovoljivo ☐ težave

Komunikacija: ☐ odprta ☐ zadržana ☐ konfliktna

Vzdušje v razredu: ☐ sproščeno ☐ napeto ☐ neenotno

♦ **3. Kratek opis dejavnosti in vtisi učitelja**

♦ **4. Evalvacija in nadaljnji koraki**

Kaj je bilo uspešno:

Kaj bi bilo smiselno izboljšati:

Načrt za naslednjo dejavnost:

7.4 PRILOGA 4

Evalvacija dejavnosti (sprostitvev/meditacija)

Kako sem se počutil/a **pred** sprostitveno vajo?

☐ zelo napeto ☐ napeto ☐ nevtrarno ☐ umirjeno ☐ zelo umirjeno

Kako sem se počutil/a **po** sprostitveni vaji?

☐ zelo napeto ☐ napeto ☐ nevtrarno ☐ umirjeno ☐ zelo umirjeno

Kaj mi je bilo pri vaji najbolj všeč?

Kaj mi pomaga, da se umirim, ko sem v šoli jezen/jezna ali žalosten/žalostna?

Ali bi to vajo še kdaj uporabil/a?

☐ da ☐ ne ☐ mogoče

7.5 PRILOGA 5

Evalvacija dejavnosti Moj ščit moči

1. Kako sem se počutil/-a med dejavnostjo?

2. Je bilo težko najti svoje močne strani? Zakaj DA/NE?

3. Zakaj je pomembno, da poznamo svoje moči?

7.6 PRILOGA 6

Evalvacija dejavnosti Pohvala in sramota

1. Kaj te je danes najbolj presenetilo?

2. Ali je bilo lažje dati pohvalo ali jo sprejeti? Zakaj DA/NE?

3. Zakaj si včasih zapomnimo sramoto dlje časa kot pohvalo?

7.7 PRILOGA 7

Anketni vprašalnik (končni): Socialne in čustvene veščine učencev 7. razreda

Dragi učenci,

pred vami je anketa, s katero želimo ugotoviti, kako doživljate razred in sebe po izvedenih dejavnostih. Anketa je anonimna.

1. DEL – TRDITVE

V 1. delu obkroži ustrezen odgovor, pri čemer pomeni 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto, 5 – skoraj vedno.

Rad/a sodelujem pri skupinskem delu.

1 2 3 4 5

Poslušam, kaj imajo drugi povedati.

1 2 3 4 5

Znam povedati, kako se počutim.

1 2 3 4 5

Znam prepoznati čustva drugih.

1 2 3 4 5

Kadar sem jezen/jezna, znam obvladati svoja čustva.

1 2 3 4 5

Zaupam večini sošolcev v razredu.

1 2 3 4 5

V razredu se počutim sprejeto/sprejetega.

1 2 3 4 5

Znam mirno rešiti nesporazum s sošolcem.

1 2 3 4 5

2. DEL – ODPRTA VPRAŠANJA

Kaj ti je v našem razredu najbolj všeč?

Kaj bi še želel/-a izboljšati v našem razredu?

Kaj ti pomaga, da se v razredu dobro počutiš?

3. DEL – RAZREDNA KLIMA

Kako bi ocenil/-a razredno vzdušje? 1 – zelo slabo, 2 – slabo, 3 – srednje, 4 – dobro, 5 – zelo dobro

(Obkroži.)

1

2

3

4

5

4. DEL – REFLEKSIJA PO DEJAVNOSTIH

Kaj se je v našem razredu najbolj izboljšalo?

Kaj si se o sebi naučil/-a v teh dejavnostih?

Ali zdaj lažje:

izražaš svoja čustva?

☐ da

☐ malo

☐ ne

poslušáš druge?

☐ da

☐ malo

☐ ne

rešuješ konflikte?

☐ da

☐ malo

☐ ne

Katera dejavnost ti je bila najbolj všeč in zakaj?

Kaj bi še želel/-a izboljšati v razredu?

Hvala!

Tedenski razmislek kot orodje za razvijanje samoregulacije in zavedanja
napredka pri učenju zgodnjih bralnih in matematičnih spretnosti učencev 1.
razreda

Raziskovalna naloga

Tina Stopar

Kočevje, 2026

POVZETEK

Raziskava predstavlja uporabo orodja Tedenski razmislek kot metode za razvijanje samoregulacije in zavedanja napredka pri učencih prvega razreda osnovne šole. V raziskavi je sodelovalo 21 učencev, ki so osem tednov beležili svoje misli o učenju, uspehih, težavah, ciljih in čustvih.

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako lahko redna refleksija prispeva k razvoju metakognitivnih in čustvenih spretnosti pri zgodnjem učenju branja in matematike.

Rezultati so pokazali izrazit napredek v kakovosti učenčevih refleksij. Učenci so se iz splošnih opisov dejavnosti postopno premaknili k natančnejšemu opisovanju učnih dosežkov, izražanju ponosa, postavljanju ciljev in prepoznavanju težav. Kvantitativni podatki so pokazali porast refleksij v vseh kategorijah, kvalitativna analiza pa je razkrila razvoj jezika samoevalvacije in večje zavedanje čustev pri učenju.

Pomemben del raziskave predstavlja vloga učitelja kot refleksivnega praktika, ki proces refleksije uporablja za boljše razumevanje učencev in lastne prakse. Tedenski razmislek se je izkazal kot preprosto, a učinkovito orodje za formativno spremljanje učencev ter krepitev njihove samostojnosti, čustvene pismenosti in motivacije za učenje.

Ključne besede: refleksija, samoregulacija, čustvena pismenost, formativno spremljanje, učenje učenja, prva triada

ABSTRACT

The research presents the use of the Weekly Reflection as a method for developing self-regulation and awareness of learning progress among first-grade students. The study involved 21 pupils who, over eight weeks, recorded their thoughts about learning, achievements, challenges, goals, and emotions. The main aim was to explore how regular reflection contributes to the development of metacognitive and emotional skills during early literacy and numeracy learning.

The results revealed a significant improvement in the quality of pupils' reflections. Over time, students moved from general descriptions of classroom activities toward more precise identification of learning achievements, recognition of difficulties, goal setting, and expression of pride and satisfaction. Quantitative data indicated a steady increase in all reflection categories, while qualitative analysis demonstrated the emergence of a reflective vocabulary and greater emotional awareness in learning.

A key aspect of the study is the role of the teacher as a reflective practitioner, who uses pupils' reflections not only to support their learning but also to improve his or her own teaching practice. The Weekly Reflection proved to be a simple yet powerful formative assessment tool that fosters pupils' autonomy, emotional literacy, and motivation for learning.

Keywords: reflection, self-regulation, emotional literacy, formative assessment, learning to learn, early primary education

Vsebina

POVZETEK	I
ABSTRACT	II
1. UVOD	1
1.1. Utemeljitev izbire teme	1
1.2. Pedagoški kontekst in izhodišča	1
1.3. Pomen refleksije pri zgodnjem učenju	2
1.4. Namen, cilji in raziskovalna vprašanja	2
1.5. Hipoteze.....	3
1.6. Struktura naloge	3
2. TEORETIČNI OKVIR.....	4
2.1. Samoregulacija in metakognicija pri mlajših učencih.....	4
2.2. Razvoj fonološkega zavedanja kot osnova za opismenjevanje	4
2.3. Številске predstave in začetno matematično mišljenje	5
2.4. Refleksija in portfolio pri mlajših učencih	6
2.5. Pregled relevantnih raziskav.....	6
2.6. Vloga čustev pri učenju in samoregulaciji	7
2.6.1. Čustva kot gonilo učenja	7
2.6.2. Čustva in samoregulacija	7
2.6.3. Učitelj kot čustveni model	8
2.6.4. Vloga pozitivnih in negativnih čustev	8
2.6.5. Povezava z raziskavo	9
2.6.6. Sklepni poudarki.....	9
2.7. Refleksija kot del formativnega spremljanja učencev	10
2.7.1. Pomen formativnega spremljanja v prvi triadi	10
2.7.2. Refleksija kot proces, ne dogodek	10

2.7.3. Vloga učitelja v formativnem spremljanju	11
2.7.4. Refleksija kot del samoregulacije.....	12
2.7.5. Refleksija in kultura razreda	12
2.7.6. Refleksija kot temelj vseživljenjskega učenja	12
2.7.7. Sklepni poudarki.....	13
2.8. Primerjava s sodobnimi raziskavami o refleksiji v zgodnjem učenju	13
2.8.1. Raziskave o refleksiji in samoregulaciji pri mlajših učencih.....	13
2.8.2. Refleksija v slovenskem kontekstu zgodnjega učenja	14
2.8.3. Učiteljeva vloga kot refleksivnega praktika	15
2.8.4. Povezava s pričujočo raziskavo	15
2.8.5. Povzetek primerjalnih ugotovitev	16
3. METODOLOGIJA RAZISKAVE.....	16
3.1. Namen in cilji raziskave	16
3.2. Opis raziskovalnega konteksta	17
3.3. Raziskovalna vloga in sodelovanje učiteljice	17
3.4. Orodje za zbiranje podatkov – Tedenski razmislek	18
3.5. Postopek zbiranja podatkov	19
3.6. Analiza podatkov	20
3.7. Etični vidiki raziskave	21
3.8. Zanesljivost in omejitve raziskave	21
4. EMPIRIČNI DEL – REZULTATI IN ANALIZA	22
4.1. Uvod v empirični del.....	22
4.2. Splošna opažanja	22
4.3. Analiza vsebine refleksij.....	23
4.4. Kvantitativni povzetek rezultatov	28
Tabela 3: Kvantitativni povzetek sprememb v refleksijah učencev po kategorijah	28

4.5. Dodatni primeri učenčevih refleksij.....	29
4.6. Kvalitativna analiza – primeri učenčevih refleksij	36
4.7. Učiteljeva opažanja in refleksija	36
4.8. Interpretacija rezultatov.....	37
4.8.1. Razlike glede na spol učencev.....	37
4.8.2. Izražanje čustev v refleksijah	37
4.8.3. Učna področja: branje in matematika	38
4.8.4. Učenci z različnimi učnimi profili	39
4.8.5. Povezava rezultatov z razvojnimi cilji učnega načrta.....	39
4.8.6. Sklep interpretacije	40
4.9. Povzetek ugotovitev	41
5. RAZPRAVA	41
5.1. Povezava empiričnih ugotovitev s teoretičnimi izhodišči	41
5.2. Pomen refleksije pri učenju branja in matematike	42
5.3. Učinkovitost orodja Tedenski razmislek	42
5.4. Pedagoške implikacije.....	43
5.5. Omejitve raziskave.....	43
5.6. Predlogi za nadaljnje raziskave.....	43
5.7. Sklepne misli razprave	44
5.8. Vloga učitelja kot refleksivnega praktika.....	44
5.9. Uporaba tedenskega razmisleka v višjih razredih	46
6. SKLEP	48
6.1. Povzetek raziskave.....	48
6.2. Ključne ugotovitve	48
6.3. Prispevek raziskave.....	48
6.4. Pedagoški pomen	49

6.5. Osebna refleksija raziskovalke	49
6.6. Zaključna misel	50
7. Primer izvedbe tedenskega razmisleka v praksi.....	50
7.1. Uvodni okvir izvedbe	50
7.2. Prvi teden – spoznavanje orodja	51
7.3. Četrty teden – od opisovanja k razmišljanju	52
7.4. Sedmi teden – povezovanje čustev in ciljev	52
7.5. Zaključni teden – razmislek o napredku	53
7.6. Učiteljska refleksija o poteku procesa	53
7.7. Povzetek primera.....	54
8. ZAKLJUČEK	55
9. LITERATURA.....	57
10. PRILOGE	60
10.1. Obrazec Tedenski razmislek (primer)	61
10.2. Priloga 2: Primeri učenčevih refleksij	62
10.3. Priloga 3: Opis risbic učencev	64
10.4. Priloga 4: Opazovalni list učiteljic	65
10.5. Priloga 5: Povzetek intervjujev z učenci	66
10.6. Priloga 6: Grafični prikazi	67
10.7. Priloga 7: Izvleček iz dnevnika raziskovalke.....	73_Toc229079879
10.8. Priloga 8: Shematski prikaz učnega kroga po Kolbu	74
10.9. Priloga 9: Povezava med čustvi in samoregulacijo učenja	76
10.10. Priloga 10: Povzetek tematske analize refleksij	78

1. UVOD

1.1. Utemeljitev izbire teme

Učenci prvega razreda so na začetku svoje šolske poti, ko se srečujejo z novimi učnimi in socialnimi izzivi. To obdobje je ključno za razvoj učnih navad, motivacije in predvsem zavedanja o lastnem učenju. V tem času se otroci učijo ne le branja, pisanja in računanja, temveč tudi razumevanja, kako se učijo in kaj lahko storijo, da pri tem napredujejo. Razvijanje osnov samorefleksije in samoregulacije je temelj vseživljenjskega učenja.

V zadnjih letih se v slovenskih šolah vse pogostejše pojavljajo različne oblike učnih dnevnikov in portfoliojev, ki učencem omogočajo, da razmišljajo o svojem napredku, dosežkih in težavah. Eden izmed preprostih, a učinkovitih pripomočkov za to je obrazec Tedenski razmislek, s katerim učenci ob koncu tedna razmišljajo o tem, kaj jim je uspelo, kaj bodo še vadili in na kaj so ponosni. Takšna oblika refleksije je posebej primerna za najmlajše učence, saj omogoča postopno razvijanje zavedanja o lastnih dosežkih in čustvih, povezanih z učenjem.

V raziskovalni praksi so številni avtorji (Zimmerman, 2000; Boekaerts, 2011; Pečjak, 2002) poudarili pomen samoregulacije učenja – procesa, v katerem učenec načrtuje, spremlja in vrednoti svoje učenje. Že v prvem razredu lahko otroci z ustreznim vodenjem razvijajo osnovne oblike samorefleksije: prepoznajo, kaj znajo, kaj jim povzroča težave in kaj jih veseli. Učitelj pri tem igra ključno vlogo, saj učence spodbuja, da svoje misli izražajo bodisi z risbo, simboli ali preprostimi povedmi.

Ker ima prva triada osnovne šole močan poudarek na celostnem razvoju otroka, ne le na doseganju učnih ciljev, je smiselno raziskovati, kako lahko preprosta, strukturirana tedenska refleksija prispeva k razvoju samostojnosti, čustvene zrelosti in zavedanja napredka že v najzgodnejšem obdobju šolanja.

1.2. Pedagoški kontekst in izhodišča

V raziskavi sodeluje 21 učencev prvega razreda osnovne šole. Otroci so stari med šest in sedem let in se nahajajo v obdobju intenzivnega kognitivnega in jezikovnega razvoja. Trenutni poudarek učnega procesa v razredu je na fonološkem zavedanju – prepoznavanju in

razlikovanju glasov v besedah – ter na razvijanju začetnih številčnih predstav, kar sta temeljni področji zgodnjega opismenjevanja in matematičnega mišljenja.

Učenci se učijo poslušati, razčlenjevati in sestavljati besede po glasovih, povezovati glasove s črkami ter razumevati količino, število in zaporedje. Ob tem se pogosto srečujejo z izzivi, ki zahtevajo potrpežljivost, vztrajnost in razumevanje lastnega napredka. Tedenski razmislek je bil vpeljan kot orodje, ki učencem omogoča, da izrazijo, kaj so se naučili, kaj jim je bilo težko, česa so bili veseli in na kaj so ponosni.

Takšen pristop povezuje kognitivni in čustveni vidik učenja: otrok se ne uči le brati ali šteti, ampak se uči tudi prepoznavati svoja čustva in odzive na uspeh ali neuspeh. S tem razvija osnovne metakognitivne spretnosti, ki so nujne za kasnejšo samoregulacijo učenja.

1.3. Pomen refleksije pri zgodnjem učenju

Refleksija pomeni razmišljanje o lastnih mislih, dejanjih in izkušnjah. Pri mlajših učencih se refleksija izraža predvsem skozi pogovor, risbo ali krajše zapise, ki jih učitelj spodbuja in usmerja. V 1. razredu je ključni cilj, da se otrok nauči razmišljati o sebi kot o učencu – da začne prepoznavati, kaj zna, kaj želi doseči in kako se ob tem počuti.

Redno izvajanje tedenskih refleksij omogoča učitelju vpogled v učenčevo doživljanje šolskega dela ter hkrati krepi učenčevo občutek lastne vrednosti in odgovornosti za učenje. Pri pouku, kjer je poudarek na zgodnjih jezikovnih in matematičnih spretnostih, je tak vpogled še posebej dragocen, saj učencem pomaga prepoznati napredek tudi v majhnih korakih – na primer pri pravilnem zapisu črke, uspešnem prepoznavanju glasov ali pravilnem štetju predmetov.

1.4. Namen, cilji in raziskovalna vprašanja

Namen raziskave je preučiti, kako uporaba tedenskega razmisleka vpliva na zavedanje učencev 1. razreda o njihovem napredku pri učenju in kako s tem prispeva k razvoju začetne samoregulacije.

Cilji raziskave so:

1. Ugotoviti, kako učenci prvega razreda dojemajo svoje učenje in napredek.

2. Analizirati, katere vsebine in teme učenci najpogosteje izpostavljajo v tedenskih refleksijah.
3. Spremljati spremembe v kakovosti refleksij skozi osem tednov izvajanja.
4. Ugotoviti, kako učitelji doživljajo uporabnost tedenskih refleksij kot orodja za spremljanje učenčevega napredka.

Raziskovalna vprašanja:

1. Kako učenci prvega razreda izražajo razumevanje svojega napredka pri učenju glasov, črk in števil?
2. Katere elemente samorefleksije je mogoče zaznati v njihovih tedenskih razmislekih?
3. Kako se vsebina refleksij spreminja skozi čas?
4. Kako učitelji ocenjujejo uporabnost refleksij za pedagoško načrtovanje in prilagajanje pouka?

1.5. Hipoteze

1. Učenci, ki redno izpolnjujejo tedenski razmislek, bodo skozi osem tednov kazali višjo stopnjo zavedanja o lastnem učenju.
2. V refleksijah bo mogoče opaziti postopno prehajanje od čustvenih odzivov (»všeč mi je bilo«, »težko je bilo«) k opisovanju konkretnih učnih dosežkov (»naučil sem se črko M«, »uspel sem šteti do deset«).
3. Učitelji bodo ocenili, da tedenski razmislek omogoča boljše razumevanje individualnega napredka učencev in prispeva k diferenciranju pouka.

1.6. Struktura naloge

Naloga je razdeljena na šest poglavij. V uvodu je predstavljeno izhodišče raziskave, njen namen, cilji in hipoteze. V teoretičnem delu so opredeljeni ključni pojmi, kot so samoregulacija, refleksija, fonološko zavedanje in številske predstave. V metodološkem delu je predstavljen potek raziskave, vzorec učencev in uporabljeni instrumenti. Empirični del prinaša analizo rezultatov in interpretacijo ugotovitev, sledita razprava in sklep, kjer so izpostavljene pedagoške implikacije in možnosti nadaljnjih raziskav. Naloga se zaključi s seznamom literature in prilogami, ki vključujejo primere tedenskih razmislekov, risbic in grafične prikaze rezultatov.

2. TEORETIČNI OKVIR

2.1. Samoregulacija in metakognicija pri mlajših učencih

Samoregulacija učenja pomeni, da učenec zna načrtovati, spremljati in vrednotiti svoje učenje. Po Zimmermannu (2000) gre za proces, pri katerem posameznik aktivno usmerja lastno učenje z uporabo strategij in zavedanjem svojih misli, čustev ter dejanj. Čeprav je pojem pogosto povezan s starejšimi učenci, raziskave kažejo, da zametki samoregulacije nastajajo že v zgodnjem otroštvu (Whitebread idr., 2009).

Pri otrocih v 1. razredu se samoregulacija kaže v preprostih oblikah, kot so:

- prepoznavanje, kaj jim uspeva in kaj jim je težko,
- izražanje želje po izboljšanju,
- iskanje pomoči, ko česa ne razumejo,
- načrtovanje dejavnosti (»jutri bom vabil branje«).

Metakognicija – zavedanje lastnega mišljenja – se pri mlajših učencih še oblikuje. Otrok se uči razmišljati o tem, kako razmišlja, kar se najprej izraža z govorom o učenju (»jaz že znam črko M«) ali risbo, ki prikazuje njegov dosežek. Učitelj ima ključno vlogo, saj s pogovorom in vodenimi vprašanji (»Kaj ti je danes uspelo?«, »Kaj bi rad naslednjič bolje naredil?«) spodbuja razvoj metakognitivnih spretnosti.

V tem smislu je tedenski razmislek učinkovit pripomoček, ker otrokom omogoča postopno strukturirano izražanje teh zgodnjih oblik samorefleksije. S ponavljanjem procesa otrok prepozna vzorce v svojem delu in se uči prevzemati odgovornost za učenje – kar je temelj samoregulacije.

2.2. Razvoj fonološkega zavedanja kot osnova za opismenjevanje

Fonološko zavedanje je sposobnost prepoznavanja in manipuliranja z glasovi v besedah. Gre za eno ključnih predopismenjevalnih spretnosti (Bradley & Bryant, 1983; Pečjak, 2003). Učenci, ki dobro razvijejo fonološko zavedanje, lažje usvajajo branje in pisanje, saj razumejo povezavo med glasom in črko.

V 1. razredu učenci postopoma usvajajo:

- prepoznavanje rim,
- razčlenjevanje besed na zloge in glasove,
- sestavljanje besed iz glasov,
- prepoznavanje začetnih in končnih glasov v besedi.

Pri teh dejavnostih je zelo pomembno, da učenci zaznajo svoj napredek – da prepoznajo, kdaj jim je uspelo in kdaj potrebujejo dodatno vajo. Tedenski razmislek jim pri tem pomaga: z risbo ali kratkim zapisom (npr. »Znam črko M.«, »Težko izgovorim R.«) ozaveščajo lastno učenje jezika.

Raziskave (Lonigan, 2006; Ehri, 2014) poudarjajo, da so otroci, ki se zavedajo svojih napak in uspehov pri zgodnjem branju, hitrejši pri napredovanju, saj lažje povezujejo zvok z vizualno podobo črke. Refleksija torej ni le čustvena, temveč ima kognitivno vlogo – otrok preko nje konsolidira novo znanje.

2.3. Številske predstave in začetno matematično mišljenje

Tako kot fonološko zavedanje predstavlja temelj branja, so številske predstave temelj za razumevanje matematike. Otrok v zgodnjem obdobju razvija predstavo o količini, zaporedju in številu – tako imenovani number sense.

Raziskave (Gelman & Gallistel, 1978; Dehaene, 2011) kažejo, da otroci že pred vstopom v šolo posedujejo intuitivno predstavo o količini, ki jo nato šola nadgradi z učenjem simbolov (števil). Učenci v 1. razredu postopoma razumejo, da številke ne pomenijo le zaporedja, temveč vrednost.

Pri pouku matematike je pomembno, da otrok razume proces mišljenja, ne le rezultat. Refleksija po opravljenih dejavnostih (npr. »Uspelo mi je šteti do deset.«, »Zmotil sem se pri številki 8.«) omogoča učitelju vpogled v otrokovo razumevanje, otroku pa daje občutek napredka.

Tedenski razmislek učence spodbuja, da razmišljajo o svojem uspehu tudi na tem področju. Tako razvijajo metakognitivno zavedanje matematičnih procesov – sposobnost razmišljanja o tem, kako pridejo do rešitve, ne le, ali je ta pravilna.

2.4. Refleksija in portfolio pri mlajših učencih

Refleksija ima pomembno mesto v sodobni didaktiki, saj spodbuja učenčevo aktivno vlogo pri učenju (Dewey, 1933; Kolb, 1984). V osnovni šoli se refleksija najpogosteje izvaja skozi portfolio – zbirko učenčevih izdelkov, dosežkov in razmislekov, ki kažejo njegov napredek skozi čas.

Za učence prvega razreda mora biti refleksija konkretna, vizualna in čustveno dostopna. Obrazec Tedenski razmislek je primer prilagojenega portfolia, saj otrokom ponuja strukturirana vprašanja (»Kaj mi je uspelo?«, »Kaj bom vadil?«), ki jih vodijo skozi proces razmišljanja o učenju.

Refleksija otrokom pomaga razvijati:

- zavedanje dosežkov (»uspel sem brati tri kratke besede«),
- pozitivno samopodobo (»ponosen sem nase«),
- ciljno usmerjenost (»naslednji teden bom vadil pisanje črk«).

Učitelj pri tem ni ocenjevalec, temveč vodja reflektivnega procesa – spodbuja učence k izražanju, postavlja dodatna vprašanja in pomaga poimenovati čustva in strategije (»Kako si to dosegel?«, »Kaj ti je pomagalo?«).

Refleksija v 1. razredu torej pomeni vzgojo za učenje – učenci se učijo, da učenje ni le rezultat, temveč proces, ki ga lahko opazujejo, razumejo in izboljšujejo.

2.5. Pregled relevantnih raziskav

Več tujih in domačih raziskav potrjuje, da zgodnje spodbujanje refleksije pozitivno vpliva na učni razvoj otrok. Whitebread idr. (2009) so pokazali, da že petletni otroci ob ustreznem vodenju znajo opisati strategije, ki jih uporabljajo pri učenju. Boekaerts (2011) opozarja, da zgodnje razvijanje samoregulacije prispeva k boljši učni uspešnosti in čustveni stabilnosti.

V slovenskem prostoru so Pečjak (2002), Magajna (2008) in Hmelak (2017) poudarili pomen metakognitivnih strategij v osnovni šoli, vendar raziskav, ki bi preučevale refleksijo pri učencih prvega razreda, skoraj ni. To kaže na raziskovalno vrzel, ki jo želi zapolniti pričujoča raziskava.

Predhodne študije (npr. Novak, 2018; Zore, 2020) so pokazale, da že preprosti reflektivni postopki, kot je pogovor ob koncu tedna ali risanje dosežkov, pomagajo učencem razumeti proces učenja. Pri tem učitelji poročajo o boljši komunikaciji z učenci in lažjem zaznavanju individualnih potreb.

Zato je raziskovanje vpliva tedenskih refleksij na učence prvega razreda pomembno tako z vidika teoretičnega razumevanja samoregulacije kot tudi z vidika pedagoške prakse.

2.6. Vloga čustev pri učenju in samoregulaciji

Čustva imajo ključno vlogo pri učenju in vplivajo na to, kako učenci dojemajo, pomnijo in uporabljajo nove informacije. Že pri najmlajših učencih se kaže močna povezava med čustvenim doživljanjem in kognitivnim procesi – otrok se uči učinkoviteje, kadar je sproščen, radoveden in čuti podporo učitelja. Učenje ni zgolj intelektualna dejavnost, temveč preplet čustev, motivacije in miselnih procesov, ki skupaj oblikujejo učenčevo izkušnjo uspeha ali neuspeha.

2.6.1. Čustva kot gonilo učenja

Pozitivna čustva, kot so veselje, ponos in zanimanje, povečujejo motivacijo in vztrajnost pri učenju. Pekrun (2006) ugotavlja, da čustva usmerjajo pozornost in vplivajo na izbiro učnih strategij – otrok, ki učenje doživlja kot prijetno, se bo pogosteje vračal k nalogam, tudi če so zahtevne. Negativna čustva (npr. strah, sram ali frustracija) pa lahko zavirajo napredek, zlasti kadar otrok nima razvite strategije, kako se z njimi spopasti.

V 1. razredu je otrok še posebej občutljiv na povratne informacije odraslih. Po Dweck (2017) otroci v zgodnjem obdobju razvijajo t. i. miselno naravnost rasti – prepričanje, da se sposobnosti lahko izboljšujejo z vztrajnostjo. Če je učni proces povezan z občutkom varnosti in sprejetosti, otrok napake dojema kot del učenja, ne kot znak neuspeha. Čustvena klima v razredu zato neposredno vpliva na učenčevo samopodobo in voljo do učenja.

2.6.2. Čustva in samoregulacija

Samoregulacija vključuje sposobnost uravnavanja lastnega vedenja, pozornosti in čustev, da posameznik doseže zastavljene cilje (Zimmerman, 2000). Pri učencih prvega razreda se ta sposobnost šele razvija, zato je vloga učitelja pri njenem spodbujanju izjemno pomembna.

Gross (2002) opisuje emocionalno samoregulacijo kot proces prepoznavanja, razumevanja in ustreznega odzivanja na čustva. Ko otrok zna prepoznati, kaj ga razveseli ali frustrira, lahko postopoma razvije tudi strategije za obvladovanje čustvenih odzivov.

V praksi to pomeni, da mora učitelj ustvariti okolje, kjer je dovoljeno čutiti in izražati čustva – tudi tista, ki so neprijetna. Če učenec npr. pove: »Težko sem pisal črko S«, učitelj s tem dobi vpogled v njegov notranji svet in lahko ponudi podporo, namesto da bi težavo razumel kot napako. Takšna izmenjava spodbuja čustveno pismenost in krepi učenčevo zmožnost samorefleksije.

2.6.3. Učitelj kot čustveni model

Učitelj ni le posredovalec znanja, temveč tudi model čustvenega vedenja. Z načinom, kako reagira na napake, pohvale ali frustracije, neposredno uči učence, kako se odzivati na lastne izzive.

Ko učitelj mirno sprejme učenčev neuspeh in ga spodbuja k iskanju rešitev, otrok spozna, da so čustva obvladljiva in da ima moč vplivati na svoje počutje. Tako se čustveno učenje prepleta z razvojem samoregulacijskih strategij – otrok se nauči načrtovati svoje vedenje, prepoznavati stresne situacije in se umiriti.

2.6.4. Vloga pozitivnih in negativnih čustev

V raziskavi Pekruna (2014) je bilo ugotovljeno, da pozitivna čustva spodbujajo globlje kognitivno procesiranje, medtem ko negativna čustva lahko vodijo v površinsko učenje. Vendar pa so zmerne negativna čustva – npr. rahla napetost pred nalogo – lahko tudi motivacijski dejavnik, če jih učenec zna prepoznati in obvladati. Pri prvošolcih je ta meja zelo občutljiva, zato morajo učitelji posebno pozornost nameniti uravnoteženju zahtevnosti in čustvene varnosti.

Tabela 1: Povezava med čustvi in samoregulacijskimi odzivi

Povezavo med najpogostejšimi čustvi učencev in njihovimi samoregulacijskimi odzivi prikazuje Tabela 1.

Vrsta čustva	Tipičen učenčev odziv	Možna učiteljeva podpora
Veselje / ponos	Povečana motivacija, pripravljenost za sodelovanje	Poudarjanje uspeha, usmerjanje k novim ciljem
Radovednost	Aktivno iskanje informacij	Dajanje odprtih vprašanj, omogočanje raziskovanja
Strah / negotovost	Umik, tišina, pasivnost	Zagotovitev varnega okolja, individualna podpora
Sram / razočaranje	Zmanjšana samopodoba	Sprejemanje napak kot učne priložnosti
Frustracija	Izbruhi, jeza, odpor	Naučiti strategij pomiritve, razčlenitev naloge
Ponos	Vztrajnost in deljenje uspeha z drugimi	Pohvala, refleksija o procesu učenja

2.6.5. Povezava z raziskavo

V raziskavi so učenci pri tedenskih razmislekih pogosto izražali čustva, kot so veselje, ponos in zadovoljstvo. Takšne izjave (npr. »Vesel sem, ker sem znal prebrati besedo mama«) potrjujejo, da refleksija spodbuja pozitivno čustveno izkušnjo in krepi notranjo motivacijo. Z rednim vodenjem učencev skozi proces samorefleksije so se naučili, da so tudi težave del učenja – čustvena zrelost in občutek ponosa sta se okrepila skupaj z učnimi spretnostmi.

2.6.6. Sklepni poudarki

1. Čustva so bistveni del učnega procesa in neposredno vplivajo na uspešnost in vztrajnost.
2. Zmožnost prepoznavanja in uravnavanja čustev je temelj samoregulacije.
3. Učitelj s svojim odzivom oblikuje učenčev čustveni in učni svet.

4. Orodja, kot je Tedenski razmislek, omogočajo otrokom, da svoja čustva izrazijo, razumejo in jih povežejo z učenjem.

Razvijanje čustvene pismenosti v zgodnjem obdobju tako ni le vzgojni cilj, temveč pomemben del učne učinkovitosti in osebnostne rasti.

2.7. Refleksija kot del formativnega spremljanja učencev

Formativno spremljanje je sodoben pristop k poučevanju, pri katerem učitelj in učenec skupaj spremljata proces učenja z namenom izboljšanja razumevanja, napredka in samostojnosti učenca. Temelji na prepričanju, da se učenje ne konča z oceno, temveč se skozi razmislek o procesu in povratne informacije stalno izboljšuje.

V tem kontekstu ima refleksija osrednjo vlogo – omogoča učencu, da postane dejaven udeleženec lastnega učenja, in učitelju, da pridobi vpogled v otrokovo razmišljanje.

2.7.1. Pomen formativnega spremljanja v prvi triadi

V prvi triadi je učenje tesno povezano z igro, izkušnjo in čustvi. Učenci še ne razumejo pojmov, kot sta »napredek« ali »cilj« v kognitivnem smislu, vendar jih lahko postopno spodbujamo k razmišljanju o tem, kaj so se naučili.

Formativno spremljanje v tem obdobju temelji predvsem na pogovoru, risbi, igri vlog in uporabi preprostih vprašanj, kot so:

- Kaj mi je danes uspelo?
- Kaj bom vadal naslednjič?
- Kaj sem spoznal novega?

Takšna vprašanja krepijo metakognitivno zavedanje in omogočajo otroku, da ozavešči svoje učne korake. Hkrati razvija tudi jezik za opis učenja, kar je predpogoj za kasnejše samostojno učenje.

2.7.2. Refleksija kot proces, ne dogodek

Refleksija ni enkratno dejanje, temveč proces, ki poteka pred učenjem (načrtovanje), med učenjem (spremljanje) in po učenju (vrednotenje).

Zimmerman (2000) in Kolb (1984) opisujeta ta proces kot krožno strukturo, v kateri učenec povezuje izkušnje, misli, čustva in nova spoznanja.

Kolbov model učnega kroga zajema štiri faze:

1. konkretna izkušnja,
2. reflektivno opazovanje,
3. oblikovanje pojmov (razumevanje),
4. aktivno eksperimentiranje.

V praksi se ta krog ponavlja, kar omogoča stalno izboljševanje učnih strategij. Pri mlajših učencih refleksija poteka s pomočjo učitelja, ki jih vodi s strukturiranimi vprašanji in pozitivno spodbudo.

Shematski prikaz: Učni krog po Kolbu

IZKUŠNJA → RAZMISLEK → RAZUMEVANJE → NAČRTOVANJE → (ponovno IZKUŠNJA)

Vsaka faza učenca spodbuja, da poveže čustveno in kognitivno raven učenja. Tedenski razmislek odlično ustreza drugi fazi (razmislek), hkrati pa spodbuja tudi načrtovanje naslednjih učnih korakov.

2.7.3. Vloga učitelja v formativnem spremljanju

Učitelj v formativnem procesu prevzame vlogo sopotnika v učenju, ne ocenjevalca. Namesto da bi učencu zgolj povedal, ali je nalogo opravil pravilno, ga spodbuja, da sam odkrije, kaj je naredil dobro in kje bi se lahko izboljšal.

Po Clarke (2014) naj bo učiteljeva povratna informacija usmerjena na tri ravni:

1. Kaj učenec že zna (pohvala, potrditev napredka),
2. Kaj še potrebuje (usmeritev, spodbuda),
3. Kako lahko to doseže (konkretni predlogi).

Pri učencih prvega razreda to pomeni, da učitelj povratno informacijo poda v jeziku, ki ga otrok razume – s slikami, primeri in čustvenimi izrazi. S tem krepi občutek varnosti in sprejetosti, ki je ključen za učinkovito učenje.

2.7.4. Refleksija kot del samoregulacije

Refleksija je neposredno povezana s samoregulacijo učenja. Ko učenec razmišlja o tem, kaj se je naučil, kaj mu je bilo težko in kaj želi izboljšati, dejansko že uravnava svoje vedenje. Postaja zmožen načrtovati (cilj), spremljati (napredek) in vrednotiti (rezultat) – tri bistvene komponente samoregulacije.

V zgodnjem obdobju učitelj ta proces podpira s strukturiranimi orodji, kot je Tedenski razmislek, ki otroku ponuja preprost okvir za izražanje misli in čustev. S časoma pa otrok razvije notranji dialog: začne sam prepoznavati, kdaj nekaj zna, in kdaj potrebuje pomoč.

2.7.5. Refleksija in kultura razreda

Ko refleksijo uvedemo redno, postane del razredne kulture. Učenci se naučijo poslušati drug drugega, deliti dosežke in priznati težave. Takšna praksa zmanjšuje tekmovalnost in krepi sodelovalno učenje.

Po Blacku in Wiliamu (2009) je prav občutek pripadnosti in varnosti tisti, ki omogoča resnično formativno učenje. V razredu, kjer učenci redno razmišljajo o učenju, so opazne spremembe v medosebnih odnosih – manj je strahu pred napakami, več pa empatije in pomoči med vrstniki.

2.7.6. Refleksija kot temelj vseživljenjskega učenja

Cilj zgodnje refleksije ni le, da otrok ve, kaj zna, temveč da razvije navado razmišljanja o učenju. To je temelj vseživljenjskega učenja – sposobnost, da se posameznik sam usmerja, ocenjuje svoj napredek in si postavlja nove cilje. Učenci, ki že v prvem razredu spoznajo, da imajo moč nad lastnim učenjem, bodo kasneje bolj samozavestni, vztrajni in odgovorni dijaki ter odrasli.

Po Leat (2018) refleksija razvija »učno metazavest«, ki omogoča, da učenec ne razmišlja le o učni vsebini, ampak tudi o lastnih strategijah učenja. Tedenski razmislek je torej korak v smeri učenca kot avtorja lastnega napredka.

2.7.7. Sklepni poudarki

1. Refleksija je bistveni del formativnega spremljanja in vodi v samoregulirano učenje.
2. Učitelj s spodbudnimi vprašanji in varnim okoljem omogoča, da otrok razume pomen svojega napredka.
3. Redna uporaba refleksije gradi kulturo zaupanja, sodelovanja in odgovornosti v razredu.
4. Orodje Tedenski razmislek se je pokazalo kot učinkovita praksa, ki povezuje vse tri elemente formativnega pristopa: cilj – napredek – povratna informacija.

2.8. Primerjava s sodobnimi raziskavami o refleksiji v zgodnjem učenju

Refleksija kot del učnega procesa je v zadnjem desetletju postala eno izmed osrednjih področij raziskovanja v zgodnjem osnovnošolskem izobraževanju. V številnih študijah se potrjuje, da lahko že mlajši učenci, ob ustrezni podpori učitelja, razvijajo osnovne oblike metakognitivnega razmišljanja in zavedanja lastnega napredka (Whitebread & Coltman, 2015; Efklides, 2018).

Tudi slovenski učni načrti in koncept formativnega spremljanja (Šteh, 2021) poudarjajo pomen razmisleka o učenju kot ključnega elementa kompetence učenje učenja. Kljub temu pa raziskave kažejo, da je v praksi refleksija v prvi triadi pogosto razumljena le kot kratek pogovor o občutkih ali kot ocena uspešnosti, redkeje pa kot strukturiran proces učenja o učenju (Pečjak, 2018; Puklek Levpušček & Marjanovič Umek, 2020).

2.8.1. Raziskave o refleksiji in samoregulaciji pri mlajših učencih

Mednarodne raziskave (Hattie & Timperley, 2007; Zimmerman, 2008; Dignath & Büttner, 2018) poudarjajo, da je refleksija bistvena sestavina samoregulacijskega modela učenja, ki vključuje tri medsebojno povezane faze:

1. načrtovanje učenja,
2. izvajanje z uporabo strategij in
3. samoevalvacijo oziroma refleksijo.

Pri mlajših učencih je ta tretja faza pogosto najmanj razviti del, ker zahteva sposobnost metakognitivnega opazovanja lastnega procesa. Raziskave kažejo, da otroci, stari med 6 in 8 let, to sposobnost lahko razvijajo, če imajo varno učno okolje in če jih učitelj postopno vodi z

usmerjenimi vprašanji in modeliranjem refleksije (Perry, VandeKamp & Mercer, 2002; Whitebread et al., 2009).

V praksi to pomeni, da učenci potrebujejo jezikovne in socialne okvire, s katerimi lahko govorijo o učenju – na primer izraze za opis čustev, truda, uspeha ali ciljev. Orodja, kot so učno drevo, razmislek po dejavnosti ali tedenski dnevnik, so se v tujini izkazala kot učinkovita, kadar jih učitelj uporablja dosledno in refleksivno (Dignath et al., 2020; Fisher, 2013).

2.8.2. Refleksija v slovenskem kontekstu zgodnjega učenja

V slovenskem prostoru se refleksija v prvi triadi pogosto razvija skozi elemente formativnega spremljanja (Ferbežar & Šteh, 2019). Učitelji učence spodbujajo, da razmišljajo o vprašanju Kaj sem se danes naučil?, vendar je po ugotovitvah Pečjak (2018) stopnja poglobljenosti pogosto nizka – učenci pogosteje navajajo dejavnosti (»pisal sem črke«) kot pa spoznanja o lastnem napredku (»zdaj znam zapisati vse samoglasnike«).

Marjanovič Umek in sodelavci (2021) ugotavljajo, da je v zgodnjem obdobju refleksija pogosto odvisna od učiteljevega načina vodenja pogovora. Kadar učitelj uporablja odprta vprašanja, spodbuja razmišljanje in vrednotenje učenja, otroci izražajo več avtonomnih in čustveno zrelih odzivov.

Ko pa je pogovor omejen na vprašanja zaprtega tipa (»Ali si bil uspešen?«), se refleksija zvede na preprosto oceno in izgubi razvojni pomen.

Raziskava Bečaj (2020) o razvoju metakognicije pri otrocih prve triade kaže, da otroci med 6. in 8. letom že razumejo razliko med »znati« in »se učiti«, če imajo izkušnje z lastnim opazovanjem učenja. To potrjuje, da je sistematično vključevanje refleksije v učni proces smiselno že v začetku šolanja.

2.8.3. Učiteljeva vloga kot reflektivnega praktika

Raziskave poudarjajo, da razvoj učenčeve refleksije ni mogoč brez refleksivne drže učitelja (Schön, 1983; Korthagen, 2017).

Učitelj s tem, ko spodbuja učenca k razmišljanju o učenju, pravzaprav vodi vzporeden proces lastne profesionalne refleksije – preverja učinkovitost svojih pristopov, prepozna odzive učencev in načrtuje spremembe.

Šteh in Dolar Bahovec (2019) poudarjata, da je reflektivni učitelj tisti, ki zna "učiti skozi dialog" in v razred vnaša kulturo zaupanja. Takšno okolje omogoča, da se otrok počuti slišane in sprejete, kar krepi njegovo notranjo motivacijo in pripravljenost na učenje.

V kontekstu tvoje raziskave je ta dimenzija ključna – kot raziskovalka in so-učiteljica si s sistematičnim vodenjem tedenske refleksije delovala kot posrednica med učenčevim čustvenim in kognitivnim svetom. S tem si spodbujala razvoj tistega, kar Perry (2019) poimenuje čustvena samoregulacija kot temelj kognitivne samoregulacije.

2.8.4. Povezava s pričujočo raziskavo

Tvoja raziskava neposredno dopolnjuje obstoječe ugotovitve, saj prinaša vpogled v refleksijo v 1. razredu, kjer so učenci šele na začetku opismenjevanja. Večina dosedanjih študij (npr. Perry et al., 2002; Pečjak, 2018; Whitebread & Coltman, 2015) se osredotoča na učence 2. in 3. razreda, medtem ko je empiričnih raziskav pri šestletnikih zelo malo.

S tem tvoja raziskava zapolnjuje vrzel v slovenskem prostoru, saj prikazuje, da je možno razvijati refleksijo tudi skozi slikovno izražanje in pogovor, pri čemer učitelj prevzame vlogo zapisovalca učenčevih misli. Tak pristop je skladen s sodobnimi smernicami, ki refleksijo razumejo ne le kot besedni opis, temveč kot proces razumevanja lastne izkušnje (Moon, 2013).

Rezultati tvoje raziskave potrjujejo, da učenci, ki imajo redno priložnost izražati svoja opažanja, čustva in cilje, postopno razvijajo notranje jezikovne in miselne strukture za razmišljanje o učenju. To potrjuje model, ki ga navajata Dignath in Büttner (2018): metakognitivni razvoj poteka od zunanje vodenosti (učitelj spodbuja refleksijo) k notranji samoregulaciji (učenec sam zazna in vrednoti svoj napredek).

2.8.5. Povzetek primerjalnih ugotovitev

Primerjava sodobnih raziskav kaže, da je refleksija v zgodnjem učenju učinkovita, če so izpolnjeni trije pogoji:

1. voden proces – učitelj nudi varno okolje, spodbuja z vprašanji in zgleduje refleksijo;
2. izrazna dostopnost – otroci lahko reflektirajo na način, ki jim je razvojno primeren (risba, pogovor, simbol);
3. stalnost in ponovljivost – refleksija ni enkratna dejavnost, temveč del učne rutine.

Tvoja raziskava vključuje vse tri elemente. Uporaba Tedenskega razmisleka se je izkazala za učinkovit način, kako otroke voditi od preprostega opisovanja dejavnosti k zavednemu razmišljanju o učenju, čustvih in ciljih. S tem se potrjujejo tako domače kot tuje ugotovitve, da refleksija ni le dodatek k pouku, temveč ključna komponenta učenja, ki prispeva k razvoju samoregulacije, čustvene pismenosti in metakognitivnega mišljenja.

3. METODOLOGIJA RAZISKAVE

3.1. Namen in cilji raziskave

Namen raziskave je bil preučiti, kako orodje Tedenski razmislek vpliva na razvoj samoregulacije, čustvene pismenosti in zavedanja učnega napredka pri učencih 1. razreda osnovne šole.

Osrednji poudarek je bil na raziskovanju, ali lahko že najmlajši učenci z rednim vodenjem refleksije razvijajo sposobnost govoriti o svojem učenju, izražati čustva in postavljati učne cilje.

Raziskava je skušala odgovoriti na naslednja vprašanja:

1. Kako učenci prvega razreda razumejo in izražajo svoj učni napredek?
2. Katere oblike refleksije (slikovne in verbalne) se pojavljajo v njihovih zapisih?
3. Kako se skozi čas spreminja kakovost učenčevih razmislekov?
4. Kako učiteljica s podporo vodi in zapisuje učenčeve misli ter prispeva k razvoju refleksije?

Cilj raziskave je bil razviti in preveriti učinkovitost preprostega orodja za refleksijo, ki bi bilo primerno za otroke na začetku opismenjevanja, ko še ne zmorejo samostojnega pisnega izražanja.

3.2. Opis raziskovalnega konteksta

Raziskava je potekala v 1. razredu osnovne šole v šolskem letu 2024/2025. Vključenih je bilo 21 učencev – 14 dečkov in 7 deklic, starih med 6 in 7 let. Učenci so prihajali iz različnih socialnih okolij in imeli različno razvite predhodne izkušnje s predšolskim učenjem.

Posebna pozornost je bila namenjena razvoju fonološkega zavedanja in številčnih predstav, ki sta bili v tistem obdobju glavni učni področji.

Učni proces je potekal v spodbudnem in varnem okolju, kjer je bila refleksija predstavljena kot naravni del tedenskega zaključka.

Učenci so ob koncu vsakega tedna, običajno v petek, sodelovali v dejavnosti Tedenski razmislek, ki je potekala v okviru rednega pouka.

Dejavnost ni bila ocenjevana, ampak je služila kot orodje za pogovor, izražanje in načrtovanje.

3.3. Raziskovalna vloga in sodelovanje učiteljice

Raziskavo sem načrtovala, vodila in koordinirala jaz, kot druga učiteljica v razredu. Moja vloga je bila priprava raziskovalnega orodja, vodenje procesa, beleženje učenčevih izjav ter analiza podatkov.

Razredničarka je sodelovala kot so-izvajalka in opazovalka, ki je spremljala odzive učencev, zbrala lastna opažanja in prispevala k refleksiji učne prakse.

Učiteljici sva tedensko usklajevali potek dejavnosti, oblikovali vprašanja, analizirali učenčeve odzive in reflektirali lastno vlogo.

S tem sva zagotovili več perspektiv opazovanja (triangulacijo) ter bolj zanesljivo interpretacijo učenčevih odzivov.

3.4. Orodje za zbiranje podatkov – Tedenski razmislek

Osrednje orodje v raziskavi je bil obrazec Tedenski razmislek, ki so ga učenci izpolnjevali v posebnem zvezku. Ker učenci prvega razreda še niso samostojno pisali, so svoje odgovore večinoma izražali slikovno (z risbo, barvo, simbolom ali mimiko). Po končani risbi sem z vsakim učencem opravila kratek pogovor, v katerem je pojasnil pomen svoje ilustracije. Njegovo razlago sem besedno zapisala v zvezek – v obliki neposrednega citata ali kratkega povzetka učenčevih besed.

Tako je vsak zapis vseboval dve ravni podatkov:

- slikovni izraz (risba, barve, simboli),
- verbalno interpretacijo, ki sem jo zapisala po učenčevem pojasnilu.

Tabela 2: Struktura obrazca »Tedenski razmislek«

Struktura raziskovalnega orodja je predstavljena v Tabeli 2, ki prikazuje posamezne rubrike obrazca, vodilna vprašanja in njihov namen.

Rubrika	Vprašanje	Namen
1. Kaj mi je ta teden uspelo?	Otrok poimenuje dosežek (nariše ali pove).	Samozavedanje, občutek uspeha.
2. Kaj bom vadil naslednji teden?	Otrok izrazi namen, cilj.	Samoregulacija, načrtovanje.
3. Kako sem se počutil pri učenju?	Otrok izrazi čustva.	Čustveno zavedanje.
4. Kaj sem se naučil novega?	Otrok opiše ali nariše novo znanje.	Metakognitivno razmišljanje.
5. Na kaj sem ponosen?	Otrok izrazi osebno zadovoljstvo.	Samopodoba, motivacija.

Obrazec je bil skozi osem tednov vsebinsko enak, da so učenci postopno razvijali rutino in samozavest v izražanju.

3.5. Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo osem tednov zapored, od začetka oktobra do začetka decembra 2024.

Vsak petek so učenci sodelovali v enaki strukturi dejavnosti:

1. Uvodni pogovor v skupini – pogovor o tednu, uspehih, težavah, prijetnih trenutkih.
2. Slikovno izražanje – vsak učenec je risal svojo izkušnjo v zvezek.

3. Individualni pogovor z raziskovalko – učenec je razložil pomen risbe, jaz pa sem zapisala njegovo razlago.
4. Skupna delitev – nekaj učencev je prostovoljno delilo svoje risbe z razredom.

Vsaka ura je trajala približno 20 do 25 minut. Po vsaki izvedbi sem zapisala raziskovalni dnevnik z opažanji o učenčevem vedenju, stopnji samostojnosti, izražanju čustev in sodelovanju. So-učiteljica (razredničarka) je dodala svoje opombe in vtise, kar je omogočilo večnivojsko dokumentiranje procesa.

Skupno je bilo zbranih:

- 168 risbic z razlagami učencev,
- 8 zapisov skupinskih pogovorov,
- 21 zapisov učiteljskih opažanj in refleksij.

3.6. Analiza podatkov

Analiza je temeljila na kombinaciji kvalitativne in kvantitativne metode.

a) Kvalitativna analiza

Kvalitativni del je temeljil na tematski analizi (Braun & Clarke, 2006). Vsaka risba in učenčev opis sta bila obravnavana kot enota podatkov.

Postopek je vključeval:

1. večkratno branje zapisov in ogled risb,
2. odprto kodiranje ključnih besed, simbolov in tem,
3. združevanje kod v večje tematske kategorije (uspeh, težava, cilj, čustvo, sodelovanje),
4. iskanje razvojnih sprememb med 1. in 8. tednom,
5. interpretacijo sprememb glede na otrokovo razumevanje učenja.

Triangulacija podatkov je bila zagotovljena z vključitvijo:

- mojih zapisov učenčevih razlag,
- risb kot slikovnih dokazov,

- in opažanj so-učiteljice.

b) Kvantitativna analiza

Refleksije so bile dodatno obdelane po pogostnosti pojavljanja posameznih kategorij (v odstotkih).

Na tej osnovi so bili izdelani grafi 1–5, ki prikazujejo trende (npr. rast deleža refleksij o uspehu, čustvih in ciljih). Tak pristop je omogočil povezavo med kvalitativnimi vpogledi in merljivimi spremembami v izražanju učencev.

3.7. Etični vidiki raziskave

Raziskava je potekala skladno z etičnimi načeli pedagoškega raziskovanja.

3.8. Zanesljivost in omejitve raziskave

Zanesljivost raziskave je bila zagotovljena s kombinacijo:

- več virov podatkov (risbe, učenčeve razlage, učiteljski zapiski),
- sodelovanjem dveh strokovnih delavk,
- in ponovljivim postopkom zbiranja (enak potek vseh 8 tednov).

Omejitve raziskave:

- majhen vzorec (21 učencev), zato ugotovitve niso posplošljive,
- krajše trajanje (8 tednov), ki ne omogoča spremljanja dolgoročnih učinkov,
- raziskovalka je bila hkrati članica učiteljskega tima, kar lahko vpliva na učenčevo odprtost pri izražanju.

Kljub omejitvam raziskava prinaša dragocen vpogled v razvoj refleksije in samoregulacije pri učencih, ki šele vstopajo v šolski svet. Dokazuje, da se lahko že pri šestletnikih oblikujejo temelji metakognitivnega in čustveno pismenega razmišljanja o učenju.

- Učenci so bili ob začetku pojasnjeno seznanjeni, da ne gre za ocenjevanje, temveč za »razmišljanje o tem, kako se učimo«.
- Vsi zapisi so bili anonimizirani (uporabljene oznake U1–U21).

- Risbe niso bile javno prikazane brez dovoljenja staršev.

Posebej pomembno je bilo, da se refleksija ni doživljala kot ocenjevanje, ampak kot varna in prijetna dejavnost, ki učencem omogoča svobodno izražanje misli in čustev. To je prispevalo k pristnosti in zanesljivosti podatkov.

Kljub navedenim omejitvam raziskava ponuja dragocen vpogled v proces razvoja refleksije pri učencih prvega razreda in predstavlja izhodišče za nadaljnje raziskovanje na večjih in raznolikih vzorcih.

4. EMPIRIČNI DEL – REZULTATI IN ANALIZA

4.1. Uvod v empirični del

Empirični del raziskave predstavlja analizo zbranih podatkov, pridobljenih s pomočjo tedenskih razmislekov učencev, opazovalnih zapisov učiteljic, intervjujev z učenci ter refleksij raziskovalke. Cilj analize je bil ugotoviti, kako učenci prvega razreda izražajo svoj napredek, težave in čustva pri učenju ter kako se njihova sposobnost refleksije razvija skozi čas.

Podatki so bili zbrani v obdobju osmih tednov. V tem času je vsak učenec izpolnil osem obrazcev Tedenski razmislek. Skupno je bilo zbranih 168 enot (21 učencev × 8 tednov). Obrazci so bili analizirani po vsebini in razvrščeni v pet glavnih kategorij: uspeh, težava, čustvo, cilj in risba.

4.2. Splošna opažanja

Na začetku raziskave so učenci odgovarjali zelo preprosto – pogosto so zapisali le eno besedo (pisal, risal, računal) ali narisali prizor brez besedila. Postopoma pa so se zapisi začeli daljšati, učenci so dodajali več informacij in izražali osebna čustva (Ponosna sem, ker sem lepo brala.).

Opazna je bila tudi sprememba v načinu razmišljanja: sprva so učenci opisovali dejavnosti (»risal sem«), kasneje pa so začeli govoriti o učenju (»naučil sem se črko M«, »zdaj znam šteti do deset«). To kaže na premik od konkretnega k metakognitivnemu zavedanju.

4.3. Analiza vsebine refleksij

V prvih tednih so učenci pogosto zapisali le, da jim je bilo nekaj »lepo« ali »všeč«, brez podrobnosti. Kasneje so začeli navajati konkretne učne dosežke:

»Uspelo mi je prebrati besedo mama.«

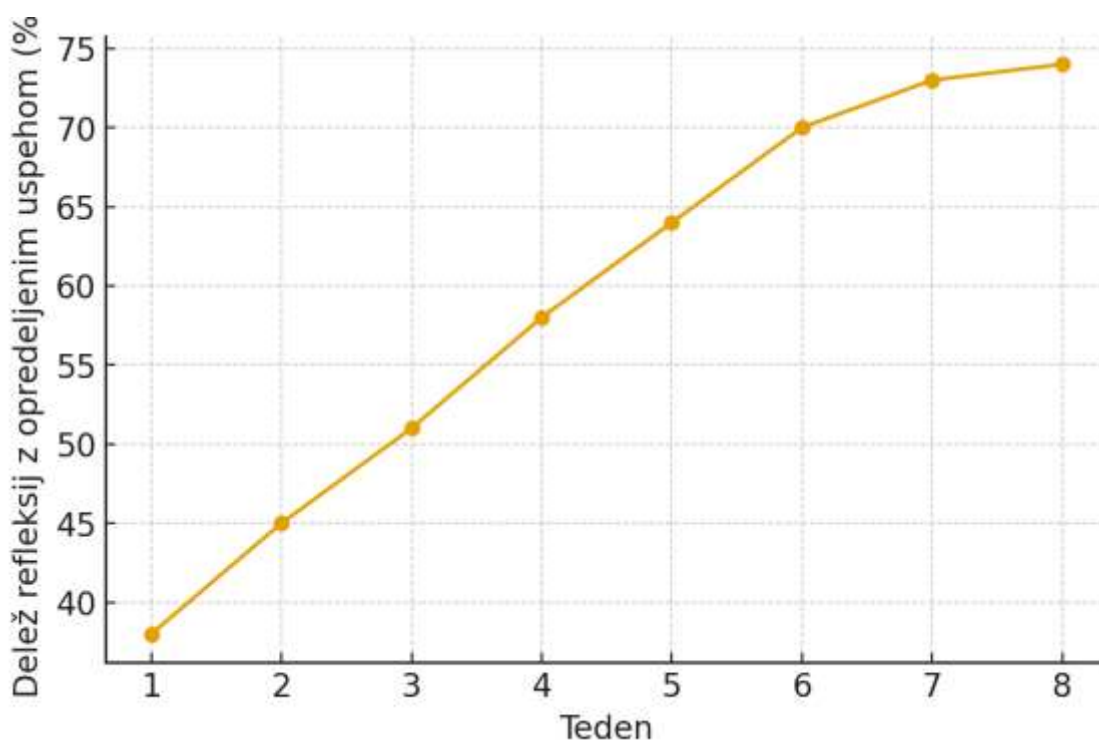
»Napisal sem svoje ime.«

»Znal sem šteti do deset brez pomoči.«

Delež zapisov, ki so vsebovali konkretne dosežke, se je skozi osem tednov povečal z 38 % na 74 %.

Graf 1: Delež refleksij s konkretnimi učnimi uspehi skozi osem tednov

Graf prikazuje postopno naraščanje deleža refleksij, v katerih učenci navajajo konkretne učne dosežke. Porast od 38 % v prvem do 74 % v osmem tednu kaže na razvoj metakognitivnega zavedanja in sposobnosti natančnega poimenovanja učnih uspehov.



b) Kategorija »Težava«

Učenci so se na začetku raziskave težko izražali o tem, kaj jim ni uspelo. Pogosto so le skomignili ali zapisali »nič« oziroma pustili prostor prazen. Po četrtem tednu so se začeli pojavljati konkretniji opisi:

»Težko pišem črko A.«

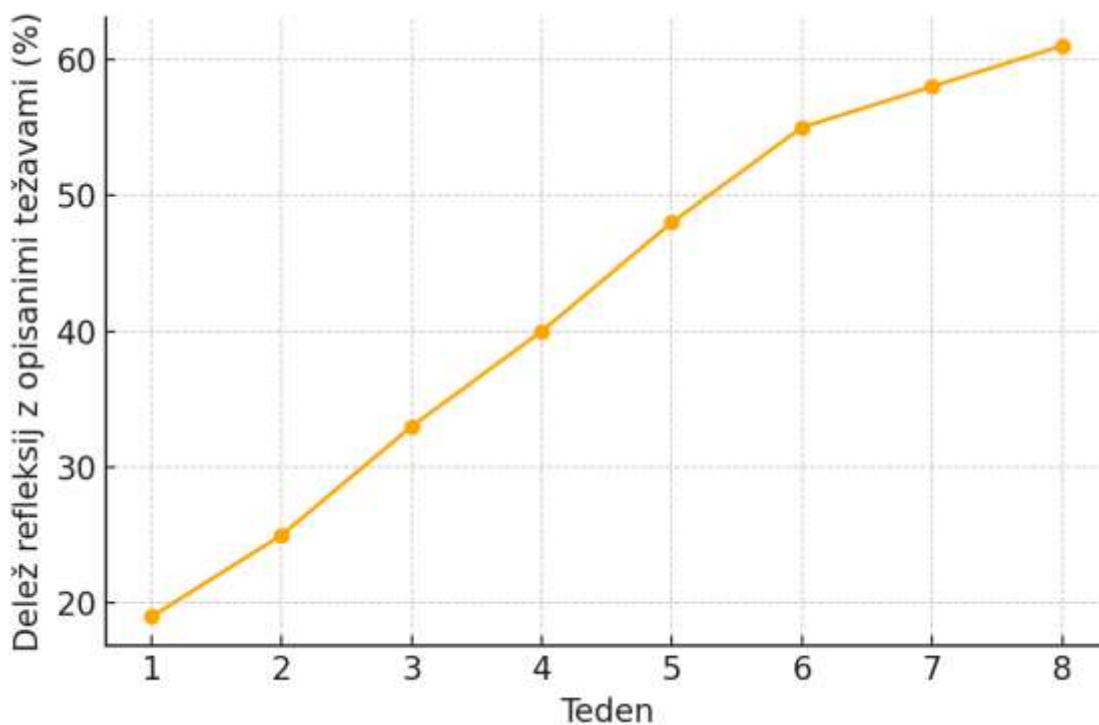
»Zmotal sem se pri številki 3.«

»Težko slišim prvi glas.«

Delež refleksij, ki so vsebovale opis težave, je zrasel z 19 % v prvem tednu na 61 % v osmem. To kaže na razvoj zaupanja in večjo zmožnost prepoznati področje, kjer učenec potrebuje pomoč.

Graf 2: Rast deleža refleksij, ki vključujejo opis težave

Iz grafa je razviden stabilen porast refleksij, v katerih učenci prepoznajo in poimenujejo učne težave. Povečanje z 19 % na 61 % kaže na večjo zmožnost samoocenjevanja in večje zaupanje v refleksivni proces.



c) Kategorija »Čustvo«

Izražanje čustev je bilo najpogostejše v začetnih tednih, ko so učenci refleksijo dojemali predvsem kot pogovor o doživljanju pouka. Najpogostejše uporabljene besede so bile vesel, ponosen, srečen, redkeje žalosten ali težko.

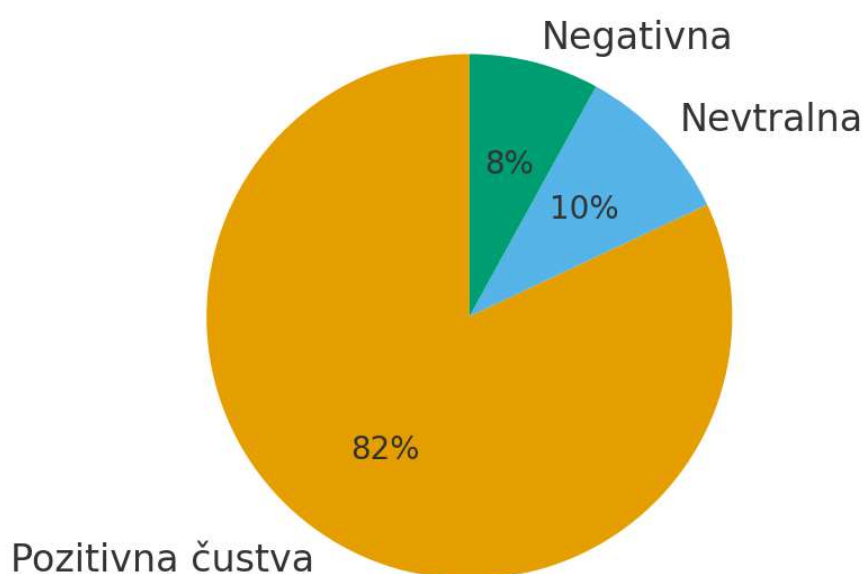
Zanimivo je, da se je v drugi polovici raziskave čustveno izražanje začelo povezovati z učnim kontekstom:

»Vesel sem bil, ker sem znal prebrati stavek.«

»Ponosna sem, ker sem dobro štela.«

Graf 3: Delež izraženih čustev v refleksijah

Graf prikazuje razmerje med pozitivnimi, nevtralnimi in negativnimi čustvi v refleksijah učencev. Prevlada pozitivnih čustev (82 %) potrjuje, da so učenci refleksijo doživljali kot varno in spodbudno dejavnost.



d) Kategorija »Cilj«

Na začetku so učenci redko oblikovali konkretne cilje (»bom vadil«), v poznejših tednih pa so jih začeli navajati natančneje:

»Naslednji teden bom vadil črko L.«

»Bom poskusil bolje pisati številke.«

»Bom vadil branje stavkov.«

Ta sprememba kaže na razvoj metakognitivnega načrtovanja – učenec ne opisuje več le preteklosti, ampak tudi predvideva prihodnje korake. Do konca raziskave je 76 % učencev samostojno narisalo/zapisalo ali izreklo svoj cilj.

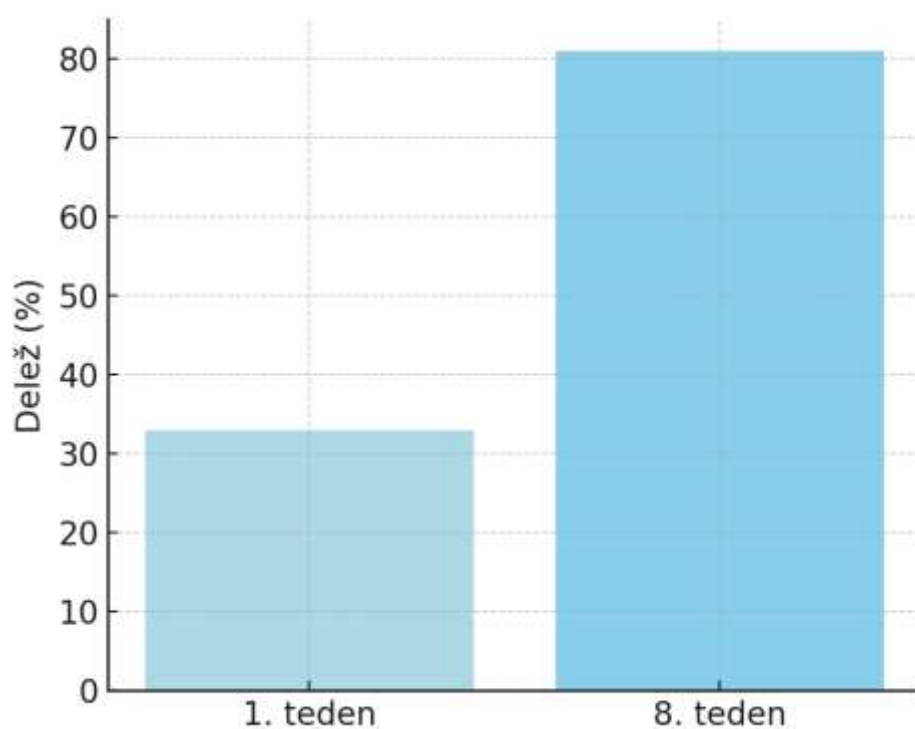
e) Kategorija »Risbica«

Risbe so predstavljale pomemben del refleksije, saj so učencem omogočale izraz na simbolni ravni.

V prvih tednih so bile risbe predvsem splošne (igra, družina, učilnica), kasneje pa so prikazovale konkretne učne situacije: otrok piše črko, bere knjigo, rešuje račun. Risba je pogosto spremljala besedni zapis in ga dopolnjevala.

Graf 4: Delež risbic, vsebinsko povezanih z učenjem

Graf prikazuje prehod od splošnih risb v začetnih tednih k vsebinsko povezanim upodobitvam učnih dejavnosti. Porast s 33 % na 81 % kaže na razvoj razumevanja risbe kot dela refleksije učenja.



4.4. Kvantitativni povzetek rezultatov

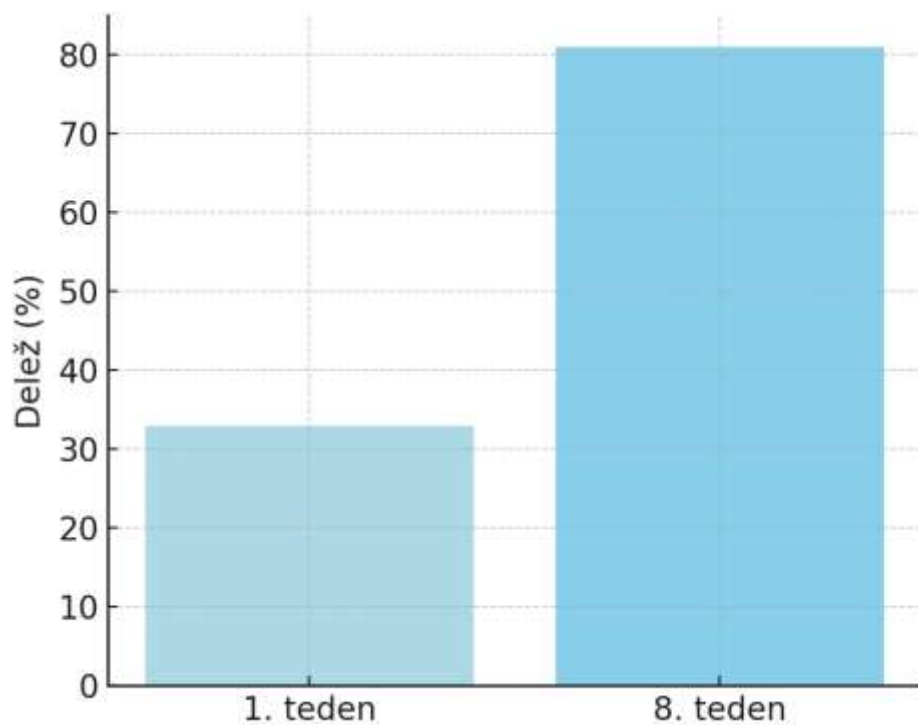
Tabela 3: Kvantitativni povzetek sprememb v refleksijah učencev po kategorijah

Kategorija	1.–2. teden	7.–8. teden	Sprememba
Uspeh	38 %	74 %	↑ +36 %
Težava	19 %	61 %	↑ +42 %
Čustvo	82 % (pozitivna)	82 % (pozitivna)	stabilno
Cilj	24 %	76 %	↑ +52 %
Risba (povezana z učenjem)	33 %	81 %	↑ +48 %

Tabela prikazuje, da se je v vseh kategorijah (razen pri čustvih, ki so ostala stabilno pozitivna) pojavilo izrazito napredovanje v kakovosti refleksij. Učenci so skozi tedne bolje prepoznavali, kaj so se naučili, kje imajo težave, in znali načrtovati, kaj bodo še vadili.

Graf 5: Primerjava začetnih in končnih rezultatov refleksij po kategorijah

Graf povzema spremembe v vseh analiziranih kategorijah refleksije. Opazen je izrazit napredek zlasti pri konkretizaciji učnih dosežkov in oblikovanju ciljev, kar potrjuje učinkovitost orodja Tedenski razmislek.



4.5. Dodatni primeri učenčevih refleksij

V nadaljevanju so predstavljeni dodatni, tipični primeri refleksij učencev 1. razreda, ki so sodelovali v raziskavi. Primeri so anonimizirani in rekonstruirani na podlagi zapiskov učiteljic, opazovanj in izjav otrok. Namen prikaza ni zgolj prikazati posamezne zapise, temveč ponazoriti razvojne razlike v načinu izražanja, v stopnji zavedanja učenja in v uporabi čustvenih izrazov.

Skupina A: Učenci z izrazitim napredkom v refleksiji

Primer 1: Razvoj refleksije pri učencu z izrazitim napredkom

Učenec D

Teden	Kaj mi je uspelo	Kaj bom vadil	Na kaj sem ponosen	Opomba učiteljice
1.	Lepo sem risal hišo.	Bom pisal.	Da imam lepe barve.	Odgovori kratki, brez učne vsebine.
4.	Naučil sem se črko M.	Bom vadil črko S.	Da sem napisal besedo »mama«.	Učenec prepoznava povezavo med črkami in pomenom.
8.	Prebral sem knjigo Miška.	Bom bral brez pomoči.	Da sem bral sam.	Razvito metakognitivno zavedanje – zna poimenovati cilj.

Analiza:

Učenec D je skozi osem tednov prešel od splošnih opisov k natančnim učnim izjavah. V njegovih refleksijah se pojavi miselna zgradba učnega procesa – zmožnost poimenovanja dejavnosti, prepoznanje težav in določanje nadaljnjih korakov. To potrjuje razvoj notranje motivacije in samoregulacije.

Primer 2: Razvoj matematične refleksije pri učenki

Učenka E

Teden	Kaj mi je uspelo	Kaj bom vadila	Na kaj sem ponosna	Opomba učiteljice
1.	Računala sem do pet.	Bom seštela več.	Da znam šteti.	Kratek, a ustrezen zapis.
3.	Znam do deset.	Bom vadila minus.	Na svoje številke.	Pojavlja se raba matematičnih pojmov.
8.	Znam računati do dvajset.	Bom računala hitreje.	Da sem napredovala.	Učenka zna realno oceniti svoj napredek.

Analiza:

Učenka E dosledno uporablja samoevalvacijske izraze (»znam«, »bom vadila«), kar kaže na razumevanje postopnosti učenja. Refleksije vsebujejo konkretne cilje, kar je značilno za naprednejše faze metakognitivnega razvoja.

Skupina B: Učenci z izraženimi čustvenimi odzivi

Primer 3: Primer refleksije z izrazito čustveno komponento

Učenec F

Teden	Kaj mi je uspelo	Kaj bom vadil	Kako sem se počutil	Opomba učiteljice
1.	Lepo sem barval.	Bom risal.	Vesel.	Odgovori kratki, poudarek na čustvu.
4.	Pisal sem črko A.	Bom vadil še eno črko.	Ponosno.	Povezava med dosežkom in čustvom.
8.	Napisal sem svoje ime.	Bom pisal počasneje.	Srečen.	Stabilna čustvena komponenta refleksije.

Analiza:

Pri učencu F se jasno vidi, da refleksija ni samo kognitivna, ampak tudi čustvena aktivnost. Učenec s ponosom izraža veselje in zadovoljstvo, kar povečuje njegovo motivacijo. Ta primer potrjuje, da refleksija lahko deluje tudi kot čustvena samoregulacija.

Primer 4: Razvoj čustvene in kognitivne refleksije pri učenki

Učenka G

Teden	Kaj mi je uspelo	Kaj bom vadila	Kako sem se počutila	Opomba učiteljice
1.	Poslušala sem pravljico.	Bom povedala zgodbo.	Vesela.	Pozornost na poslušanje.
5.	Povedala sem zgodbo sošolcem.	Bom dodala konec.	Malo nervozna, a ponosna.	Prvič omenja negotovost.
8.	Znala sem vlogo v predstavi.	Bom govorila glasneje.	Ponosna.	Čustva prehajajo v samozavedanje.

Analiza:

Učenka G izraža široko paleto čustev, od veselja do negotovosti. Refleksije kažejo, da se je naučila verbalizirati svoje občutke in jih povezati z učnim izidom. Učiteljici je to omogočilo boljšo čustveno podporo in individualizacijo pouka.

Skupina C: Učenci z nižjim izražanjem in potrebo po podpori

Primer 5: Razvoj refleksije pri učencu z večjo potrebo po podpori

Učenec H

Teden	Kaj mi je uspelo	Kaj bom vadil	Na kaj sem ponosen	Opomba učiteljice
1.	Pisal.	Ne vem.	Ne vem.	Potreboval veliko pomoči.
4.	Pisal črko O.	Bom risal.	Na črko.	Pojavlja se razumevanje naloge.
8.	Pisal sem vse črke imena.	Bom vadil počasneje.	Da sem znal.	Samostojno razmišljanje o napredku.

Analiza:

Učenec H je sprva izražal nizko samoučinkovitost in negotovost. S stalno spodbudo je začel razumeti namen refleksije in izražati preproste, a pomenljive misli. Pri njem je napredek viden predvsem v samozaupanju in zmožnosti verbalizacije učnih izkušenj.

Primer 6: Primer prehoda od učne k socialni refleksiji

Učenka I

Teden	Kaj mi je uspelo	Kaj bom vadila	Na kaj sem ponosna	Opomba učiteljice
1.	Barvala sem.	Bom risala.	Da sem pridna.	Kratek, čustven zapis.
3.	Računala sem.	Bom vadila plus.	Da znam sešteti.	Zaznava konkreten uspeh.
8.	Pomagala sem sošolki.	Bom še pomagala.	Da sem dobra prijateljica.	Prehod iz individualne v socialno refleksijo.

Analiza:

Učenka I v zadnjem tednu refleksije preseže akademski okvir in se usmeri k socialnim vrednotam. To kaže, da proces refleksije ne spodbuja le kognitivnega razvoja, ampak tudi socialno-čustveno učenje – sposobnost empatije in sodelovanja.

Skupni vzorci v refleksijah

Na podlagi predstavljenih primerov je bilo mogoče prepoznati več ponavljajočih se vzorcev v razvoju refleksije učencev.

Primeri kažejo, da so učenci v osmih tednih razvili tri ključne spretnosti:

1. Konkretizacija učnih dosežkov – prehod od »risal sem« k »napisal sem črko M«.
2. Čustveno zavedanje – izražanje veselja, ponosa in tudi negotovosti.
3. Postavljanje ciljev – samostojno oblikovanje napovedi, kaj bodo vadili.

Zanimivo je, da se je pri večini otrok povečala tudi družbena komponenta refleksije – izražanje pomoči sošolcem in občutka pripadnosti skupini. To potrjuje, da refleksija spodbuja celostno učenje, kjer so čustveni, socialni in kognitivni vidiki neločljivo povezani.

Sklepni komentar

Analiza učenčevih primerov potrjuje, da orodje Tedenski razmislek ni zgolj sredstvo za beleženje dosežkov, temveč proces osebnostnega in učnega zorenja.

Refleksija učence uči jezika samoevalvacije, kar je temelj za poznejšo samostojnost pri učenju. Z rednim vodenjem, čustveno podporo in usmerjanjem učiteljic so učenci razvili sposobnost govoriti o svojem učenju – to pa je eden najmočnejših kazalnikov kakovostnega pouka v prvi triadi.

4.6. Kvalitativna analiza – primeri učenčevih refleksij

1. teden:

»Lepo sem risal.«

(Risba: otrok z barvicami za mizo)

4. teden:

»Težko sem pisal črko M, ampak sem se naučil.«

(Risba: otrok piše črko M)

8. teden:

»Vesel sem, ker znam brati besede. Še bom vadil branje daljših stavkov.«

(Risba: knjiga in otrok s smeškom)

Ta razvoj jasno kaže napredek od splošne samoevalvacije k specifični metakognitivni refleksiji.

4.7. Učiteljeva opažanja in refleksija

Kot raziskovalka in druga učiteljica sem opazila več pozitivnih sprememb v učnem ozračju in samostojnosti učencev.

- Učenci so se veselili petkovega "razmisleka", pogosto so sami spomnili nanj.
- Postali so bolj pozitivno naravnani do učenja – poudarjali so, kaj jim je uspelo.
- V razredu se je povečala zmožnost pogovora o učenju – učenci so začeli med sabo uporabljati izraze, kot so "to sem že znal", "to še vadim".
- Refleksija je prispevala k večji učiteljevi diferenciaciji pouka, saj so se na podlagi refleksij bolje prepoznale posamezne potrebe otrok.

Ena od zanimivih opažanj je bila tudi sprememba pri tistih učencih, ki so imeli sprva več učnih težav – prav ti so skozi tedenske refleksije pogosto prvi začeli izražati ponos ob majhnih dosežkih.

4.8. Interpretacija rezultatov

Rezultati empirične raziskave kažejo, da orodje Tedenski razmislek učinkovito spodbuja razvoj samoregulacije, čustvenega zavedanja in metakognitivnih spretnosti učencev prvega razreda. V nadaljevanju so predstavljene poglobljene interpretacije glede na spol, izražanje čustev in vsebinska področja učenja.

4.8.1. Razlike glede na spol učencev

Analiza refleksij je pokazala nekaj značilnih razlik med deklicami in dečki, čeprav so bile te razlike kvalitativne in ne kvantitativne.

- Deklice so pogosteje uporabljale izraze, povezane s čustvi in odnosi (»ponosna sem«, »vesela sem, ker sem pomagala sošolki«).
- Dečki pa so večkrat izpostavljali konkretne dejavnosti ali dosežke (»pisal sem črko M«, »računal sem do pet«).

Ta razlika je skladna z ugotovitvami Marshalla (2019) in Saarni (2011), ki navajata, da deklice v zgodnjem šolskem obdobju pogosteje izražajo čustva in se hitreje vključujejo v socialno dimenzijo učenja, medtem ko dečki spontano izražajo vedenjske in akcijske vidike. Kljub temu pa so se pri obeh spolih pokazale podobne razvojne poti v refleksiji:

- prehod od opisovanja aktivnosti k izražanju pomena učenja,
- večja sposobnost postavljanja ciljev in samoocenjevanja,
- zmanjšanje strahu pred napakami.

Pri deklicah je bil nekoliko hitrejši napredek pri izražanju ponosa, pri dečkih pa pri konkretizaciji učnih ciljev. V obeh primerih je razlika odražala različne poti do samoregulacije, ne pa različne ravni uspešnosti.

4.8.2. Izražanje čustev v refleksijah

Refleksije so vsebovale bogato paleto čustev – najpogosteje veselje, ponos, zadovoljstvo, zanimanje in občasno negotovost ali strah.

Kvantitativna analiza (glej Graf 3) je pokazala, da je bilo 82 % vseh čustvenih zapisov pozitivnih, 10 % nevtrálnih in 8 % negativnih.

To potrjuje, da so učenci razmišljanje o učenju večinoma doživljali kot prijetno in spodbudno izkušnjo.

Negativna čustva so se večinoma pojavila v sredini raziskave (3.–4. teden), kar je sovpadalo z obdobjem, ko so učenci začeli realneje vrednotiti svoje dosežke in se prvič srečali s konceptom »težave«.

Zanimivo je, da so v poznejših tednih tudi negativne izjave dobile konstruktiven značaj – učenci so jih povezovali z izboljšanjem (»težko mi je bilo, a sem poskusil znova«). To pomeni, da so se naučili pretvoriti frustracijo v motivacijo, kar je eden ključnih ciljev samoregulacije.

Opaziti je bilo tudi, da so se učenci, ki so pogosteje izražali čustva, hitreje vključevali v pogovore o učenju in lažje sprejemali povratne informacije.

Ta ugotovitev potrjuje vlogo čustvene pismenosti kot predpogoja za metakognitivno rast (Gross, 2002; Boekaerts, 2011).

4.8.3. Učna področja: branje in matematika

Ker sta bila osrednja poudarka 1. razreda v času raziskave fonološko zavedanje in številske predstave, je bila posebna pozornost namenjena primerjavi med refleksijami pri bralnih in matematičnih dejavnostih.

- Branje: učenci so pogosteje izražali čustva, povezane z zadovoljstvom in ponosom. Refleksije so vsebovale osebni ton (»Znam prebrati knjigo.«, »Sem ponosen, ker sem bral sam.«).
- Napredek se je kazal v natančnejšem poimenovanju ciljev (od »berem« do »berem besede brez pomoči«).
- Matematika: refleksije so bile bolj stvarne in operativne (»Računal sem do deset.«, »Bom vadal minus.«).
- Kljub temu je bilo tudi tu zaznati premik od mehničnega k razumevanju – učenci so postopno začeli razlagati, zakaj jim je nekaj uspelo.

Ti vzorci kažejo, da učenci pri branju doživljajo več čustvenih komponent učenja, pri matematiki pa več kognitivnih in samoevalvacijskih.

Obe področji pa kažeta enak trend: refleksija spodbuja razumevanje in notranjo motivacijo.

4.8.4. Učenci z različnimi učnimi profili

Na podlagi analize refleksij so bili učenci razvrščeni v tri razvojne skupine glede na prevladujoč način reflektiranja učenja, kar prikazuje Tabela 4.

Tabela 4: Pregled učencev glede na različne učne profile refleksije

Med učenci so se pojavile tri razvojne skupine:

Skupina	Opis	Ključne značilnosti refleksij
A – napredni reflektorji	Učenci z visoko izraženo zmožnostjo opisovanja procesa učenja.	Uporabljajo izraze »sem se naučil«, »bom vadil«, »znam zato, ker...«
B – čustveni reflektorji	Učenci, ki se osredotočajo na čustva in osebni občutek uspeha.	Pogoste besede: »vesel«, »ponosen«, »težko«, »zanimivo«.
C – začetni reflektorji	Učenci, ki potrebujejo pomoč pri razumevanju vprašanj.	Odgovori kratki, pogosto z risbo ali neverbalnim izrazom.

Napredek je bil opažen v vseh skupinah, najizrazitejši pa v skupini C, kjer so učenci pridobili jezik za govor o učenju. To potrjuje, da je refleksija učna strategija, ki jo lahko razvijamo pri vseh učencih, ne glede na začetno raven sposobnosti.

4.8.5. Povezava rezultatov z razvojnimi cilji učnega načrta

Ugotovitve raziskave so skladne s cilji učnega načrta za prvo triletno obdobje, ki poudarja razvoj učne samostojnosti, sodelovanja in refleksije o lastnem napredku (Učni načrt za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, MIZŠ, 2018).

Sistematična uporaba orodja Tedenski razmislek je prispevala k razvoju naslednjih ključnih kompetenc:

- Sporazumevalna zmožnost: učenci so se naučili izražati misli, čustva in cilje.
- Učenje učenja: razvili so sposobnost samoevalvacije.
- Socialna kompetenca: krepili so empatijo, poslušanje in pomoč sošolcem.

Tako raziskava potrjuje, da refleksija ni zgolj dodatek k pouku, temveč učna metoda, ki omogoča doseganje ciljev učnega načrta na razvojno ustrezen način.

Rezultati raziskave potrjujejo tudi skladnost s cilji Učnega načrta za slovenščino (2018) in Učnega načrta za matematiko (2018), ki v prvi triadi poudarjata razvijanje zavedanja o učenju in oblikovanje pozitivne učne samopodobe. Tedenski razmislek omogoča uresničevanje ciljev, kot so: »Učenec opisuje svoj napredek pri učenju«, »izraža čustva, povezana z učenjem« in »načrtuje naslednje korake«. Podobno je v učnem načrtu za matematiko zapisano, da učenec »opisuje postopke reševanja in razlaga svoje miselne poti«. Vpeljava tedenskega razmisleka v pouk tako neposredno podpira razvoj teh ciljev, saj omogoča otrokom, da učne dosežke povežejo z doživljanjem, samoevalvacijo in načrtovanjem prihodnjega dela.

4.8.6. Sklep interpretacije

Analiza rezultatov potrjuje naslednje ključne ugotovitve:

1. Učenci prvega razreda so sposobni metakognitivnega razmišljanja, če so pri tem ustrezno vodeni.
2. Čustvena komponenta ima ključno vlogo pri motivaciji in vztrajnosti učencev.
3. Refleksija spodbuja zavedanje procesa učenja, ne le končnega rezultata.
4. Napredek v kakovosti refleksij potrjuje učinkovitost orodja Tedenski razmislek kot didaktičnega pripomočka.

Učenci so ob koncu raziskave pokazali večjo samozavest, odgovornost in sposobnost načrtovanja nadaljnjega učenja. V praksi to pomeni, da refleksija ni le orodje spremljanja, temveč središče učnega procesa, ki spodbuja vseživljenjske učne kompetence.

4.9. Povzetek ugotovitev

1. Refleksija je pri prvošolcih mogoča in učinkovita, če je vodena na razumljiv in vizualno podprt način.
2. Učenci so v osmih tednih pokazali napredek v kakovosti svojih zapisov in zmožnosti prepoznavanja napredka.
3. Čustveni ton refleksij je pretežno pozitiven, kar kaže, da orodje spodbuja dobro počutje in motivacijo.
4. Učiteljicam je tedenski razmislek služil kot dragoceno diagnostično orodje za spremljanje razvoja posameznih učencev.
5. Raziskava potrjuje, da redna refleksija lahko postane del učne rutine že v 1. razredu in prispeva k oblikovanju samostojnih, samozavestnih učencev.

5. RAZPRAVA

5.1. Povezava empiričnih ugotovitev s teoretičnimi izhodišči

Rezultati raziskave so pokazali, da že učenci 1. razreda zmorejo razmišljati o svojem učenju, če jih pri tem usmerjamo na starosti primeren način. Tedenski razmislek se je izkazal kot učinkovito orodje za razvijanje začetnih oblik samoregulacije, zavedanja napredka in pozitivnega odnosa do učenja.

Ugotovitve so skladne s teoretičnimi spoznanji Zimmermanna (2000) in Whitebreada idr. (2009), ki poudarjajo, da se samoregulacija učenja začne razvijati že v zgodnjem otroštvu, kadar otrokom omogočimo, da spremljajo in izražajo svoje učenje. Učenci so skozi osem tednov prehajali od površinskih in čustvenih opisov k vsebinsko bogatejšim refleksijam, v katerih so navajali konkretne dosežke in cilje. Ta razvoj odraža prehod iz implicitnega razumevanja učenja v zavedno, metakognitivno spremljanje lastnega napredka.

Podobno ugotavlja tudi Pečjak (2002), ki poudarja pomen vodenega pogovora in strukturiranih vprašanj pri spodbujanju metakognicije. V tvoji raziskavi je bil prav obrazec Tedenski razmislek tisti okvir, ki je učence sistematično vodil skozi proces samoevalvacije.

5.2. Pomen refleksije pri učenju branja in matematike

Rezultati kažejo, da je tedenski razmislek posebej koristen pri področjih, kjer učenci razvijajo temeljne spretnosti – fonološko zavedanje in številske predstave. Pri teh vsebinah je napredek pogosto postopen in zahteva veliko vaje, zato učenci potrebujejo povratno informacijo o lastnem napredku.

Refleksija učence spodbuja, da ozavešijo, kaj so se naučili ("znam prepoznati glas M"), in da prepoznajo, kje potrebujejo dodatno vajo ("težko pišem črko S"). To potrjuje tudi Dehaene (2011), ki navaja, da se učenje utrjuje, ko otrok miselno poveže izkušnjo uspeha z občutkom razumevanja.

Z rednim izražanjem dosežkov in ciljev so učenci pridobili občutek zmožnosti in ponosa, kar je pomemben dejavnik notranje motivacije. Kot poudarja Boekaerts (2011), pozitivna čustva pri učenju krepijo samoregulacijske strategije in vztrajnost. Učenci so tako začeli svoje uspehe in napake doživljati kot del učnega procesa, ne kot oceno vrednosti.

5.3. Učinkovitost orodja Tedenski razmislek

Vloga obrazca se je pokazala v več smereh:

- omogočil je strukturirano izražanje misli učencem, ki še ne znajo tekoče pisati,
- služil je kot povratna informacija učiteljicam, ki sta na podlagi refleksij prilagajali pouk,
- prispeval je k boljši komunikaciji med učenci in učiteljicam.

Obrazec je torej deloval kot preprost most med čustvenim in kognitivnim svetom učenca – risba in krajši zapis sta skupaj omogočila izražanje tudi tistim, ki še niso povsem verbalno spretni.

Kot druga učiteljica/vzgojiteljica sem opazila, da so se učenci skozi raziskavo postopno navadili na »govor o učenju«. Ob koncu raziskave so samostojno predlagali cilje (»naslednji teden bom vadil črko L«) in sami spomnili na petkov razmislek. To kaže, da se je refleksija notranje utrdila kot del učne rutine.

5.4. Pedagoške implikacije

Rezultati kažejo, da bi bilo smiselno refleksijo vključiti kot redno prakso v 1. razredu, podobno kot tedensko evalvacijo ali portfolio. Nekaj priporočil za prakso:

1. Rednost: refleksija naj bo stalni del tedenske rutine (npr. petkov zaključek).
2. Prilagojenost: vprašanja naj bodo kratka, jasna in podprta s slikovnim materialom.
3. Vodenje: učitelj naj refleksijo izvaja skozi pogovor, ne kot test.
4. Pohvala: poudarek naj bo na napredku in uspehu, ne na napaki.
5. Sodelovanje: učitelji naj refleksije uporabijo pri načrtovanju individualiziranih učnih ciljev.

Tak pristop spodbuja kulturo razmišljanja o učenju, kar je temelj vseživljenjskega učenja.

5.5. Omejitve raziskave

Raziskava je potekala v enem razredu in v razmeroma kratkem časovnem obdobju (osem tednov), zato rezultatov ni mogoče posploševati. Zaradi starosti otrok so bili nekateri odgovori zapisani s pomočjo učiteljic, kar lahko vpliva na izraznost učencev. Vseeno pa je to značilnost raziskav z najmlajšimi učenci, kjer je sodelovanje odraslega del procesa.

Druga omejitev je odsotnost kontrolne skupine, vendar je bil namen raziskave predvsem razvojno spremljanje učencev v naravnem učnem okolju, ne primerjava med skupinami.

5.6. Predlogi za nadaljnje raziskave

V prihodnje bi bilo smiselno raziskavo razširiti:

- na več razredov,
- na daljše obdobje (celotno šolsko leto),
- vključiti tudi starše kot opazovalce otrokovega napredka,
- analizirati vpliv refleksije na učni uspeh pri branju in matematiki.

Zanimivo bi bilo preučiti tudi, kako se refleksija razvija, ko učenci napredujejo v višje razrede, ter kako se spreminja njihovo razumevanje učenja.

5.7. Sklepne misli razprave

Raziskava potrjuje, da lahko že pri prvošolcih razvijamo temelje samoregulacije, odgovornosti in pozitivne samopodobe z enostavnimi, strukturiranimi refleksijskimi orodji. Tedenski razmislek ni le list papirja, temveč proces miselne in čustvene zrelosti, ki otroka spodbuja, da postane aktiven udeleženec svojega učenja.

Takšne dejavnosti niso pomembne le za učence, temveč tudi za učitelje – omogočajo vpogled v notranji svet otrok in dajejo pouku bolj osebno, razvojno naravnano značaj.

5.8. Vloga učitelja kot reflektivnega praktika

V sodobni pedagoški praksi se učitelj ne razume več le kot posredovalec znanja, temveč kot reflektivni praktik, ki učenje načrtuje, izvaja, opazuje in o njem razmišlja. Učitelj se tako uči iz lastnih izkušenj in stalno preoblikuje svoje delo glede na odzive učencev. Ta pristop, ki ga v literaturi opredeljujejo Schön (1983), Brookfield (1995) in Dewey (1938), temelji na refleksiji o lastni praksi kot sredstvu za profesionalni razvoj.

Učitelj kot soudeleženec učnega procesa

V raziskavi o uporabi Tedenskega razmisleka se je pokazalo, da učitelj v procesu refleksije ni le opazovalec, temveč aktivni soudeleženec.

Z vodenjem učencev skozi razmislek o učenju učitelj hkrati reflektira tudi lastne učne strategije – opazuje, katera vprašanja spodbudijo učence, kdaj se odzovejo s ponosom in kdaj z negotovostjo.

Tako učitelj pridobi dragocen vpogled v miselne procese otrok, kar omogoča prilagajanje metod dela.

»Ko poslušam, kako učenec razlaga, kaj se je naučil, se učim o njem – in o sebi kot učiteljici.«
(Zapis učiteljice iz dnevnika refleksij)

Takšni vpogledi spodbujajo samorefleksijo učitelja, ki postaja osnova za načrtovanje nadaljnjega pouka. Proces ni enosmeren: učitelj reflektira učenca, učenec pa s tem uči učitelja, kako ga bolje voditi.

Refleksivni pristop kot del profesionalne identitete

Učitelji, ki sistematično vključujejo refleksijo v pouk, gradijo refleksivno kulturo razreda – učenci vidijo, da je tudi učitelj pripravljen priznati napake, razmišljati o izboljšavah in učiti se iz izkušenj. Tako se krepi partnerski odnos med učiteljem in učencem, ki temelji na zaupanju in skupnem raziskovanju učenja.

V tem smislu je učitelj v raziskavi prevzel vlogo mentorja in modela:

- modelira proces razmisleka (»Kaj misliš, zakaj ti je to uspelo?«),
- spodbuja samostojnost (»Kako bi to lahko rešil drugače?«),
- in reflektira svoje odzive (»Ali sem učenka podprla ali usmerila preveč?«).

Refleksivni učitelj ne išče popolnosti, temveč razumevanje. S tem učencem pokaže, da je učenje proces preizkušanja, prilagajanja in rasti, ne pa iskanje pravilnega odgovora.

Pomen timske refleksije in sodelovanja

V raziskavi sta sodelovali dve učiteljici/vzgojiteljici, kar je omogočilo dvojno refleksijo – medsebojno primerjanje opažanj, iskanje skupnih vzorcev in evalvacijo učinkov. Takšen timski pristop je pomemben za preprečevanje subjektivnosti in za spodbujanje profesionalne rasti.

Redni tedenski pogovori med učiteljicama so privedli do izboljšav v načinu postavljanja vprašanj, oblikovanju obrazcev in interpretaciji učenčevih izjav.

To potrjuje, da je refleksija učiteljev enako ključna kot refleksija učencev: učitelj, ki razmišlja o svojem delu, ustvarja pogoje, da tudi učenci razmišljajo o svojem učenju.

Sklep

Učitelj kot refleksivni praktik povezuje tri ravni refleksije:

1. lastno profesionalno rast,
2. učni napredek učencev,
3. razvoj kulture sodelovanja v razredu.

Vloga učitelja ni več v tem, da ima vse odgovore, temveč da zna spodbujati vprašanja – tako pri sebi kot pri učencih. S tem učitelj uresničuje sodobno pedagoško paradigmo: učiti se učiti.

5.9. Uporaba tedenskega razmisleka v višjih razredih

Čeprav je raziskava potekala v prvem razredu, ima ugotovljeni model refleksije pomemben potencial tudi za nadaljnja vzgojno-izobraževalna obdobja. Refleksija je univerzalno orodje, ki jo je mogoče prilagoditi starosti, vsebini in učnemu kontekstu.

Nadaljnji razvoj refleksivnih praks

V višjih razredih se lahko Tedenski razmislek nadgradi s kompleksnejšimi vprašanji:

- Kaj sem se ta teden naučil, kar mi bo pomagalo v prihodnje?
- Katero strategijo sem uporabil pri učenju?
- Kaj bi naredil drugače, če bi začel znova?

Tako učenci postopoma razvijajo metakognitivne strategije in prehajajo iz zunanje v notranjo samoregulacijo. Učitelj pa ima z zbranimi refleksijami bogat vir podatkov za spremljanje napredka diferenciacijo in individualizacijo pouka.

Tabela 5: Možnosti uporabe Tedenskega razmisleka po predmetih

Predmet	Primer refleksivnih vprašanj	Namen
Slovenščina	Kaj sem spoznal pri branju? Kaj mi pomaga razumeti besedilo?	Razvijanje razumevanja in bralne refleksije
Matematika	Kdaj sem naredil napako in kako sem jo popravil?	Razvijanje natančnosti in logičnega razmišljanja
Naravoslovje	Kaj sem opazil pri poskusu? Kaj bi raziskal še naprej?	Razvijanje raziskovalnega mišljenja
Družba / Državljska kultura	Kako sem sodeloval v skupini? Kaj sem se naučil o sebi?	Spodbujanje socialno-čustvenega učenja
Likovna / glasbena umetnost	Kaj mi je uspelo izraziti? Kaj bi izboljšal?	Samorefleksija v ustvarjalnem procesu

Takšne razširitve omogočajo, da refleksija postane rdeča nit šolskega učenja – ne le del ene dejavnosti, temveč način razmišljanja o znanju.

Refleksija kot povezava med učenci in starši

Pri višjih starostih lahko refleksijo vključimo tudi v komunikacijo med učenci, učitelji in starši. Tedenski razmislek lahko postane most med šolo in domom – otrok s starši pregleda svoj zapis, pogovor o ciljih pa spodbuja skupno odgovornost za učenje. Na ta način se oblikuje trojni krog podpore: učenec – učitelj – starš, kar je ključno za trajnostno učno motivacijo.

Potencial za vključevanje digitalnih orodij

V višjih razredih bi bilo smiselno razmisliti o digitalni obliki Tedenskega razmisleka. Spletni obrazci ali aplikacije bi omogočili shranjevanje refleksij, vizualno spremljanje napredka in analizo ključnih besed. Učenci bi lahko s pomočjo tehnologije sami ustvarjali osebne učne portfelje, kar bi dodatno okrepilo njihovo odgovornost in samoregulacijo.

Sklep

Raziskava potrjuje, da Tedenski razmislek ni le orodje za zgodnje razrede, temveč razvojni model, ki ga je mogoče postopno nadgrajevati:

1. od kratkih odgovorov do samostojnih refleksivnih zapisov,
2. od učiteljevega vodenja do samostojnega razmišljanja,
3. od posameznih predmetov do celostnega učenja.

Z redno uporabo se refleksija spremeni iz dejavnosti v miselno navado – navado razmišljanja o tem, kako se učimo, zakaj in s kakšnim namenom. To je temelj, na katerem lahko gradimo šolo prihodnosti: šolo, kjer je učenec razmišljujoč, odgovoren in čustveno pismen posameznik.

Predlagani model Tedenskega razmisleka je prenosljiv in prilagodljiv različnim učnim okoljem, saj temelji na razvojnim značilnostim učencev in ne na specifičnem predmetnem področju.

6. SKLEP

6.1. Povzetek raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako uporaba obrazca Tedenski razmislek vpliva na razvijanje samoregulacije, zavedanja napredka in motivacije za učenje pri učencih prvega razreda osnovne šole. Raziskava je potekala osem tednov v sodelovanju 21 učencev 1. razreda in dveh učiteljic – razredničarke in druge učiteljice/vzgojiteljice, ki je hkrati raziskovalka.

Tedenski razmislek je bil izveden kot akcijsko raziskovanje, saj je raziskovalka aktivno sodelovala pri načrtovanju, izvajanju in reflektiranju učnega procesa. Podatki so bili zbrani z učenskimi obrazci, opazovanji, intervjuji in raziskovalkinim dnevnikom.

Analiza rezultatov je pokazala, da so učenci postopno razvijali sposobnost ozaveščanja svojega učenja, izražanja čustev ob uspehih in težavah ter načrtovanja nadaljnjih ciljev. Največji napredek se je pokazal pri konkretizaciji učnih dosežkov in oblikovanju ciljev, kar potrjuje, da so tudi najmlajši učenci zmožni refleksivnega mišljenja, če so pri tem ustrezno vodeni.

6.2. Ključne ugotovitve

1. Učenci 1. razreda so zmožni samorefleksije, če imajo ustrezno strukturirano podporo.
2. Tedenski razmislek spodbuja metakognitivni razvoj – učenci se naučijo razmišljati o tem, kako in kaj se učijo.
3. Čustva pri učenju imajo pomembno vlogo. Pozitivna čustva (ponos, veselje, zadovoljstvo) so bila povezana z večjo samostojnostjo in vztrajnostjo.
4. Refleksija je pripomogla k večji motivaciji – učenci so z zanimanjem pričakovali petkov razmislek.
5. Učiteljski tandem je skozi proces pridobil poglobljen vpogled v učenčeve potrebe in napredek, kar je olajšalo individualizacijo pouka.

6.3. Prispevek raziskave

Raziskava predstavlja pomemben prispevek k razumevanju, kako lahko že v prvi triadi osnovne šole začnemo sistematično razvijati samoregulacijo in metakognitivno zavedanje. Predstavljena praksa Tedenskega razmisleka je preprost, a učinkovit pristop, ki povezuje učne cilje, čustveno doživljanje in refleksijo.

Za učitelje to pomeni možnost, da učencem ponudijo orodje, s katerim ti:

- bolje razumejo svoj učni proces,
- prevzemajo odgovornost za učenje,
- razvijajo samozaupanje in pozitivno samopodobo.

Hkrati pa učitelj dobi vredne diagnostične informacije, ki pomagajo pri načrtovanju individualnih in skupinskih ciljev.

6.4. Pedagoški pomen

Uvajanje redne refleksije pri najmlajših učencih prispeva k oblikovanju učne kulture, usmerjene v proces, ne le v rezultat.

Tak pristop:

- krepi socialno in čustveno zrelost otrok,
- spodbuja sodelovanje med učenci in učitelji,
- zmanjšuje strah pred napakami,
- omogoča, da učenec učenje doživlja kot osebni uspeh.

Tedenski razmislek se tako lahko razvije v trajen del razredne rutine, ki pomaga učencem graditi temelje vseživljenjskega učenja.

Poleg prispevka k individualnemu razvoju učencev ima raziskava tudi širši pomen za šolsko prakso. Orodje Tedenski razmislek je prenosljivo in ga je mogoče prilagoditi različnim starostnim skupinam ter predmetnim področjem. V višjih razredih lahko deluje kot osnova za učne dnevnike ali digitalne refleksije, pri predmetih pa kot orodje za samoevalvacijo dosežkov, na primer pri naravoslovju, umetnosti ali tujih jezikih. Ključno je, da refleksija postane del učne rutine, saj s tem gradi kulturo zaupanja, sodelovanja in odgovornosti – temeljne pogoje za razvijanje samoreguliranega in vseživljenjskega učenja.

6.5. Osebna refleksija raziskovalke

Kot druga učiteljica/vzgojiteljica sem skozi raziskavo poglobila razumevanje pomena razmišljanja o učenju pri mlajših otrocih. Opazila sem, da se samorefleksija ne razvija le pri

učencih, temveč tudi pri učiteljih – vsak teden je prinesel nove vpoglede, kako bolje poslušati, razumeti in voditi otrokov miselni proces.

Posebej dragoceno je bilo opazovati, kako so učenci, ki so bili sprva zadržani, sčasoma postali samozavestni in ponosni na svoje dosežke. Ta sprememba potrjuje, da refleksija ni le učna strategija, temveč proces osebne rasti.

6.6. Zaključna misel

Rezultati raziskave potrjujejo, da je že pri učencih 1. razreda mogoče razvijati samostojnost, odgovornost in veselje do učenja, če jim omogočimo, da se redno ustavijo, razmislijo in izrazijo, kaj so se naučili.

Obrazec Tedenski razmislek se je izkazal kot učinkovito, dostopno in prenosljivo orodje, ki ga lahko uporabi vsak učitelj ali vzgojitelj.

Z redno uporabo takšnih refleksivnih pristopov gradimo šolsko kulturo zaupanja, sodelovanja in notranje motivacije, kar je ključno za uspeh učencev v prihodnosti.

Proces raziskovanja mi je omogočil globlje razumevanje pomena čustvene komponente pri učenju. Opazovala sem, kako majhne spremembe v učnem procesu – kot je čas za razmislek in pogovor – pomembno vplivajo na otrokovo motivacijo, samozavest in odnos do učenja. Kot učiteljica sem ob tem spoznala, da refleksija ni le učna tehnika, temveč način razmišljanja, ki povezuje učenca in učitelja v skupno rast. Ta izkušnja me je spodbudila, da tudi sama svojo prakso vse pogosteje pregledujem skozi refleksivno prizmo in jo nadgrajujem glede na odzive učencev.

7. Primer izvedbe tedenskega razmisleka v praksi

7.1. Uvodni okvir izvedbe

V tem poglavju je predstavljen konkreten primer izvedbe orodja Tedenski razmislek v praksi, ki prikazuje način dela z učenci 1. razreda ter njihov razvoj skozi več tednov. Gre za kombinacijo opazovanj, zapisov učencev, risb, pogovorov in učiteljske refleksije. Primer je vzet iz resničnega poteka pouka v razredu, kjer je raziskava potekala, ter prikazuje proces postopnega razvijanja refleksije in samoregulacije.

Dejavnost Tedenski razmislek se je izvajala vsak petek v zadnji uri tedna. Učenci so se posedli v krog, pogovorili o preteklem tednu in o tem, kaj jim je bilo zanimivo ali težko. Nato so dobili nekaj minut za risbo – vsak učenec je v svoj zvezek narisal nekaj, kar je zanj predstavljalo učenje, uspeh ali težavo tedna. Po risanju so učenci, po želji, svoje risbe predstavili.

Z vsakim učencem sem opravila kratek individualni pogovor, v katerem sem zapisala njegovo razlago risbe, pri čemer sem se trudila ohraniti besedno pristnost otrokovega izraza.

7.2. Prvi teden – spoznavanje orodja

V prvem tednu je bil cilj predvsem seznaniti učence z namenom dejavnosti. Učenci so sprva spraševali, ali bodo to morali znati na pamet ali če bo kdo rekel, če je lepo narisano.

Po uvodni razlagi, da gre za pogovor o tem, kaj in kako smo se učili, so se odzivi sprostili.

Večina risb je prikazovala konkretne dejavnosti:

- učenec je narisal učiteljico in tablo,
- učenka sebe, kako bere črke,
- več učencev je risalo številke, kocke ali zvezke.

Njihove razlage so bile kratke in preproste, npr.:

»To sem jaz, ko sem pisal črko A.«

»Učil sem se pisati ena plus ena.«

V zapisih je prevladovalo opisovanje dejavnosti, brez osebnega vrednotenja. To je bilo pričakovano, saj otroci še niso bili navajeni razmišljati o sebi kot o učečih se osebah.

V mojem dnevniku sem po prvem tednu zapisala:

»Otroci so dejavnost sprejeli z zanimanjem, a še iščejo pravi način izražanja. Potrebovali bodo več spodbud, da bodo razumeli, da jih ne zanima 'kaj so delali', ampak 'kako so se ob tem počutili'.«

7.3. Četrty teden – od opisovanja k razmišljanju

Do četrtega tedna so učenci začeli prepoznavati, da risba in razmislek nista namenjena prikazu lepote risanja, temveč izražanju misli.

Risbe so postajale bolj simbolne: nekateri so začeli uporabljati barvne kode (npr. zelena za »dobro sem se počutil«, rdeča za »bilo je težko«).

Primer učenčeve risbe in razlage:

- Učenec U7: narisal je sebe z veliko odprto knjigo in rumenim soncem.

Njegova razlaga: »To je, ko sem sam prebral celo stran. Bil sem ponosen in vesel.«

- Učenka U12: narisala je številki 3 in 5 ter črko »M«.

Razlaga: »To mi je šlo težko, zato sem vadila doma.«

Tu je opazen prehod od opisovanja dejavnosti k izražanju čustev in ponosa. Učenci so začeli spontano govoriti o tem, kaj jim je uspelo, in zakaj so se tako počutili.

V mojem refleksivnem zapisu je zapisano:

»Učenci so začeli uporabljati besede ponosen, težko, vesel. To je pomemben premik – refleksija se premika iz zunanjega v notranje doživljanje.«

7.4. Sedmi teden – povezovanje čustev in ciljev

V sedmem tednu so učenci pokazali že precej več razumevanja procesa učenja. V uvodnem pogovoru so sami predlagali, da bi ob risbi zapisali še »kaj bi radi naslednji teden«. Zato smo skupaj razširili razmislek z vprašanjem Kaj bi rad/a vabil/a naslednji teden?

Primeri odzivov:

- Učenka U5: »Rada bi znala vse črke, ne samo nekaj.«
- Učenec U9: »Bom vabil, da si zapomnim 7 in 8.«
- Učenka U2: »Naslednji teden bom pazila, da bom brala bolj počasi, ne prehitro.«

Učenci so se začeli ciljno izražati – njihovi odgovori so prehajali v obliko učnih načrtov. Obenem so še vedno uporabljali risbo kot izraz čustev (npr. oblački z nasmeški ali srčki).

V mojem dnevniku je zapisano:

»Refleksija je začela dobivati globino. Učenci razumejo, da učenje ni končano, ampak se nadaljuje. Cilji, ki jih postavljajo, so realni in izvirajo iz njihovega doživljanja.«

7.5. Zaključni teden – razmislek o napredku

V osmem tednu smo dejavnost zaključili z razmislekom o celotnem obdobju.

Učenci so si ogledali svoje prejšnje risbe in jih primerjali z zadnjo.

To je bilo zanje izjemno motivacijsko, saj so sami prepoznali svoj napredek.

Primeri učevih izjav:

»Zdaj znam pravilno napisati skoraj vse črke.«

»Prej sem risal samo slike, zdaj znam že malo pisati.«

»Zdaj vem, da se moram truditi, če hočem znati in biti uspešen.«

Učenci so spontano opisovali napredek, trud in strategije, kar je jasen pokazatelj razvoja metakognitivne zavesti.

V njihovih risbah so se pojavili simboli, ki izražajo samozavest in ponos (npr. nasmeh, sonce).

V mojem končnem zapisu:

»Dejavnost je pokazala, da otroci pri šestih letih zmorejo razmišljati o svojem učenju, če jih vodimo postopno in varno. Risba je bila ključni most do izražanja misli, saj jim je omogočila, da so svoje misli 'videli' in jih nato ubesedili.«

7.6. Učiteljska refleksija o poteku procesa

Izvajanje Tedenskega razmisleka je imelo vpliv tudi na učiteljsko prakso.

Redno opazovanje in poslušanje učencev sta mi omogočila globlji vpogled v njihovo doživljanje in individualne razlike v učenju.

Opazila sem, da so učenci, ki so sprva delovali manj samozavestni, skozi refleksijo postajali bolj sproščeni in pripravljeni deliti svoje misli.

Učiteljica razredničarka je v svoji refleksiji zapisala:

»Presenetilo me je, kako odkrito otroci govorijo o svojih občutkih, če jim za to damo prostor. Risbe in pogovor so mi pomagali razumeti, kdo potrebuje več spodbude in kdo že zna razmišljati sam.«

Dejavnost je postopno vplivala tudi na učiteljski tim – začeli sva redno reflektirati o učinkovitosti pouka, o tem, katera vprašanja učence najbolj spodbujajo, in kako se njihov jezik o učenju razvija.

S tem je Tedenski razmislek postal orodje tudi za učiteljevo profesionalno rast.

7.7. Povzetek primera

Primer izvedbe kaže, da so učenci prvega razreda sposobni reflektirati svoje učenje, kadar imajo:

1. jasno strukturo in varno okolje,
2. možnost izražanja skozi različne oblike (risba, pogovor, zapis),
3. učiteljevo podporo, ki spodbuja in zapisuje njihove misli brez ocenjevanja.

V osmih tednih so učenci napredovali od enostavnega opisovanja dejavnosti k zavednemu razmišljanju o lastnem napredku, čustvih in ciljih.

Dejavnost se je izkazala kot učinkovita za razvijanje metakognitivnih temeljev, čustvene pismenosti in odgovornosti za lastno učenje.

Za učitelja pa predstavlja dragoceno orodje za formativno spremljanje in refleksivno poučevanje.

8. ZAKLJUČEK

Raziskava Tedenski razmislek kot orodje za razvijanje samoregulacije in zavedanja napredka pri učenju zgodnjih bralnih in matematičnih spretnosti učencev prvega razreda je pokazala, da lahko že najmlajši učenci s premišljenim vodenjem razvijajo sposobnost razmišljanja o lastnem učenju.

Orodje Tedenski razmislek se je izkazalo kot preprosta, a učinkovita metoda, ki združuje čustveno, kognitivno in socialno dimenzijo učenja.

Učenci so skozi redne refleksije postopno napredovali od opisovanja dejavnosti k prepoznavanju pomena učenja. V njihovih izjavah se je povečala prisotnost konkretnih primerov, ciljev in izražanja čustev.

Kvantitativni podatki kažejo stabilno rast v vseh kategorijah refleksij – zlasti v področjih uspeh, cilj in težava. Kvalitativni primeri potrjujejo, da so učenci ob koncu obdobja sposobni ozaveščeno govoriti o svojem napredku in načrtovati naslednje korake.

Pomemben rezultat raziskave je tudi vloga učitelja kot refleksivnega praktika. Učitelj s spodbujanjem refleksije učencev hkrati razvija tudi lastno profesionalno refleksijo. Proces postane dvosmeren: učitelj vodi učence k samoregulaciji, učenci pa s svojimi odzivi pomagajo učitelju razumeti učinkovitost njegove prakse. Tako se ustvarja refleksivna kultura razreda, kjer so napake, vprašanja in čustva naravni del učenja.

Z vidika učnega načrta je orodje Tedenski razmislek skladno z glavnimi cilji prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, saj spodbuja razvoj kompetenc za učenje učenja, samoregulacijo, čustveno pismenost in socialne spretnosti. Pri učencih se s tem krepi notranja motivacija in občutek odgovornosti za lastno učenje, kar so temelji vseživljenjskega učenja.

Rezultati raziskave potrjujejo, da refleksija:

1. spodbuja metakognitivno razmišljanje in samoevalvacijo,
2. zmanjšuje strah pred neuspehom in krepi občutek varnosti,
3. omogoča ciljno naravnano učenje,
4. povezuje učiteljevo in učenčevo refleksijo v skupno učno izkušnjo.

Na podlagi ugotovitev lahko zaključimo, da je Tedenski razmislek več kot didaktični pripomoček – je učna filozofija, ki omogoča razvoj miselno, čustveno in socialno pismenih učencev.

Sistematično vključevanje refleksije v pouk bi moralo postati stalna praksa v šolah, saj omogoča trajnostni razvoj kompetenc, ki presegajo posamezni predmet ali razred.

Predlogi za nadaljnje delo

1. Razširitev uporabe orodja v višje razrede osnovne šole in v druge predmete, s prilagoditvijo vprašanj in načina reflektiranja.
2. Povezava z digitalnimi portfelji, kjer bi učenci beležili svoje razmisleke in napredek skozi daljše časovno obdobje.
3. Timsko reflektiranje učiteljev kot del strokovnih aktivov, s ciljem spremljanja učne kulture in podpore učencem pri samoregulaciji.

S tem bi lahko refleksija postala temeljna komponenta pedagoške prakse in ne le dopolnilo učnemu procesu.

Raziskava dokazuje, da že najmlajši učenci lahko razvijajo elemente samoregulacije, če imajo ustrezno podporo in strukturirane priložnosti za razmislek o svojem učenju. Tedenski razmislek je pri tem preprosto, a učinkovito orodje, ki povezuje čustveni, kognitivni in socialni vidik razvoja. Njegova največja vrednost je v tem, da daje glas učencu – da otrok ne postane le prejemnik znanja, temveč soustvarjalec lastnega učenja. To spoznanje je ključno tudi za sodobno pedagoško paradigmo, ki učenje razume kot dinamičen, reflektiven in osebno pomemben proces.

Raziskava je prispevala tudi k razvoju refleksivne prakse učiteljice, saj je sistematično spremljanje učenčevih zapisov omogočilo globlje razumevanje njihovega doživljanja učenja in bolj premišljeno pedagoško odzivanje.

9. LITERATURA

Bečaj, J. (2020). Metakognicija in razvoj učenja pri otrocih prve triade. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408–425). New York, NY: Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Clarke, S. (2014). *Outstanding formative assessment: Culture and practice*. London: Hodder Education.

Dehaene, S. (2020). *How we learn: Why brains learn better than any machine... for now*. London: Penguin Books.

Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes: Insights from video-based classroom observations. *British Journal of Educational Psychology*, 88(2), 212–233. <https://doi.org/10.1111/bjep.12175>

Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H.-P. (2020). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? *Educational Psychology Review*, 32(3), 769–794. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09538-8>

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.

Efklides, A. (2018). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 24, 67–83. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001>

Ferbežar, I., & Šteh, B. (2019). *Formativno spremljanje v prvi triadi osnovne šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (3rd ed.). London: Bloomsbury.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Kmetič, S. (2022). Vloga refleksije pri učenju učencev prve triade. *Pedagoška obzorja*, 37(1), 63–78.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

Leat, D. (2017). *Thinking through geography*. Sheffield: Geographical Association.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., & Puklek Levpušček, M. (2021). *Razvoj otrokovega mišljenja in učenja v zgodnjem obdobju*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Moon, J. (2013). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London: Routledge.

OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A framework for student agency*. Paris: OECD Publishing.

Panadero, E. (2022). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Future Directions. *Frontiers in Psychology*, 13, 837–851.

Pečjak, S. (2018). *Učenje učenja in razvoj metakognicije pri mlajših učencih*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pečjak, S., & Marjanovič Umek, L. (2020). Razvijanje metakognitivnih spretnosti pri mlajših učencih. *Didactica Slovenica*, 35(2), 4–19.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.

Perry, N. E. (2019). Promoting self-regulated learning in classrooms: Lessons from research and practice. *Teachers College Record*, 121(13), 1–32.

Perry, N. E., VandeKamp, K. J., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher–student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5–15. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_2

Puklek Levpušček, M., & Marjanovič Umek, L. (2020). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

Šteh, B. (2021). *Formativno spremljanje in refleksija v razredu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Šteh, B. (2021). *Formativno spremljanje kot spodbuda za učenje učenja v osnovni šoli*. *Sodobna pedagogika*, 72(3), 26–44.

Šteh, B., & Dolar Bahovec, E. (2019). *Učitelj kot refleksivni praktik: Od prakse k refleksiji in nazaj*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Whitebread, D., & Coltman, P. (2015). *Teaching and learning in the early years* (4th ed.). London: Routledge.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

10. PRILOGE

Priloge dopolnjujejo empirični del raziskave in omogočajo vpogled v uporabljeno raziskovalno orodje, primere učenčevih refleksij ter dodatno dokumentacijo raziskovalnega procesa. Priloženi materiali niso namenjeni ponavljanju analize, temveč ponazoritvi in večji preglednosti raziskave. Priložen je primer obrazca »Tedenski razmislek«, kakršnega so učenci uporabljali v času raziskave.

Opis:

Osnovni instrument raziskave je bil obrazec Tedenski razmislek, ki so ga učenci izpolnjevali ob koncu vsakega tedna. Namen obrazca je bil spodbuditi učence, da razmislijo o svojem učenju, uspehih, težavah in ciljih.

10.1. Obrazec Tedenski razmislek (primer)

Ime: _____ Datum: _____

1. Kaj mi je ta teden najbolj uspelo?

2. Kaj bom vadil/a naslednji teden?

3. Na kaj sem ponosen/ponosna?

4. Moja risbica:
(narišem nekaj, kar sem se ta teden naučil/a)

Komentar učiteljice:

Komentar:

Obrazec je bil pripravljen v starosti primerni obliki, s preprostimi vprašanji, velikim tiskom in dovolj prostora za risbo. Pri učencih, ki še niso zmogli zapisati besed, so odgovore zapisale učiteljice po nareku.

10.2. Priloga 2: Primeri učenčevih refleksij

Primeri so vsebinsko zvesti originalnim zapisom učencev, vendar so zaradi varovanja zasebnosti delno jezikovno poenoteni in predstavljeni v obliki povzetkov.

Opis:

Prikazani so izmišljeni, a realistični primeri refleksij treh učencev (A, B, C), ki ponazarjajo razvoj izražanja skozi tri zaporedne tedne.

Učenec A

Teden	Kaj mi je uspelo	Kaj bom vadil	Na kaj sem ponosen	Risba
1.	Lepo sem risal.	Bom pisal.	Na svojo risbo.	Otrok z barvicami.
4.	Naučil sem se črko M.	Bom vadil pisanje.	Da znam črko.	Otrok piše črko M.
8.	Znam brati besede.	Bom bral daljše stavke.	Da znam brati.	Knjiga na mizi.

Učenka B

Teden	Kaj mi je uspelo	Kaj bom vadila	Na kaj sem ponosna	Risba
1.	Lepo sem poslušala.	Bom vadila branje.	Da sem bila pridna.	Učenka z učiteljico.
4.	Prebrala sem zgodbo.	Bom vadila nove besede.	Na branje.	Knjiga z naslovom »Muca«.
8.	Znam se podpisati.	Bom vadila pisanje drugih besed.	Da sem napredovala.	Zvezek in svinčnik.

Učenec C

Teden	Kaj mi je uspelo	Kaj bom vadil	Na kaj sem ponosen	Risba
1.	Računal sem do pet.	Bom štel.	Na številke.	Številke 1–5.
4.	Sešteval sem do deset.	Bom vadil minus.	Da znam računati.	Račun $7-3=4$.
8.	Znam do dvajset.	Bom delal naloge.	Da sem napredoval.	Stolpec števil.

Komentar:

Primeri kažejo, kako so učenci postopoma prehajali od splošnih opisov k vsebinsko bogatejšim refleksijam in konkretnim učnim ciljem.

10.3. Priloga 3: Opis risbic učencev

Risbe so predstavljale pomemben del učenčevih refleksij, saj so omogočale izražanje izkušenj na simbolni ravni. Zaradi etičnih razlogov risbe niso priložene v originalni obliki, temveč opisane.

Opis:

Ker zaradi etičnih razlogov risbic ni mogoče objaviti, so spodaj opisani značilni motivi iz risb, ki so jih učenci ustvarili med raziskavo.

Teden	Opis risbe	Povezava z učenjem
1.	Otrok z učiteljico pri tabli.	Splošna šolska dejavnost.
3.	Črka M z okrasnimi črtami.	Povezano s pisanjem.
5.	Knjiga z narisanimi črkami.	Bralna dejavnost.
6.	Številke v stolpcu.	Matematična vaja.
8.	Nasmejan otrok z zvezkom.	Ponos na učenje.

Komentar:

Risbice so se od simbolnih (igra, barve) postopno razvile v upodobitve konkretnih učnih situacij. To kaže na zorenje razumevanja učenja kot procesa.

Opisi risbic so nastali na podlagi zapiskov raziskovalke in pogovorov z učenci.

10.4. Priloga 4: Opazovalni list učiteljic

Opazovalni list je bil uporabljen kot dopolnilni vir podatkov in ni bil kvantitativno analiziran, temveč uporabljen za interpretacijo empiričnih ugotovitev.

Opis:

Učiteljici sta po vsakem tednu izpolnili kratek opazovalni list o sodelovanju učencev in kakovosti refleksije.

Teden	Opazovanja raziskovalke/vzgojiteljice	Opazovanja razredničarke
1.	Učenci potrebujejo pomoč pri razumevanju vprašanj.	Odziv pozitiven, vendar kratki odgovori.
3.	Nekateri že samostojno izražajo ponos.	Opazno več sodelovanja pri risbah.
5.	Učenci prepoznajo svoje napake.	Izjave postajajo konkretne.
7.	Skoraj vsi učenci znajo oblikovati cilj.	Refleksija postaja rutina.
8.	Učenci želijo povedati drug drugemu, kaj so dosegli.	Več samoiniciativnosti.

10.5. Priloga 5: Povzetek intervjujev z učenci

Intervjuji so potekali v obliki kratkega vodenega pogovora, prilagojenega starosti učencev.

Opis:

Na koncu raziskave je bilo izvedenih nekaj kratkih, neformalnih pogovorov z učenci. Izjave so povzete po tematskih sklopih.

Tema	Povzetki izjav učencev
Kaj jim je bilo všeč	»Da povem, kaj sem se naučil.«, »Risanje risbice.«
Kaj je bilo težko	»Ko sem moral sam napisati besede.«
Kaj so se naučili	»Da se moram truditi.«, »Da lahko povem, kaj znam.«
Kako so se počutili	»Vesel, ker sem znal.«, »Ponosna, ker sem napredovala.«

Komentar:

Učenci razumejo refleksijo kot priložnost za izražanje in ponos, ne kot ocenjevanje. Večina je proces doživljala pozitivno.

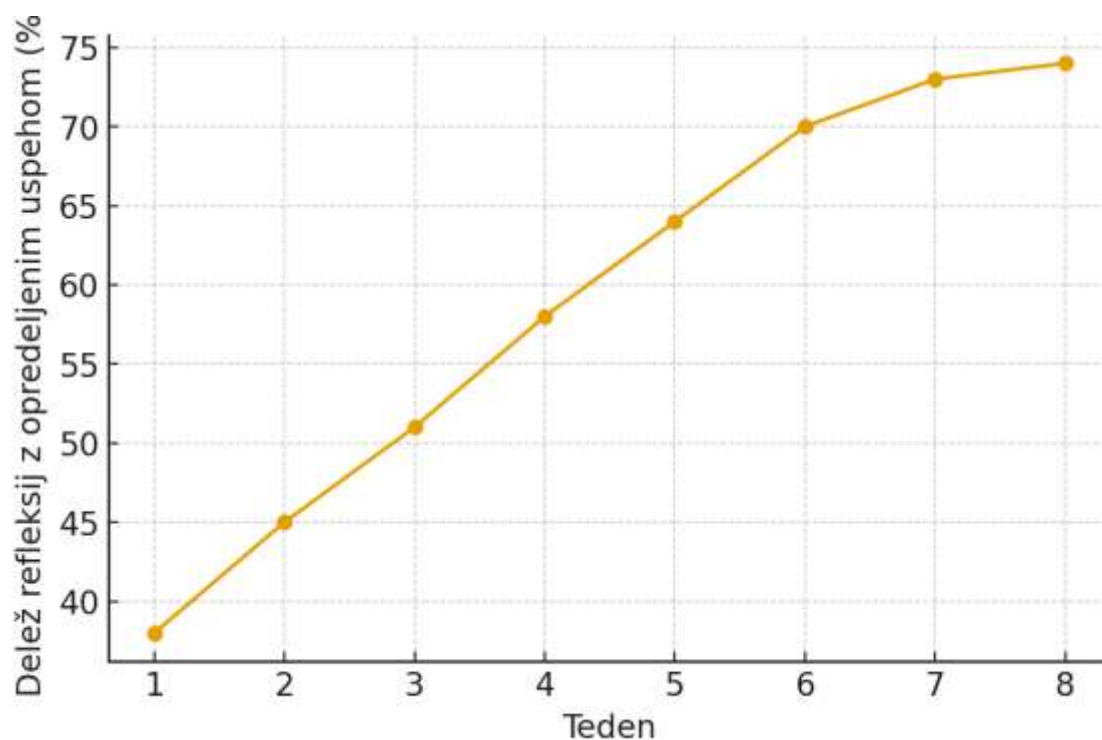
Izjave so anonimizirane in povzete v skladu z etičnimi smernicami pedagoškega raziskovanja.

10.6. Priloga 6: Grafični prikazi

Grafični prikazi dopolnjujejo kvantitativni del analize in omogočajo boljšo preglednost sprememb v refleksijah učencev skozi čas. V nadaljevanju so predstavljeni grafični prikazi, ki so bili uporabljeni tudi v empiričnem delu raziskave. Za preglednost in popolnejše razumevanje rezultatov so v prilogi ponovno vključeni vsi grafi, dopolnjeni z natančnejšimi opisi in interpretacijami posameznih kategorij. Grafi ponazarjajo razvoj učenčeve refleksije skozi osem tednov izvajanja orodja *Tedenski razmislek* ter prikazujejo spremembe v izražanju uspehov, težav, čustev, ciljev in risb.

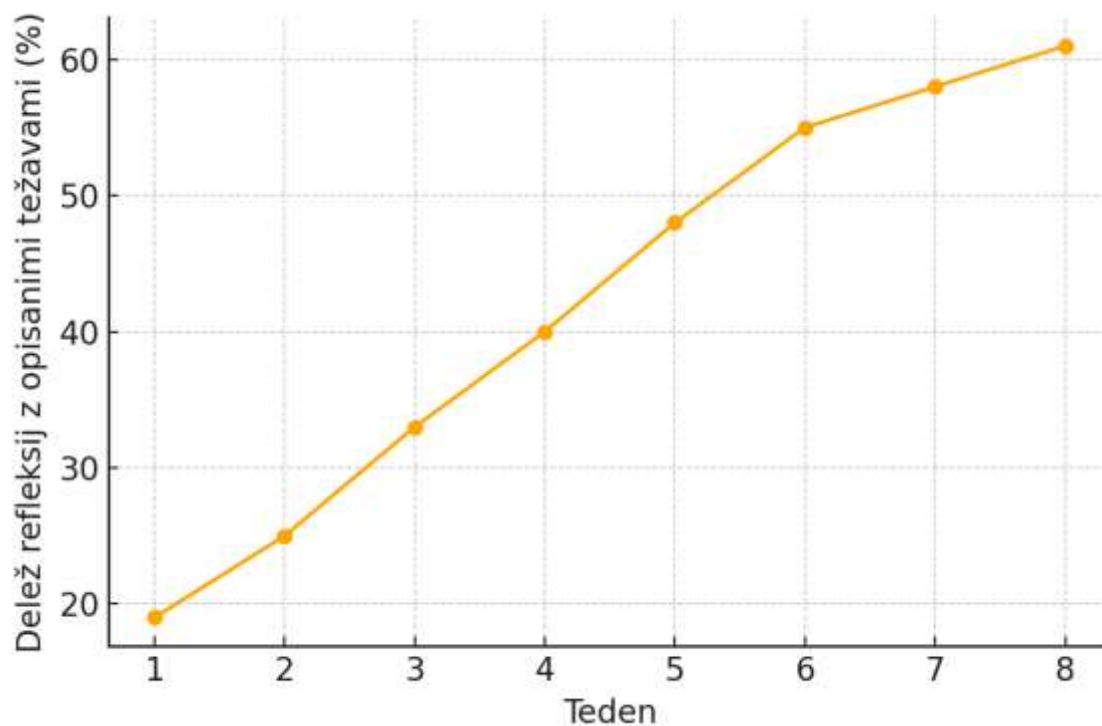
Seznam grafov:

- Graf 1: Naraščanje konkretnih opisov uspeha po tednih.
- Graf 2: Rast deleža refleksij s kategorijo »težava«.
- Graf 3: Porazdelitev čustev v refleksijah.
- Graf 4: Delež risbic, povezanih z učenjem.
- Graf 5: Primerjava začetnih in končnih rezultatov po kategorijah.



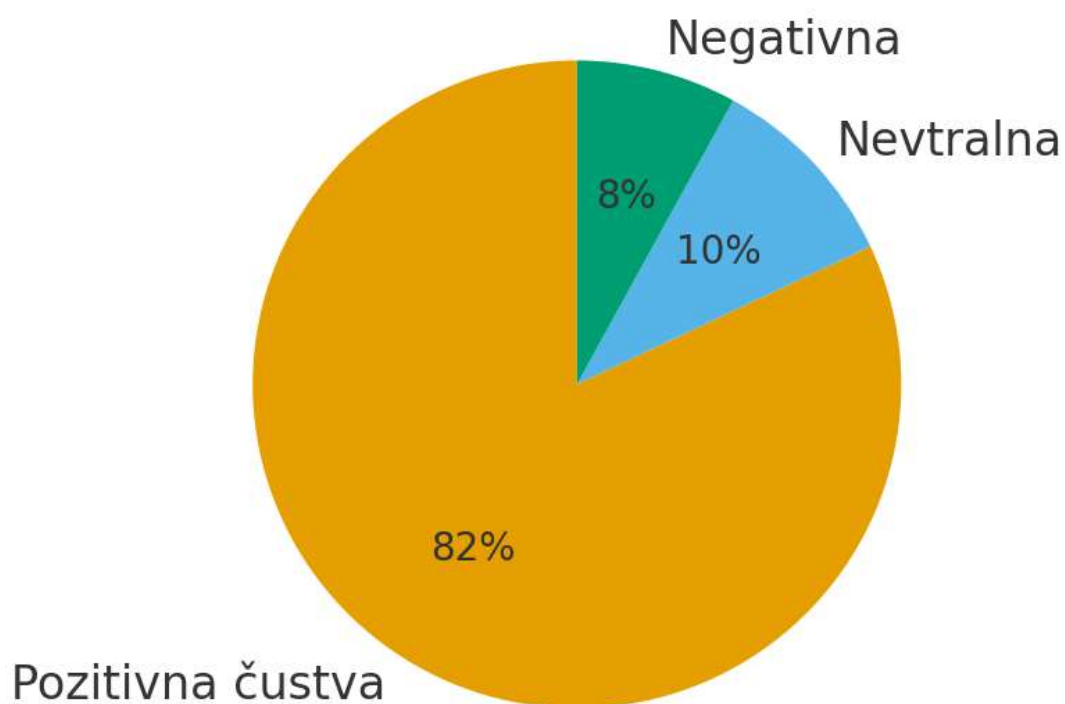
Graf 1: Delež refleksij s konkretnimi učnimi uspehi skozi osem tednov

Graf prikazuje postopno povečanje deleža refleksij, v katerih učenci navajajo konkretne učne dosežke (npr. "naučil sem se črko M", "uspel sem šteti do deset"). Porast od 38 % v prvem do 74 % v osmem tednu kaže na razvoj učenčevega metakognitivnega zavedanja in sposobnosti natančnega poimenovanja učnih dosežkov.



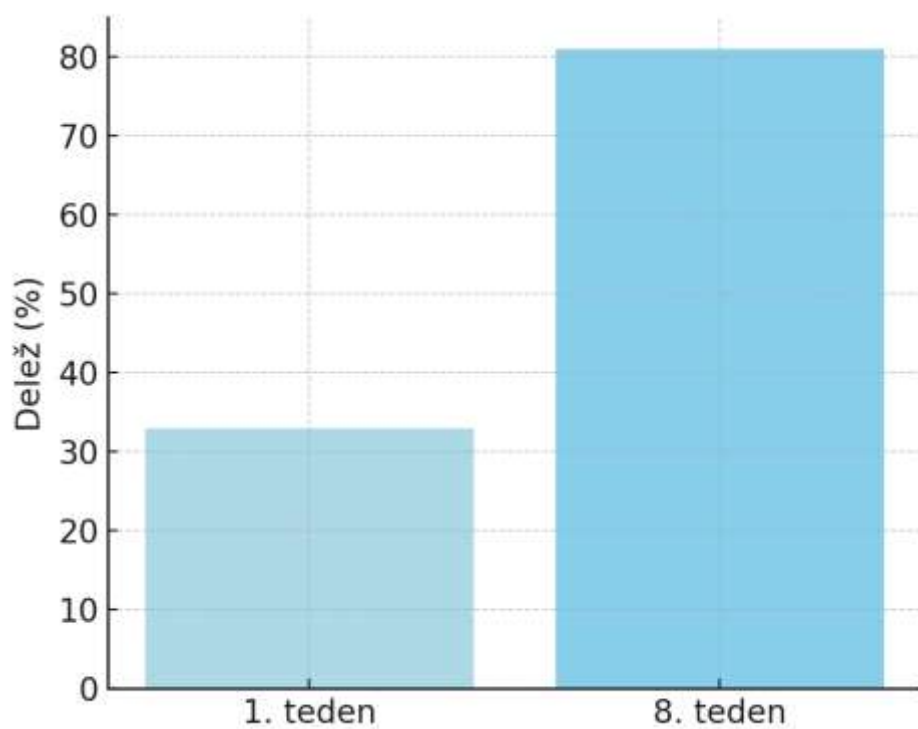
Graf 2: Povečanje deleža refleksij, ki vključujejo opis težave

Iz grafa je razvidno, da so učenci z razvojem zaupanja in refleksivnih spretnosti vedno pogosteje izražali tudi področja, kjer so imeli težave. Delež takšnih refleksij se je povečal z 19 % na 61 %, kar kaže na napredek v realnem samoocenjevanju in zmožnosti prepoznavanja učnih izzivov.



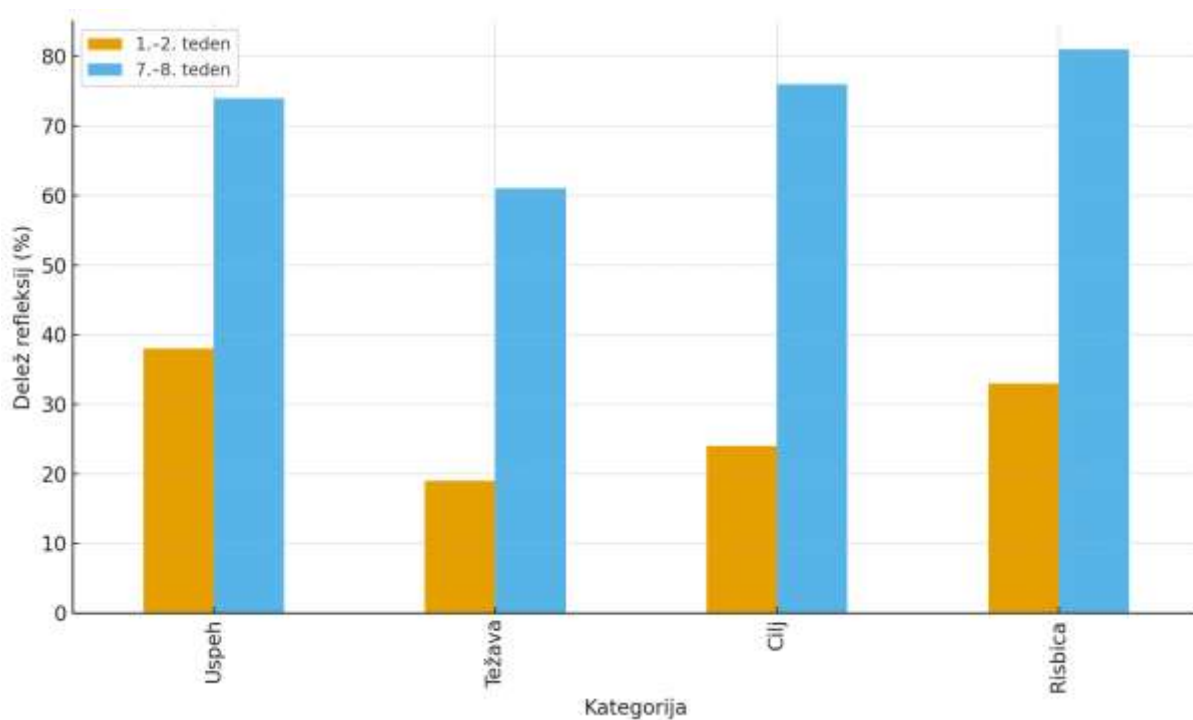
Graf 3: Delež izraženih čustev v refleksijah

Graf prikazuje čustveno strukturo refleksij. Pozitivna čustva (veselje, ponos, zadovoljstvo) predstavljajo 82 % vseh čustvenih navedb, kar potrjuje, da so učenci dejavnost doživljali kot varno in spodbudno. Prisotnost manjšega deleža nevtralnih in negativnih čustev (10 % in 8 %) kaže na pristnost učenčevih odzivov.



Graf 4: Razvoj risb kot dela refleksije

Na grafu je prikazan prehod od splošnih risb v začetnih tednih (npr. igra, družina) k vsebinsko povezanih upodobitvam učnih dejavnosti (npr. pisanje črk, reševanje računov). Porast s 33 % na 81 % potrjuje, da so učenci postopno razumeli povezavo med risbo in učenjem.



Graf 5: Primerjava začetnih in končnih rezultatov po kategorijah refleksij

Graf povzema napredek v vseh analiziranih kategorijah (uspeh, težava, čustvo, cilj, risba). Opazen je izrazit porast v kakovosti refleksij, zlasti pri oblikovanju ciljev in konkretizaciji učnih dosežkov, kar potrjuje učinkovitost orodja Tedenski razmislek pri razvoju samoregulacije in zavedanja napredka.

10.7. Priloga 7: Izvleček iz dnevnika raziskovalke

Izvleček je izbran reprezentativen del raziskovalnega dnevnika in ne zajema celotnega gradiva.

Opis:

V dnevnik sem kot raziskovalka zapisovala opažanja, misli in spremembe, ki so se dogajale med procesom.

Izbrani odlomki:

3. teden: Učenci že prepoznajo, da gre za »petkov razmislek«. Več smeha in želje po deljenju izkušenj.

5. teden: Učiteljici sva se pogovarjali o tem, kako refleksija odpira prostor za pogovor o čustvih. Otroci so presenetljivo iskreni, ko se počutijo varno.

8. teden: Pri nekaterih učencih je razvidno večje zaupanje vase. Posebej tisti, ki so imeli na začetku težave, zdaj prvi dvignejo roko in želijo deliti svoj uspeh.

Komentar:

Refleksivni dnevnik je bil pomemben raziskovalni vir, saj je omogočal vpogled v procesne spremembe, ki jih ni bilo mogoče zaznati zgolj iz obrazcev.

10.8. Priloga 8: Shematski prikaz učnega kroga po Kolbu

Opis:

Shema prikazuje štiri faze učnega procesa po Kolbu (1984). Učenje poteka v krogu, kjer se posameznik uči iz izkušenj, o njih razmišlja, jih razume in na podlagi teh spoznanj načrtuje nova dejanja. Cikel se nato ponovi z novo izkušnjo.



Vir: Kolb (1984).

Legenda:

- Izkušnja – otrok nekaj doživi, npr. izvede učni poskus, bere, piše, računa.
- Razmislek – razmišlja o tem, kaj mu je uspelo, kaj je bilo težko.
- Razumevanje – poveže novo izkušnjo z obstoječim znanjem.

- Načrtovanje – oblikuje cilje in se pripravi na naslednjo izkušnjo.

Ta model je temeljno teoretično izhodišče za orodje Tedenski razmislek, saj učencem omogoča, da se učijo skozi ponavljanje izkušnje in razmisleka.

10.9. Priloga 9: Povezava med čustvi in samoregulacijo učenja

Opis:

Tabela prikazuje tipična čustva, ki se pojavljajo v refleksijah učencev, in njihovo povezavo z vedenjskimi odzivi ter strategijami samoregulacije. Temelji na teoretičnih izhodiščih Grossa (2002), Pekruna (2006) in opažanjih iz raziskave.

Tabela: Čustva, odzivi in učiteljeva podpora

Vrsta čustva	Tipičen učenčev odziv	Samoregulacijska strategija učenca	Učiteljeva podpora
Veselje	Deljenje uspeha, želja po ponovitvi naloge	Ohranjanje motivacije	Poudarjanje napredka, pozitivna povratna informacija
Ponos	Večja vztrajnost pri učenju	Samopotrjevanje	Spodbuda k samoevalvaciji ("Kaj ti je pomagalo?")
Radovednost	Postavljanje vprašanj, raziskovanje	Samostojno odkrivanje	Omogočanje izbire in raziskovalnih dejavnosti
Strah	Umik, izogibanje nalogam	Iskanje varnosti	Ustvarjanje podpornega okolja, individualna pomoč

Vrsta čustva	Tipičen učenčev odziv	Samoregulacijska strategija učenca	Učiteljeva podpora
Frustracija	Jeza, odpor, jok	Iskanje pomoči ali rešitve	Vodenje skozi postopke, razčlenitev naloge
Sram	Tišina, skrivanje napak	Preusmeritev pozornosti	Sprejemanje napak kot učnih priložnosti
Zadovoljstvo	Umirjenost, odprtost za nove izzive	Samonadzor čustev	Pohvala, pogovor o občutku uspeha

Shema je avtorska interpretacija teoretičnih izhodišč, uporabljenih v raziskavi.

Povzetek:

Čustva niso motnja v učenju, temveč del učnega procesa. Ko jih učenec zna prepoznati, jih lahko uporabi kot vir energije za izboljšanje svojega učenja.

Učitelj pa s pravilnim odzivom omogoča, da se čustva prevedejo v učne strategije – kar je bistvo samoregulacije.

10.10. Priloga 10: Povzetek tematske analize refleksij

Opis:

Priloga povzema ključne tematske kategorije, ki so bile oblikovane med kvalitativno analizo učenčevih tedenskih refleksij.

Kategorije so nastale z odprtim kodiranjem in združevanjem vsebinsko podobnih izjav.

Tabela: Kode, kategorije in primeri iz refleksij

Koda	Kategorija	Tipični primer učenčeve izjave	Interpretacija
K1	Uspeh	»Znal sem prebrati besedo.	Zavedanje učnega dosežka, notranja motivacija.
K2	Težava	»Težko sem pisal črko A.«	Prepoznavanje ovir in razvoj strategij za izboljšanje.
K3	Cilj	»Bom vabil minus.«	Postavljanje konkretnih učnih ciljev.
K4	Čustvo	»Vesel sem, ker sem se naučil.«	Izražanje pozitivnih čustev, povezanih z učenjem.
K5	Risbica	Risba knjige, črk, sošolcev.	Vizualno izražanje učne izkušnje.
K6	Sodelovanje	»Pomagal sem sošolki.«	Socialna dimenzija učenja, empatija.
K7	Napredek	»Zdaj znam več kot prej.«	Refleksivna primerjava lastnega znanja skozi čas.

Sklepni komentar:

Tematska analiza potrjuje, da refleksije učencev vsebujejo večplastne dimenzije učenja – od kognitivne in čustvene do socialne.

Z naraščanjem reflektivnih sposobnosti se učenci vse pogosteje premikajo od opisa aktivnosti k razumevanju svojega učenja. To potrjuje, da Tedenski razmislek spodbuja celostni razvoj učenca – kognitivni, čustveni in socialni.

ŠPORTNA AKTIVNOST ZAPOSLENIH NA OSNOVNI ŠOLI VOJNIK

Raziskovalna naloga

KAZALO VSEBINE

POVZETEK	7
ABSTRACT	7
1 UVOD	9
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja	9
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge	10
1.3 Raziskovalna metoda	10
1.4 Prispevek v praksi	10
2 TEORETIČNI DEL.....	12
2.1 Pomen gibanja za telo	12
2.2 Vpliv gibanja na telesno zdravje	12
2.3 Vpliv gibanja na duševno zdravje	12
2.4 Negativne posledice pomanjkanja zdravja	12
2.5 Športna aktivnost odraslih.....	12
2.5.1 Priporočila za športno aktivnost odraslih.....	12
2.5.2 Praktična priporočila za vsakdanje življenje.....	13
2.5.3 Dejansko stanje športne aktivnosti odraslih	13
2.5.4 Splošna športna aktivnost odraslih v Sloveniji	14
2.6 Motivacija za šport	17
2.6.1 Notranja motivacija	17
2.6.2 Zunanja motivacija	17
2.6.3 Socialna motivacija.....	18
2.6.4 Zdravstvena motivacija	18
2.6.5 Psihološka motivacija	18
2.6.6 Tekmovalna motivacija.....	18
2.6.7 Amotivacija.....	18
2.6.8 Ključne ugotovitve glede motivacije	18
2.7 Najpogostejši razlogi za športno aktivnost.....	19
2.7.1 Skrb za zdravje.....	19
2.7.2 Izboljšanje telesnega videza	19
2.7.3 Sprostitev in zmanjšanje stresa	19
2.7.4 Druženje in socialni vidik	19

2.7.5 Navada in življenjski slog	19
2.7.6 Priporočila in zunanji vplivi	20
2.8 Ovire za športno aktivnost.....	20
2.8.1 Pomanjkanje časa.....	20
2.8.2 Pomanjkanje motivacije	20
2.8.3 Sedeč življenjski slog	20
2.8.4 Zdravstvene težave	21
2.8.5 Pomanjkanje dostopa in finančne ovire.....	21
2.8.6 Socialni in družbeni vplivi	21
2.8.7 Psihološke ovire.....	21
2.9 Vpliv športne aktivnosti na delovno učinkovitost	21
2.9.1 Fizični učinki na delovno uspešnost	21
2.9.2 Psihološki učinki	22
2.9.3 Povečana produktivnost.....	22
2.9.4 Manj bolniških odsotnosti	22
2.9.5 Vpliv na delovno okolje	22
2.9.6 Negativni vidiki in omejitve	22
2.9.7 Konkretni primeri iz delovnega okolja v šolah (učitelji)	22
2.10 Vloga delovnega okolja.....	24
2.10.1 Narava dela in gibanje.....	24
2.10.2 Organizacija delovnega časa	24
2.10.3 Sedeče delo in posledice	24
2.10.4 Psihične obremenitve.....	24
2.10.5 Vpliv organizacijske kulture.....	25
2.10.6 Možnosti za spodbujanje športne aktivnosti v delovnem okolju	25
2.11 Spodbujanje šole k gibanju zaposlenih.....	25
2.11.1 Razvijanje kulture gibanja v kolektivu	25
2.11.2 Organizirane športne dejavnosti za zaposlene	25
2.11.3 Uporaba šolske infrastrukture	26
2.11.4 Aktivni odmori in vključevanje gibanja v delovni dan.....	26
2.11.5 Izobraževanje in ozaveščanje	26
2.11.6 Spodbude in motivacija zaposlenih.....	26
2.11.7 Povezovanje gibanja s timskim delom	26

3 EMPIRIČNI DEL.....	27
3.1 Namen empiričnega dela.....	27
3.2 Raziskovalna vprašanja in hipoteze	27
3.3 Metodologija raziskave.....	28
3.4 Rezultati in interpretacija	28
3.4.1 Spol anketirancev	28
3.4.2 Starost anketirancev.....	28
3.4.3 Delovno mesto	29
3.4.4 Delovna doba	30
3.4.5 Kako pogosto se ukvarjajo s športno aktivnostjo.....	31
3.4.6 Koliko časa običajno traja ena vaša športna aktivnost	32
3.4.7 Katere oblike športne aktivnosti najpogosteje izvajajo	33
3.4.8 Kje najpogosteje izvajajo športno aktivnost	34
3.4.9 Kaj jih najbolj motivira za športno aktivnost.....	35
3.4.10 Strinjanje in nestrinjanje s trditvami	36
3.4.11 Kaj jih najbolj ovira pri športnih aktivnostih	39
3.4.12 Kako pogosto se počutijo preutrujeni za šport	40
3.4.13 Ali menijo, da šport vpliva na njihovo telo.....	41
3.4.14 Kako šport vpliva na naslednje vidike	42
3.4.15 Ali vaša šola spodbuja športno aktivnost zaposlenih.....	47
3.4.16 Na kakšen način šola spodbuja športno aktivnost	48
3.4.17 Ali bi si želeli več organiziranih športnih aktivnosti	49
3.4.18 Kako bi ocenili svojo telesno pripravljenost.....	50
3.4.19 Kako pomembna se vam zdi športna aktivnost v življenju	51
3.4.20 Kaj bi vas spodbudilo k večji športni aktivnosti.....	52
3.4.21 Dodatni komentarji ali predlogi	53
4 ZAKLJUČEK	54
5 VIRI IN LITERATURA	56
6 PRILOGA.....	57

KAZALO RAZPREDELNIC

Razpredelnica 1: Priporočila za gibanje v odrasli dobi WHO, 2020	9
Razpredelnica 2: Spol anketirancev	28
Razpredelnica 3: Starost anketirancev	29
Razpredelnica 4: Starost anketirancev	29
Razpredelnica 5: Delovna doba	30
Razpredelnica 6: Pogostost ukvarjanja s športno aktivnostjo	31
Razpredelnica 7: Koliko časa običajno traja ena vaša športna aktivnost?	32
Razpredelnica 8: Katere oblike športne aktivnosti najpogosteje izvajate?	33
Razpredelnica 9: Kje najpogosteje izvajate športno aktivnost?	34
Razpredelnica 10: Kaj vas najbolj motivira za športno aktivnost?	35
Razpredelnica 11: Strinjanje in nestrinjanje z trditvami	36
Razpredelnica 12: Kaj jih najbolj ovira pri športnih aktivnostih	39
Razpredelnica 13: Kako pogosto se počutite preutrujeni za šport?	40
Razpredelnica 14: Ali menite, da športna aktivnost vpliva na vaše delo?	41
Razpredelnica 15: Kako šport vpliva na koncentracijo	42
Razpredelnica 16: Kako šport vpliva na delovno učinkovitost	43
Razpredelnica 17: Kako šport vpliva na odnose s sodelavci	44
Razpredelnica 18: Kako šport vpliva na razpoloženje	45
Razpredelnica 19: Kako šport vpliva na odpornost na stres	46
Razpredelnica 20: Ali vaša šola spodbuja športno aktivnost zaposlenih?	47
Razpredelnica 21: Način spodbujanja športne aktivnosti	48
Razpredelnica 22: Ali bi si želeli več organiziranih športnih aktivnosti?	49
Razpredelnica 23: Kako bi ocenili svojo telesno pripravljenost?	50
Razpredelnica 24: Kako pomembna se vam zdi športna aktivnost v življenju?	51
Razpredelnica 25: Kaj bi vas spodbudilo k večji športni aktivnosti?	52
Razpredelnica 26: Dodatni komentarji ali predlogi	53

KAZALO GRAFOV

graf 1: Delež športno aktivnih odraslih v Sloveniji	15
graf 2: Športna aktivnost glede na spol (18-64 let)	15
graf 3: Športna aktivnost glede na starost	16
graf 4: Doseganje višjih ravni športne aktivnosti	17
graf 5: Spol anketirancev	28
graf 6: Starost anketiranih	29
graf 7: Delovna mesta	30
graf 8: Delovna doba	31
graf 9: Pogostost ukvarjanja s športno aktivnostjo	32
graf 10: Koliko časa običajno traja ena vaša športna aktivnost?	33
graf 11: Katere oblike športne aktivnosti najpogosteje izvajate?	34
graf 12: Kje najpogosteje izvajate športno aktivnost?	35

graf 13: Kaj vas najbolj motivira za športno aktivnost?	36
graf 14: Strinjanje in nestrinjanje z trditvami.....	37
graf 15: Kaj jih najbolj ovira pri športnih aktivnostih	40
graf 16: Kako pogosto se počutite preutrujeni za šport?.....	41
graf 17: Ali menite, da športna aktivnost vpliva na vaše delo?	42
graf 18: Vpliv koncentracije.....	43
graf 19: Kako šport vpliva na delovno učinkovitost	44
graf 20: Kako šport vpliva na odnose s sodelavci.....	45
graf 21: Kako šport vpliva na razpoloženje	46
graf 22: Kako šport vpliva na odpornost na stres	47
graf 23: Ali vaša šola spodbuja športno aktivnost zaposlenih?.....	48
graf 24: Način spodbujanja športne aktivnosti	49
graf 25: Ali bi si želeli več organiziranih športnih aktivnosti?	50
graf 26: Kako bi ocenili svojo telesno pripravljenost?	51
graf 27: Kako pomembna se vam zdi športna aktivnost v življenju?	52

POVZETEK

Raziskovalna naloga obravnava športno aktivnost zaposlenih na osnovni šoli Vojnik ter njen vpliv na zdravje, počutje in delovno učinkovitost. Raziskava je imela namen ugotoviti pogostost in oblike športne aktivnosti med zaposlenimi, prepoznati ključne motive za gibanje ter ovire, ki vplivajo na njihovo aktivnost in analizirati povezavo med športno aktivnostjo ter delovno uspešnostjo.

V teoretičnem delu naloge so predstavljeni pomen redne športne aktivnosti, njeni učinki na telesno in duševno zdravje ter sodobna priporočila za gibanje. Poseben poudarek je namenjen vplivu gibanja na zmanjševanje stresa in izboljšanje kognitivnih sposobnosti, kar je pomembno z vidika zahtevnosti pedagoškega poklica.

Empirični del temelji na anketnem vprašalniku, ki je bil izveden med zaposlenimi na osnovni šoli Vojnik. Rezultati so pokazali, da se večina zaposlenih ukvarja s športno aktivnostjo vsaj nekajkrat tedensko, pri čemer prevladujejo zmerne oblike aktivnosti. Najpogostejši motiv za gibanje je skrb za zdravje, medtem ko so glavne ovire pomanjkanje časa, utrujenost in druge obveznosti. Ugotovljena je bila tudi pozitivna povezava med redno športno aktivnostjo in boljšim počutjem, večjo zbranostjo ter delovno učinkovitostjo.

Na podlagi ugotovitev lahko zaključimo, da športna aktivnost pomembno prispeva h kakovosti življenja zaposlenih, vendar ni vedno ustrezno vključena v njihov vsakdan. Raziskava opozori, da obstaja potreba po sistematičnem spodbujanju gibanja v delovnem okolju ter oblikovanju pogojev, ki omogočajo lažje vključevanje športne dejavnosti v vsakdanje življenje.

Ključne besede: športna aktivnost, zaposleni v osnovni šoli, zdravje, počutje, delovna učinkovitost

ABSTRACT

This research paper examines the physical activity of employees at the Vojnik Primary School and its impact on health, well-being, and work efficiency. The aim of the study was to determine the frequency and types of physical activity among employees, identify key motivations for exercise, explore the barriers affecting their activity, and analyze the relationship between physical activity and work performance.

The theoretical part of the paper presents the importance of regular physical activity, its effects on physical and mental health, and current recommendations for exercise. Special emphasis is placed on the role of physical activity in reducing stress and improving cognitive abilities, which is particularly important given the demands of the teaching profession.

The empirical part is based on a survey questionnaire conducted among employees of Vojnik Primary School. The results show that most employees engage in physical activity at least several times a week, with moderate forms of activity being the most common. The primary motivation for exercise is maintaining health, while the main barriers include lack of time, fatigue, and other obligations. A positive correlation was also identified between regular physical activity and improved well-being, greater concentration, and higher work efficiency.

Based on the findings, it can be concluded that physical activity significantly contributes to the quality of life of employees, but is not always adequately integrated into their daily routines. The study highlights the need for systematic promotion of physical activity in the workplace and the creation of conditions that facilitate easier inclusion of exercise in everyday life.

Keywords: physical activity, primary school employees, health, well-being, work efficiency

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Ena najpomembnejših komponent zdravega življenjskega sloga je športna aktivnost, ki pa v sodobni družbi ni več samoumevni del vsakdana. S hitrim tempom življenja, tehnološkim napredkom in sedečim načinom dela se je količina vsakodnevnega gibanja pri odraslih močno zmanjšala. Pojavlja se vprašanje, v kolikšni meri so športno aktivni zaposleni v različnih poklicih in kakšen vpliv ima njihova aktivnost na zdravje ter delovno učinkovitost.

Zame posebej zanimiva skupina so zaposleni v vzgoji in izobraževanju, v mojem primeru na Osnovni šoli Vojnik. Čeprav delo na osnovni šoli na prvi pogled ni fizično zahtevno, je v resnici zelo obremenjujoče. Učitelji in drugi strokovni delavci preživijo velik del dneva v stoječem položaju, pri govorjenju, vodenju razredov, pripravi učnih vsebin in opravljanju številnih organizacijskih ter administrativnih nalog. Vse več so izpostavljeni psihičnim obremenitvam, kot so odgovornost za učence, reševanje konfliktov in stalna potreba po zbranosti.

Raziskovalna naloga se osredotoča na športno aktivnost zaposlenih na Osnovni šoli Vojnik ter njen pomen za njihovo fizično in psihično počutje, delovno storilnost in kakovost življenja. Zanimalo nas je, kako aktivni so zaposleni v svojem prostem času, katere oblike gibanja najpogosteje izberejo ter kateri dejavniki jih pri tem spodbujajo ali ovirajo. V raziskavi bomo ugotovili tudi, ali šolsko okolje spodbuja zdrav življenjski slog in če obstajajo možnosti za več gibanja v okviru delovnega mesta.

Gibanje je bilo včasih naravni del vsakdanjega življenja, saj so ljudje opravljali več fizičnega dela in manj časa preživeli v sedečem položaju. Danes je povsem drugače. Poklici, ki so nekoč vključevali več gibanja, so postali bolj sedeči in organizacijsko zahtevni. Ne smemo pa pozabiti, da se je ob vsem povečal tudi stres na delovnem mestu, zaradi česar športna aktivnost ni več nujna posledica načina življenja, temveč zavestna odločitev posameznika, ki zahteva motivacijo, čas in voljo.

Običajno se ljudje zavedajo pomena športne aktivnosti, vendar so kljub temu še vedno premalo aktivni. Razkorak med zavedanjem o koristih športa in dejanskim vedenjem ostaja veliko. Prav zato je pomembno raziskati, kako ta pojav izgleda v konkretnem delovnem okolju Osnovne šole Vojnik, kjer ima zdravje zaposlenih posreden vpliv tudi na kakovost vzgojno izobraževalnega procesa.

Razpredelnica 1: Priporočila za gibanje v odrasli dobi WHO, 2020

Vir: WHO, 2020, str. 24-31

Starostna skupina	Aerobna aktivnost	Trening moči	Dodatno	Ključni učinki (raziskave)
18-39 let (mlajši odrasli)	150-300 min. zmerno ali 75-150 min. intenzivno tedensko	vsaj 2-krat tedensko	hitrost, koordinacija, eksplozivnost	razvoj maksimalne zmogljivosti, preventiva kardiovaskularnih bolezni, manj negativnih učinkov sedenja

40-64 let (srednja odraslost)	150-300 min. zmerno ali min. 75-150 min. intenzivno	2-3-krat tedensko	mobilnost, raztezanje, ravnotežje	upočasnitev sarkopenije, manj tveganja za diabetes tipa 2, boljše srčno-žilno zdravje
65 let in več (starejši odrasli)	150-300 min. zmerno (hoja lahka aktivnost)	vsaj 2-krat tedensko (prilagojeno)	ravnotežje (3x tedensko), vsakodnevno gibanje	manj padcev, ohranjanje samostojnosti, počasni upad kognicije (npr. Alzheimerjeva bolezen)

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen in cilj raziskovalne naloge je celovito raziskati športno aktivnost zaposlenih na osnovni šoli Vojnik ter ugotoviti, kako pomembno vlogo ima gibanje v njihovem vsakdanjem življenju. Pozornost je usmerjena na to, v kolikšni meri so zaposleni športno aktivni v prostem času, kakšne oblike rekreacije najpogosteje izbirajo ter kako redna športna aktivnost vpliva na njihovo telesno in psihično počutje. Moj glavni namen raziskovalne naloge je bil ugotoviti, kako lahko šola v prihodnje izboljša zdravje in dobro počutje svojih zaposlenih skozi spodbujanje športne aktivnosti. Kot športnega pedagoga me zanima, v kolikšni meri lahko tudi jaz pripomorem k izboljšanju trenutnega stanja.

Namen naloge je tudi raziskati, kako športna aktivnost vpliva na delovno učinkovitost zaposlenih, njihovo zbranost, stres ter zadovoljstvo pri delu. Ugotovili bomo tudi, kateri dejavniki zaposlene spodbujajo k športni aktivnosti in kateri jih pri tem ovirajo. Pomembno je razumeti, ali je njihov motiv predvsem skrb za zdravje, želja po boljšem počutju, zmanjševanju stresa, izboljšanje telesnega videza ali druženje z drugimi. Pomemben cilj je tudi prepoznavanje ovir, ki zaposlenim preprečuje redno športno aktivnost. Sem uvrščamo predvsem pomanjkanje časa, utrujenost, zdravstvene težave, pomanjkanje motivacije ali neustrezni pogoji za vadbo. Ravno v tem pa se skriva odgovor do razumevanja dejanskega življenjskega sloga zaposlenih.

Naloga prav tako obravnava vpliv šolskega delavnega okolja na navade zaposlenih ter preverja, ali in kako šola spodbuja zdrave življenjske navade med delavci. Ta podatek bo zagotovo koristil tudi vodstvu šole pri prizadevanju, kako v prihodnje še izboljšati trenutno stanje športne aktivnosti zaposlenih.

1.3 Raziskovalna metoda

V raziskovalni metodi bomo uporabili metodo spletnega anonimnega anketiranja in metodo vprašanja z mersko letvico.

1.4 Prispevek v praksi

Praktični prispevek raziskovalne naloge je poleg teoretičnega pregleda tudi vpogled v dejansko stanje športne aktivnosti zaposlenih na osnovni šoli in s tem odprtje možnosti za izboljšave v delovnem okolju.

Na prvem mestu rezultati raziskave pomagajo razumeti, kako aktivni so zaposleni v svojem prostem času ter ugotoviti, kateri dejavniki jih pri gibanju najbolj omejujejo. S tem bomo lahko bolj realno načrtovali ukrepe za spodbujanje zdravja zaposlenih in ne samo ponujanje splošnih priporočil, ki v praksi pogosto ne učinkujejo. Raziskava služi kot osnova za uvajanje različnih oblik spodbujanja gibanja v šoli, saj se na podlagi ugotovitev lahko uvedejo nove organizirane rekreativne dejavnosti za zaposlene, krajši aktivni odmori med delom ali večja dostopnost šolske športne infrastrukture izven pouka. Na ta način bomo gibanje približali zaposlenim.

Pomemben praktični prispevek je tudi ozaveščanje zaposlenih o pomenu redne športne aktivnosti. Ko zaposleni vidijo konkretne podatke o vplivu športne aktivnosti na počutje in delovno učinkovitost, se pogosto lažje odločijo za spremembo navad. V tem primeru lahko raziskava deluje tudi kot spodbuda za osebno spremembo življenjskega sloga.

Rezultati lahko pomagajo tudi vodstvu šole pri načrtovanju ukrepov za promocijo zdravja na delovnem mestu. To lahko vključuje organizacijo športnih dni za zaposlene, sodelovanje v lokalnih rekreativnih dogodkih ali celo povezovanje šole z lokalnimi športnimi društvi.

V šolskem in obšolskem prostoru ima športna aktivnost še dodatno vrednost, saj z, kako pogosto zaposleni predstavljajo zgled učencem. Njihov odnos do gibanja lahko pomembno vpliva na oblikovanje zdravih navad mladih (Jurak, 2012, str. 55-73; Kovač, 2013, str. 33-51). Zato je pomembno raziskati, kako pogosto se zaposleni ukvarjajo s športno aktivnostjo, kateri motivi jih vodijo ter s kakšnimi ovirami se srečujejo.

Aktivni zaposleni pomenijo boljše delovno okolje, kar se kaže v večji delovni učinkovitosti, manjši odsotnosti z dela, boljšem psihičnem počutju in bolj pozitivni klimi v kolektivu. To pa je eden najpomembnejših vidikov šole.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Pomen gibanja za telo

Gibanje je ena temeljnih človekovih potreb in ima ključno vlogo pri ohranjanju telesnega in duševnega zdravja. Tradicionalni pogled na življenje je, da je človek ustvarjen za delo in gibanje, kar se danes potrjuje tudi z znanstvenimi raziskavami. Sodobni način življenja, ki je sestavljeno iz veliko sedenja, predstavlja resno tveganje za zdravje, kar dodatno poudarja pomen redne telesne aktivnosti.

2.2 Vpliv gibanja na telesno zdravje

Redna telesna dejavnost pozitivno vpliva na krepitev srčno-žilnega sistema, izboljšuje delovanje pljuč ter povečuje mišično moč in vzdržljivost. Pomaga tudi pri ohranjanju zdrave telesne mase in zmanjšuje tveganje za kronične bolezni, kot so bolezni srca, sladkorna bolezen tipa 2 in nekatere oblike raka.

Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2020, str. 21-44) je opravila raziskavo, ki poudarja, da zmerna športna aktivnost (vsaj 150 minut tedensko) bistveno zmanjša tveganje za prezgodnjo smrt. Nekaj podobnega so ugotovili (Warburton, Nicol in Bredin, 2006, str. 801-809), da redno gibanje zmanjšuje tveganje za srčno-žilne bolezni za do 30 %.

2.3 Vpliv gibanja na duševno zdravje

Poleg tega da gibanje vpliva na telo, vpliva tudi na psihično počutje. Med športno aktivnostjo se sproščajo endorfini, ki izboljšujejo razpoloženje in zmanjšujejo stres. Redna športna aktivnost je povezana z manjšim tveganjem za depresijo in anksioznost.

V reviji The Lancet Psychiatry je objavljena raziskava (Chekroud et al., 2018, str. 739–746), ki je pokazala, da imajo posamezniki, ki redno telovadijo, v povprečju manj dni slabega duševnega zdravja kot tisti, ki se ne gibajo. Gibanje deluje kot naravna oblika »zdravila« brez stranskih učinkov, če je pravilno odmerjeno.

2.4 Negativne posledice pomanjkanja zdravja

Premalo gibanja vodi v številne zdravstvene težave, kot so debelost, slabša telesna pripravljenost, povečano tveganje za kronične bolezni in slabše duševno zdravje. Dolgotrajno sedenje se danes prepozna kot samostojen dejavnik tveganja, ne glede na siceršnjo športno aktivnost.

Raziskave (Owen et al., 2010, str. 105–113) opozarjajo, da dolgotrajno sedenje negativno vpliva na presnovo, krvni tlak in raven sladkorja v krvi. Zato je pomembno, da poleg redne vadbe zmanjšujemo čas sedenja.

2.5 Športna aktivnost odraslih

2.5.1 Priporočila za športno aktivnost odraslih

Priporočila za športno dejavnost odraslih danes niso več stvar ugibanja ali osebnega občutka, ampak temeljijo na obsežnih znanstvenih raziskavah in smernicah mednarodnih organizacij, kot je Svetovna zdravstvena organizacija (WHO). Te smernice jasno kažejo, da redno ukvarjanje s športom ni izbira, ampak nuja za normalno delovanje telesa in uma.

Po smernicah WHO naj bi odrasli (18-64 let) izvajali vsaj 150 do 300 minut zmerno intenzivne dejavnosti na teden (npr. hitra hoja, kolesarjenje) ali 75 do 150 minut visoko intenzivne dejavnosti (npr. tek). Lahko pa tudi kombinacijo obeh oblik gibanja (WHO, 2010, str. 18–32).

Poleg tega se priporoča vsaj 2-krat tedensko izvajanje vaj za moč, ki vključujejo večje mišične skupine (npr. sklece, počepi). Aktivnosti naj bi se razporedile skozi teden (npr. 30 minut na dan, 5 dni v tednu). Pomembno je tudi dejstvo, da je nekaj gibanja bolje kot nič. Nekdo, ki je popolnoma neaktiven, lahko že z majhnimi koraki doseže pomembne koristi za zdravje.

Za boljše učinke na zdravje strokovnjaki priporočajo povečanje aktivnosti nad 300 minut tedensko, vključevanje različnih oblik gibanja (vzdržljivost, moč in gibljivost) ter redno prekinjanje dolgotrajnega sedenja.

Sodobna priporočila dajejo poseben poudarek na zmanjševanju sedenja, saj je le-to povezano z večjo umrljivostjo ter večjim tveganjem za bolezni srca, raka in sladkorno bolezen. Nekateri strokovnjaki primerjajo učinke dolgotrajnega sedenja celo s kajenjem, kar jasno kaže na resnost problema.

2.5.2 Praktična priporočila za vsakdanje življenje

Najbolj smiselna priporočila so vsakodnevna hoja (namesto prevoza, kjer je mogoče), fizično delo in rekreacija na prostem, redna, zmerna vadba brez pretiravanja in postopno povečevanje obremenitve. V preteklosti je bilo gibanje del vsakdana (delo, pot, opravila), danes pa moramo trening zavestno vračati v življenje.

Podatki Nacionalnega inštituta za javno zdravje (NIJZ, 2022) kažejo, da redna športna aktivnost pomembno prispeva k zmanjšanju obolevnosti in izboljšanju kakovosti življenja. Tudi raziskave WHO so pokazale, da že doseganje minimalnih priporočil bistveno zmanjša tveganje za prezgodnjo smrt in izboljša duševno zdravje (WHO, 2020, str. 21-44).

2.5.3 Dejansko stanje športne aktivnosti odraslih

Športna aktivnost odraslih se danes pogosto zdi kot nekaj samoumevnega, vendar kažejo podatki veliko bolj zaskrbljujočo sliko. Kljub temu, da je dostopnost športnih programov, fitnes centrov in informacij o zdravem življenjskem slogu veliko, velik delež odrasle populacije ostaja premalo aktiven.

Raven športne aktivnosti se z leti zmanjšuje. Glavni razlogi za to so pomanjkanje časa, sedeč način dela, družinske obveznosti ter splošna utrujenost. Odrasli pogosto postavljajo športno aktivnost na stranski tir, saj jo dojemajo kot dodatno obveznost namesto nujen del vsakdanjega življenja.

Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) priporoča, da naj bi odrasli tedensko izvajali vsaj 150 do 300 minut zmerne športne aktivnosti ali 75 do 150 minut intenzivne aktivnosti (WHO, 2010,

str. 18–32). Žal velik delež prebivalstva teh priporočil ne dosega. V Evropi naj bi bilo po ocenah približno 30-40% odraslih premalo športno aktivnih.

Stanje v Sloveniji je podobno evropskemu povprečju. Nacionalne raziskave (npr. SLOfit in raziskave Nacionalnega inštituta za javno zdravje) kažejo, da obstaja določen delež redno aktivnih posameznikov, vendar veliko težavo predstavlja neenakomerna porazdelitev aktivnosti. Mlajši odrasli so praviloma bolj aktivni kot starejši, razlike pa so povezane tudi s stopnjo izobrazbe in s socialno-ekonomskim statusom posameznikov (NIJZ, 2022).

Poseben problem predstavlja sedeči življenjski slog. Tudi posamezniki, ki so sicer občasno športno aktivni, večino dneva preživijo v sedečem položaju (v službi, doma, pred zasloni) Tak način življenja povečuje tveganje za številne bolezni, kot so bolezni srca in ožilja, sladkorna bolezen tipa 2 ter debelost.

Kljub negativnim trendom pa obstajajo tudi pozitivni premiki. Vse več ljudi se zaveda pomena gibanja, priljubljenost rekreativnega športa (npr. tek, kolesarjenje, fitnes, pohodništvo) pa narašča. To še ne pomeni, da se splošna slika bistveno izboljšuje, saj aktivni postajajo še aktivnejši, neaktivni pa pogosto ostajajo neaktivni.

Dejansko stanje ukvarjanja s športno aktivnostjo odraslih je daleč od idealnega. Kljub temu, da imamo več možnosti kot kadarkoli prej, jih velik del populacije ne izkorišča. Ključni izziv v prihodnosti ni le ozaveščanje, ampak predvsem ustvarjanje navad in okolja, v katerem je gibanje del vsakdanjosti.

2.5.4 Splošna športna aktivnost odraslih v Sloveniji

Po podatkih Nacionalnega inštituta za javno zdravje (NIJZ, 2022) približno 79,5 % odraslih (18-74 let) dosega priporočila glede aktivnosti, če upoštevamo vse oblike aktivnosti (tudi hojo, delo itd.).

Poudariti je potrebno, da statistika vključuje tudi vsakodnevno gibanje in ne le športa v klasičnem smislu. Delež tistih, ki se ukvarjajo izključno z organizirano vadbo ali s športom pa je najbrž precej nižji.



graf 1: Delež športno aktivnih odraslih v Sloveniji

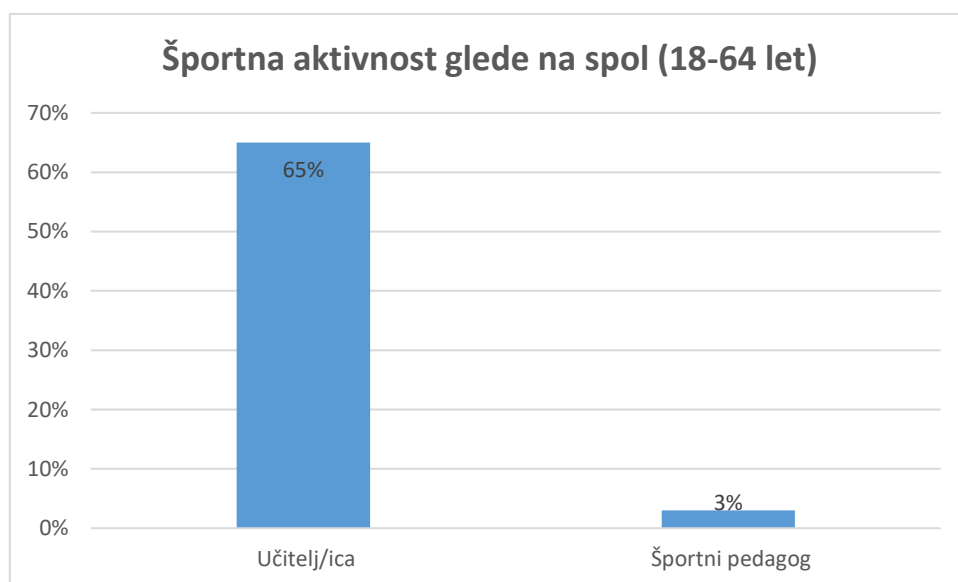
Vir: NIJZ, 2022

Interpretacija:

Iz grafa kaže, da so ljudje športno aktivni, pri čemer pa gre le za gibanje, povezano z osnovnim zdravjem.

Razlike glede na spol

Podatki jasno pokažejo razlike med moškimi in ženskami.



graf 2: Športna aktivnost glede na spol (18-64 let)

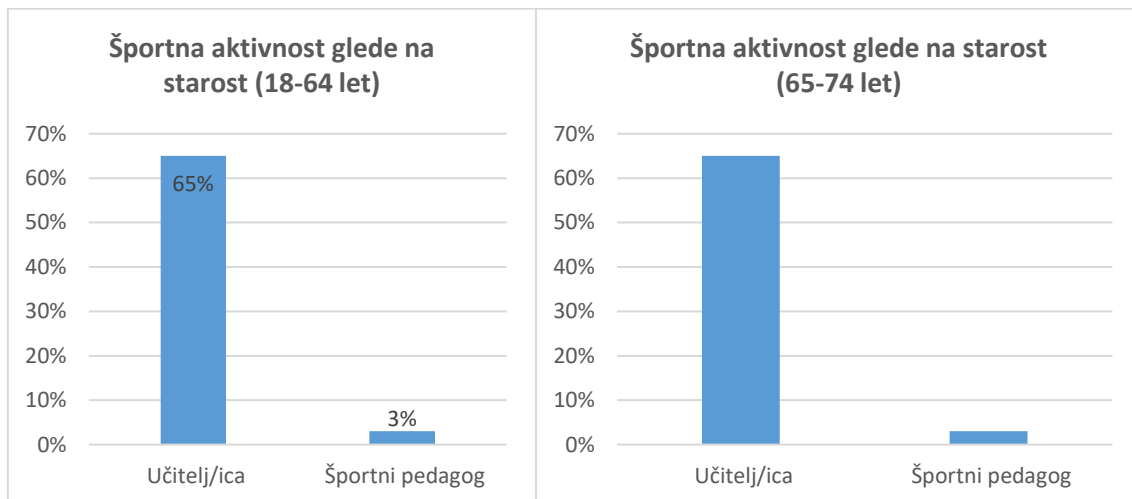
Vir: NIJZ, 2022

Interpretacija:

Moški so v povprečju bolj športno aktivni. Razlogi so pogosto povezani z življenjskim slogom, vrsto dela in tradicijo (moški so pogosteje vključeni v šport).

Razlike glede na starost

Športna aktivnost z leti upada.



graf 3: Športna aktivnost glede na starost

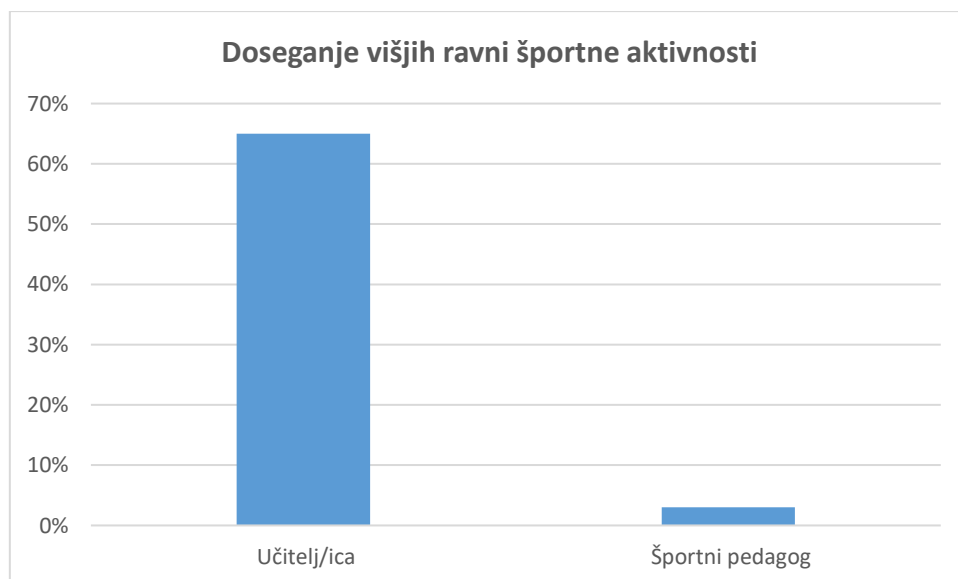
Vir: NIJZ, 2022

Interpretacija:

S starostjo športna aktivnost upada, kar je sicer logična posledica. Res pa je, da to predstavlja eno večjih težav, saj prav starejši gibanje najbolj potrebujejo.

Intenzivnejša športna aktivnost

Pri višji ravni športne aktivnosti (za dodatne zdravstvene koristi), se stanje slabša.



Interpretacija:

Približno polovica odraslih (50 % moških in 56 % žensk) ni dovolj športno aktivnih za resne zdravstvene koristi. To pomeni, da večina ljudi ostaja na minimalni ravni gibanja.

Ključne težave sodobnega časa

Treba je izpostaviti nekaj dejstev. Veliko ljudi dosega minimum gibanja, ne pa optimalne ravni. Velik problem ostaja sedeči način življenja. Med skupinami (starost spol, izobrazba) so izrazite razlike. Šport ljudem ni več samoumeven, ampak prostovoljna dejavnost. Gibanje danes predstavlja stvar odločitve.

2.6 Motivacija za šport

Pri motivaciji za športno aktivnost odraslih gre za kompleksen pojav, ki je odvisen od posameznikovih vrednot, življenjskega sloga, izkušenj in okolja. Velikokrat se zdi, da so ljudje športno aktivni predvsem zaradi zdravja, vendar pa je v resnici ozadje drugačno. Nekateri začnejo zaradi nuje, drugi zaradi želje, tretji pa zaradi vpliva okolice.

Najpogosteje se motivacija v strokovni literaturi deli na notranjo (intrinzično) in zunanjo (ekstrinzično), pri čemer ima vsaka svoje značilnosti in posledice za dolgoročno vztrajanje pri športu. Poznamo še socialno, psihološko in tekmovalno motivacijo. Nasprotje vsem tem pa je amotivacija, pri kateri posameznik nima nobene prave spodbude za športno aktivnost.

2.6.1 Notranja motivacija

V kolikor se posameznik ukvarja s športom zaradi lastnega zadovoljstva, interesa ali užitka pomeni, da gre za notranjo motivacijo. Gre za najbolj čist obliko motivacije, saj dejavnost sama po sebi predstavlja nagrado. Pri tej motivaciji človek uživa v gibanju, se sprosti in zmanjša stres, dobi občutek dosežka in napredka in izboljša razpoloženje.

Po raziskavah (Sallis in Owen, 1999, str. 90–118) so posamezniki, ki razvijejo notranjo motivacijo za gibanje, bistveno bolj dosledni pri športni aktivnosti. Takšno osebo žene k športni aktivnosti lastna želja in ne potrebuje zunanjih spodbud.

2.6.2 Zunanja motivacija

Če posameznika k aktivnosti spodbujajo zunanji dejavniki govorimo o zunanji motivaciji. Ti dejavniki niso povezani z dejavnostjo samo, ampak z njenimi posledicami. Najpogosteje gre pri zunanji motivaciji za željo po lepšem videzu, nekateri občutijo pritisk družbe ali okolice, spet drugi dobijo priporočilo zdravnika. Lahko so motivacija tudi nagrade (npr. tekmovanja, priznanja) ali pa socialni status.

Zunanja motivacija je pogosto začetni impulz za vključitev v šport, vendar pa sama po sebi običajno ni dovolj za dolgoročno vztrajanje. Ko zunanje spodbude več ni, pogosto izgine tudi aktivnost posameznika.

2.6.3 Socialna motivacija

Pomembno vlogo pri odraslih ima tudi socialni vidik. Šport pogosto ni le fizična aktivnost, ampak tudi družbeni dogodek. Posameznika lahko motivira vadba s prijatelji, skupinske vadbe, rekreativne lige ali družinske aktivnosti.

Pri tej motivaciji se pogosto kombinirajo notranji in zunanji dejavniki. Ima pa prednost, saj se povečuje verjetnost dolgoročnega vztrajanja.

2.6.4 Zdravstvena motivacija

Ko se pri ljudeh starost veča, postaja vse pomembnejša zdravstvena motivacija. Posamezniki začno s športno aktivnostjo zaradi preprečevanja bolezni, zaradi rehabilitacije ali zaradi izboljšanja splošnega počutja. Ta motivacija je bolj racionalna kot čustvena, ki se pojavi relativno pozno, pogosto šele takrat, ko se zdravstvene težave že pojavijo.

2.6.5 Psihološka motivacija

Ko govorimo o psihološki motivaciji se posameznik ukvarja s športno aktivnostjo zaradi pozitivnih učinkov na duševno stanje. Gre predvsem za glavo in ne toliko za telo. V tem primeru motivacije je razlog lahko zmanjšanje stresa, sprostitvev, boljše razpoloženje, večja samozavest ali občutek notranjega zadovoljstva.

2.6.6 Tekmovalna motivacija

Ko se posameznik ukvarja s športno aktivnostjo zaradi želje po dosežkih, uspehu in primerjanju z drugimi govorimo o tekmovalni motivaciji. Ti ljudje imajo potrebo po dokazovanju, napredku in preseganju lastnih ali tujih rezultatov.

2.6.7 Amotivacija

Pri amotivaciji posameznik nima nobene prave spodbude za športno aktivnost. Razlogi so lahko pomanjkanje interesa, slabe izkušnje iz preteklosti, nizka samozavest in občutek, da šport ne prinaša koristi. Za družbo predstavlja ta skupina največji izziv, saj jo je najtežje aktivirati.

2.6.8 Ključne ugotovitve glede motivacije

Notranja motivacija je najmočnejša in najbolj trajna. Zunanja motivacija pogosto sproži začetek, vendar hitro oslabi. Socialni dejavniki pomembno vplivajo na vztrajanje. Zdravstveni razlogi so močan, a pogosto prepozen motiv. Žal pa velik delež odraslih ostaja nemotiviran.

Eden največjih problemov je, da večina odraslih ne telovadi iz želje, temveč zaradi zavedanja po nuji. Dokler šport ostaja obveznost in ne navada ali celo potreba, dolgoročnih sprememb ne moremo pričakovati.

2.7 Najpogostejši razlogi za športno aktivnost

Imamo različne in pogosto prepletene razloge, zaradi katerih se odrasli odločajo za športno aktivnost. Najpogostejši motivi vključujejo skrb za zdravje, izboljšanje telesne pripravljenosti, sprostitvev in zmanjšanje stresa (Trost et al., 2002; Haskell et al., 2007). Po navadi ljudje z športno aktivnostjo ne začnejo iz enega samega razloga, temveč gre za kombinacijo le-teh.

2.7.1 Skrb za zdravje

Zdravje je najpogostejše omenjen razlog za športno aktivnost. Odrasli vedo, da redna športna aktivnost zmanjšuje tveganje za bolezni srca in ožilja, pomaga pri uravnavanju telesne teže, zmanjšuje tveganje za sladkorno bolezen tipa 2 in izboljšuje splošno telesno pripravljenost. Posamezniki se mnogokrat začnejo gibati šele takrat, ko se pojavijo konkretne težave (povišan krvni tlak, bolečine v hrbtu ipd.).

2.7.2 Izboljšanje telesnega videza

Predvsem pri mlajših je pogost motiv želja po boljšem videzu. Sem uvrščamo izgubo telesne teže, oblikovanje postave, večjo mišično maso in boljšo samopodobo. Vsi motivi so izrazito povezani z družbenimi normami in vplivom medijev. Na začetku so lahko zelo učinkoviti, pogosto pa ne zadostujejo za dolgoročno vztrajanje, saj so rezultati počasni in zahtevajo disciplino.

2.7.3 Sprostitev in zmanjšanje stresa

Športna aktivnost ima pomembno vlogo kot oblika psihične razbremenitve v sodobnem načinu življenja. Odrasli se odločajo za njo zaradi zmanjšanja stresa, izboljšanja razpoloženja, pomoči pri obvladovanju napetosti in omogoča »odklop« od vsakodnevnih skrbi. Tukaj so razlogi trajnejši, saj posamezniki hitro občutijo pozitivne učinke.

2.7.4 Druženje in socialni vidik

Športna aktivnost prinaša močno socialno funkcijo. Veliko odraslih se vključuje v aktivnosti zaradi druženja s prijatelji, skupinskih vadb, rekreativnih ekip in občutka pripadnosti. Ker posamezniki ne želijo razočarati skupine ali izpasti iz družbe, takšna oblika motivacije pomaga pri rednosti.

2.7.5 Navada in življenjski slog

Ko je športna aktivnost del vsakdana in ni več zavestna odločitev govorimo o navadi in življenjskem slogu. Ti ljudje so bili športno aktivni že v mladosti, imajo oblikovane navade in šport dojemajo kot nekaj normalnega. Gre za skupino, ki je najstabilnejša, saj ne potrebuje posebnih razlogov za aktivnost in gibanje predstavlja del njihovega načina življenja.

2.7.6 Priporočila in zunanji vplivi

Veliko ljudi začne športno aktivnost zaradi nasveta zdravnika, vpliv parterja ali družine, medijev in družbenega omrežja ali javnozdravstvene kampanje (npr. Nacionalni inštitut za javno zdravje). Ti razlogi pogosto sprožijo začetek, vendar sami po sebi redko zagotavljajo dolgoročno vztrajanje.

2.8 Ovire za športno aktivnost

Med najpogostejšimi ovirami za športno aktivnost so pomanjkanje časa, utrujenost, družinske obveznosti ter pomanjkanje motivacije (Trost et al., 2002, str. 1996–2001; Dishman, Health & Lee, 2013, str. 101–135, 210–228). Kljub temu, da se odrasli zavedajo pomena gibanja, velik del ostaja premalo športno aktivnih. Ljudje vedo, kaj je dobro zanje, ampak jih pri tem ovirajo številni dejavniki. Ovire so lahko osebne, socialne ali okoljske in se največkrat med sabo prepletajo. Običajno gre za skupek navad, okoliščin in prioritet.

2.8.1 Pomanjkanje časa

Največkrat omenjena ovira je pomanjkanje časa. Odrasli se pogosto sklicujejo na službene obveznosti, družino in skrb za otroke ter vsakodnevne naloge. Tukaj gre za vprašanje prioritet. Sodobni način življenja je organiziran tako, da spodbuja pasivnost (avto namesto hoje, dvigalo namesto stopnic). S tem se dodatno zmanjšuje spontano gibanje.

2.8.2 Pomanjkanje motivacije

Prave notranje spodbude za športno aktivnost veliko odraslih preprosto nima. To se kaže kot odlašanje (»Začnem naslednji teden.«), hitro opuščanje aktivnosti ali nezanimanje za šport. Čeprav se posamezniki zavedajo pomembnosti gibanja, le-tega ne udeležujejo. Pogosto jim manjka notranja motivacija, brez katere dolgoročna sprememba skoraj ni možna.

2.8.3 Sedeč življenjski slog

Način življenja, ki spodbuja neaktivnost je ena največjih ovir sodobnega časa. Sodoben življenjski slog pogosto vključuje dolgotrajno sedenje in nizko raven gibanja, kar dodatno zmanjšuje športno aktivnost (Owen et al., 2010, (str. 105–113). Večina odraslih dela sede, se vozi z avtomobilom in prosti čas preživlja pred zasloni. Tak način življenja je tesno povezan s povečanim tveganjem za bolezni, kot so bolezni srca in ožilja ter debelost. Takšen slog se lahko hitro spremeni v navado, ki jo je težko prekiniti.

2.8.4 Zdravstvene težave

Predvsem pri starejših odraslih in tudi pri delu mlajše populacije so ovire zdravstvena stanja. Sem prištevamo bolečine v sklepih, poškodbe, kronične bolezni in zmanjšana telesna zmogljivost. Čeprav bi zmerna športna aktivnost veliko teh težav ublažila, se je posamezniki zaradi strahu ali neznanja aktivnosti izogibajo.

2.8.5 Pomanjkanje dostopa in finančne ovire

Čeprav je gibanje načeloma dostopno vsem, se v praksi pojavljajo omejitve kot so stroški vadin in članarin, oddaljenost športnih objektov in pomanjkanje infrastrukture (zlasti na podeželju). Sem štejemo predvsem organizirane oblike vadbe. Osnovno gibanje (hoja, tek) ne zahteva posebnih sredstev, zato ta ovira ni objektivna.

2.8.6 Socialni in družbeni vplivi

Velik vpliv na posameznikovo vedenja ima okolje. Verjetnost za aktivnost bo manjša, če šport ni del družinske ali socialne kulture. Sem lahko uvrščamo pomanjkanje podpore, neaktivno okolje, občutek nelagodja ali sramu (npr. v fitnesu) ali stereotipi (npr. »Za šport sem prestar.«). Ti dejavniki so pogosto podcenjeni, vendar imajo dolgoročen vpliv na navade.

2.8.7 Psihološke ovire

Psihološki dejavniki, ki zmanjšujejo športno aktivnost so nizka samozavest, strah pred neuspehom, slabe izkušnje iz preteklosti (npr. šport v šoli) in občutek, da »nisem za šport«. Te vrste ovir niso vidne, a močno vplivajo na vedenje posameznika.

2.9 Vpliv športne aktivnosti na delovno učinkovitost

Vpliv športne aktivnosti na delovno učinkovitost je danes ena izmed pomembnejših tem, saj sodoben način dela pogosto temelji na dolgotrajnem sedenju, stresu in mentalnih obremenitvah. Čeprav se športna aktivnost pogosto obravnava predvsem z vidika zdravja, ima v resnici neposreden vpliv tudi na kakovost in uspešnost dela.

2.9.1 Fizični učinki na delovno uspešnost

Redno gibanje izboljšuje tudi razpoloženje in zmanjšuje občutek utrujenosti, kar pozitivno vpliva na delovno uspešnost (Haskell et al., 2007, str. 1423–1434). Posledično imajo športno aktivni posamezniki več energije in boljše psihofizično stanje. Redna športna aktivnost izboljšuje osnovne telesne funkcije, ki so ključne za učinkovito delo. Med te štejemo večjo vzdržljivost, boljša telesna pripravljenost, manjša utrujenost, boljša drža in manj bolečin zlasti v hrbtu. Zaposleni, ki so športno aktivni, lažje prenašajo vsakodnevne obremenitve. Pri fizičnih poklicih to pomeni večjo zmogljivost, pri sedečih pa manj težav zaradi dolgotrajnega sedenja.

2.9.2 Psihološki učinki

Športne aktivnosti imajo enega izmed največjih vplivov, predvsem na psihološkem področju. Pri redni športni aktivnosti zmanjšujemo stres, izboljšujemo razpoloženje, povečujemo koncentracijo in zmanjšamo tveganje za izgorelost.

Športna aktivnost spodbuja sproščanje hormonov, ki pozitivno vplivajo na počutje, kar pomeni, da je posameznik pri delu bolj zbran in stabilen. To pomeni v praksi manj napak in boljšo kakovost dela.

2.9.3 Povečana produktivnost

Raziskave so pokazale, da športno aktivni posamezniki dosegajo boljšo koncentracijo, večjo produktivnost ter boljše odnose s sodelavci (Sallis & Owen, 1999, str. 90–118; Dishman, Health & Lee, 2013, str. 101–135, 210–228). To se kaže v večji učinkovitosti pri opravljanju nalog, boljši organizaciji časa in večji sposobnosti reševanja problemov. Poudariti je potrebno, da ljudje delajo bolj zbrano in učinkovito in ne da delajo več.

2.9.4 Manj bolniških odsotnosti

Redna športna aktivnost vpliva na zmanjšanje bolniških odsotnosti. Aktivnejši zaposleni redkeje zbole vajo, hitreje okrevajo in imajo manj kroničnih težav. To vse neposredno vpliva na delovno okolje, saj pomeni manj prekinitev dela in večjo stabilnost delovnega procesa.

2.9.5 Vpliv na delovno okolje

Športna aktivnost ne vpliva le na posameznika, ampak tudi na kolektiv. Na delovnih mestih, kjer spodbujajo športno aktivnost so boljši odnosi med zaposlenimi, večja pripadnost organizaciji in boljša delovna klima. Skupinske športne aktivnosti (npr. rekreativne ekipe) krepijo sodelovanje in komunikacijo, kar se prenese tudi v delovno okolje.

2.9.6 Negativni vidiki in omejitve

Realno je potrebno omeniti, da lahko pretirana športna aktivnost vodi v utrujenost ali poškodbe. V kolikor se nepravilno načrtuje vadba se lahko zmanjša energija za delo. Če je šport razumljen kot obveznost, lahko pomanjkanje časa povzroči dodatni stres. Potrebno je najti potrebno ravnovesje med zmerno in redno športno aktivnostjo, ki prinaša koristi. Pretiravanje lahko učinek kvečjemu obrne v negativno smer.

2.9.7 Konkretni primeri iz delovnega okolja v šolah (učitelji)

V šolah je vpliv športne aktivnosti na delovno učinkovitost še posebej očiten. Delo učitelja in strokovnega delavca ni samo intelektualno, ampak tudi psihično in pogosto fizično naporno.

Govorjenje, dolgotrajno stanje, stalna zbranost in delo z razredi zahtevajo veliko energije. Prav tu se pokaže razlika med aktivnimi in neaktivnimi posamezniki.

Učitelj v razredu – koncentracija in obvladovanje stresa

Učitelj, ki se redno ukvarja s športno aktivnostjo (npr. tek, hoja, kolesarjenje) praviloma lažje ohranja koncentracijo skozi celoten pouk, hitreje reagira v nepredvidljivih situacijah in bolje obvladuje stresne razrede.

Primer iz prakse:

Učitelj, ki po službi redno teče ali se giblje, naslednji dan v razredu deluje bolj mirno in odločno. Pri konfliktnih situacijah reagira premišljeno, ne impulzivno. Neaktiven učitelj pa hitreje izgubi potrpljenje, ker je že osnovno utrujen.

Dolgotrajno stanje in glasovna obremenitev

Učitelji večino dneva stojijo, hodijo po razredu in govorijo. Športno aktivni posamezniki imajo boljšo telesno držo, manj bolečin v hrbtu in večjo vzdržljivost pri govoru.

Primer iz prakse:

Učitelj, ki je dobro telesno pripravljen lahko brez večjih težav izvede več ur pouka zapored. Pri neaktivnem učitelju se pogosto pojavijo bolečine v križu ali utrujenost že po nekaj urah, kar neposredno vpliva na kakovost pouka.

Športni pedagog kot zgled

Pri predmetu šport je vpliv še bolj očiten. Športni pedagog, ki živi aktiven življenjski slog daje zgled učencem, jih lažje motivira in deluje bolj prepričljivo. Učenci hitro opazijo, če učitelj govori o pomenu gibanja, sam pa ni aktiven.

Odmori in aktivni način dela

Na nekaterih šolah imajo kratke gibalne odmore med poukom. Tisti učitelji, ki so naklonjeni gibanju lažje vključijo razgibavanje v pouk, z veseljem spodbujajo aktivne odmore in s tem ustvarjajo bolj dinamično učno okolje.

Primer iz prakse:

Učitelj, ki pozna in razume pomen gibanja, bo med uro uvedel kratko raztezanje ali gibanje. Rezultat tega je boljša pozornost učencev in manj nemira v razredu.

Odnosi v kolektivu

Skupne športne aktivnosti (npr. rekreativni pohodi, športni dnevi za zaposlene) vplivajo na boljše odnose med učitelji, več sodelovanja in bolj sproščeno komunikacijo.

Primer iz prakse:

Kolektiv, ki skupaj sodeluje na športnih dogodkih, praviloma deluje bolj povezano tudi pri vsakdanjem delu. Opazi se manj napetosti in več pripravljenosti za pomoč.

Izgorelost in psihična obremenitev

Delo v šoli je danes precej bolj stresno kot v preteklosti. Povečane zahteve, administracija in delo z zahtevnimi učenci in starši vodijo v preobremenjenost. Športna aktivnost zmanjšuje tveganje za izgorelost, omogoča "odklop" od službe in pomaga ohranjati ravnovesje.

Primer iz prakse:

Učitelj, ki nima nobene oblike razbremenitve, hitro "nosi delo domov". Tisti, ki je športno aktiven pa lažje postavi mejo med službo in prostim časom.

2.10 Vloga delovnega okolja

Pogosto se ne zavedamo, da ima delovno okolje zelo velik vpliv na to, kako športno aktivni so zaposleni. Pri odraslih so poleg osebne motivacije odločilni tudi pogoji, v katerih delajo vsak dan. V šolskem okolju se ta vpliv kaže še posebej jasno, saj gre za kombinacijo sedečega dela, psihičnih obremenitev in natančno določenega urnika.

2.10.1 Narava dela in gibanje

Osnovni dejavnik je sama narava dela. V osnovni šoli se delo med zaposlenimi razlikuje. Učitelji veliko stojijo, hodijo po razredu in govorijo. Administrativni delavci večinoma sedijo, medtem ko ima tehnično osebje bolj fizično delo (čiščenje, vzdrževanje, prenašanje opreme). Čeprav se zdi, da so učitelji veliko aktivni, pa gre pogosto za ponavljajoče se in enolične gibe, ki ne nadomestijo prave športne aktivnosti v smislu rekreacije.

2.10.2 Organizacija delovnega časa

Delovni urnik zaposlenih močno vpliva na možnost gibanja. V šoli je dan pogosto razdeljen na zaporedne ure pouka, kratke odmore sestanke in dodatne obveznosti. Tak sistem dela zaposlenim ne omogoča, da bi med delom vključili daljše obdobje gibanja. Po koncu delovnega dne so mnogi zaposleni že utrujeni, kar zmanjšuje verjetnost, da bodo še dodatno športno aktivni.

2.10.3 Sedeče delo in posledice

Pri administrativnih delavcih in delu učiteljev za računalnikom je problem predvsem dolgotrajno sedenje. To vodi do bolečin v hrbtu in v vratu, slabše drže telesa, zmanjšanje telesne pripravljenosti in hitrejša utrujenost. Sedeče delovno okolje tako neposredno zmanjšuje spontano gibanje čez dan.

2.10.4 Psihične obremenitve

Delovno okolje vpliva na psihično stanje zaposlenih. Stres, odgovornost in časovni pritiski lahko zmanjšajo motivacijo za športne aktivnosti, povzročajo utrujenost ter povečajo željo po

pasivnem počitku (npr. sedenje, gledanje televizije). Po drugi strani pa lahko športna aktivnost deluje kot protiutež stresu, vendar le, če ga zaposleni uspe vključiti v svoj urnik.

2.10.5 Vpliv organizacijske kulture

Pomemben dejavnik je kultura šole. Če šola spodbuja športne aktivnosti se to kaže v organiziranih športnih dejavnostih za zaposlene, spodbujanju aktivnih odmorov in pozitivnem odnosu do rekreacije. V kolikor v kolektivu ni te kulture, športna aktivnost pogosto ostane na ravni posameznikove odločitve in ni sistematično podprto.

2.10.6 Možnosti za spodbujanje športne aktivnosti v delovnem okolju

Spodbujanje športne aktivnosti v delovnem okolju pomeni uporabo športne infrastrukture po pouku, skupne rekreacijske aktivnosti zaposlenih, spodbujanje hoje in gibanja med odmori ter vključevanje gibanja v delovne sestanke ali dogodke. Tudi majhne spremembe lahko dolgoročno vplivajo na navade zaposlenih.

2.11 Spodbujanje šole k gibanju zaposlenih

Šola ima kot delovno okolje pomembno vlogo pri oblikovanju življenjskega sloga svojih zaposlenih. Dokument Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju poudarja pomen celostnega razvoja posameznika, ki vključuje tudi skrb za telesno zdravje (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020, str. 115–132).

Kljub temu, da je športna aktivnost predvsem osebna odločitev posameznika, lahko šola z ustreznimi pristopi bistveno vpliva na to, da gibanje postane pogostejši del vsakdana zaposlenih. Tukaj ne gre za prisilo, temveč za ustvarjanje pogojev, ki gibanje omogočajo, olajšajo in spodbujajo. Šola kot institucija ima pomembno vlogo pri spodbujanju zdravega življenjskega sloga

2.11.1 Razvijanje kulture gibanja v kolektivu

Eden najpomembnejših dejavnikov je kultura v šoli. Če je športna aktivnost del vsakdanjega razmišljanja in vrednot kolektiva, se zaposleni lažje vključujejo v aktivnosti. To pomeni, da se o gibanju govori kot o nekaj povsem vsakdanji stvari, da vodstvo šole daje zgled z lastno aktivnostjo in da se spodbuja pozitivno mišljenje o rekreaciji. Tradicionalno gledano se kultura v šoli začne pri vodstvu in nato preide na celoten kolektiv.

2.11.2 Organizirane športne dejavnosti za zaposlene

Šola lahko zaposlene aktivno spodbuja z organizacijo različnih aktivnosti. Med te spadajo skupni pohodi ali izleti, rekreativne športne igre (npr. odbojka, nogomet, badminton), redne tedenske vadbe v šolski dvorani in udeležba na športnih prireditvah za zaposlene. Takšne aktivnosti ne služijo le gibanju, ampak tudi povezovanju kolektiva.

2.11.3 Uporaba šolske infrastrukture

Kar nekaj šol ima dobre pogoje za športne aktivnosti, ki pa so pogosto neizkoriščene. Šola lahko omogoči uporabe dvorane po pouku, odpre športna igrišča za zaposlene in spodbuja uporabo stopnic namesto dvigala. Gre za preproste ukrepe, ki ne zahtevajo veliko finančnih vlaganj, imajo pa velik učinek.

2.11.4 Aktivni odmori in vključevanje gibanja v delovni dan

Zaposlene je mogoče spodbujati tudi med delovnim časom s kratkimi razteznimi vajami med sestanki, spodbujanje hoje med odmori in krajšimi sprehodi v naravi med delovnim časom, če je to možno. Takšni ukrepi zmanjšujejo sedeči način dela in izboljšuje počutje.

2.11.5 Izobraževanje in ozaveščanje

Pomemben del spodbujanja je tudi razumevanje pomena gibanja. Šola lahko organizira predavanje o zdravem življenjskem slogu, delavnice o preprečevanju bolečin v hrbtu in predstavitve o vplivu gibanja na stres in zdravje. Poudariti je potrebo, da samo teorija ni dovolj in da je praksa ključnega pomena.

2.11.6 Spodbude in motivacija zaposlenih

Dodatno motivacijo lahko šola zagotovi z simboličnimi nagradami za zaposlene, sofinanciranjem športnih aktivnosti ali s skupnimi izzivi (npr. štetje korakov). Takšni pristopi pomagajo predvsem pri začetni motivaciji, ki je pogosto najtežji del.

2.11.7 Povezovanje gibanja s timskim delom

Šola lahko športne aktivnosti vključi tudi v svoje organizacijske aktivnosti. Sem spadajo športni dnevi za zaposlene, aktivni teambuildingi in skupne udeležbe na rekreativnih dogodkih. S tem postanejo športne aktivnosti del medosebnih odnosov, ne le individualna odločitev.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Namen empiričnega dela

Namen empiričnega dela raziskovalne naloge z naslovom športna aktivnost delavcev na osnovni šoli je pridobiti konkretne podatke o dejanski športni aktivnosti zaposlenih v osnovni šoli ter jih analizirati na podlagi njihovih odgovorov in izkušenj. Empirični del se osredotoča na resnično stanje v praksi, ne le na teoretična izhodišča, zato je njegov cilj čim bolj realno prikazati navade, odnos in vedenje zaposlenih glede telesne aktivnosti.

V okviru empiričnega dela želimo ugotoviti, kako pogosto so zaposleni telesno aktivni, katere oblike rekreacije najpogosteje izvajajo ter v kolikšni meri gibanje vključujejo v svoj vsakdan. Poleg tega je namen raziskati tudi njihove motive za športno aktivnost ter prepoznati glavne ovire, ki jim preprečujejo redno gibanje.

Pomemben del empiričnega raziskovanja je tudi ugotavljanje, kako zaposleni sami ocenjujejo vpliv športne aktivnosti na njihovo počutje, zdravje in delovno učinkovitost. S tem želimo dobiti vpogled v to, ali zaposleni zaznavajo povezavo med gibanjem in kakovostjo svojega dela.

Na podlagi zbranih podatkov je namen empiričnega dela tudi oblikovati realno sliko stanja v osnovni šoli Vojnik. S tem lahko raziskava prispeva k boljšemu razumevanju potreb zaposlenih in poda izhodišča za morebitne izboljšave pri spodbujanju športne aktivnosti na delovnem mestu in tudi izven njega.

3.2 Raziskovalna vprašanja in hipoteze

Raziskovalna vprašanja:

- Kako pogosto se zaposleni v osnovni šoli ukvarjajo s športno dejavnostjo?
- Kateri so glavni motivacijski dejavniki za športno aktivnost?
- Katere ovire zaposlenim preprečujejo redno gibanje?
- Ali športna aktivnost vpliva na delovno učinkovitost in počutje zaposlenih?
- Ali delovno okolje (šola) spodbuja športno aktivnost zaposlenih?

Hipoteze:

H1: Večina zaposlenih v osnovni šoli se ukvarja s športno dejavnostjo vsaj enkrat tedensko.

H2: Najpogostejši motiv za športno aktivnost zaposlenih je skrb za zdravje.

H3: Največja ovira za športno aktivnost zaposlenih je pomanjkanje časa.

H4: Zaposleni, ki so športno aktivni pogosteje, poročajo o boljšem počutju in večji delovni učinkovitosti.

H5: Najpogostejša oblika športne aktivnosti je hoja ali druga individualna aktivnost.

H6: Šola kot institucija ne spodbuja dovolj športne aktivnosti zaposlenih.

3.3 Metodologija raziskave

Raziskava je bila izvedena z metodo anketiranja. Uporabljen je bil spletni vprašalnik v orodju 1KA, ki je vseboval 21 vprašanj, bili pa so dodani še dodatni komentarji ali predlogi. V raziskavi je sodelovalo 68 zaposlenih. Anketa je bila anonimna, podatki pa so bili analizirani s frekvenčnimi porazdelitvami in odstotki. Rezultati so prikazani v obliki tabel in interpretacij, na označenih mestih pa so predvideni grafi.

3.4 Rezultati in interpretacija

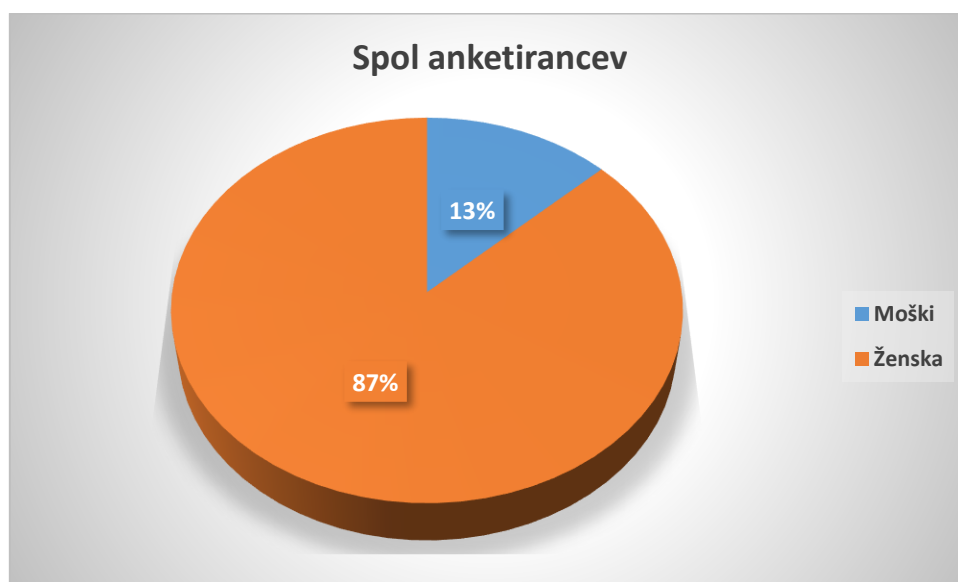
3.4.1 Spol anketirancev

Razpredelnica 2: Spol anketirancev

Spol	Frekvenca	Odstotek
Moški	9	13 %
Ženska	59	87 %

Interpretacija:

Med 68 anketiranih delavcev na osnovni šoli Vojnik prevladuje večina žensk (87%), kar je pričakovano glede na naravo dela. Raziskave v Sloveniji kažejo podoben odstotek zaposlenih v osnovnih šolah. Na razrednem pouku in delu z mlajšimi je to že ti. tradicionalno »ženski poklic«. Moški pa so redki in so po navadi v vodstvu ali pri predmeti kot je šport, tehnika. Danes se v šoli da več poudarka na odnosih, komunikaciji in na čustveni podpori. Tu so se ženske bolj množično uveljavile kot moški.



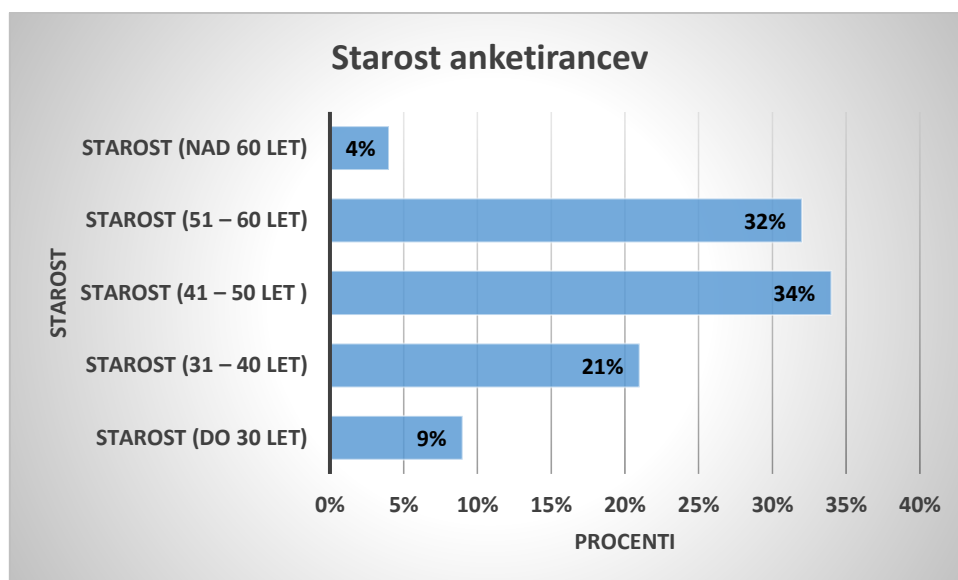
graf 5: Spol anketirancev

3.4.2 Starost anketirancev

Razpredelnica 3: Starost anketirancev

Starost	Frekvenca	Odstotek
starost (do 30 let)	6	9 %
starost (31 – 40 let)	14	21 %
starost (41 – 50 let)	23	34 %
starost (51 – 60 let)	22	32 %
starost (nad 60 let)	3	4 %

Starostna struktura zaposlenih kaže na **pretežno zrel in izkušen kolektiv**, v katerem prevladujejo zaposleni v srednjem in poznem obdobju kariere. Delež tik pred upokojitvijo (51–60 let in nad 60 let) je zelo visok (36 %). Viden je nizek delež mladih zaposlenih, kar nakazuje na **potencialne kadrovske izzive v prihodnosti**, predvsem zaradi pričakovanega vala upokojevanj in omejenega dotoka novega kadra. Starostna struktura je pomembna tudi z vidika športne aktivnosti, saj raziskave kažejo, da se ta s starostjo praviloma zmanjšuje. Trendi poklica učitelja ni več tako privlačen kot nekoč, več pa je tudi negotovih zaposlitev na začetku kariere.



graf 6: Starost anketiranih

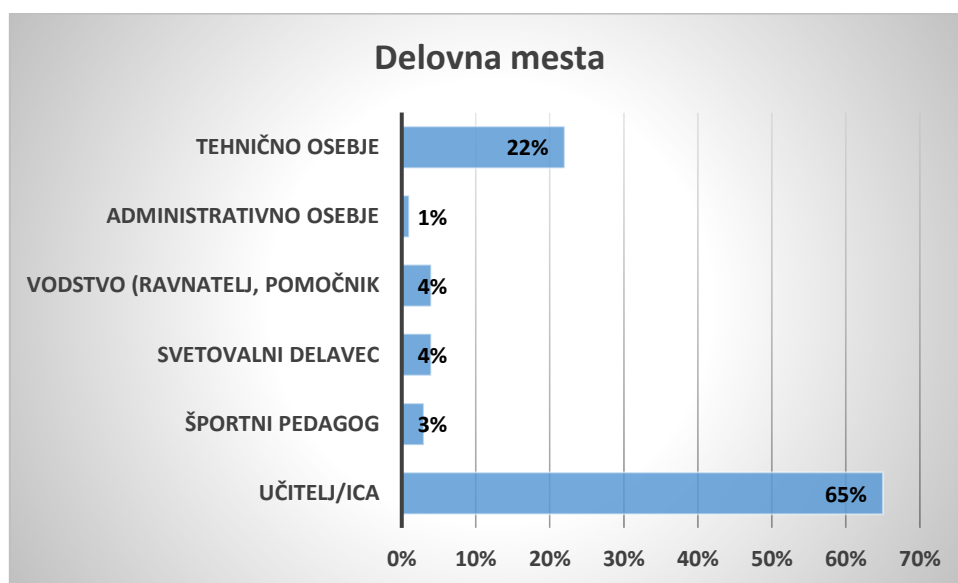
3.4.3 Delovno mesto

Razpredelnica 4: Starost anketirancev

Delovno mesto	Frekvenca	Odstotek
Učitelj/ica	44	65 %
Športni pedagog	2	3 %
Svetovalni delavec	3	4 %
Vodstvo (ravnatelj, pomočnik)	3	4 %
Administrativno osebje	1	1 %
Tehnično osebje	15	22 %

Interpretacija:

Večina anketirancev je učiteljev na šoli (44 %), kar kaže, da gre za izrazito **pedagoško usmerjeno institucijo**, kjer prevladujejo učitelji kot nosilci osnovne dejavnosti. Sledi tehnično osebje z 22 %, ki ima skupaj z administrativnim osebjem ključno podporno funkcijo pri delovanju šole.. V slovenskih šolah se povečuje delež **podpornih strokovnih služb**, kar odraža širjenje vloge šole iz zgolj izobraževalne v tudi socialno in vzgojno institucijo.



graf 7: Delovna mesta

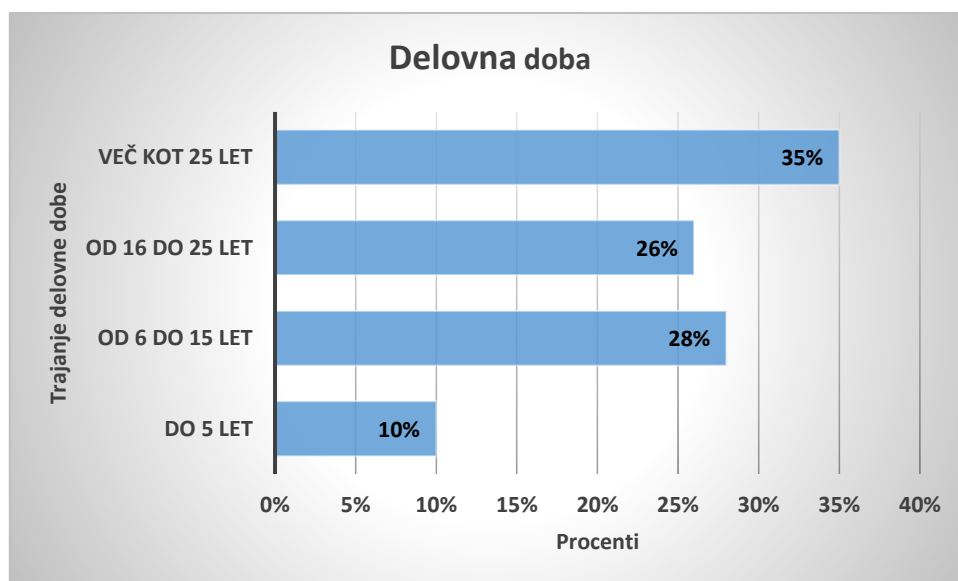
3.4.4 Delovna doba

Razpredelnica 5: Delovna doba

Delovna doba	Frekvenca	Odstotek
do 5 let	7	10 %
od 6 do 15 let	19	28 %
od 16 do 25 let	18	26 %
več kot 25 let	24	35 %

Interpretacija:

Struktura delovne dobe zaposlenih na osnovni šoli Vojnik kaže na prevlado izkušenega kadra, saj ima večina zaposlenih (61 %) več kot 15 let delovne dobe. Največji delež predstavljajo zaposleni z več kot 25 leti delovnih izkušenj (35 %), kar kaže na stabilnost in kontinuiteto dela, hkrati pa nakazuje na bližajoče se upokojevanje večjega dela kolektiva. Nizek delež zaposlenih z manj kot petimi leti delovne dobe (10 %), kaže na omejen dotok novega kadra, kar lahko v prihodnje predstavlja izziv za kadrovsko obnovo in prenos znanja. Kolektiv je izrazito **izkušen in stabilen**, kar pozitivno vpliva na kakovost pouka in organizacijo dela.



graf 8: Delovna doba

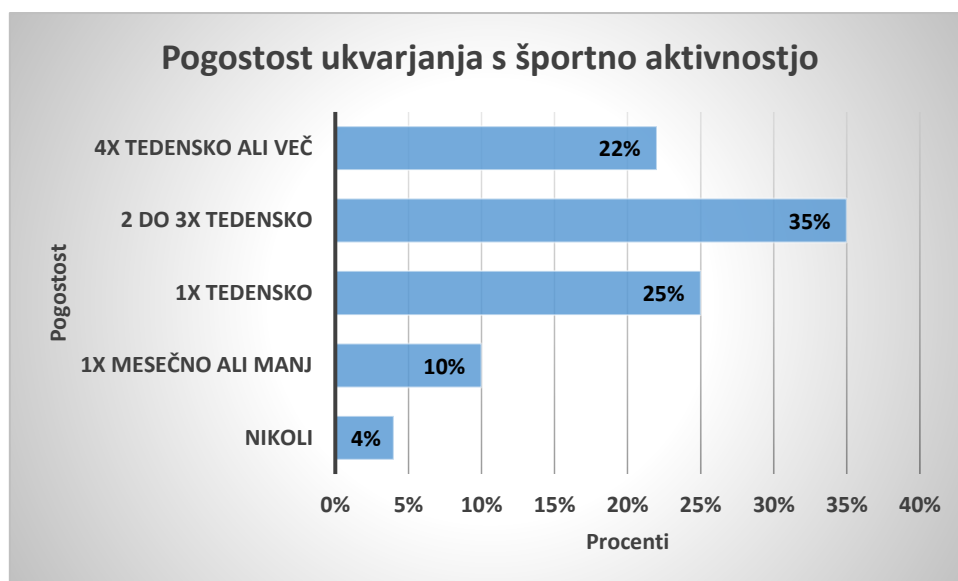
3.4.5 Kako pogosto se ukvarjajo s športno aktivnostjo

Razpredelnica 6: Pogostost ukvarjanja s športno aktivnostjo

Količina ukvarjanja	Frekvenca	Odstotki
Nikoli	3	4 %
1x mesečno ali manj	7	10 %
1x tedensko	17	25 %
2 do 3x tedensko	24	35 %
4x tedensko ali več	15	22 %

Interpretacija:

Rezultati kažejo, da je večina zaposlenih na osnovni šoli redno športno aktivna, saj jih več kot polovica (57 %) dosega vsaj dvakrat tedensko telesno dejavnost. S tem lahko potrdimo H1. To lahko povežemo s profilom zaposlenih, saj gre za večinoma visoko izobražen kader in s tem z večjo ozaveščenostjo o zdravju. Šolsko okolje najbrž spodbuja zdrav življenjski slog. Največji delež predstavlja skupina zaposlenih, ki se ukvarja s športom dva- do trikrat tedensko (35 %), kar ustreza priporočilom za ohranjanje zdravja. Delež neaktivnih zaposlenih je razmeroma nizek (4 %), kar kaže na dobro razvito zavest o pomenu gibanja. Kljub temu pa ostaja četrtnina zaposlenih le občasno aktivnih (35 %), kar nakazuje prostor za dodatno spodbujanje redne telesne dejavnosti.



graf 9: Pogostost ukvarjanja s športno aktivnostjo

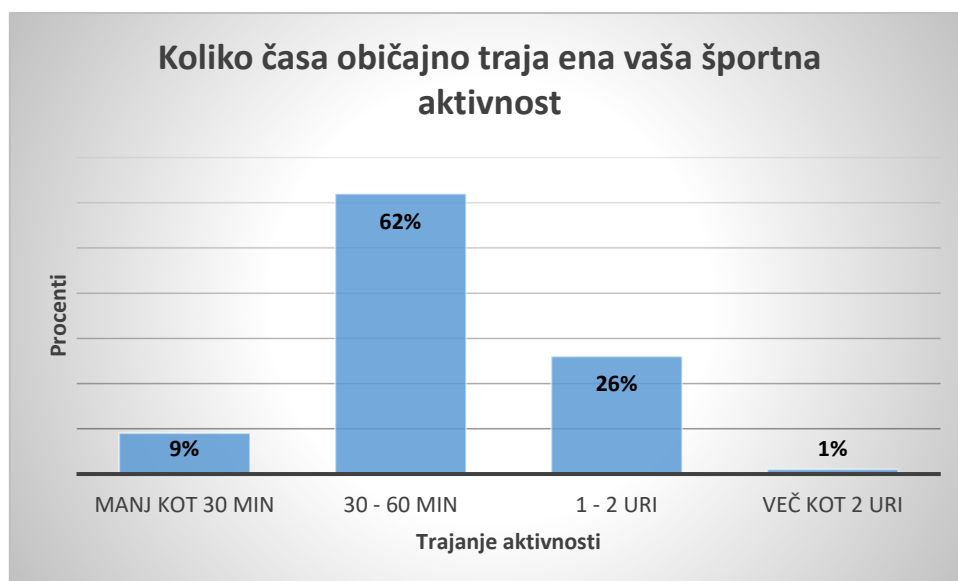
3.4.6 Koliko časa običajno traja ena vaša športna aktivnost

Razpredelnica 7: Koliko časa običajno traja ena vaša športna aktivnost?

Čas aktivnosti	Frekvenca	Odstotek
manj kot 30 min	6	9 %
30 - 60 min	42	62 %
1 - 2 uri	18	26 %
več kot 2 uri	1	1 %

Interpretacija:

Rezultati kažejo, da večina zaposlenih (62 %) na osnovni šoli svoje športne aktivnosti izvaja v trajanju od 30 do 60 minut, kar predstavlja najbolj značilno obliko rekreativne vadbe. Takšen vzorec kaže na uravnotežen življenjski slog, kjer je telesna dejavnost redno vključena v vsakdan, vendar prilagojena delovnim in družinskim obveznostim. Manjši delež zaposlenih izvaja krajše (9 %) ali daljše aktivnosti (27 %), pri čemer so zelo dolge športne aktivnosti redke (1 %) in značilne le za posameznike z višjo stopnjo športne angažiranosti.



graf 10: Koliko časa običajno traja ena vaša športna aktivnost?

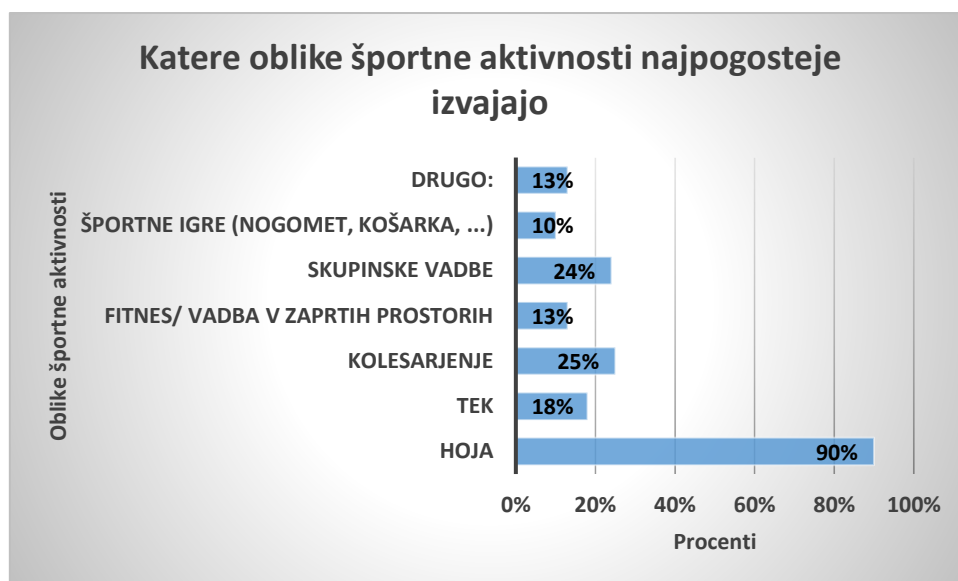
3.4.7 Katere oblike športne aktivnosti najpogosteje izvajajo

Razpredelnica 8: Katere oblike športne aktivnosti najpogosteje izvajate?

Vrsta aktivnosti	Frekvenca	Odstotek
hoja	61	90 %
tek	12	18 %
kolesarjenje	17	25 %
fitnes/ vadba v zaprtih prostorih	9	13 %
skupinske vadbe	16	24 %
športne igre (nogomet, košarka, ...)	7	10 %
Drugo:	9	13 %

Interpretacija:

Rezultati kažejo, da med zaposlenimi na osnovni šoli izrazito prevladuje hoja kot najpogostejša oblika športne aktivnosti (90 %), kar kaže na izbiro enostavnih, dostopnih in časovno prilagodljivih oblik gibanja. S tem lahko potrdimo H5. Poleg hoje so razmeroma pogosto zastopane tudi aktivnosti v naravi, kot sta kolesarjenje (25 %) in tek (18 %), ter skupinske vadbe (24 %). Najbrž je odstotek skupinskih vadb dokaj visok tudi zaradi tega, ker poteka organizirano dvakrat na teden s športnim pedagogom. Nasprotno pa so športne igre manj prisotne (10 %), kar kaže na upad zanimanja za ekipne športe v odrasli dobi. Na splošno rezultati potrjujejo, da zaposleni šport dojemajo predvsem kot sredstvo za ohranjanje zdravja in dobrega počutja, ne pa kot tekmovalno dejavnost. Posamezni zaposleni so zapisali, da se ukvarjajo še s plavanjem, smučanjem, hojo v hrib in gimnastičnimi vajami. Trije pa so še aktivni s plesom.



graf 11: Katere oblike športne aktivnosti najpogosteje izvajate?

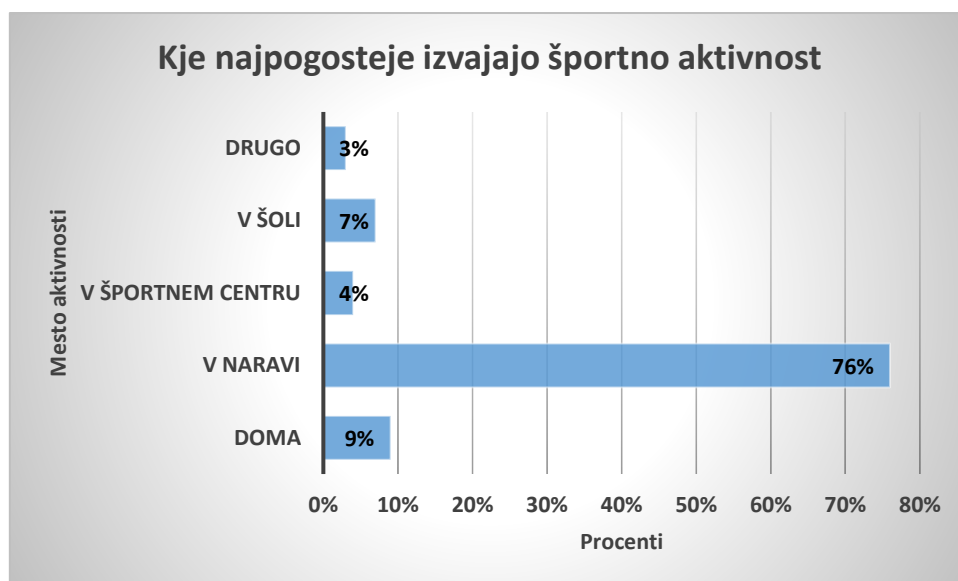
3.4.8 Kje najpogosteje izvajajo športno aktivnost

Razpredelnica 9: Kje najpogosteje izvajate športno aktivnost?

Mesto ukvarjanja	Frekvenca	Odstotek
Doma	6	9 %
V naravi	52	76 %
V športnem centru	3	4 %
V šoli	5	7 %
Drugo	2	3 %

Interpretacija:

Rezultati kažejo, da zaposleni na osnovni šoli svoje športne aktivnosti najpogosteje izvajajo v naravi (76 %), kar potrjuje izrazito usmerjenost k dostopnim, neorganiziranim in časovno prilagodljivim oblikam gibanja. Ostale lokacije, kot so športni centri, šola ali domače okolje, so bistveno manj zastopane. Pod druge lokacije so zaposleni zapisali, da se ukvarjajo s športno aktivnostjo v šoli in v naravi. Takšna porazdelitev kaže, da zaposleni šport dojemajo predvsem kot sprostitveno dejavnost, ki jo želijo izvajati izven delovnega okolja in brez dodatnih organizacijskih ali finančnih obremenitev.



graf 12: Kje najpogosteje izvajate športno aktivnost?

3.4.9 Kaj jih najbolj motivira za športno aktivnost

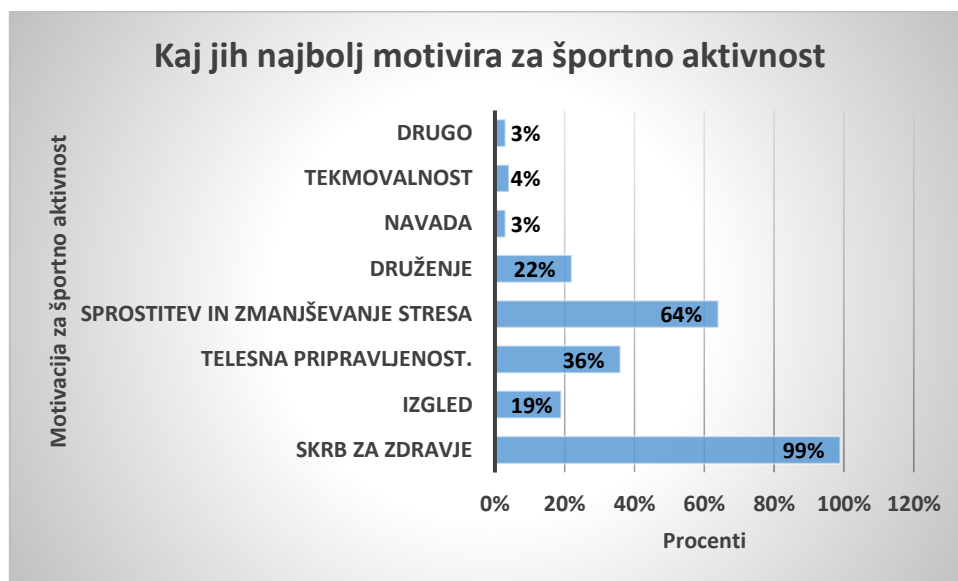
Razpredelnica 10: Kaj vas najbolj motivira za športno aktivnost?

Motivacija	Frekvenca	Odstotek
Skrb za zdravje	67	99 %
Izgled	13	19 %
Telesna pripravljenost.	24	36 %
Sprostitev in zmanjševanje stresa	43	64 %
Druženje	15	22 %
Navada	2	3 %
Tekmovalnost	3	4 %
Drugo	2	3 %

Interpretacija:

Rezultati kažejo, da zaposlene na osnovni šoli k športni aktivnosti v največji meri motivira skrb za zdravje (99 %), ki jo navaja skoraj celoten vzorec. S to ugotovitvijo lahko potrdimo H2. Pomemben motiv predstavlja tudi sprostitvev in zmanjševanje stresa, kar kaže na psihološko razbremenilno funkcijo športa. Ostali motivi, kot so telesna pripravljenost, druženje in izgled, so manj izraziti, medtem ko sta tekmovalnost in navada skoraj zanemarljiva. Takšna struktura

motivov kaže, da zaposleni šport dojemajo predvsem kot sredstvo za ohranjanje zdravja in dobrega počutja, ne pa kot tekmovalno ali estetsko dejavnost.



graf 13: Kaj vas najbolj motivira za športno aktivnost?

3.4.10 Strinjanje in nestrinjanje s trditvami

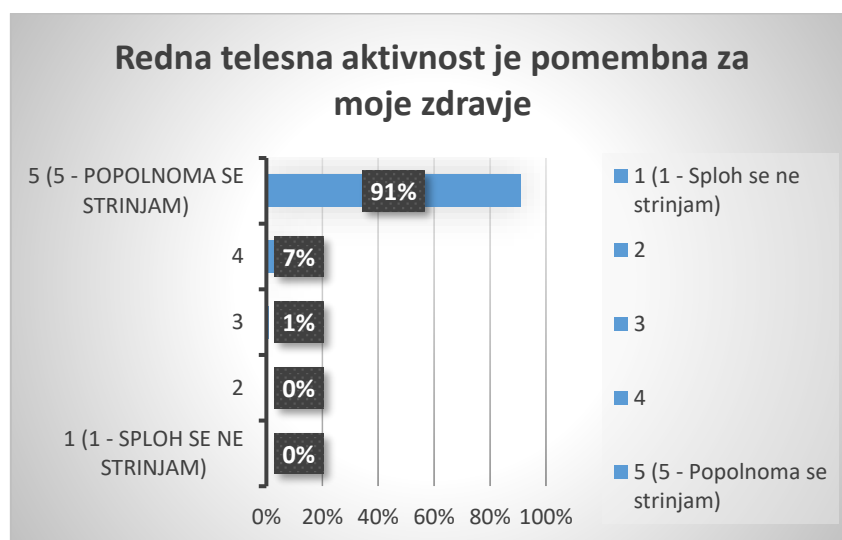
Razpredelnica 11: Strinjanje in nestrinjanje z trditvami

	Frekvenca	Odstotek
Redna telesna aktivnost je pomembna za moje zdravje		
1 (1 - Sploh se ne strinjam)	0	0 %
2	0	0 %
3	1	1 %
4	5	7 %
5 (5 - Popolnoma se strinjam)	62	91 %
Šport mi pomaga pri obvladovanju stresa		
1 (1 - Sploh se ne strinjam)	1	1 %
2	0	0 %
3	8	12 %
4	12	18 %
5 (5 - Popolnoma se strinjam)	47	69 %
Po športni aktivnosti sem bolj učinkovit/a pri delu		
1 (1 - Sploh se ne strinjam)	2	3 %
2	1	1 %
3	6	9 %
4	17	25 %

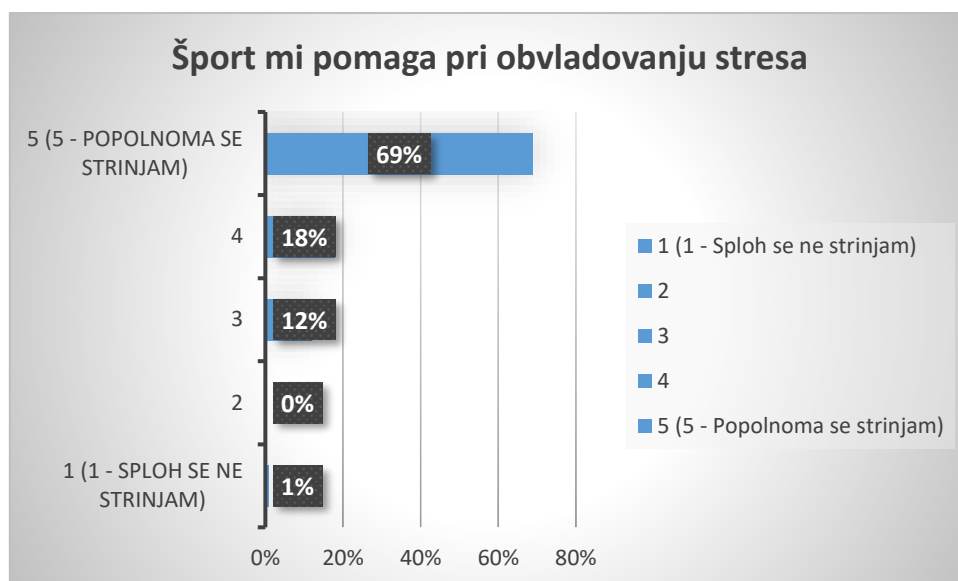
5 (5 - Popolnoma se strinjam)	42	62 %
Imam dovolj motivacije za redno gibanje		
1 (1 - Sploh se ne strinjam)	3	4 %
2	3	4 %
3	19	28 %
4	19	28 %
5 (5 - Popolnoma se strinjam)	24	35 %

Interpretacija

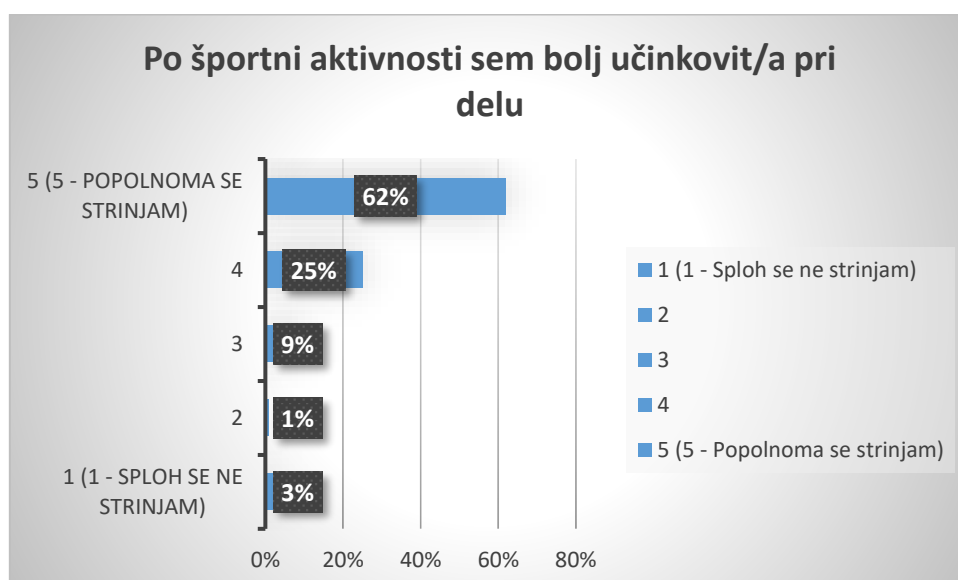
Večina se strinja (98 %), da je športna aktivnost zelo pomembna za njihovo zdravje. To kaže na zelo visoko ozaveščenost o pomenu gibanja. Športna aktivnost je pri njih kot vrednota trdno zasidrana. Vsi vedo, da je gibanje nujno. Večina se strinja, da šport pomaga pri premagovanju stresa (87 %) in je na nek način psihološki ventil. S tem lahko potrdimo H4. Delo v šoli ni samo fizično, ampak predvsem psihično zahtevno. Zaposleni jemljejo športne aktivnosti kot orodje za preživetje stresa. Zelo velik procent zaposlenih meni (87 %), da so bolj učinkoviti na delovnem mestu, v kolikor se ukvarjajo s športnimi aktivnostmi. S tem rezultatom lahko potrdimo H4. To pomeni, da šport ni ločen ampak podpira delo. Kljub temu pa se pri motivaciji za redno gibanje pojavi večja razpršenost odgovorov, kar kaže na to, da visoka ozaveščenost še ne pomeni nujno tudi doslednega izvajanja športne aktivnosti. Rezultati tako nakazujejo na razkorak med prepričanji in dejanskim vedenjem zaposlenih.



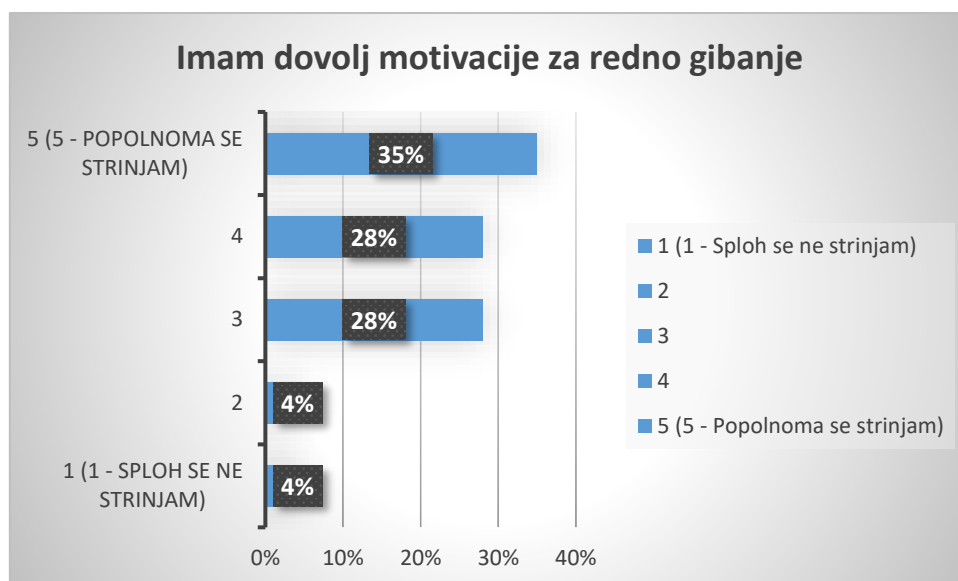
graf 14: Strinjanje in nestrinjanje z trditvami



graf 15: Strinjanje in nestrinjanje z trditvami



graf 16: Strinjanje in nestrinjanje z trditvami



Graf 17: Strinjanje in nestrinjanje z trditvami

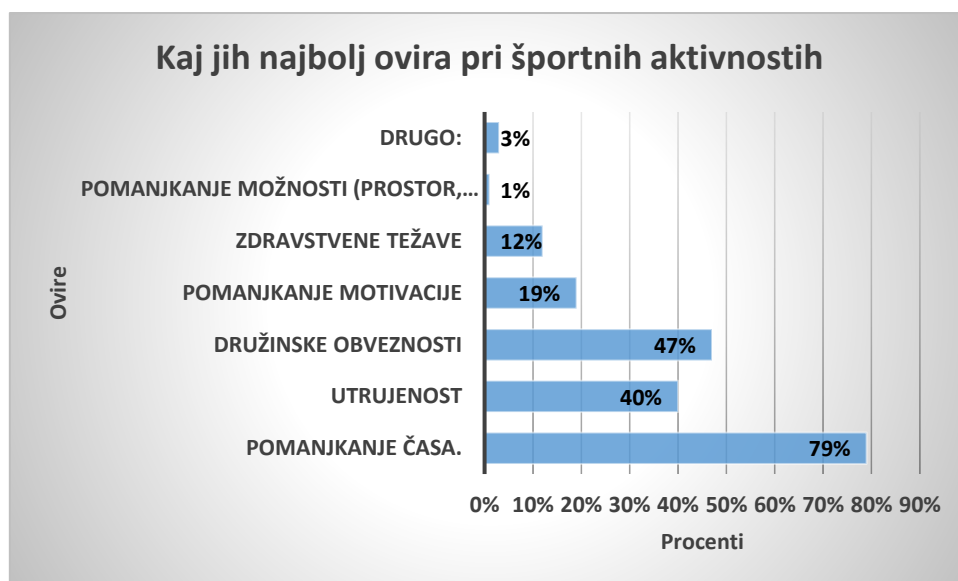
3.4.11 Kaj jih najbolj ovira pri športnih aktivnostih

Razpredelnica 12: Kaj jih najbolj ovira pri športnih aktivnostih

Ovire	Frekvenca	Odstotek
Pomanjkanje časa.	54	79 %
Utrujenost	27	40 %
Družinske obveznosti	32	47 %
Pomanjkanje motivacije	13	19 %
Zdravstvene težave	8	12 %
Pomanjkanje možnosti (prostor, oprema).	1	1 %
Drugo:	2	3 %

Interpretacija:

Rezultati kažejo, da zaposlene na osnovni šoli pri ukvarjanju s športom najbolj ovira pomanjkanje časa (79 %), kar navaja velika večina anketiranih. S tem lahko potrdimo H3. Problem ni v zavedanju ali želji, ampak v organizaciji vsakdana. Pomembni oviri predstavljata tudi družinske obveznosti (47 %) in utrujenost (40 %), kar kaže na obremenjenost zaposlenih in zahtevnost usklajevanja poklicnega in zasebnega življenja. Šport pogosto »odpade«, ker pride zadnji na vrsto. Po drugi strani pa pomanjkanje motivacije (19 %), zdravstvene težave (12 %) in neustrezni pogoji (1 %) niso izraziti dejavniki, kar pomeni, da večina zaposlenih ima interes za športno aktivnost, vendar jim vsakodnevne obveznosti to pogosto otežujejo.



graf 15: Kaj jih najbolj ovira pri športnih aktivnostih

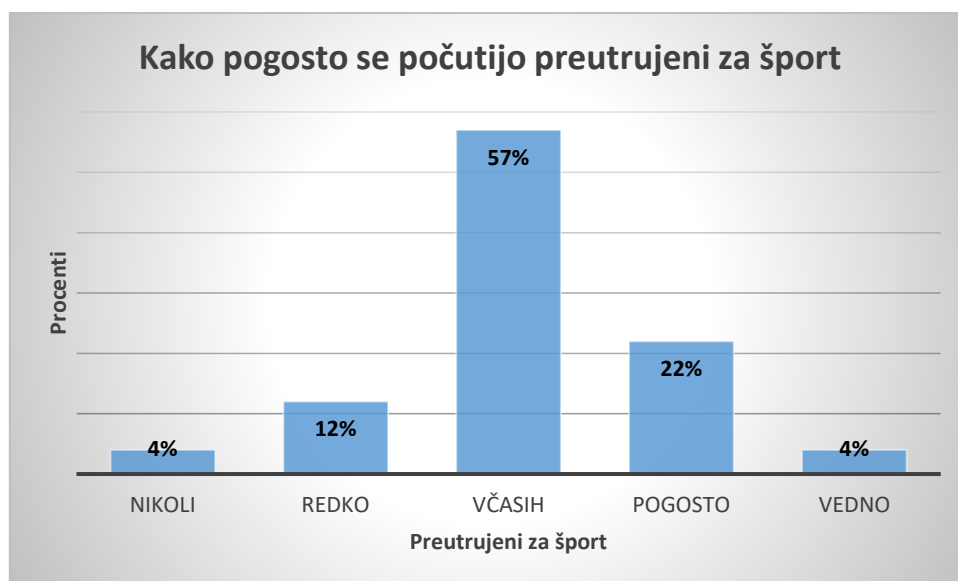
3.4.12 Kako pogosto se počutijo preutrujeni za šport

Razpredelnica 13: Kako pogosto se počutite preutrujeni za šport?

Odgovori	Frekvenca	Odstotek
Nikoli	3	4 %
Redko	8	12 %
Včasih	39	57 %
Pogosto	15	22 %
Vedno	3	4 %

Interpretacija

Rezultati kažejo, da se večina zaposlenih (57 %) vsaj občasno počuti preutrujene za športno aktivnost, saj več kot polovica anketiranih navaja, da se to dogaja včasih. Poleg tega se približno četrtnina zaposlenih (26 %) pogosto ali vedno sooča z utrujenostjo, kar predstavlja pomembno oviro za redno telesno dejavnost. Velik odstotek je pogosto ali stalno preutrujenih, zato je ukvarjanje s športom pri njih redno ogroženo. Delež zaposlenih, ki se nikoli ali redko počutijo preutrujene, je razmeroma nizek (16 %). Ugotovitve tako potrjujejo, da utrujenost predstavlja pomemben dejavnik, ki omejuje športno aktivnost zaposlenih.



graf 16: Kako pogosto se počutite preutrujeni za šport?

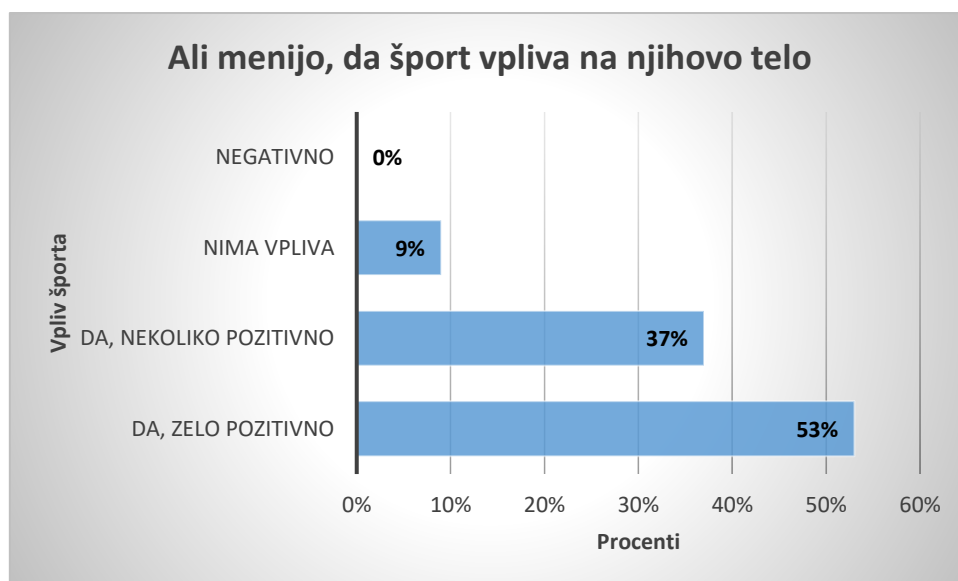
3.4.13 Ali menijo, da šport vpliva na njihovo telo

Razpredelnica 14: Ali menite, da športna aktivnost vpliva na vaše delo?

Odgovori	Frekvenca	Odstotek
Da, zelo pozitivno	36	53 %
Da, nekoliko pozitivno	25	37 %
Nima vpliva	6	9 %
Negativno	0	0 %

Interpretacija:

Iz odgovorov je razvidno, da velika večina zaposlenih (53 %) meni, da ima športna aktivnost pozitiven vpliv na njihovo delo, pri čemer več kot polovica zaznava zelo pozitiven vpliv. S tem lahko potrdimo H4. Skoraj nihče ne meni, da šport nima vpliva (9 %), negativnih odgovorov pa ni bilo. To kaže na visoko stopnjo zavedanja o koristih telesne dejavnosti za delovno učinkovitost, počutje in obvladovanje delovnih obremenitev. Kljub temu pa je mogoče sklepati, da kljub pozitivnim stališčem obstajajo drugi dejavniki, ki zaposlenim otežujejo redno ukvarjanje s športom.



graf 17: Ali menite, da športna aktivnost vpliva na vaše delo?

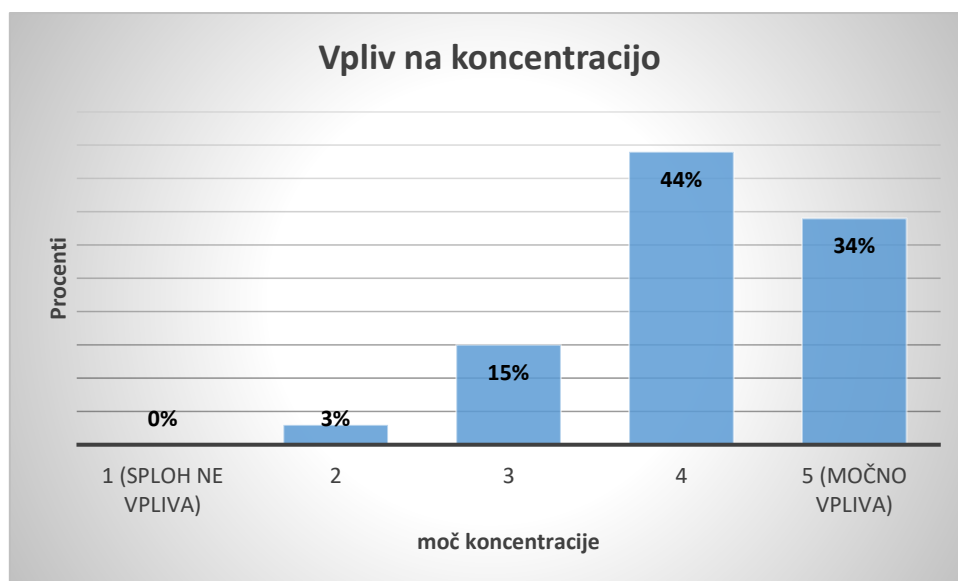
3.4.14 Kako šport vpliva na naslednje vidike

Razpredelnica 15: Kako šport vpliva na koncentracijo

Vpliv na koncentracijo (1 – sploh ne vpliva, 5 – močno vpliva)	Frekvenca	Odstotek
1 (sploh ne vpliva)	0	0 %
2	2	3 %
3	10	15 %
4	30	44 %
5 (močno vpliva)	23	34 %

Interpretacija:

Večina zaposlenih (78 %) zaznava pomemben pozitiven vpliv športne aktivnosti na koncentracijo, saj jih skoraj štiri petine ocenjuje vpliv kot močan ali zelo močan. S tem lahko potrdimo H4. Delež zaposlenih, ki menijo, da šport nima vpliva na koncentracijo, je zanemarljiv (3 %). To potrjuje, da telesna aktivnost pomembno prispeva k izboljšanju kognitivnih sposobnosti, zlasti zbranosti in osredotočenosti pri delu. Kljub temu pa lahko na dejansko izvajanje športne aktivnosti vplivajo drugi dejavniki, kot so pomanjkanje časa in utrujenost.



graf 18: Vpliv koncentracije

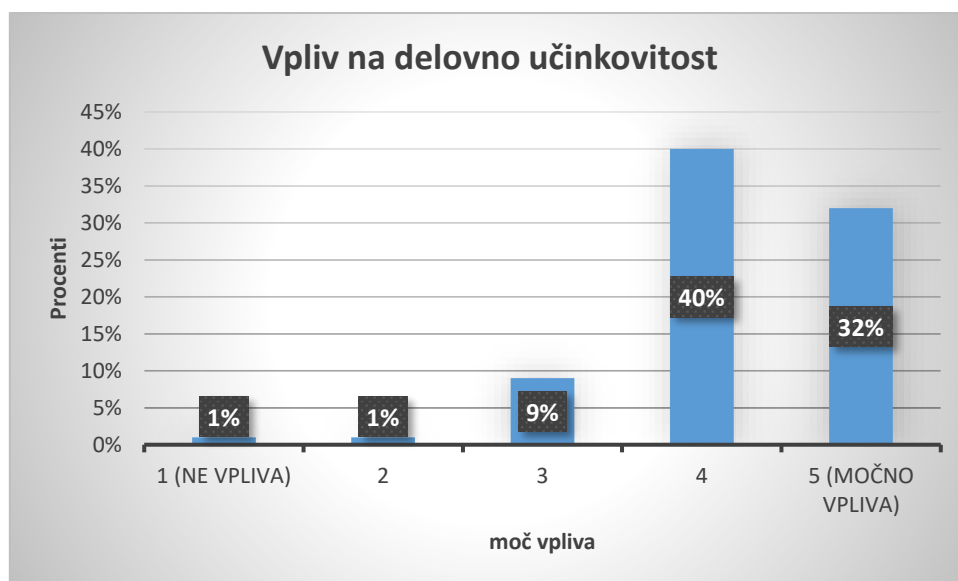
Graf 14: Vpliv koncentracije

Razpredelnica 16: Kako šport vpliva na delovno učinkovitost

Vpliv na delovno učinkovitost (1 – sploh ne vpliva, 5 – močno vpliva)	Frekvenca	Odstotek
1 (ne vpliva)	1	1 %
2	1	1 %
3	6	9 %
4	27	40 %
5 (močno vpliva)	22	32 %

Interpretacija:

Odgovori kažejo, da večina zaposlenih (72 %) zaznava pozitiven vpliv športne aktivnosti na delovno učinkovitost, saj skoraj tri četrtine anketiranih ocenjuje vpliv kot precejšen ali močan. Delež zaposlenih, ki menijo, da šport nima vpliva na učinkovitost, je zelo nizek (2 %). To potrjuje, da telesna aktivnost pomembno prispeva k večji produktivnosti in uspešnosti pri delu. S tem lahko zopet potrdimo H4. Kljub temu pa lahko na dejansko izvajanje športne aktivnosti vplivajo drugi dejavniki, kot so pomanjkanje časa in utrujenost.



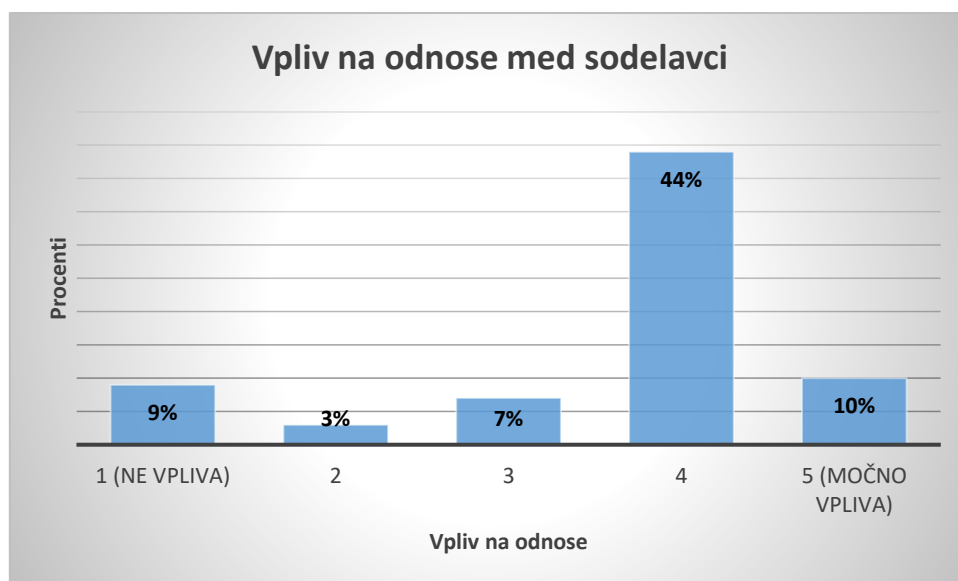
graf 19: Kako šport vpliva na delovno učinkovitost

Razpredelnica 17: Kako šport vpliva na odnose s sodelavci

Vpliv na odnose med sodelavci (1 – sploh ne vpliva, 5 – močno vpliva)	Frekvenca	Odstotek
1 (ne vpliva)	6	9 %
2	2	3 %
3	5	7 %
4	30	44 %
5 (močno vpliva)	7	10 %

Interpretacija:

Rezultati kažejo, da športna aktivnost zmerno vpliva na odnose med sodelavci, saj več kot polovica zaposlenih ocenjuje vpliv kot precejšen ali močan (61 %). Kljub temu pa je delež tistih, ki zaznavajo zelo močan vpliv, razmeroma nizek (10 %), prav tako pa del zaposlenih meni, da šport na odnose ne vpliva (12 %). To nakazuje, da šport sicer lahko prispeva k boljšemu medosebnemu vzdušju, vendar ni ključni dejavnik pri oblikovanju odnosov med sodelavci. Razlog za to je lahko tudi prevladujoča individualna narava športnih aktivnosti zaposlenih.



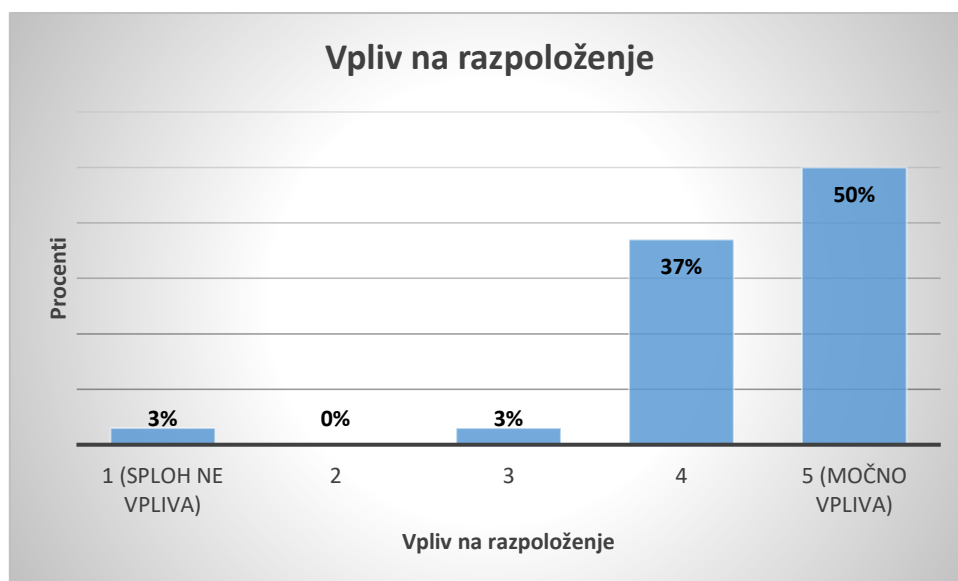
graf 20: Kako šport vpliva na odnose s sodelavci

Razpredelnica 18: Kako šport vpliva na razpoloženje

Vpliv na razpoloženje (1 – sploh ne vpliva, 5 – močno vpliva)	Frekvenca	Odstotek
1 (sploh ne vpliva)	2	3 %
2	0	0 %
3	2	3 %
4	25	37 %
5 (močno vpliva)	34	50 %

Interpretacija:

Anketiranci so potrdili, da ima športna aktivnost zelo izrazit pozitiven vpliv na razpoloženje zaposlenih, saj velika večina anketiranih (87 %) ocenjuje vpliv kot močan ali zelo močan. S tem lahko potrdimo H4. Delež zaposlenih, ki ne zaznavajo vpliva, je zanemarljiv (3 %), negativnih odgovorov pa ni. To potrjuje, da šport pomembno prispeva k izboljšanju psihološkega počutja, zmanjševanju napetosti in splošnemu zadovoljstvu zaposlenih.



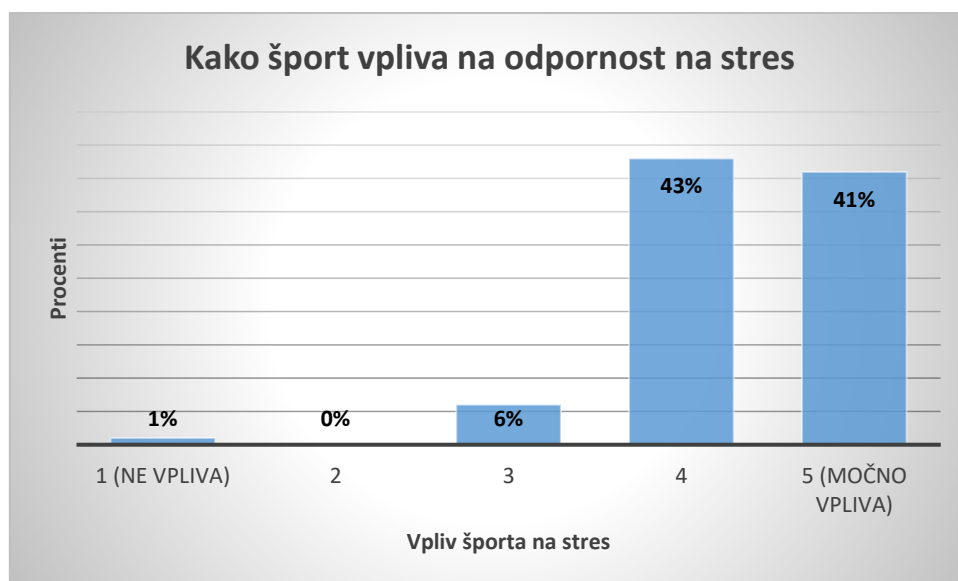
graf 21: Kako šport vpliva na razpoloženje

Razpredelnica 19: Kako šport vpliva na odpornost na stres

Vpliv na odpornost na stres (1 – sploh ne vpliva, 5 – močno vpliva)	Frekvenca	Odstotek
1 (ne vpliva)	1	1 %
2	0	0 %
3	4	6 %
4	29	43 %
5 (močno vpliva)	28	41 %

Interpretacija:

Zaposleni so v večini potrdili močan pozitiven vpliv športne aktivnosti na odpornost na stres (84 %), saj več kot štiri petine anketiranih ocenjuje vpliv kot precejšen ali močan. S tem lahko potrdimo H4. Delež zaposlenih, ki ne zaznavajo vpliva, je zanemarljiv. To potrjuje, da šport pomembno prispeva k večji psihični odpornosti, boljšemu soočanju s stresnimi situacijami ter splošnemu dobremu počutju zaposlenih.



graf 22: Kako šport vpliva na odpornost na stres

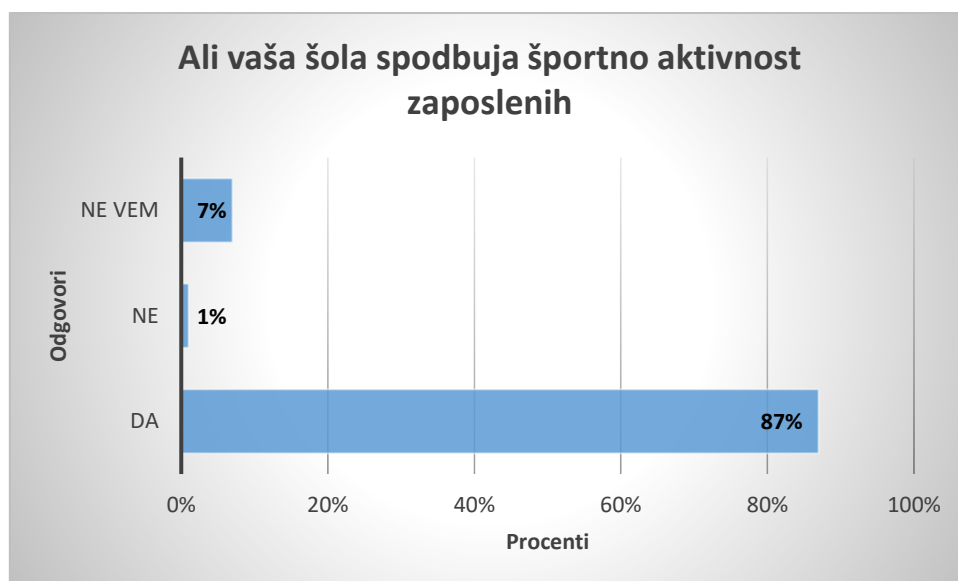
3.4.15 Ali vaša šola spodbuja športno aktivnost zaposlenih

Razpredelnica 20: Ali vaša šola spodbuja športno aktivnost zaposlenih?

Odgovor	Frekvenca	Odstotek
Da	59	87 %
Ne	1	1 %
Ne vem	5	7 %

Interpretacija:

Velika večina zaposlenih (87 %) zaznava, da šola spodbuja športno aktivnost, saj tako meni velika večina anketiranih. To je zelo pomembna ugotovitev. S tem rezultatom lahko ovržemo H6. Delež tistih, ki menijo nasprotno, je zelo nizek (1 %), vendar manjši del zaposlenih ni prepričan ali spodbude ne zaznava (7 %). To nakazuje, da šola v splošnem ustvarja pozitivno okolje za športno aktivnost, vendar so spodbude morda neenakomerno vidne ali različno doživete med zaposlenimi.



graf 23: Ali vaša šola spodbuja športno aktivnost zaposlenih?

3.4.16 Na kakšen način šola spodbuja športno aktivnost

Razpredelnica 21: Način spodbujanja športne aktivnosti

Vrste spodbude	Frekvenca	Odstotek
Organizirane vadb	60	92 %
Športni dnevi za zaposlene	8	12 %
Ugodnosti (fitnes, športne karte, ...)	1	2 %
Ne spodbuja	0	0 %
Drugo	6	9 %

Interpretacija:

Šola športno aktivnost zaposlenih najpogosteje spodbuja z organiziranimi vadbami, ki predstavljajo daleč najpogostejšo obliko spodbude (92 %). Tudi s tem rezultatom lahko ovržemo H6. Športni dnevi za zaposlene so prisotni (12 %), vendar manj izraziti, medtem ko so finančne spodbude redke. Noben zaposleni ni navedel, da šola športne aktivnosti ne spodbuja, kar kaže na splošno prisotnost športne kulture v šolskem okolju. Pod drugo so zaposleni navedli še pohode. Spodbujanje je torej predvsem organizacijsko in interno usmerjeno, manj pa materialno ali sistemsko.



graf 24: Način spodbujanja športne aktivnosti

3.4.17 Ali bi si želeli več organiziranih športnih aktivnosti

Razpredelnica 22: Ali bi si želeli več organiziranih športnih aktivnosti?

Odgovor	Frekvenca	Odstotek
Da	39	57 %
Ne	24	35 %

Interpretacija:

Rezultati kažejo, da si več kot polovica (57 %) zaposlenih na šoli želi več organiziranih športnih aktivnosti, kar nakazuje interes za dodatno krepitev športne ponudbe v šolskem okolju. Kljub temu pa približno tretjina zaposlenih (35 %) ne izraža te potrebe, kar kaže na raznolikost interesov in življenjskih navad zaposlenih. Ugotovitve kažejo, da obstoječe aktivnosti sicer obstajajo, vendar ne zadovoljijo vseh zaposlenih v enaki meri, zato bi bilo smiselno razmisliti o bolj raznolikih in prilagodljivih oblikah športnega udejstvovanja.



graf 25: Ali bi si želeli več organiziranih športnih aktivnosti?

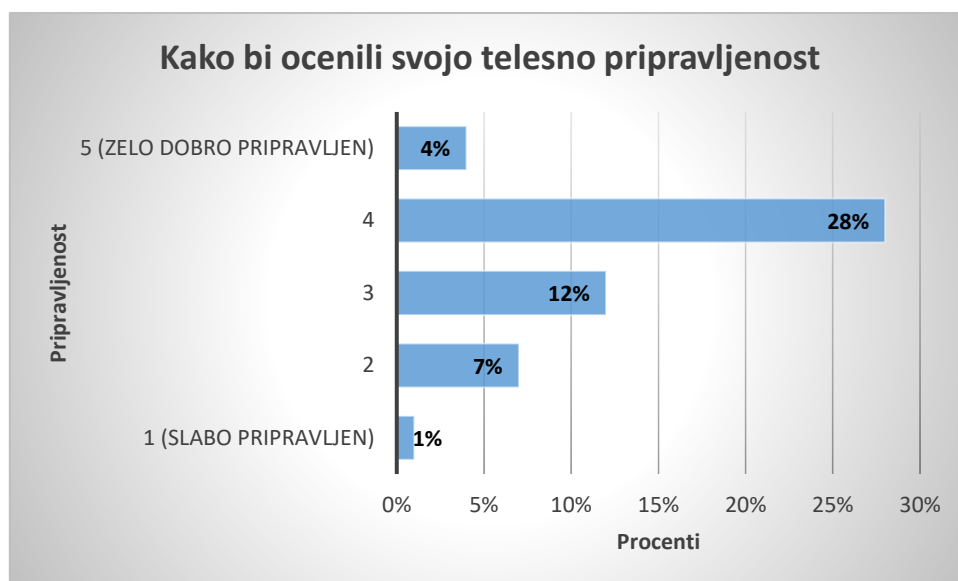
3.4.18 Kako bi ocenili svojo telesno pripravljenost

Razpredelnica 23: Kako bi ocenili svojo telesno pripravljenost?

1 – slabo pripravljen, 5 – zelo dobro pripravljen)	Frekvenca	Odstotek
1 (slabo pripravljen)	1	1 %
2	5	7 %
3	8	12 %
4	19	28 %
5 (zelo dobro pripravljen)	3	4 %

Interpretacija:

Ugotovitve so pokazale, da zaposleni na osnovni šoli svojo telesno pripravljenost večinoma ocenjujejo kot srednjo do dobro (44 %), pri čemer prevladujejo ocene 3 in 4. Delež zaposlenih, ki se ocenjujejo kot zelo dobro pripravljeni (4 %) je nizek, prav tako je malo tistih s slabo telesno pripravljenostjo (8 %). To kaže na razmeroma uravnoteženo, vendar ne vrhunsko raven telesne zmogljivosti zaposlenih, kar je skladno z njihovim rekreativnim in zmernim načinom športne aktivnosti.



graf 26: Kako bi ocenili svojo telesno pripravljenost?

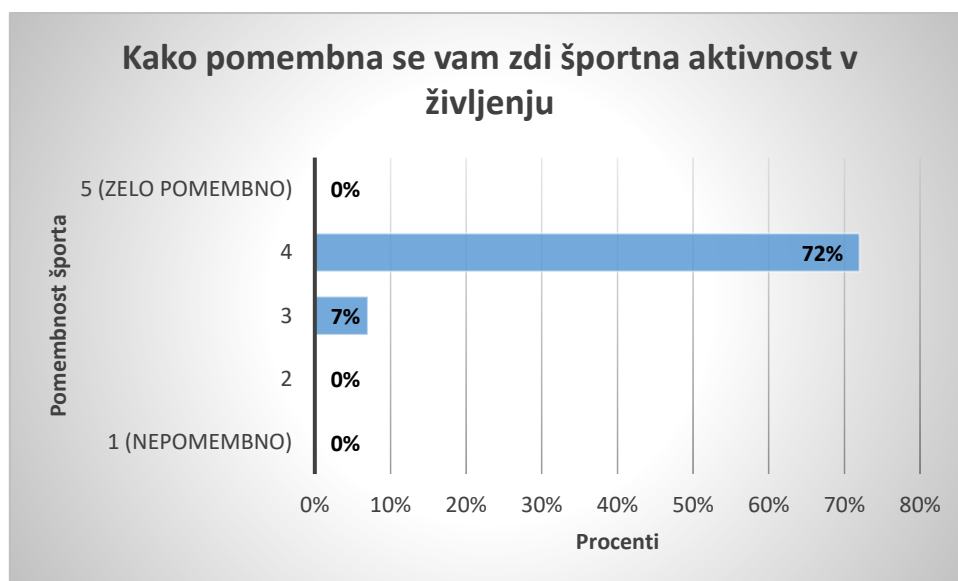
3.4.19 Kako pomembna se vam zdi športna aktivnost v življenju

Razpredelnica 24: Kako pomembna se vam zdi športna aktivnost v življenju?

(1 – nepomembno, 5 – zelo pomembno)	Frekvenca	Odstotek
1 (nepomembno)	0	0 %
2	0	0 %
3	5	7 %
4	49	72 %
5 (zelo pomembno)	0	0 %

Interpretacija:

Podatki kažejo, da zaposleni športno aktivnost dojemajo kot pomemben del življenja (72 %), saj velika večina ocenjuje njen pomen z visoko oceno. S tem lahko potrdimo H4. Hkrati pa odsotnost najvišje ocene kaže, da šport ne predstavlja osrednje življenjske prioritete, temveč je umeščen ob bok drugim pomembnim življenjskim področjem, kot so delo in družina. Takšna porazdelitev kaže na zmeren in uravnotežen odnos do športne aktivnosti.



graf 27: Kako pomembna se vam zdi športna aktivnost v življenju?

3.4.20 Kaj bi vas spodbudilo k večji športni aktivnosti

Razpredelnica 25: Kaj bi vas spodbudilo k večji športni aktivnosti?

Odgovori	Frekvenca	Odstotek
spodbuda	3	9 %
več organiziranih aktivnosti v naravi.	1	3 %
ne vem.... mogoče družba.	2	6 %
spodbujanje	1	3 %
popolna sprememba življenjskih okoliščin	1	3 %
več prostega časa	11	31 %
več organizirane vadbe takoj po službi.	1	3 %
boljše počutje	1	3 %
večja možnost za vadbo v šoli	1	3 %
moč volje.	1	3 %
dejavnosti v okviru službe	1	3 %
manj obveznosti	5	16 %
dan, ki bi imel 25 ur	1	3 %
zdravje	1	3 %
družba skupinske vadbe, motivacija skupine	2	6 %
dostop do telovadnice, plezalne stene	1	3 %
dodatni termin rekreacije	1	3 %

Interpretacija:

Izsledki kažejo, da bi zaposlene k večji športni aktivnosti predvsem spodbudili zunanji dejavniki, zlasti več prostega časa (31 %) in manj obveznosti (16 %), kar navaja največ anketiranih. S tem lahko potrdimo H3. Pomembno vlogo imajo tudi boljša organizacija športnih aktivnosti, njihova dostopnost ter možnost skupinske vadbe, ki povečuje motivacijo. Notranji dejavniki, kot so volja ali zavedanje o pomenu zdravja, so manj izpostavljeni, kar kaže, da zaposleni večinoma že imajo pozitiven odnos do športa, vendar jim življenjski tempo otežuje njegovo redno izvajanje. Zaposleni so preobremenjeni in se zato kljub želji ne ukvarjajo v tolikšni meri s športno aktivnostjo.

3.4.21 Dodatni komentarji ali predlogi

Razpredelnica 26: Dodatni komentarji ali predlogi

Odgovori	Frekvenca	Odstotek
petkove rajže lepo živijo, s pohodi nadaljujemo.	1	11 %
športno obarvane konference in delavnice	1	11 %
zelo bi pohvalila skupne vadbe na šoli, žal mi je samo, da velikokrat nimam časa zanje	1	11 %
pohvale športnemu pedagogu za spodbude in skupinske vadbe!	3	33 %
predlagam skupinsko vodeno jutranje razgibavanje	1	11 %
manj administracije pri delu - več časa za šport	1	11 %
hvaležna do neba za skupinske vadbe.	1	11 %

Interpretacija:

Dodatni komentarji zaposlenih kažejo na pretežno pozitiven odnos do športnih aktivnosti na šoli, saj prevladujejo pohvale organiziranim vadbam in delu športnega pedagoga. Zaposleni izražajo zadovoljstvo z obstoječimi oblikami gibanja ter željo po njihovem nadaljevanju. Hkrati pa opozarjajo na pomanjkanje časa, predvsem zaradi delovnih obveznosti, kar omejuje njihovo večjo vključenost. Predlogi zaposlenih so usmerjeni predvsem v enostavne in dostopne oblike dodatne aktivnosti, kot so jutranje razgibavanje ali vključevanje gibanja v delovni proces.

4 ZAKLJUČEK

V raziskovalni nalogi smo preučevali športno aktivnost zaposlenih na osnovni šoli Vojnik ter dejavnike, ki vplivajo na njihovo vključevanje v šport. Na podlagi analize anketnega vprašalnika ugotavljamo, da je večina zaposlenih vsaj občasno športno aktivna, pri čemer največji delež predstavlja skupina, ki se giblje dva- do trikrat tedensko. Takšna raven aktivnosti sicer zadostuje osnovnim priporočilom za zdravje, vendar ne pomeni nujno optimalne telesne pripravljenosti. Pomembno je poudariti, da kljub relativno ugodni splošni sliki ostaja delež zaposlenih, ki so premalo aktivni, kar nakazuje na potrebo po dodatnih spodbudah.

Najpomembnejši motivi za športno aktivnost so povezani predvsem s skrbjo za zdravje, izboljšanjem počutja ter zmanjševanjem stresa. To potrjuje ugotovitve številnih raziskav, da zaposleni šport pogosto dojemajo kot način ohranjanja telesnega in duševnega ravnovesja. To je še posebej pomembno v poklicu, kot je delo v šoli, ki je psihično zahtevno in vključuje stalno interakcijo z ljudmi, odgovornost ter visoko stopnjo zbranosti.

Kljub temu pa rezultati jasno pokažejo tudi enega ključnih problemov sodobnega časa – razkorak med zavedanjem in dejanskim vedenjem. Zaposleni se v veliki meri strinjajo, da je gibanje pomembno, vendar tega ne uspejo vedno dosledno vključiti v svoj vsakdan. Zaposleni se srečujejo tudi z različnimi ovirami, ki zmanjšujejo telesno aktivnost. Najpogosteje so izpostavili pomanjkanje časa, utrujenost ter delovne in družinske obveznosti. To potrjuje dejstvo, da športna aktivnost pogosto ostane na zadnjem mestu med prioriteta, kljub temu da se posamezniki zavedajo njenega pomena.

Predvidevamo lahko, da je ukvarjanje s športnimi aktivnostmi nekoliko manjše tudi zato, ker je večina kolektiva med 40. in 60. letom. Mlajši zaposleni so praviloma bolj aktivni kot starejši.

Raziskava je ugotovila tudi, da športna aktivnost pozitivno vpliva na delovno učinkovitost, koncentracijo, razpoloženje in odnose med zaposlenimi. To pomeni, da gibanje ne vpliva le na posameznika, temveč tudi na kakovost dela in delovno okolje kot celoto. Aktivni zaposleni so praviloma bolj stabilni, manj odsotni z dela in bolj pozitivno vplivajo na kolektiv.

Večina zaposlenih meni, da šola kot institucija dovolj spodbuja športne aktivnosti, kar je zelo zanimiva ugotovitev. Si pa več kot polovica anketirancev želi več organiziranih aktivnosti. Spodbujanje je lahko tudi preko aktivnih odmorov ter boljše uporabe obstoječe športne infrastrukture. Tukaj je na potezi vodstvo šole, ki lahko skupaj s športnimi pedagogi in lokalnimi društvi odigra pomembno vlogo. Ključno je, da gibanje ne ostane le individualna odločitev, temveč postane del organizacijske kulture.

Če pogledamo širše lahko ugotovimo, da problem telesne neaktivnosti ni posledica pomanjkanja znanja, temveč načina življenja. V preteklosti je bilo gibanje samoumeven del vsakdana, danes pa zahteva zavestno odločitev in dodatni napor. Prav zato je pomembno, da se ustvarjajo pogoji, ki posamezniku olajšajo vključevanje gibanja v vsakdanje življenje, tako na osebni kot tudi na institucionalni ravni.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati, da je bila raziskava izvedena na omejenem vzorcu ene osnovne šole, zato ugotovitev ne moremo neposredno posplošiti na širšo

populacijo. Kljub temu rezultati ponujajo pomemben vpogled v stanje športne aktivnosti zaposlenih v šolskem okolju.

Na koncu lahko poudarimo, da športna aktivnost zaposlenih v šolstvu ni pomembna le z vidika njihovega zdravja, temveč tudi z vidika njihove vloge v družbi. Učitelji in drugi zaposleni predstavljajo zgled učencem, zato njihov odnos do gibanja posredno vpliva tudi na mlajše generacije. Če želimo dolgoročno izboljšati življenjski slog družbe, se mora sprememba začeti prav v takšnih okoljih.

Raziskovalna naloga tako potrjuje, da ima športna aktivnost večplastne koristi, vendar hkrati opozarja, da zgolj zavedanje ni dovolj. Potrebni so konkretni ukrepi, spremembe navad in boljša organizacija časa. Gibanje mora postati del vsakdanjega življenja – ne kot dodatna obveznost, temveč kot osnovna potreba.

5 VIRI IN LITERATURA

- Berčič, H. (2010). *Pomen gibanja in športa za zdravje*. Ljubljana: Fakulteta za šport
- Biddle, S. J. H., & Mutrie, N. (2008). *Psychology of Physical Activity*. London: Routledge
- Chekroud, S. R., Gueorguieva, R., Zheutlin, A. B., et al. (2018). "Association between physical exercise and mental health in 1.2 million individuals in the USA between 2011 and 2015: a cross-sectional study." *The Lancet Psychiatry*, 5(9), 739–746. (str. 739–746)
- Dishman, R. K., Heath, G. W., & Lee, I. M. (2013). *Physical Activity Epidemiology*. Champaign: Human Kinetics. (str. 101–135, 210–228)
- Fras, Z. (2015). *Telesna dejavnost in zdravje*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje
- Haskell, W. L., et al. (2007). "Physical Activity and Public Health." *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 39(8). (str. 1423–1434)
- Jurak, G. (2012). *Športna aktivnost in življenjski slog*. Ljubljana: Fakulteta za šport. (str. 55–73)
- Kovač, M. (2013). *Gibalni razvoj otrok in mladine*. Ljubljana: Fakulteta za šport. (str. 33–51)
- Kristan, S. (2009). *Osnove športne vzgoje*. Ljubljana: Fakulteta za šport
- Lee, I. M., et al. (2012). "Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases." *The Lancet*, 380(9838)
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2020). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana. (str. 115–132)
- Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ). (2022). *Telesna dejavnost prebivalcev Slovenije*. Dostopno na: [NIJZ](https://nizj.si/) (dostop: 15. 5. 2026)
- Owen, N., Healy, G. N., Matthews, C. E., & Dunstan, D. W. (2010). "Too much sitting: the population health science of sedentary behavior." *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 38(3). (str. 105–113)
- Pate, R. R., et al. (1995). "Physical Activity and Public Health Recommendation." *JAMA*, 273(5)
- Pišot, R. (2015). *Gibalna dejavnost in kakovost življenja*. Koper: Založba Univerze na Primorskem
- Sallis, J. F., & Owen, N. (1999). *Physical Activity and Behavioral Medicine*. Thousand Oaks: Sage Publications. (str. 90–118)
- Trost, S. G., et al. (2002). "Correlates of adults' participation in physical activity." *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 34(12)
- Warburton, D. E. R., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. D. (2006). "Health benefits of physical activity: the evidence." *Canadian Medical Association Journal*, 174(6), 801–809. (str. 801–809)
- World Health Organization. (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Geneva: WHO. (str. 18–32)
- World Health Organization. (2020). *Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour*. Geneva: WHO. (str. 21–44)
- Zajec, J., & Videmšek, M. (2011). *Gibalna dejavnost v zgodnjem otroštvu*. Ljubljana: Fakulteta za šport

6 PRILOGA

Vprašalnik

1. Spol - Spol:

☐ Moški

☐ Ženski

2. STAROST - V katero starostno kategorijo spadate?

☐ do 30 let

☐ 31 – 40 let

☐ 41 – 50 let

☐ 51 – 60 let

☐ nad 60 let

3. Delovno mesto

☐ Učitelj/ica

☐ Športni pedagog

☐ Svetovalni delavec

☐ Vodstvo (ravnatelj, pomočnik)

☐ Administrativno osebje

☐ Tehnično osebje

4. Delovna doba

☐ do 5 let

☐ od 6 do 15 let

☐ od 16 do 25 let

☐ več kot 25 let

5. Kako pogosto se ukvarjate s športno aktivnostjo?

- ☐ Nikoli
- ☐ 1x mesečno ali manj
- ☐ 1x tedensko
- ☐ 2 do 3x tedensko
- ☐ 4x tedensko ali več

6. Koliko časa običajno traja ena vaša športna aktivnost?

- ☐ manj kot 30 min
- ☐ 30 - 60 min
- ☐ 1 - 2 uri
- ☐ več kot 2 uri

7. Katere oblike športne aktivnosti najpogosteje izvajate?

Možnih je več odgovorov

- ☐ hoja
- ☐ tek
- ☐ kolesarjenje
- ☐ fitnes/ vadba v zaprtih prostorih
- ☐ skupinske vadbe
- ☐ športne igre (nogomet, košarka, ...)
- ☐ Drugo:

8. Kje najpogosteje izvajate športno aktivnost?

- ☐ Doma.
- ☐ V naravi.

- ☐ V športnem centru.
- ☐ V šoli.
- ☐ Drugo:

9. Kaj vas najbolj motivira za športno aktivnost?

Možnih je več odgovorov. Izberi največ 3.

- ☐ Skrb za zdravje.
- ☐ Izgled.
- ☐ Telesna pripravljenost.
- ☐ Sprostitev in zmanjševanje stresa.
- ☐ Druženje.
- ☐ Navada.
- ☐ Tekmovalnost.
- ☐ Drugo:

10. Na lestvici od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni Sploh se ne strinjam, 5 pa Popolnoma se strinjam, ocenite naslednje trditve.

	1 - Sploh se ne strinjam	2	3	4	5 - Popolnoma se strinjam
Redna telesna aktivnost je pomembna za moje zdravje.	☐	☐	☐	☐	☐
Šport mi pomaga pri obvladovanju stresa.	☐	☐	☐	☐	☐

Po športni aktivnosti sem bolj učinkovit/a pri delu. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Imam dovolj motivacije za redno gibanje. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

11. Kaj vas najbolj ovira pri redni športni aktivnosti?

Možnih je več odgovorov

- ☐ Pomanjkanje časa.
- ☐ Utrujenost.
- ☐ Družinske obveznosti.
- ☐ Pomanjkanje motivacije.
- ☐ Zdravstvene težave.
- ☐ Pomanjkanje možnosti (prostor, oprema).
- ☐ Drugo:

12. Kako pogosto se počutite preutrujeni za šport?

- ☐ Nikoli.
- ☐ Redko.
- ☐ Včasih.
- ☐ Pogosto.
- ☐ Vedno.

13. Ali menite, da športna aktivnost vpliva na vaše delo?

- ☐ Da, zelo pozitivno.
- ☐ Da, nekoliko pozitivno.

- ☐ Nima vpliva.
- ☐ Negativno.

14. Kako šport vpliva na naslednje vidike? (1 – sploh ne vpliva, 5 – močno vpliva) KONCENTRACIJA _____

DELOVNA UČINKOVITOST _____

ODNOSI S SODELAVCI _____

RAZPOLOŽENJE _____

ODPORNOST NA STRES _____

15. Ali vaša šola spodbuja športno aktivnost zaposlenih?

- ☐ Da.
- ☐ Ne.
- ☐ Ne vem.

16. Na kakšen način šola spodbuja športno aktivnost?

Možnih je več odgovorov

- ☐ Organizirane vadbe.
- ☐ Športni dnevi za zaposlene.
- ☐ Ugodnosti (fitnes, športne karte, ...)
- ☐ Ne spodbuja.
- ☐ Drugo:

17. Ali bi si želeli več organiziranih športnih aktivnosti na šoli?

☐ Da.

☐ Ne.

18. Kako bi ocenili svojo telesno pripravljenost? _____

19. Kako pomembna se vam zdi športna aktivnost v
življenju? _____

20. Kaj bi vas spodbudilo k večji športni aktivnosti? _____

21. Dodatni komentarji ali predlogi: _____

**SPLETNA VARNOST MED UČENCI V ODDELKIH Z NIŽJIM
IZOBRAZBENIM STANDARDOM: STOPNJA PREPOZNAVANJA
OSNOVNIH PRAVIL VARNE RABE INTERNETA**

Raziskovalna naloga

KAZALO VSEBINE

1. UVOD	6
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja	6
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge	8
1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu	8
1.4 Raziskovalna metoda	8
1.5 Izvirni prispevek k praksi	9
2. TEORETIČNI DEL	10
2.1 Internet in učenci	10
2.2 Pomen digitalne pismenosti v sodobni družbi	13
2.3 Spletna varnost in varna raba interneta	14
2.3.1 Opredelitev pojma spletna varnost	15
2.3.2 Varna raba interneta kot del digitalne pismenosti	15
2.3.3 Zakaj otroci potrebujejo učenje varne rabe interneta	16
2.3.4 Spletna varnost kot preventivni dejavnik	18
2.4 Osnovna pravila varne rabe interneta	19
2.4.1 Varovanje osebnih podatkov	20
2.4.2 Varna uporaba gesel	20
2.4.3 Varna komunikacija na spletu	22
2.4.4 Prepoznavanje spletnih tveganj in odgovorno ravnanje na spletu	23
2.5 Vloga šole in staršev pri spletni varnosti	25
2.6 Spletna varnost pri učencih s posebnimi potrebami	26
2 EMPIRIČNI DEL	30
3.1 Raziskovalna metoda in instrument	30
3.2 Raziskovalni vzorec	30
3.3 Postopek zbiranja podatkov	31
3.4 Obdelava podatkov	31
3.5 Etični vidik raziskave	31
3 REZULTATI RAZISKAVE	32
5. RAZPRAVA	45
6. SKLEP	47
7. VIRI IN LITERATURA	49
8. PRILOGE	51

KAZALO GRAFOV

Slika 1 Anketiranci.....	32
Slika 2 Namen uporabe interneta.....	33
Slika 3: Odziv na neznanca.....	34
Slika 4: Odziv na sumljivo povezavo	35
Slika 5: Odziv na žaljivo sporočilo	36
Slika 6: Odziv na neprimerno sliko.....	37
Slika 7: Deljenje gesla	38
Slika 8: Občutek varnosti na internetu	39
Slika 9: Kdo mi pomaga pri težavah?	40
Slika 10: Pristnost odrasle osebe	41
Slika 11: Poznavanje pravil varne rabe interneta.....	42
Slika 12: Neprijetna situacija na internetu	43
Slika 13: Časovna omejitev uporabe interneta.....	44

POVZETEK

Internet predstavlja pomemben del vsakdanjega življenja otrok in mladostnikov, hkrati pa prinaša tudi številna tveganja, ki zahtevajo ustrezno znanje in razumevanje pravil varne rabe. Raziskave kažejo, da se otroci z internetom srečujejo že zelo zgodaj, pogosto še pred razvojem zadostnih digitalnih spretnosti, potrebnih za varno in odgovorno uporabo. Posebej ranljivo skupino pri tem predstavljajo učenci s posebnimi potrebami, pri katerih je raziskav o spletni varnosti razmeroma malo.

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti stopnjo prepoznavanja osnovnih pravil varne rabe interneta pri učencih s posebnimi potrebami. Cilj raziskave je ugotoviti, v kolikšni meri učenci, stari od 7 do 16 let, poznajo osnovna pravila varne rabe interneta. Raziskava temelji na kvantitativnem raziskovalnem pristopu, pri čemer je bila uporabljena deskriptivna metoda anketiranja. Podatki so bili zbrani s pomočjo anketnega vprašalnika in analizirani z uporabo osnovnih statističnih postopkov.

Ugotovitve raziskave prispevajo k boljšemu razumevanju stopnje poznavanja pravil varne rabe interneta pri učencih s posebnimi potrebami ter predstavljajo pomembno izhodišče za načrtovanje ciljno usmerjenih preventivnih in izobraževalnih dejavnosti na področju spletne varnosti v šolskem okolju.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, varnost na spletu, digitalna pismenost

ABSTRACT

The internet represents an important part of everyday life for children and adolescents; however, it also involves numerous risks that require appropriate knowledge and understanding of safe internet use rules. Research shows that children are exposed to the internet at a very early age, often before developing sufficient digital skills necessary for safe and responsible use. A particularly vulnerable group in this context are students with special educational needs, for whom research on online safety remains relatively limited.

The aim of this research paper is to determine the level of recognition of basic safe internet use rules among students with special educational needs who are enrolled in the primary school programme. The objective of the study is to examine the extent to which students aged 7 to 16 are familiar with basic rules of safe internet use. The research is based on a quantitative research approach using a descriptive survey method. Data were collected through a questionnaire and analysed using basic statistical procedures.

The findings of the study contribute to a better understanding of the level of awareness of safe internet use rules among students with special educational needs and provide an important basis for planning targeted preventive and educational activities in the field of online safety within the school environment.

Keywords: children with special needs, online safety, digital literacy

1. UVOD

Internet in digitalne tehnologije so postale sestavni del sodobnega življenja. Otroci in mladostniki internet uporabljajo vsak dan za komunikacijo, zabavo, igranje iger, gledanje videov, šolske naloge in iskanje informacij. Uporaba digitalnih tehnologij je postala del tako domačega kot šolskega okolja, zaradi česar je digitalna pismenost postala ena od ključnih kompetenc sodobnega posameznika. Poleg številnih priložnosti, ki jih ponuja internet, prinaša tudi različna tveganja in nevarnosti, kot so spletno ustrahovanje, stiki z neznanci, spletne prevare, kraja identitete in izpostavljenost neprimernim vsebinam.

Posebej ranljiva skupina pri uporabi interneta so učenci s posebnimi potrebami. Zaradi svojih razvojnih značilnosti pogosto težje prepoznavajo nevarnosti, posledice svojih dejanj in ne znajo vedno ustrezno reagirati v različnih spletnih situacijah. Pogosto imajo slabše razvito kritično presojo, hitreje zaupajo drugim uporabnikom interneta in se odzivajo impulzivno (Gcaza & Thomson, 2025).

Spletna varnost in digitalna pismenost sta danes pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa. Walsh idr. (2022) poudarjajo, da morajo biti vsebine spletne varnosti sistematične, prilagojene razvojni stopnji otrok ter podprte s konkretnimi primeri in ponavljanjem.

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

V današnjem svetu, sodobni družbi internet predstavlja velik del našega vsakdanjega življenj, življenja odraslih ter življenja otrok in mladostnikov. Omogoča nam takojšen dostop do informacij, omogoča nam komunikacijo in zabavo. Pomembno pa se je zavedati, da prinaša tudi mnoga tveganja s katerimi se spopadamo. Neprimerne vsebine, sovražni govor, spletno nasilje, stiki z neznanci, zloraba osebnih podatkov, fotografij... Raziskave kažejo, da se otroci z internetom srečujejo že zelo zgodaj, pogosto še preden razvijejo ustrezne digitalne spretnosti, ki so potrebne za varno in odgovorno uporabo (Livingstone idr., 2012).

Mednarodne študije poudarjajo, da je poznavanje osnovnih pravil varne rabe interneta pomembni zaščitni dejavnik pri soočanju s spletnimi tveganji. Otroci, ki

poznajo pravila glede varovanja osebnih podatkov, varne komunikacije in ustreznega odzivanja na spletne nevarnosti, se lažje zaščitijo pred negativnimi izkušnjami (Walsh idr., 2022).

Kljub temu številne raziskave opozarjajo, da poznavanje pravil ne pomeni nujno tudi njihove dosledne uporabe v praksi. Witsenboer idr. (2022) ugotavljajo, da učenci pogosto precenjujejo svoje znanje o spletni varnosti, dejansko razumevanje pravil in ustrezno vedenje na spletu pa sta pogosto pomanjkljiva. Ranljivo skupino predstavljajo tudi učenci s posebnimi potrebami. Literatura opozarja, da imajo ti učenci pogosto manj priložnosti za razvoj digitalnih spretnosti ter potrebujejo več strukturirane podpore in prilagojenega učenja (Raghavendra idr., 2018).

Hkrati pa so raziskave s področja spletne varnosti pri tej populaciji redke, kljub temu da so učenci s posebnimi potrebami lahko bolj izpostavljeni spletnim tveganjem in imajo več težav pri prepoznavanju nevarnih situacij (Gcaza & Thomson, 2025).

To še posebej velja za učence, vključene v osnovnošolski program z nižjim izobrazbenim standardom, kjer so kognitivne in razvojne posebnosti pomemben dejavnik pri razumevanju pravil in tveganj. Na slovenskem so bile opravljene raziskave o spletni varnosti otroci, vendar se te večinoma osredotočajo na splošno populacijo otrok in vlogo staršev (Vehovar idr., 2025), medtem ko podatkov o spletni varnosti otrok in poznavanju pravil varne rabe interneta pri učencih s posebnimi potrebami skoraj ni. To predstavlja pomembno raziskovalno luknjo, ki jo je ta raziskava vsaj delno zapolnila.

Namen raziskovalne naloge je zato ugotoviti stopnjo prepoznavanja osnovnih pravil varne rabe interneta pri učencih s posebnimi potrebami, ki obiskujejo osnovnošolski program z nižjim izobrazbenim standardom. Z empiričnimi podatki želimo z raziskavo prispevati k boljšemu razumevanju dejanskega stanja na tem področju ter ponuditi izhodišče za nadaljnje preventivne in izobraževalne dejavnosti v šolskem okolju. Ugotovitve raziskave lahko prispevajo k bolj ciljno usmerjenemu načrtovanju vsebin s področja spletne varnosti ter k razvoju prilagojenih pedagoških pristopov za učence s posebnimi potrebami.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti stopnjo prepoznavanja osnovnih pravil varne rabe interneta pri učencih s posebnimi potrebami, ki obiskujejo osnovnošolski program z nižjim izobrazbenim standardom. Cilj raziskave je ugotoviti, v kolikšni meri učenci, stari od 7 do 16 let, prepoznajo osnovna pravila varne rabe interneta, ter s tem pridobiti podatke, ki lahko služijo kot podlaga za nadaljnje preventivne in izobraževalne dejavnosti na področju spletne varnosti v šoli.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Na podlagi namena in ciljev raziskovalne naloge so bila oblikovana raziskovalna vprašanja, ki nam omogočajo vpogled v stopnjo poznavanja in razumevanja pravil varne rabe interneta pri učencih s posebnimi potrebami ter prispevajo k boljšemu razumevanju potreb na področju spletne varnosti.

Raziskovalna vprašanja so:

- V kolikšni meri učenci s posebnimi potrebami, vključeni v osnovno šolski program z nižjim izobrazbenim standardom, prepoznajo osnovna pravila varne rabe interneta?
- Katera osnovna pravila varne rabe interneta učenci najboljše prepoznajo in katera prepoznajo slabše?
- Kako dobro učenci razumejo posamezna spletna tveganja in nevarnosti, povezane z uporabo interneta?
- Kako učenci sami ocenjujejo svoje znanje in varno vedenje pri uporabi interneta?

Raziskava je bila izvedena na omejenem vzorcu učencev s posebnimi potrebami, ki obiskujejo osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom, zato ugotovitev ne moremo posploševati na celotno populacijo učencev.

1.4 Raziskovalna metoda

Raziskovalna naloga vsebuje teoretični in empirični del. V teoretičnem delu smo s pomočjo strokovne literature predstavili področje digitalne pismenosti, spletne varnosti in varne uporabe interneta pri učencih s posebnimi potrebami. V empiričnem delu smo s pomočjo anketnega vprašalnika raziskali poznavanje pravil varne rabe interneta pri

učencih osnovne šole s prilagojenim izobraževalnim programom z nižjim izobrazbenim standardom.

1.5 Izvirni prispevek k praksi

Raziskovalna naloga temelji na empiričnih podatkih in prikazuje dejansko razumevanje osnovnih pravil varne rabe interneta med učenci s posebnimi potrebami. Raziskava omogoča boljši vpogled v razumevanje spletne varnosti, povezovanje učencev v različnih spletnih situacijah ter poznavanje osnovnih pravil varnega ravnanja na internetu. Pridobljeni rezultati pomagajo bolje razumeti področja, na katerih učenci že kažejo dobro znanje, ter področja, na katerih še vedno potrebujejo dodatno podporo, učenje in usmerjanje.

Ugotovitve raziskave kažejo, da morajo učitelji, starejši odrasli in drugi strokovnjaki načrtovati bolj ciljno usmerjene vsebine na področju spletne varnosti ter preventivne dejavnosti prilagoditi dejanskim potrebam učencev. Walsh idr. (2022) poudarjajo, da morajo biti vsebine o spletni varnosti sistematične, prilagojene razvojni stopnji otrok ter podprte s konkretnimi primeri in ponavljanjem. Moreno (2013) prav tako poudarja pomembno vlogo odraslih pri učenju varne rabe interneta, saj otroci zaradi svoje razvojne stopnje pogosto niso sposobni samostojno prepoznati vseh spletnih tveganj in posledic svojih dejanj.

Gcaza in Thomson (2025) opozarjata, da so učenci s posebnimi potrebami pogosto bolj izpostavljeni zlorabam in manipulacijam na spletu, saj težje razumejo posledice, imajo slabšo kritično presojo in so bolj zaupljivi. Raziskava tako prispeva k boljšemu razumevanju njihovih potreb, težav in posebnosti pri uporabi digitalnih tehnologij.

Pridobljeni rezultati lahko predstavljajo osnovo za nadaljnje raziskave na področju spletne varnosti učencev s posebnimi potrebami ter za razvoj prilagojenih preventivnih in izobraževalnih programov. Livingstone idr. (2012) izpostavljajo, da samo poznavanje pravil še ne pomeni varne rabe spleta, zato učenci potrebujejo stalno podporo, usmerjanje in razvoj digitalne pismenosti skozi celoten šolski proces.

2. TEORETIČNI DEL

2.1 Internet in učenci

Digitalna pismenost, uporaba informacijsko – komunikacijske opreme, računalniški programi, splet, aplikacije so del šolskega vsakdana in so načrtno vključeni v učne načrte predmetov v osnovni šoli. Smernice za uporabo informacijske tehnologije so objavljene v učnih načrtih Zavoda republike Slovenije za šolstvo. Vsa ta priporočila in smernice učitelj skrbno upošteva pri načrtovanju dejavnosti. Med najpomembnejšimi vidiki digitalne pismenosti nedvomno izstopa varnost, ki ima zelo pomembno vlogo pri zaščiti učencev. Varnost na spletu učencem omogoča varno raziskovanje pred tveganji, kot je kraja identitete, spletno nadlegovanje in neprimerne vsebine.

Internet je v sodobni družbi postal pomemben del vsakdanjega življenja, saj je prisoten tako v domačem kot tudi v šolskem in širšem družbenem okolju. Posledično je internet vse bolj prisoten tudi v življenju otrok in mladostnikov. Raziskave kažejo, da otroci z uporabo interneta začenjajo vedno prej, pri čemer ga najpogosteje uporabljajo za zabavo, komunikacijo in opravljanje šolskih obveznosti (Livingstone idr., 2012; Vehovar idr., 2025).

Vehovar idr. (2025) ugotavljajo, da je zgodnja raba interneta opazna tudi pri otrocih v Sloveniji, saj internet uporabljajo v šoli, doma in v prostem času. Pomembno je poudariti, da ima uporaba interneta tako številne koristi kot tudi tveganja, ki se jim otroci zaradi pomanjkanja izkušenj in digitalne pismenosti pogosto težko izognejo. Sama uporaba interneta, kljub morebitni starševski zaščiti, še ne pomeni, da so otroci zaščiteni pred vplivi drugih uporabnikov.

Dejstvo, da otroci uporabljajo internet, še ne pomeni, da ga uporabljajo varno. Čeprav otroci z uporabo interneta začnejo zelo zgodaj, njihove digitalne spretnosti ne sledijo vedno varni in odgovorni rabi (Livingstone & Smith, 2014). Internet sicer učencem omogoča učenje, razvoj njihovih močnih področij ter socialne interakcije in

povezanost, hkrati pa prinaša tudi številna tveganja, kot so neprimerne vsebine, spletno nasilje, stiki z neznanci ter neustrezno ravnanje z osebnimi podatki in gesli.

Internet danes ni več namenjen zgolj igri in zabavi, temveč je postal sestavni del učnega procesa in socialnih interakcij. Otroci internet uporabljajo tako za preživljanje prostega časa kot tudi za šolsko delo, pri čemer je raba pogosto brez neposrednega nadzora odrasle osebe. Odrasli prepoznavajo številne koristi uporabe interneta, hkrati pa izražajo tudi zaskrbljenost glede njegovih negativnih posledic (Moreno, 2013).

Moreno (2013) poudarja, da otroci znanja o varni rabi interneta ne osvojijo samostojno, temveč potrebujejo ustrezno podporo v obliki varnosti, omejitev, usmeritev, pogovora in izobraževanja, bodisi v šolskem bodisi v domačem okolju. Raziskovalci prav tako ugotavljajo, da je internet vse tesneje povezan s šolo, opravljanjem šolskih nalog in komunikacijo, pri čemer se meja med uporabo interneta za šolo in prosti čas vse bolj briše.

Zaradi vse pogostejše uporabe interneta, ta predstavlja številne možnosti za učenje, raziskovanje in sodelovanje. Ne smemo zanemariti pa tudi dejstva, da internet prinaša izzive in tveganja na katere moramo biti pozorni. Ključnega pomena je, da učence opolnomočimo in že od začetka šolanja ustrezno digitalno opismenjujemo, saj jih s tem učimo odgovornosti, razvijamo kritično razmišljanje in presojo pri uporabi digitalnih vsebin. Le na takšen način bodo lahko postali varni in odgovorni uporabniki digitalnega sveta.

Ker je internet postal pomemben del vsakdanjega življenja otrok, ga ti uporabljajo za različne namene, kot so komunikacija, zabava, učenje in socialno povezovanje. Raziskave kažejo, da raba interneta med otroki ni enotna, temveč se razlikuje glede na način uporabe in aktivnosti, ki jih otroci na spletu izvajajo (Livingstone idr., 2012).

Pomembno je razlikovati med aktivno rabo interneta, ki vključuje ustvarjanje novih vsebin, sodelovanje z drugimi in raziskovanje informacij, ter pasivno rabo, kot so gledanje videoposnetkov, igranje spletnih iger ali brskanje po različnih vsebinah. Različni načini uporabe interneta pomembno vplivajo na razvoj digitalnih spretnosti, saj aktivna raba spodbuja večjo samostojnost, kritično razmišljanje in digitalno kompetentnost. Hkrati pa pasivna raba lahko vodi predvsem v potrošniško uporabo digitalnih vsebin.

Internet danes ni več namenjen zgolj zabavi, temveč se vse pogosteje uporablja tudi v izobraževalnem procesu. Učenci ga uporabljajo pri pouku, za opravljanje domačih nalog, iskanje informacij ter komunikacijo, zato postaja pomemben učni pripomoček za učence, učitelje in starše. Pomembno je poudariti, da otroci internet pogosto uporabljajo samostojno, brez stalnega nadzora odraslih, ki je lahko prisoten le občasno. Posledično so otroci pogosteje postavljeni v situacije samostojnega odločanja, kar lahko povečuje tveganje za spletne prevare, nasilje, izkoriščanje ali izpostavljenost neprimernim vsebinam. Starši sicer prepoznajo tako koristi kot tudi nevarnosti uporabe interneta, vendar pogosto niso prepričani, kako otroke ustrezno usmerjati in jim zagotoviti varno uporabo digitalnih tehnologij. Otroci znanja o varni rabi interneta praviloma ne razvijejo samostojno, zato potrebujejo ustrezno podporo v obliki pogovora, postavljanja omejitev, jasnih pravil ter sistematičnega izobraževanja v šoli in doma (Moreno, 2013).

2.1.1 Spletne nevarnosti

Internet poleg številnih prednosti prinaša tudi različne nevarnosti in tveganja. Otroci se lahko na spletu srečujejo z neprimernimi vsebinami, spletnim nasiljem, žaljivimi sporočili, spletnimi prevarami ter stiki z neznanimi osebami. Pogosta nevarnost je tudi deljenje osebnih podatkov in fotografij, kar lahko vodi do zlorabe zasebnosti ali kraje identitete. Otroci pogosto ne prepoznajo vseh nevarnosti interneta, saj zaradi svoje razvojne stopnje težje presojujejo resničnost informacij in posledice svojih dejanj na spletu (Livingstone & Smith, 2014).

Spletna tveganja so lahko za učence s posebnimi potrebami še posebej nevarna, saj imajo pogosto manj življenjskih izkušenj, slabše razvito kritično presojo in večjo

zaupljivost do drugih uporabnikov interneta. Zaradi tega hitreje postanejo žrtve manipulacije, spletnega nasilja ali drugih spletnih zlorab. Pomembno je, da učence pravočasno učimo prepoznavanja spletnih nevarnosti, ustreznega ravnanja v tveganih situacijah ter odgovorne uporabe interneta (Gcaza & Thomson, 2025).

2.2 Pomen digitalne pismenosti v sodobni družbi

Digitalna pismenost je postala ena ključnih kompetenc posameznikov v sodobni družbi. Digitalna tehnologija je prisotna na skoraj vseh področjih življenja, zato ljudje vsakodnevno uporabljajo internet, digitalne naprave in različne aplikacije za komunikacijo, učenje, delo in prosti čas. Digitalna pismenost ne pomeni zgolj uporabe računalnika ali telefona, temveč vključuje tudi sposobnost iskanja informacij, kritičnega ocenjevanja vsebin, varnega vedenja na spletu in odgovorne uporabe digitalnih tehnologij. Sodobna družba od posameznikov zahteva vedno večje digitalne spretnosti. Internet in digitalna orodja so postali pomemben del izobraževanja, komunikacije in socialne vključenosti. Otroci in mladostniki uporabljajo internet za šolsko delo, komunikacijo z vrstniki, igranje iger, gledanje videoposnetkov in uporabo družbenih medijev. Zaradi vse pogostejše uporabe digitalnih tehnologij je pomembno, da učenci razvijajo digitalno pismenost že od zgodnjega otroštva naprej (Livingstone idr., 2012).

Pomemben del digitalne pismenosti je tudi varnost na spletu. Posameznik mora biti sposoben prepoznati spletna tveganja, zaščititi svoje osebne podatke, varno komunicirati in odgovorno uporabljati internet. Digitalna pismenost vključuje tudi kritično presojo informacij, saj vsebine na spletu niso vedno resnične ali varne. Walsh idr. (2022) izpostavljajo, da digitalna pismenost pomeni tudi zmožnost sprejemanja odgovornih odločitev in varnega ravnanja v digitalnem okolju.

Digitalna pismenost je še zlasti pomembna za učence s posebnimi potrebami, saj jim omogoča večjo neodvisnost, vključevanje v okolje in lažji dostop do informacij ter izobraževanja. Učenci s posebnimi potrebami pogosto potrebujejo več pomoči, prilagoditev in konkretnih primerov pri učenju uporabe digitalnih tehnologij. Zaradi svojih značilnosti imajo lahko večje težave pri zavedanju nevarnosti in posledic svojih

dejanj na internetu, zato je pomembno, da se jih na sistematičen način nauči varne in odgovorne rabe interneta (Gcaza & Thomson, 2025).

Šole, starši in drugi strokovnjaki imajo pomembno vlogo pri razvijanju digitalne pismenosti. Učenci potrebujejo postopno učenje, veliko ponavljanja, jasna pravila in konkretne primere iz vsakdanjega življenja. Le z ustreznim učenjem in podporo lahko razvijejo znanje in veščine, ki jih potrebujejo za varno in odgovorno vključevanje v sodobno digitalno družbo.

2.3 Spletna varnost in varna raba interneta

Splet predstavlja okolje številnih priložnosti, hkrati pa tudi tveganj. Uporaba interneta omogoča pridobivanje novih znanj, komunikacijo, sodelovanje ter dostop do različnih informacij, ki so pomembne za učenje in vsakdanje življenje. Kljub številnim prednostim pa internet prinaša tudi nevarnosti, tveganja in nepredvidljive situacije, s katerimi se uporabniki lahko srečajo. Otroci internet uporabljajo pogosto in za različne namene, zato je še posebej pomembno, da razvijajo ustrezna znanja in spretnosti za varno uporabo digitalnega okolja (Livingstone idr., 2012).

Potreba po zagotavljanju spletne varnosti je v sodobni družbi vse večja, saj se z razvojem digitalnih tehnologij povečujejo tudi možnosti za spletna tveganja. Učenci pogosto nimajo dovolj izkušenj, razvitega kritičnega mišljenja in ustreznega znanja, da bi lahko prepoznali nevarne situacije ali se nanje ustrezno odzvali. Raziskave kažejo, da otroci pogosto precenjujejo svoje digitalne spretnosti in sposobnost varnega ravnanja na spletu, kar lahko vodi v neustrezno vedenje in večjo izpostavljenost tveganjem (Witsenboer idr., 2022).

Zato postaja spletna varnost pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa, saj prispeva k razvoju odgovornega in varnega ravnanja učencev pri uporabi interneta (Walsh idr., 2022).

2.3.1 Opredelitev pojma spletna varnost

Spletna varnost pomeni zaščito uporabnikov pred tveganji, zlorabami in neprimernimi vsebinami, s katerimi se lahko srečajo pri uporabi interneta. Pomemben vidik spletne varnosti predstavlja varovanje osebnih podatkov, varna komunikacija ter odgovorna in premišljena uporaba digitalnih tehnologij. Spletna varnost pa ne vključuje zgolj tehničnih zaščitnih ukrepov, kot so protivirusni programi ali varnostne nastavitve gesel, temveč predvsem vedenje uporabnika, njegovo znanje in zavedanje o možnih nevarnostih na spletu (Gcaza & Thomson, 2025).

Učenci se varne rabe interneta učijo postopoma, pri čemer imajo pomembno vlogo razlaga, ponavljanje ter prilagajanje vsebin njihovim starostnim in kognitivnim značilnostim. Sistematično izobraževanje o spletni varnosti prispeva k večji samostojnosti, odgovornosti in kritični presoji pri uporabi digitalnih vsebin, kar je ključnega pomena za varno delovanje v sodobnem digitalnem okolju (Walsh idr., 2022).

2.3.2 Varna raba interneta kot del digitalne pismenosti

Digitalna pismenost predstavlja sposobnost učinkovite in odgovorne uporabe digitalnih naprav ter digitalnih vsebin. Vključuje sposobnost iskanja, vrednotenja in uporabe informacij ter razumevanje posledic lastnega delovanja v digitalnem okolju. Digitalna pismenost ne zajema zgolj tehničnih spretnosti, temveč vključuje tudi socialne in varnostne kompetence, ki posamezniku omogočajo varno in premišljeno uporabo interneta (Livingstone idr., 2012; Walsh idr., 2022).

Pomemben del digitalne pismenosti predstavlja varna raba interneta. Ta učencem omogoča razumevanje spletnih tveganj in spodbuja razvoj ustreznih ravnanj pri uporabi digitalnih tehnologij. Brez razumevanja možnih nevarnosti ni mogoče zagotoviti varne uporabe interneta. Digitalno pismen učenec zna prepoznati nevarne situacije, zaščititi svoje osebne podatke in se ustrezno odzvati na spletne izzive (Gcaza & Thomson, 2025).

Raziskave na področju digitalnih kompetenc poudarjajo, da je razvoj teh znanj povezan tudi z izkušnjami otrok pri uporabi interneta ter z njihovo sposobnostjo kritične presoje digitalnih vsebin (Livingstone idr., 2012).

Razvoj digitalne pismenosti poteka postopoma in zahteva sistematično učenje ter pridobivanje izkušenj. Učenci niso avtomatično digitalno pismeni zgolj zato, ker pogosto uporabljajo digitalne naprave ali igrajo računalniške igre. Redna uporaba tehnologije sama po sebi ne zagotavlja razumevanja tveganj ali odgovornega ravnanja na spletu. Zato je pomembno načrtno izobraževanje, ponavljanje ter ustrezno vodenje odraslih, ki otrokom pomagajo razvijati varne navade pri uporabi interneta (Witsenboer idr., 2022; Walsh idr., 2022).

Pri razvoju digitalne pismenosti ima pomembno vlogo tudi šola, saj v izobraževalnem procesu spodbuja razvoj kritičnega mišljenja, odgovorne uporabe digitalnih tehnologij ter poznavanje pravil varne rabe interneta. Digitalna pismenost je postala pomemben del sodobnega kurikulumu in priprave učencev na življenje v digitalni družbi, kjer je uporaba tehnologije vsakodnevna (Moreno, 2013; Walsh idr., 2022).

Digitalna pismenost tako predstavlja temelj za varno in odgovorno delovanje posameznika v digitalnem okolju. Poznavanje konkretnih pravil varne rabe interneta, ki jih učenci razvijajo skozi učenje in praktične izkušnje v varnem okolju, jim omogoča ustrezno ravnanje tudi v situacijah, ko internet uporabljajo samostojno. Zato je poznavanje osnovnih pravil varne rabe interneta ključnega pomena za njihovo varnost in dobrobit v digitalnem svetu.

2.3.3 Zakaj otroci potrebujejo učenje varne rabe interneta

Otroci začnejo uporabljati internet že zelo zgodaj in ga uporabljajo vsakodnevno za različne namene. Zgodnja in pogosta uporaba interneta pa hkrati pomeni tudi večjo izpostavljenost tveganjem, ki jih prinaša digitalno okolje. Raziskave poudarjajo, da so

otroci zaradi svoje starosti in razvojnih značilnosti pogosto manj pripravljeni na soočanje z nevarnostmi, ki jih prinaša splet (Livingstone idr., 2012; Vehovar idr., 2025).

Otroci nimajo življenjskih izkušenj, kakršne imajo odrasli, zato imajo pogosto slabše razvito sposobnost predvidevanja posledic lastnega ravnanja. Zaradi tega težje kritično vrednotijo informacije, s katerimi se srečujejo na spletu, in lahko težje prepoznajo nevarne situacije ali se njihovega tveganja sploh ne zavedajo. Pogosto reagirajo impulzivno in brez razmisleka o možnih posledicah svojih dejanj, kar lahko poveča njihovo ranljivost v digitalnem okolju (Gcaza & Thomson, 2025; Livingstone & Smith, 2014).

Raziskave kažejo tudi, da lahko otroci sicer poznajo določena pravila varne rabe interneta, vendar jih v praksi pogosto ne upoštevajo. Otroci pogosto precenjujejo svoje digitalne spretnosti in verjamejo, da se jim negativne izkušnje na spletu ne morejo zgoditi, ali pa o možnih posledicah sploh ne razmišljajo. Takšen razkorak med znanjem in dejanskim vedenjem lahko vodi v neustrezno ravnanje in večjo izpostavljenost spletnim tveganjem (Witsenboer idr., 2022).

Pomembno vlogo pri zmanjševanju tveganj ima sistematično izobraževanje o varni rabi interneta. Načrtno poučevanje, ponavljanje vsebin ter vključevanje praktičnih dejavnosti prispevajo k razvoju varnejšega vedenja otrok na spletu. S tem otroci razvijajo kritično mišljenje, občutek odgovornosti in večjo zavedanje o možnih posledicah neustrezne uporabe digitalnih tehnologij (Walsh idr., 2022). Pri tem imajo pomembno vlogo tako šola kot tudi starši, saj lahko s skupnim delovanjem ustvarjajo spodbudno in varno okolje za učenje (Moreno, 2013).

Zgodnje učenje varne rabe interneta je ključnega pomena, saj omogoča razvoj varnih navad in večjo samozavest pri uporabi digitalnih tehnologij. Postopno in starosti prilagojeno pridobivanje znanja prispeva k zmanjševanju tveganj ter k razvoju odgovornega vedenja na spletu. Zato je pomembno, da učenci poleg splošnega

razumevanja digitalne pismenosti poznajo tudi konkretna pravila varne rabe interneta, ki jih bodo lahko uporabili v vsakodnevnih situacijah.

2.3.4 Spletna varnost kot preventivni dejavnik

Znanje o spletni varnosti ima pomembno preventivno vlogo, saj lahko pomaga preprečevati različne oblike spletnih tveganj, kot so spletno nasilje, stik z neznanci, zloraba osebnih podatkov ter izpostavljenost neprimernim vsebinam. Ustrezno razvite digitalne spretnosti in razumevanje pravil varne rabe interneta prispevajo tudi k zmanjševanju negativnih izkušenj, ki jih lahko učenci doživijo na spletu (Livingstone idr., 2012; Gcaza & Thomson, 2025).

Preventivno delovanje je praviloma učinkovitejše kot kasnejše reševanje posledic neustrezne uporabe interneta. Pomembno je, da otroke o varni rabi interneta začnemo izobraževati že pred pojavom težav ter da pri njih razvijamo varne navade pri uporabi digitalnih tehnologij. Učenci, ki imajo ustrezno znanje o spletni varnosti, se lažje odzovejo na tveganje situacije in sprejemajo bolj odgovorne odločitve pri uporabi interneta (Walsh idr., 2022).

Pri izobraževanju o spletni varnosti ima pomembno vlogo sistematično in načrtno delo. Preventivne dejavnosti morajo biti vključene v vzgojno-izobraževalni proces ter prilagojene starosti in razvojnim značilnostim učencev. Pomembno je tudi sodelovanje staršev, saj varna raba interneta predstavlja dolgoročen proces, ki ga ni mogoče razviti v kratkem časovnem obdobju (Moreno, 2013; Walsh idr., 2022).

Pozitivni učinki preventivnega delovanja se kažejo v večji samozavesti učencev, bolj odgovornem vedenju ter boljšem odzivanju na tvegane situacije na spletu. Učenci, ki razvijajo digitalne kompetence, lažje uporabljajo internet na varen in premišljen način ter so manj izpostavljeni spletnim nevarnostim (Livingstone idr., 2012).

Pomembno vlogo na področju spletne varnosti v Sloveniji predstavlja tudi portal Safe.si, ki učencem, staršem in učiteljem ponuja gradiva ter priporočila za varno uporabo interneta (Safe.si, 2024).

Varna raba interneta se v praksi uresničuje predvsem skozi poznavanje in upoštevanje konkretnih pravil ter pridobivanje izkušenj v različnih spletnih situacijah. Splošno znanje o spletu samo po sebi ni dovolj, saj morajo učenci vedeti, kako ravnati v konkretnih okoliščinah. Pravila varne rabe interneta otrokom pomagajo prepoznati nevarnosti, se nanje ustrezno odzvati ter razvijati odgovorno vedenje pri uporabi digitalnih tehnologij. Poleg tega jim dajejo občutek večje varnosti in samozavesti pri uporabi spleta.

Poznavanje pravil varne rabe interneta je pomemben del digitalnega opismenjevanja ter preventivnih dejavnosti v šolskem okolju. Pravila predstavljajo temelj za varno ravnanje na spletu, zato je pomembno, da jih učenci poznajo in razumejo. V naslednjem poglavju bodo predstavljena osnovna pravila varne rabe interneta, ki so ključnega pomena za razvoj varnega in odgovornega vedenja v digitalnem okolju (Walsh idr., 2022; Livingstone idr., 2012).

2.4 Osnovna pravila varne rabe interneta

Osebni podatki so podatki, ki posameznika opredeljujejo in omogočajo njegovo prepoznavo. Mednje sodijo ime, priimek, naslov, telefonska številka, gesla ter tudi fotografije. Zaradi občutljivosti teh podatkov in količine informacij, ki jih razkrivajo o posamezniku, je izredno pomembno, da jih ne delimo z drugimi, zlasti ne na spletu. Neustrezno ravnanje z osebnimi podatki lahko vodi do različnih zlorab, kot so kraja identitete, zloraba uporabniških računov ter posegi v zasebnost posameznika. V takšnih primerih je lahko posameznik oškodovan, njegova zasebnost pa resno ogrožena (Livingstone idr., 2012; Gcaza & Thomson, 2025).

2.4.1 Varovanje osebnih podatkov

Otroci pogosto delijo osebne podatke, ker ne razumejo posledic, ki jih lahko ima njihovo ravnanje. Razlog za to je predvsem pomanjkanje življenjskih izkušenj, sposobnosti kritičnega mišljenja in presojanja, zaradi česar težje ocenijo, katera dejanja so lahko nevarna. Pogosto ne predvidijo, da bi lahko nekdo njihove podatke zlorabil v njihovo škodo, hkrati pa so do drugih zelo zaupljivi in želijo biti sprejeti v družbi (Livingstone idr., 2012; Gcaza & Thomson, 2025).

Zelo pogosto se pojavljajo situacije, ko otroci delijo svoje fotografije, razkrijejo domači naslov ali objavljajo različne osebne podatke na družbenih omrežjih. Takšnih dejanj pogosto ne dojemajo kot nevarnih, vendar lahko za posameznike z neprimernimi nameni predstavljajo priložnost za zlorabo podatkov. Raziskave kažejo, da otroci pogosto podcenjujejo tveganja ter precenjujejo svojo sposobnost varnega ravnanja na spletu (Witsenboer idr., 2022).

Zato je izredno pomembno, da otroke naučimo prepoznavati nevarne situacije ter jih seznanimo s pravili varnega ravnanja na spletu. Učenci morajo vedeti, da osebnih podatkov, kot so ime, priimek, naslov, telefonska številka in gesla, ne smejo deliti z drugimi. Prav tako morajo biti previdni pri objavljanju fotografij ter spoštovati zasebnost drugih oseb, kar pomeni, da ne smejo objavljati fotografij drugih brez njihovega dovoljenja (Walsh idr., 2022).

Pomembno je tudi, da se otroci na spletu počutijo varne ter da vedo, na koga se lahko obrnejo v primeru nejasnosti ali težav. Spodbujati jih je treba, da se v takšnih situacijah obrnejo na odraslo osebo, ter jih naučiti osnov zaščite zasebnosti, kot je uporaba ustreznih nastavitev zasebnosti in zaščita uporabniškega profila (Moreno, 2013).

2.4.2 Varna uporaba gesel

Najprej je pomembno opredeliti, kaj geslo sploh je in kakšen je njegov namen. Geslo predstavlja obliko zaščite uporabnika, katere osnovni namen je varovanje

osebnih podatkov in dostopa do različnih digitalnih storitev. Gesla uporabljamo pri elektronski pošti, družbenih omrežjih, spletnih igrah ter številnih aplikacijah, kjer je za uporabo potrebno ustvariti uporabniški račun. V sodobnem digitalnem okolju ima posameznik pogosto več različnih računov, zato gesla predstavljajo ključen element varovanja zasebnosti. Z uporabo gesla lahko omejimo dostop drugim osebam in zaščitimo svoje osebne podatke pred nepooblaščenim vdorom (Livingstone idr., 2012; EU Kids Online).

Pomembno je poudariti, da morajo biti gesla zasebna in jih ne smemo deliti z drugimi, niti s prijatelji. Otroci se pogosto ne zavedajo, da lahko deljenje gesel vodi do resnih posledic, kot so kraja računa, zloraba uporabniškega profila ali celo kraja identitete. Neznane osebe lahko v primeru pridobitve gesla dostopajo do osebnih podatkov ter jih uporabijo v škodo posameznika (Walsh idr., 2022; Gcaza & Thomson, 2025).

Pri varni uporabi gesel je pomembna tudi njihova kompleksnost. Gesla ne smejo biti enostavna ali lahko ugibljiva, kot so osebna imena, rojstni datumi ali preprosta zaporedja števil. Močno geslo vsebuje kombinacijo črk, števil in simbolov ter je dovolj dolgo, da ga je težje razvozlati. Priporočljivo je tudi, da ima uporabnik za vsak račun različno geslo, saj s tem dodatno zmanjša možnost zlorabe (Walsh idr., 2022).

Raziskave kažejo, da otroci pogosto ravnajo z gesli neustrezno. Pogosto jih delijo s prijatelji, jih zapisujejo na vidna mesta ali uporabljajo zelo enostavna gesla, prav tako pa pogosto uporabljajo isto geslo za več različnih računov. Takšno ravnanje povečuje tveganje za zlorabo in izgubo nadzora nad lastnimi podatki (Witsenboer idr., 2022).

Zato je zelo pomembno, da otroke naučimo pravilnega ravnanja z gesli. Učenci morajo vedeti, da gesel ne smejo deliti z drugimi, da jih morajo redno spreminjati ter jih ustrezno varovati. Pomembno je tudi, da znajo pravilno ukrepati v primeru, da nekdo pridobi njihovo geslo, kar pomeni, da ga nemudoma spremenijo in o tem obvestijo

odraslo osebo. Takšno znanje pomembno prispeva k večji varnosti pri uporabi interneta (Walsh idr., 2022; Moreno, 2013).

2.4.3 Varna komunikacija na spletu

Komunikacija na spletu pomeni izmenjavo informacij med uporabniki preko različnih digitalnih orodij. Ta lahko poteka preko družbenih omrežij, različnih aplikacij, ki jih uporabniki prenesejo iz spletnih trgovin (npr. Google Play ali App Store), ter preko spletnih iger, ki omogočajo komunikacijo med igralci. Otroci pogosto komunicirajo z vrstniki, vendar jim različni komunikacijski kanali omogočajo tudi stik z neznanci. Spletna komunikacija je tako postala pomemben del vsakdanjega življenja, zato je ključno, da se otroci naučijo, s kom in na kakšen način komunicirati (Livingstone idr., 2012; Livingstone & Smith, 2014).

Pri tem je pomembno, da otroke poučimo o nevarnostih spletne komunikacije. Internet je prostor, kjer lahko vsakdo komunicira in pošilja sporočila, pri čemer uporabniki pogosto niso to, za kar se predstavljajo. Na spletu so pogoste lažne identitete, kjer se posamezniki predstavljajo kot nekdo drug, kar lahko vodi v manipulacijo ali zavajanje otrok. Poleg tega se na spletu pojavljajo tudi različne oblike spletnega nasilja, kot so žaljenje, nadlegovanje in izsiljevanje. Otroci morajo razumeti, da vse informacije na spletu niso resnične in da komunikacija z neznanci lahko predstavlja tveganje (Gcaza & Thomson, 2025).

Otroci so pri spletni komunikaciji posebej ranljivi, saj pogosto zaupajo drugim, si želijo biti sprejeti ter so radovedni. Zaradi pomanjkanja življenjskih izkušenj in slabše razvite kritične presoje lahko težje prepoznajo nevarne situacije. Pogosto reagirajo impulzivno, kar dodatno povečuje tveganje za neustrezno ravnanje na spletu (Gcaza & Thomson, 2025).

Zato je izredno pomembno, da učence naučimo pravil varne komunikacije. Otroci morajo vedeti, da ne komunicirajo z neznanci, da ne delijo osebnih podatkov ter da ne pošiljajo svojih fotografij ali fotografij drugih oseb brez njihovega dovoljenja. V primeru

neprimernega vedenja morajo znati pravilno ukrepati, kar vključuje obveščanje odrasle osebe, blokiranje uporabnika ter prijavo neprimerne vsebine v aplikaciji (Walsh idr., 2022; Moreno, 2013).

Pomemben del varne komunikacije je tudi zavedanje, da mora otrok v vsaki situaciji, v kateri se počuti neprijetno ali ogroženo, o tem obvestiti odraslo osebo. Poleg tega je priporočljivo, da v takšnih primerih blokira uporabnika ter, če je mogoče, shrani dokaze o neprimernem vedenju. Varna komunikacija in pravilno ravnanje na spletu sta ključna dejavnika za zmanjševanje tveganj ter za zaščito otrok v digitalnem okolju.

2.4.4 Prepoznavanje spletnih tveganj in odgovorno ravnanje na spletu

Med spletna tveganja sodijo različne nevarnosti, neprimerne situacije in vsebine, s katerimi se lahko uporabniki srečajo pri uporabi interneta. Do spletnih tveganj lahko pride namerno ali nenamerno. Pomembno se je zavedati, da se otroci z njimi srečujejo pri različnih spletnih igrah, družbenih omrežjih, ogledu videoposnetkov in spletni komunikaciji. Zaradi pogoste uporabe interneta so otroci spletnim tveganjem izpostavljeni že v zgodnjem obdobju odraščanja (Livingstone idr., 2012; Livingstone & Smith, 2014).

Poznamo različne vrste spletnih tveganj, kot so spletno nasilje, žaljenje, izsiljevanje, spletne prevare, lažne nagrade, lažne identitete, stik z neznanimi osebami, kraja osebnih podatkov ter izpostavljenost neprimernim vsebinam. Spletno okolje uporabnikom omogoča anonimnost, zaradi česar lahko posamezniki lažje prikrijejo svojo identiteto in zavajajo druge uporabnike interneta (Gcaza & Thomson, 2025; EU Kids Online; Livingstone & Smith, 2014).

Pomembno je poudariti, da otroci spletna tveganja pogosto težje prepoznavajo. Zaradi pomanjkanja življenjskih izkušenj, večje radovednosti in impulzivnosti pogosto ne razmišljajo o posledicah svojih dejanj. Otroci imajo izrazito željo po sprejetosti in pogosto bolj zaupajo drugim uporabnikom interneta, zato lažje kliknejo neznane

povezave, verjamejo informacijam na spletu ter redkeje preverjajo njihovo resničnost (Witsenboer idr., 2022; Gcaza & Thomson, 2025).

Pri zmanjševanju spletnih tveganj ima pomembno vlogo razvoj kritične presoje. Pomembno je, da otroke naučimo razmišljati pred klikom, preverjati informacije iz različnih virov ter jih opozarjati, da internet ni vedno varen in resničen prostor. Razvoj kritičnega mišljenja pomembno prispeva k zmanjševanju možnosti spletnih zlorab in nevarnosti (Walsh idr., 2022; Livingstone idr., 2012).

Otroci morajo poznati tudi ustrezne načine ravnanja v nevarnih situacijah. Naučiti jih je treba, da o neprimernih ali nevarnih situacijah obvestijo odraslo osebo, blokirajo uporabnika, prijavijo neprimerno vsebino ter ne odgovarjajo na sumljiva sporočila. Če je mogoče, je priporočljivo tudi shraniti dokaze o neprimernem vedenju. Ključnega pomena je, da otrok v takšnih situacijah ne ostane sam s težavo (Moreno, 2013; Walsh idr., 2022).

Odgovorna uporaba interneta vključuje varno vedenje, spoštljivo komunikacijo in premišljeno uporabo digitalnih tehnologij. Pomembno je vzpostaviti ravnovesje med uporabo interneta in drugimi dejavnostmi v otrokovem življenju. Otroci potrebujejo časovne omejitve uporabe digitalnih naprav, saj lahko prekomerna uporaba interneta negativno vpliva na zdravje, spanje, šolsko delo in socialne odnose (Moreno, 2013; Livingstone idr., 2012).

Avtorji poudarjajo, da je pomembno otroke naučiti prepoznavati različna spletna tveganja, saj to povečuje njihovo varnost in zmanjšuje možnost spletnih zlorab. Poleg tega je pomembno razvijati odgovorno vedenje na spletu, saj prav znanje, upoštevanje pravil in pomoč odraslih predstavljajo ključne dejavnike varne uporabe interneta.

2.5 Vloga šole in staršev pri spletni varnosti

Pri spletni varnosti imajo odrasli zelo pomembno vlogo. Njihova naloga je, da otroke usmerjajo, jim nudijo podporo, se z njimi pogovarjajo ter postavljajo jasna pravila glede uporabe interneta. Takšno vodenje je izrednega pomena, saj otroci sami pogosto nimajo dovolj znanja in izkušenj za varno uporabo digitalnih tehnologij (Moreno, 2013; Walsh idr., 2022).

Pomembno vlogo pri razvoju spletne varnosti ima tudi šola. Kot vzgojno-izobraževalna ustanova mora učencem omogočati razvoj digitalne pismenosti, kritičnega mišljenja ter znanja za varno uporabo spleta in digitalnih orodij. Naloga učiteljev je izvajanje preventivnih dejavnosti, poučevanje pravil spletnega bontona ter opozarjanje učencev na najpogostejša spletna tveganja in nevarnosti. Pri tem so ključnega pomena sistematično učenje, ponavljanje vsebin ter uporaba praktičnih primerov, saj učenci na ta način lažje razumejo pomen varnega ravnanja na spletu (Walsh idr., 2022; Livingstone idr., 2012).

Avtorji poudarjajo tudi pomembno vlogo staršev pri varni uporabi interneta. Starši so tisti, ki postavljajo pravila uporabe interneta v domačem okolju, nadzorujejo uporabo digitalnih naprav ter določajo časovne omejitve uporabe. Poleg nadzora pa je izrednega pomena tudi odnos med starši in otrokom, ki mora temeljiti na zaupanju, pogovoru ter občutku varnosti in sprejetosti. Otrok mora vedeti, da se lahko v primeru spletnega nasilja, zlorabe ali drugih neprijetnih izkušenj obrne na odraslo osebo ter ji zaupa svoje težave (Moreno, 2013; Livingstone & Smith, 2014).

Za uspešno preprečevanje spletnih zlorab in tveganj je zelo pomembno sodelovanje med šolo in starši. Učinkovito sodelovanje vključuje skupno postavljanje pravil, izmenjavo informacij ter nudenje podpore otroku tako doma kot tudi v šolskem okolju. Takšno sodelovanje zmanjšuje tveganje za spletne zlorabe ter povečuje občutek varnosti pri otroku (Walsh idr., 2022; Moreno, 2013).

Pomembno je tudi, da se učenje spletne varnosti začne že v zgodnjem obdobju šolanja. Učenje mora biti postopno in prilagojeno starosti ter sposobnostim otrok. Posebno pozornost je treba nameniti učencem s posebnimi potrebami, saj lahko zaradi svojih značilnosti potrebujejo dodatno podporo, prilagoditve in več ponavljanja pri učenju pravil varne rabe interneta (Gcaza & Thomson, 2025; Livingstone idr., 2012).

Za varno uporabo interneta torej ni odgovoren zgolj otrok, temveč imajo pomembno vlogo tudi starši, učitelji, šola in drugi odrasli. Prav znanje, podpora odraslih in medsebojno sodelovanje pomembno prispevajo k večji varnosti otrok v digitalnem okolju.

2.6 Spletna varnost pri učencih s posebnimi potrebami

Učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v osnovnošolsko izobraževanje z nižjim izobrazbenim standardom uporabljajo splet in različne digitalne naprave kot so telefoni, tablice, računalnik in prenosnik ravno tako kot učenci, ki obiskujejo redni program osnovne šole. Internet jim omogoča komunikacijo in interakcijo z ostalimi osebami, uporabljajo ga za učenje in zabavo, ter za socialno vključevanje preko različnih aplikacij in pridobivanje novih informacij. V današnjem času ima digitalna tehnologija lahko za učence s posebnimi potrebami veliko pozitivnih učinkov, saj jim omogoča lažjo komunikacijo, večjo samostojnost in dostop do različnih vsebin. Vendar pa se je potrebno zavedati, da kljub številnim prednostim pa internet in uporaba spleta prinaša tudi različna tveganja in nevarnosti (Livingstone idr., 2012; Moreno, 2013).

Učenci s posebnimi potrebami pogosto težje prepoznavajo nevarne situacije na spletu in težje presojujejo posledice svojih dejanj in imajo manj razvito kritično mišljenje pri uporabi digitalnih vsebin. Zaradi svojih značilnosti so pogosto bolj zaupljivi, impulzivni in imajo izrazito potrebo po sprejetosti, zaradi česar pa lahko tudi hitreje postanejo žrtve spletnih zlorab, manipulacije ali spletnega nasilja (Gcaza & Thomson, 2025; Witsenboer idr., 2022).

Učenci s posebnimi potrebami potrebujejo prilagojeno učenje, kar vključuje tudi učenje o varni uporabi interneta. Pri učenju potrebujejo konkretna navodila, veliko ponavljanja ter različne oblike vizualne podpore, saj si abstraktne pojme pogosto težje predstavljajo. Pomembni so tudi praktični primeri iz njihovega vsakdanjega življenja, saj preko konkretnih situacij lažje razumejo pomen pravil varne rabe interneta. Pravila morajo biti kratka, jasna, razumljiva in večkrat ponovljena, saj se učenci na ta način lažje učijo varnega vedenja na spletu (Walsh idr., 2022; Moreno, 2013).

Internet in digitalna tehnologija učencem s posebnimi potrebami omogočata tudi večjo socialno vključenost ter razvoj samostojnosti. S pomočjo različnih digitalnih orodij lahko učenci lažje komunicirajo z vrstniki, sodelujejo pri šolskem delu ter dostopajo do informacij in vsebin, ki so jim prilagojene. Digitalna vključenost je pomembna, saj učencem omogoča aktivnejše sodelovanje v sodobni družbi in prispeva k večji samostojnosti pri vsakodnevem življenju (UNESCO; Vehovar idr., 2025).

Učenci s posebnimi potrebami lahko zaradi svojih značilnosti hitreje postanejo žrtve manipulacije, spletnega nasilja in drugih oblik spletnih zlorab, saj pogosto težje prepoznajo nevarne namene drugih uporabnikov interneta (Sharples idr.; Chadwick).

Še posebej pomembno vlogo pri učencih s posebnimi potrebami imajo starši, učitelji in drugi strokovni delavci. Otrokom nudijo več podpore, več nadzora ter pomoč pri razlagi različnih situacij, ki jih sami pogosto težje razumejo. Učenci s posebnimi potrebami potrebujejo dodatno usmerjanje pri uporabi interneta, saj težje presojujejo nevarnosti in posledice svojih dejanj na spletu. Zato je pomembno, da odrasli učence sproti opozarjajo na morebitna tveganja, jim pomagajo razumeti pravila varne uporabe interneta ter jih učijo ustreznega ravnanja v nevarnih situacijah (Moreno, 2013; Livingstone & Smith, 2014).

Pomembno vlogo ima tudi sodelovanje med šolo in starši. Učenci potrebujejo enotna pravila, podporo in občutek varnosti tako doma kot tudi v šolskem okolju. Sodelovanje med starši, učitelji in drugimi strokovnimi delavci omogoča boljše

razumevanje otrokovih težav ter učinkovitejše učenje varne rabe interneta. Učenci s posebnimi potrebami pogosto potrebujejo stalno podporo in več ponavljanja, zato je skupno delovanje odraslih ključnega pomena za njihovo varnost in uspešno vključevanje v digitalno okolje (Vehovar idr., 2025).

V Sloveniji je področje digitalne pismenosti in spletne varnosti vključeno tudi v učne načrte za učence s posebnimi potrebami. V učnem načrtu za izbirni predmet računalništvo v programu NIS so med pomembnimi cilji navedeni varna raba interneta, zaščita osebnih podatkov, ustvarjanje varnih gesel, odgovorno komuniciranje ter prepoznavanje spletnega nasilja in drugih spletnih tveganj. Učni načrt poudarja tudi pomen kritičnega vrednotenja informacij, digitalne identitete in odgovorne uporabe digitalnih tehnologij. Pomemben poudarek učnega načrta je tudi prilagojeno poučevanje učencev s posebnimi potrebami. Učni načrt izpostavlja individualizacijo, uporabo konkretnih primerov, postopnost učenja, ponavljanje ter uporabo praktičnih dejavnosti pri učenju digitalnih vsebin (Zavod RS za šolstvo, 2020 in 2023).

Raziskav na področju spletne varnosti pri učencih s posebnimi potrebami je malo, zato nimamo dovolj podatkov in raziskovalnih ugotovitev. Zelo pomembno je raziskovati stopnjo znanja učencev in preverjati njihovo poznavanje pravil varne rabe interneta, saj lahko le na podlagi rezultatov razumemo njihove potrebe in morebitne težave pri uporabi interneta. Rezultati raziskava lahko pomagajo šolam, učiteljem in drugim pri načrtovanju preventivnih dejavnosti ter prilagajanju načinov poučevanja spletne varnosti učencem s posebnimi potrebami. Pomembni so tudi pri oblikovanju ustrezne podpore in pomoči pri varni uporabi interneta (Walsh idr., 2022; Gcaza & Thomson, 2025; Vehovar idr., 2025).

Učenci s posebnimi potrebami zaradi svojih značilnosti potrebujejo dodatno podporo in prilagojeno poučevanje vsebin s področja spletne varnosti. Potrebujejo več ponavljanja pravil varne rabe interneta ter konkretne primere iz vsakdanjega življenja. Ker težje prepoznavajo nevarnosti in posledice svojih dejanj na spletu, imajo starši, učitelji in drugi strokovni delavci zelo pomembno vlogo pri učenju varnega vedenja na internetu. Ključnega pomena so zgodnje učenje, konkretni primeri, jasna pravila in stalna podpora odraslih.

Spletna varnost učencem omogoča varnejšo uporabo interneta, večjo samostojnost ter boljše vključevanje v digitalno družbo. Pomembno je, da učence sistematično učimo varne in odgovorne uporabe interneta ter jim nudimo pomoč in podporo tam, kjer jo potrebujejo. Na takšen način lahko zmanjšamo tveganje za spletne zlorabe in spletno nasilje ter učencem omogočimo varnejše in bolj pozitivne izkušnje pri uporabi spleta.

2 EMPIRIČNI DEL

V raziskovalni nalogi smo uporabili deskriptivno metodo raziskovanja. S pomočjo deskriptivne metode smo opisovali in proučevali področje spletne varnosti ter varne uporabe interneta pri učencih s posebnimi potrebami. Pri izdelavi teoretičnega dela smo uporabili domačo in tujo strokovno literaturo, znanstvene članke, spletne vire ter učne načrte, povezane s področjem digitalne pismenosti in spletne varnosti.

Za empirični del raziskave smo uporabili anketni vprašalnik, s katerim smo želeli ugotoviti, kako učenci poznajo osnovna pravila varne uporabe interneta, kako reagirajo v različnih spletnih situacijah ter kakšne izkušnje imajo pri uporabi spleta. Vprašalnik je bil prilagojen učencem s posebnimi potrebami, zato so bila vprašanja kratka, jasna in konkretna. Uporabljena so bila vprašanja zaprtega tipa, pri katerih so učenci izbirali med ponujenimi odgovori.

Rezultate raziskave smo prikazali s pomočjo grafov in opisne interpretacije rezultatov. Dobljene rezultate smo med seboj primerjali ter jih povezali z ugotovitvami različnih avtorjev in raziskovalcev s področja spletne varnosti in digitalne pismenosti.

3.1 Raziskovalna metoda in instrument

V raziskavi smo uporabili kvantitativno raziskovalno metodo - anketo. Anketa je bila izvedena v spletni obliki. Vprašalnik je bil prilagojen učencem s posebnimi potrebami, zato so bila vprašanja kratka, jasna in večinoma zaprtega tipa.

V anketi je sodelovalo 29 oseb, starih od 7 do 16 let. Zbrane podatke smo analizirali s pomočjo odstotkov, ki smo jih prikazali v obliki tabel in grafov.

3.2 Raziskovalni vzorec

V raziskavo smo vključili 29 učencev osnovne šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom. Učenci so bili stari od 7 do 16 let. Največ sodelujočih učencev je bilo iz starostne skupine 13–16 let, in sicer 17 učencev oziroma 61 %. Starostno skupino 10–12 let je predstavljalo 7 učencev oziroma 25 %, najmanj pa je bilo učencev, starih 7–9 let, in sicer 4 učenci oziroma 14 %.

Glede na razred je največ učencev obiskovalo 7.–9. razred oziroma tretje vzgojno-izobraževalno obdobje. Takšnih učencev je bilo 16 oziroma 57 % . V skupini 4.–6. razreda je bilo 8 učencev oziroma 29 %, v skupini 1.–3. razreda pa 4 učenci oziroma 14 %. Pri posameznih vprašanjih je bilo število veljavnih odgovorov nekoliko različno, zato so rezultati interpretirani glede na veljavne odgovore pri posameznem vprašanju.

3.3 Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali v elektronski obliki preko anketnega vprašalnika 1KA (Arnes.si). Anketirance smo pred izpolnjevanjem seznanili z anonimnostjo ankete in jim pojasnili, da bodo podatki uporabljeni izključno v raziskovalne namene. Izpolnjevanje je trajalo približno 20 minut.

3.4 Obdelava podatkov

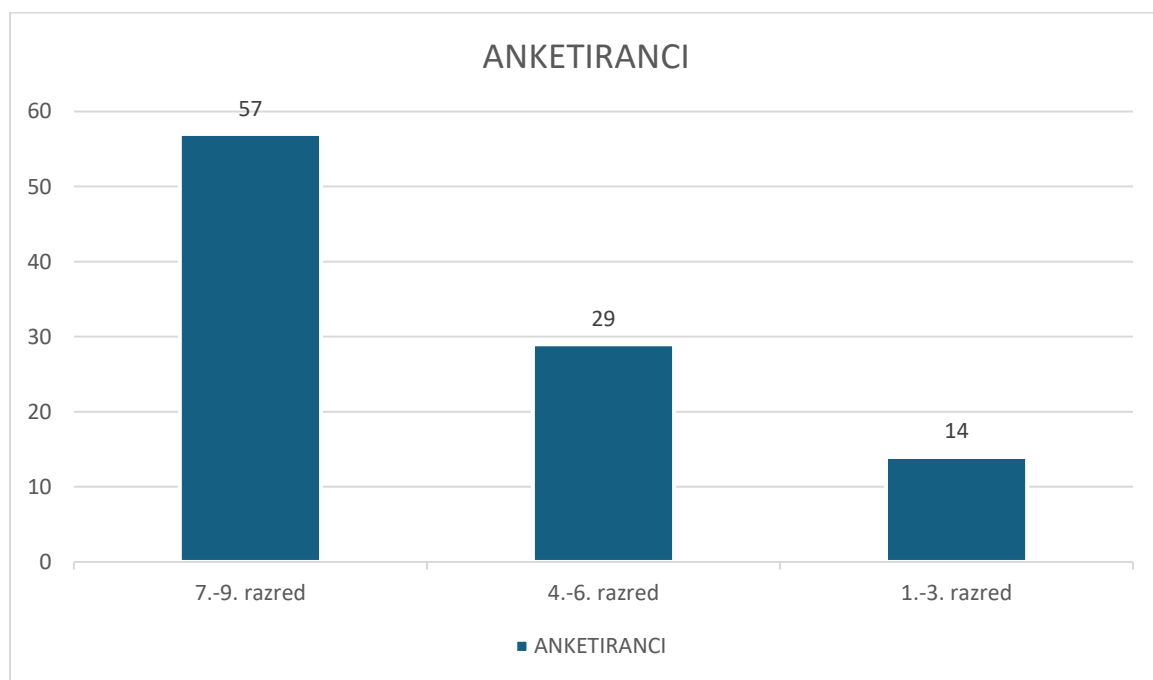
Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo obdelali s pomočjo opisne statistike. Rezultate smo prikazali v obliki grafov, tabel in opisnih interpretacij. Pri analizi podatkov smo uporabili odstotke posameznih odgovorov, s katerimi smo predstavili odgovore anketiranih učencev. Dobljene rezultate smo med seboj primerjali ter jih povezali z ugotovitvami strokovne literature in raziskav s področja spletne varnosti ter digitalne pismenosti.

3.5 Etični vidik raziskave

Raziskava je bila izvedena ob upoštevanju etičnih načel raziskovanja. Sodelovanje udeležencev v anketi je bilo prostovoljno. Pred začetkom so starši in skrbniki prejeli soglasja, vsi udeleženci so bili obveščeni o ciljih raziskave ter o namenu uporabe zbranih podatkov. Anketa je potekala anonimno, zato v nalogi ne navajamo šol, iz katerih prihajajo sodelujoči učenci.

3 REZULTATI RAZISKAVE

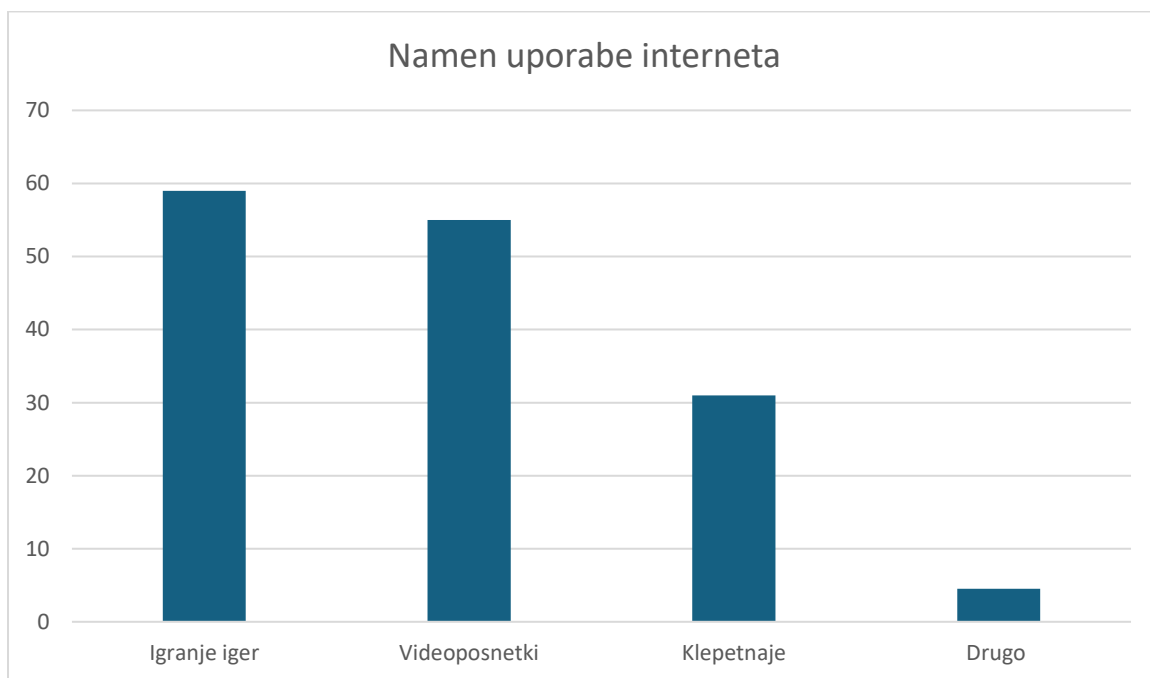
V raziskavi je sodelovalo 29 učencev osnovne šole s prilagojenim izobraževalnim programom z nižjim izobrazbenim standardom. V raziskavo so bili vključeni učenci druge in tretje triade osnovne šole. Starost učencev je bila med 7 in 16 let. Največ sodelujočih učencev je bilo starih med 13 in 16 let, najmanj pa med 7 in 9 let.



Slika 1 Anketiranci

Rezultati kažejo, da je bila večina anketiranih učencev iz višjih razredov osnovne šole, kar pomeni, da imajo učenci že precej izkušenj z uporabo interneta in digitalnih naprav.

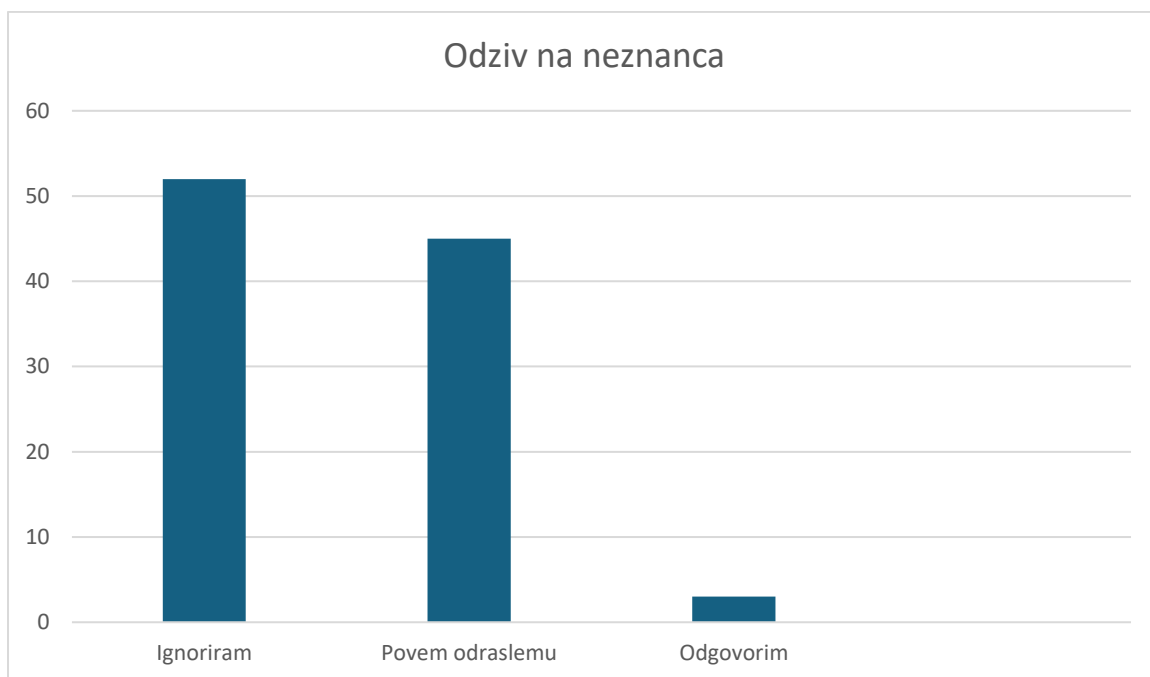
Iz grafa je razvidno, da največ učencev porablja interneta za igranje iger in gledanje videoposnetkov. Igranje iger je označilo kar 17 učencev oziroma 59%, gledanje videoposnetkov pa 16 učencev, oziroma 55%. Klepetanje je označilo 9 učencev oziroma 31%. Trije učenci pa so izbrali odgovor drugo, pri čemer so navedli učenje in spremljanje novic.



Slika 2 Namen uporabe interneta.

Iz rezultatov vidimo, da anketiranci internet uporabljajo predvsem za prostočasne dejavnosti, vendar se pojavlja tudi uporaba za učenje. To potrjuje, da je internet prisoten tako v zabavnem kot tudi v izobraževalnem kontekstu.

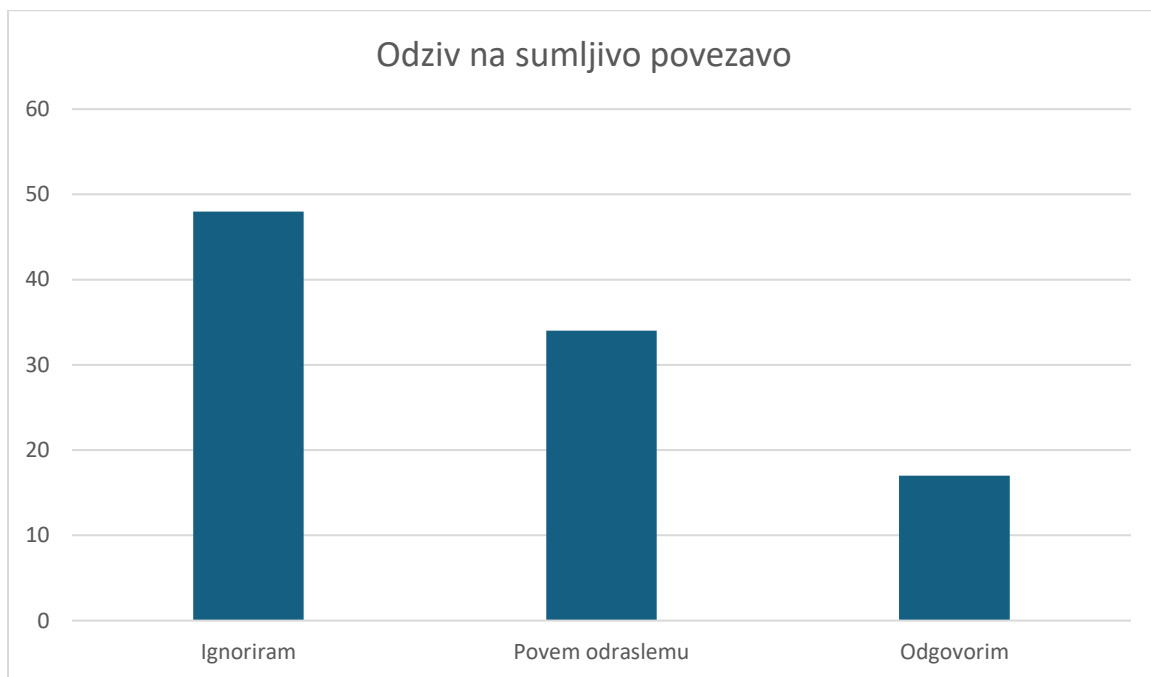
Z preprostimi vprašanji smo preverjali prepoznavanje varnega ravnanja v spletnih situacijah. Anketiranci so pri vprašanju, kaj bi storili, če bi jih neznanec vprašal, kje živijo, je kar 14 oseb oziroma 52% anketirancev odgovorilo, da bi neznanca ignorirali, 13 učencev, oziroma 45% pa bi povedali odrasli osebi. Samo 1 oseba kar predstavlja 3% bi pa neznancu odgovoril. To kaže, da kar velika večina anketirancev prepozna in upošteva eno izmed najpomembnejših pravil, da neznancu na spletu ni varno razkrivati osebnih podatkov.



Slika 3: Odziv na neznanca

Rezultati kažejo, da večina učencev prepoznava nevarnost komunikacije z neznanci na spletu in bi ravnala varno. Kljub temu pa manjši delež učencev še vedno ne prepoznava popolnoma nevarnosti razkrivanja osebnih podatkov neznanim osebam na internetu.

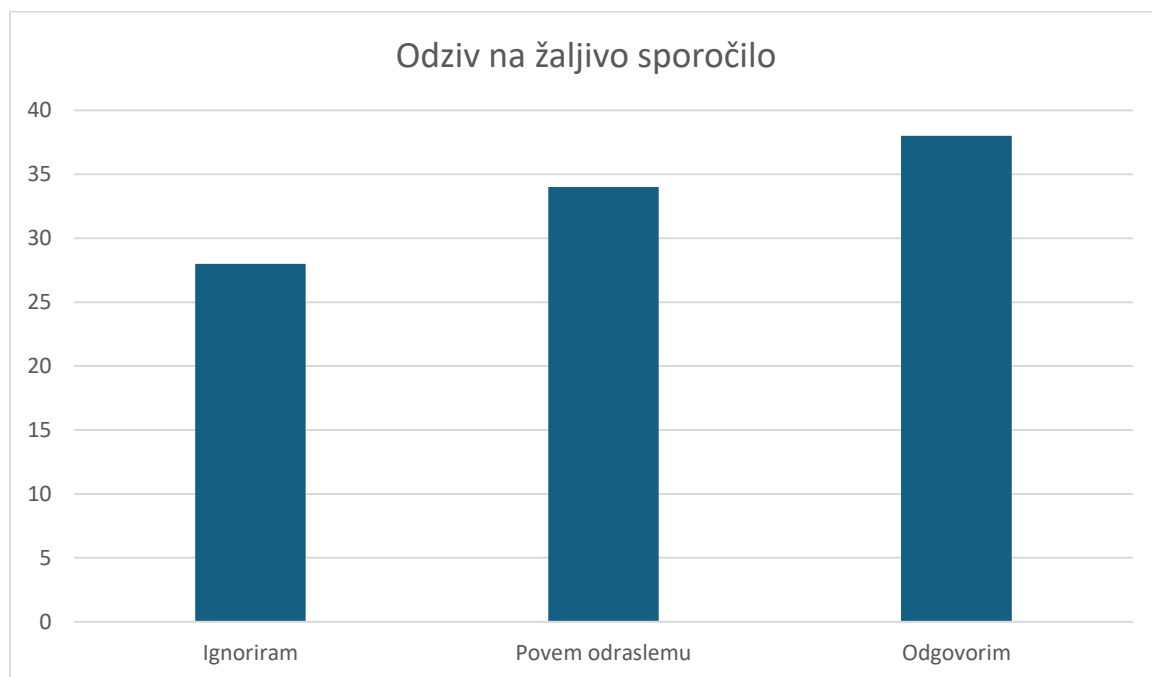
Pri vprašanju o sporočilu »Klikni tukaj za nagrado« oziroma a sumljivo sporočilo je 14 anketirancev oziroma 48 % odgovorilo, da bi sporočilo ignorirali, 10 anketirancev oziroma 34 % pa bi vprašalo odraslo osebo. Pet anketirancev oziroma 17 % bi na povezavo kliknilo.



Slika 4: Odziv na sumljivo povezavo

Rezultat kaže, da večina anketirancev prepozna nevarnost sumljivih povezav, vendar še vedno velik delež anketirancev, ki bi povezavo kliknili, opozarja na potrebo po dodatnem učenju o spletnih prevarah.

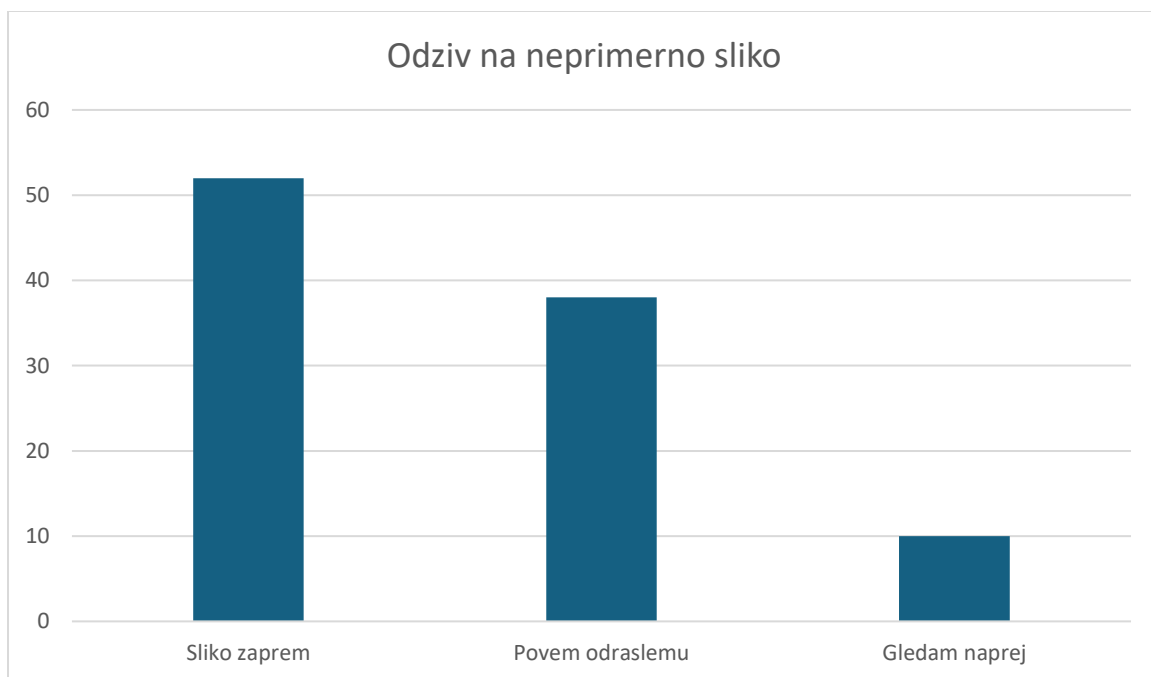
Pri vprašanju, kako bi ravnali ob žaljivem sporočilu, je 38 % učencev odgovorilo, da bi odgovorili nazaj. 34 % učencev bi o tem povedalo odrasli osebi, Pri vprašanju, kako bi ravnali ob žaljivem sporočilu, je 38 % učencev odgovorilo, da bi odgovorili nazaj. 34 % učencev bi o tem povedalo odrasli osebi, 28 % učencev pa bi sporočilo ignoriralo. 28 % učencev pa bi sporočilo ignoriralo.



Slika 5: Odziv na žaljivo sporočilo

Rezultati kažejo, da učenci pogosto reagirajo impulzivno in ne izberejo vedno najvarnejšega načina odziva. Del učencev se ob težavi obrne na odraslo osebo, kar kaže na pomembno vlogo odraslih pri učenju varnega ravnanja na spletu.

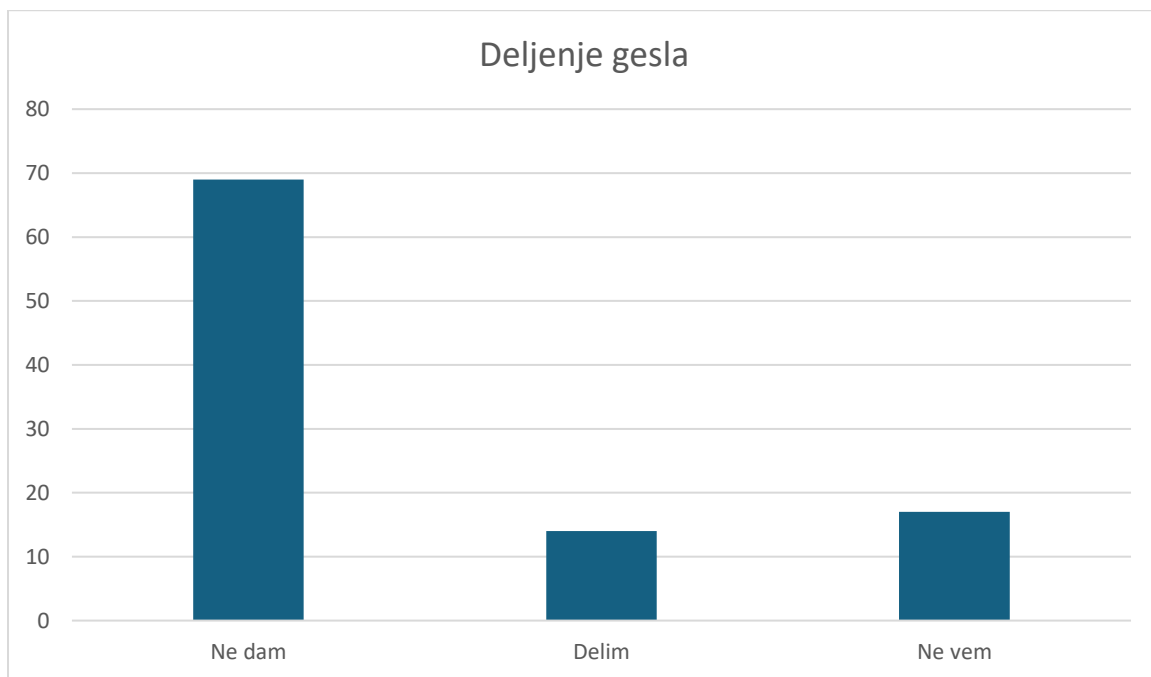
Na vprašanje, kako bi ravnali, če bi prejeli neprijetno sliko, je 52 % učencev odgovorilo, da bi sliko zaprli. 38 % učencev bi o tem povedalo odrasli osebi, 10 % učencev pa bi sliko gledalo naprej.



Slika 6: Odziv na neprimerno sliko

Rezultati kažejo, da večina učencev zna ustrezno reagirati ob neprimernih vsebinah, vendar manjši delež učencev še vedno ne prepozna popolnoma nevarnosti in neprimernosti takšnih vsebin.

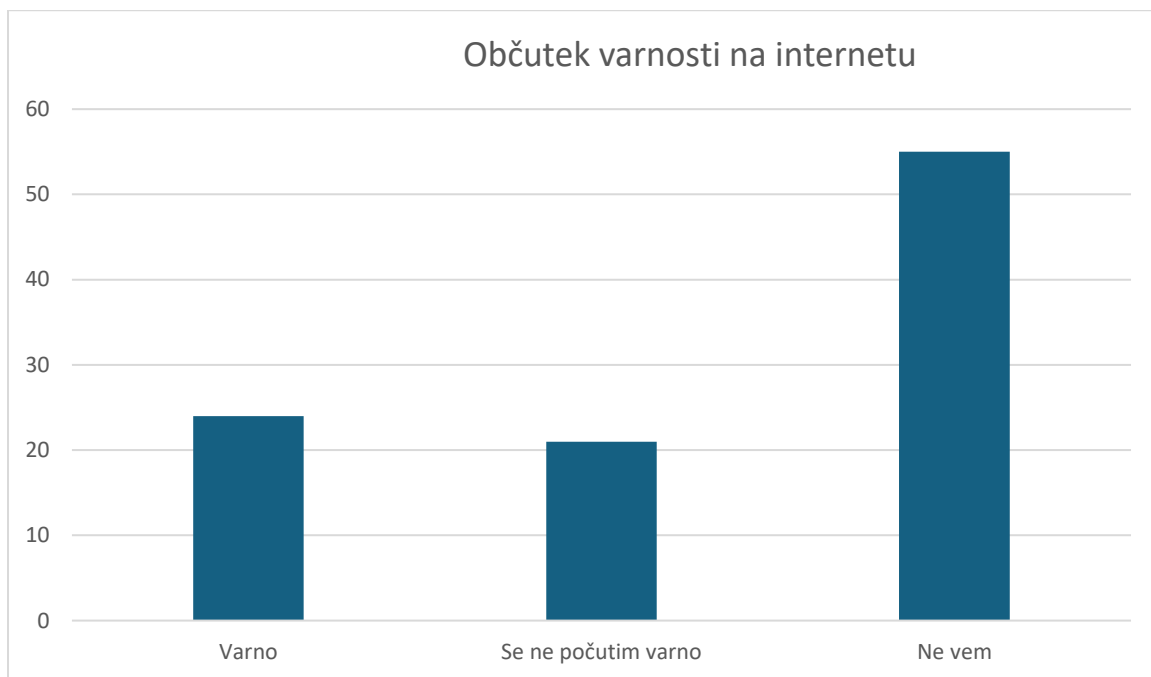
Pri vprašanju o deljenju svojega gesla je večina učencev odgovorila, da svojega gesla ne bi delili s prijateljem, to je označilo 20 učencev, kar predstavlja 69%. 14% učencev, kar predstavlja 4 učence pa bi geslo delili, pet učencev oziroma 17% pa ne ve, kako ravnati v takšni situaciji.



Slika 7: Deljenje gesla

Rezultati kažejo, da večina učencev razume pomen varovanja gesel in se zaveda, da gesel ne smejo deliti z drugimi osebami. Kljub temu pa je zaskrbljujoče, da bi del učencev svoje geslo še vedno delil ali pa ne ve, kako bi ravnal v takšni situaciji. To kaže, da vsi učenci še nimajo dovolj razvitega razumevanja pomena spletne varnosti in zaščite osebnih podatkov, zato potrebujejo dodatno učenje in ponavljanje pravil varne rabe interneta.

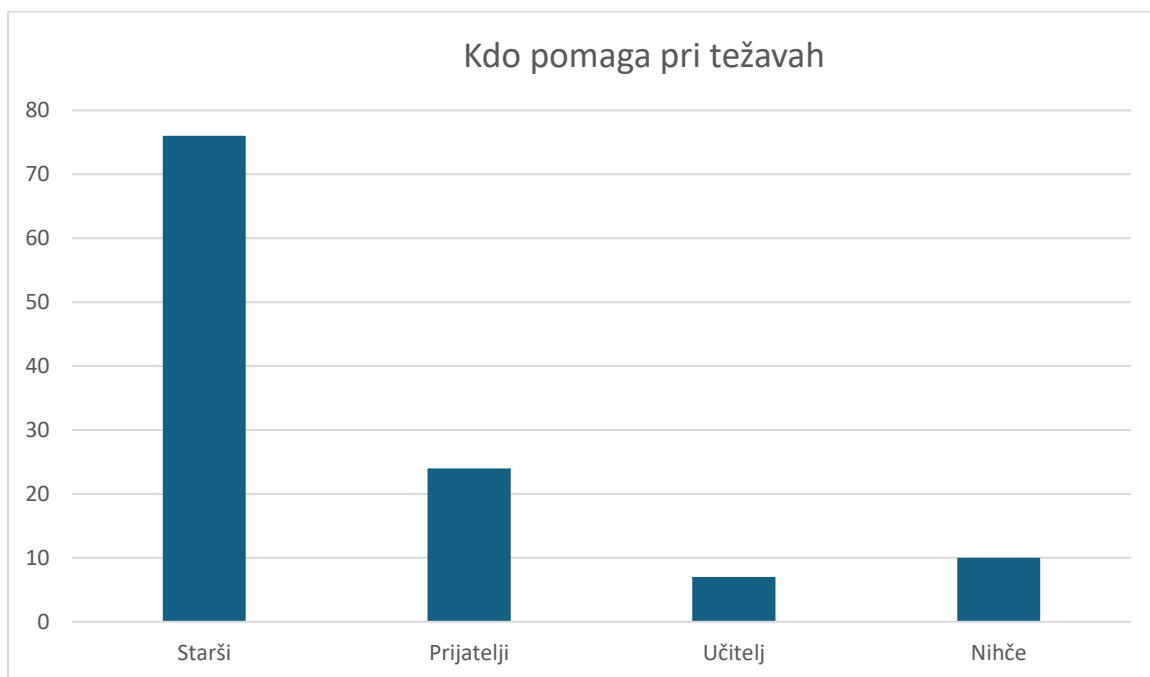
Na vprašanje ali se udeleženci počutijo varne na spletu, je največ anketirancev odgovorilo z »ne vem«. Kar 16 anketirancev, ki predstavlja 55% je izbralo tak odgovor. Sedem anketirancev oziroma 24% je odgovorilo da se na internetu počuti varno, šest učencev, kar predstavlja 21% pa se ne počuti varno.



Slika 8: Občutek varnosti na internetu

Rezultati kažejo, da se večina učencev ne zna jasno opredeliti glede občutka varnosti na internetu. Več kot polovica anketirancev je odgovorila z »ne vem«, kar lahko pomeni, da učenci nimajo dovolj razvitega razumevanja spletne varnosti ali pa svojih izkušenj na spletu ne znajo ustrezno oceniti. Manjši delež učencev se na internetu počuti varno, del učencev pa se ne počuti varno, kar kaže na prisotnost negotovosti in možnih neprijetnih izkušenj pri uporabi interneta.

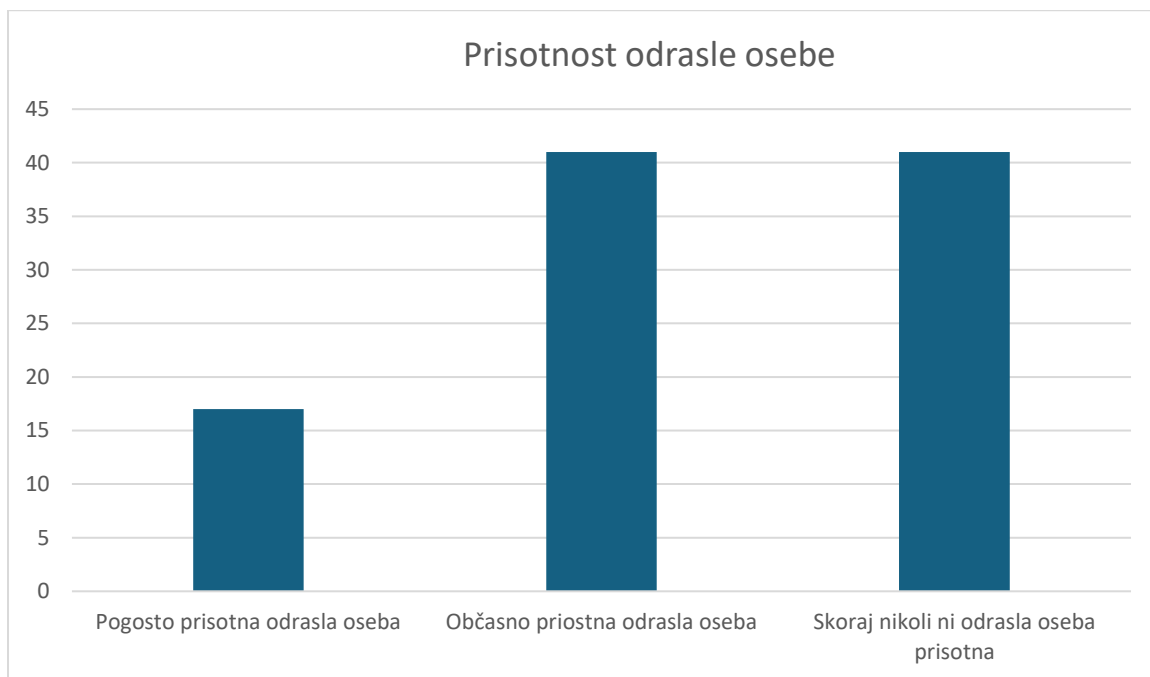
Pri vprašanju kdo anketirancem največ pomaga pri težavah, je največ oseb odgovorilo, da jim ob težavah na internetu pomagajo starši. Ta odgovor je izbralo kar 22 učencev, kar predstavlja 76%. Le sedem oseb kar predstavlja 24% bi se ob težavah obrnilo na prijatelja in le dve osebi, kar predstavlja 7% pa na učitelja. Tri osebe pa so odgovorile, da jim ne pomaga nihče.



Slika 9: Kdo mi pomaga pri težavah?

Rezultati kažejo, da so starši za učence najpomembnejši vir pomoči pri težavah na internetu. Večina učencev bi se ob spletnih težavah najprej obrnila na starše, kar kaže na pomembno vlogo družine pri učenju varne uporabe interneta in nudenju podpore otrokom.

Pri vprašanju, ali je med uporabo interneta zraven odrasla oseba, je 5 učencev oziroma 17 % odgovorilo, da je odrasla oseba pogosto prisotna. Dvanajst učencev oziroma 41 % je odgovorilo, da je odrasla oseba prisotna včasih, prav tako 12 učencev oziroma 41 % pa je odgovorilo, da odrasle osebe skoraj nikoli ni zraven.



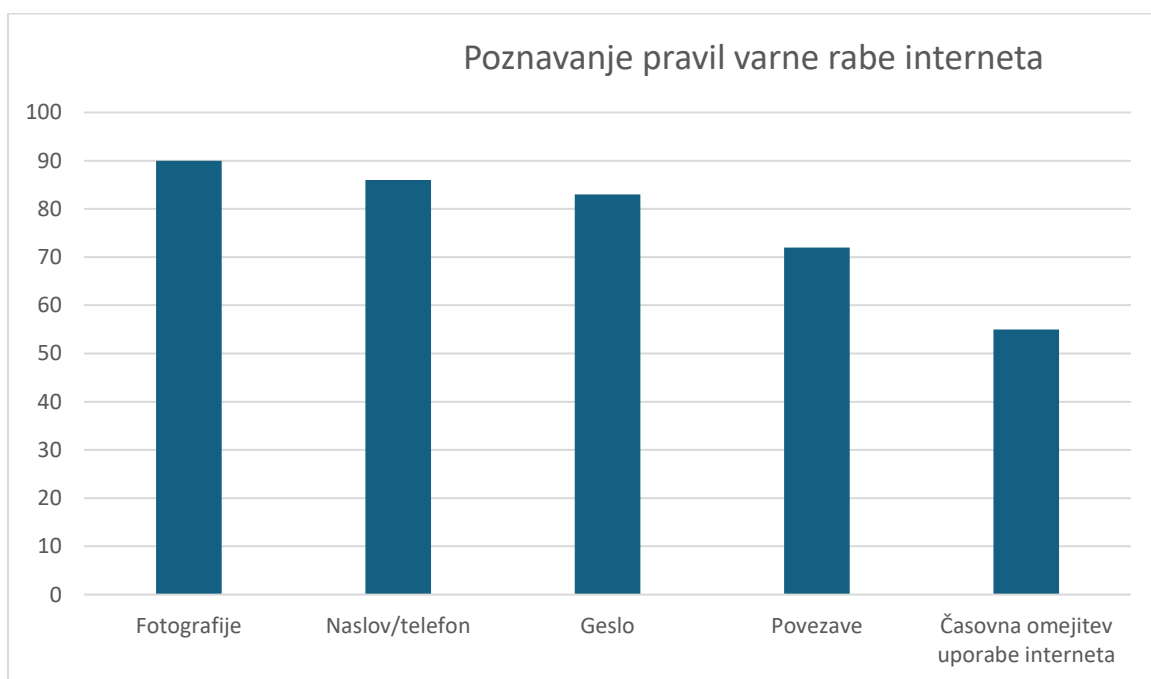
Slika 10: Prisotnost odrasle osebe

Ti rezultati kažejo, da večina učencev internet pogosto uporablja samostojno oziroma brez stalnega nadzora odraslih. To je pomembno, saj se s tem povečuje pomen njihovega lastnega znanja in sposobnosti prepoznavanja tveganj.

Na vprašanje, ali znajo blokirati osebo ali prijaviti težavo, je pritrdilno odgovorilo 18 učencev oziroma 69 % veljavnih odgovorov. Štirje učenci tega ne znajo, štirje pa ne vedo. Rezultat kaže, da večina učencev pozna osnovne možnosti zaščite, vendar skoraj tretjina učencev pri tem še potrebuje dodatno podporo.

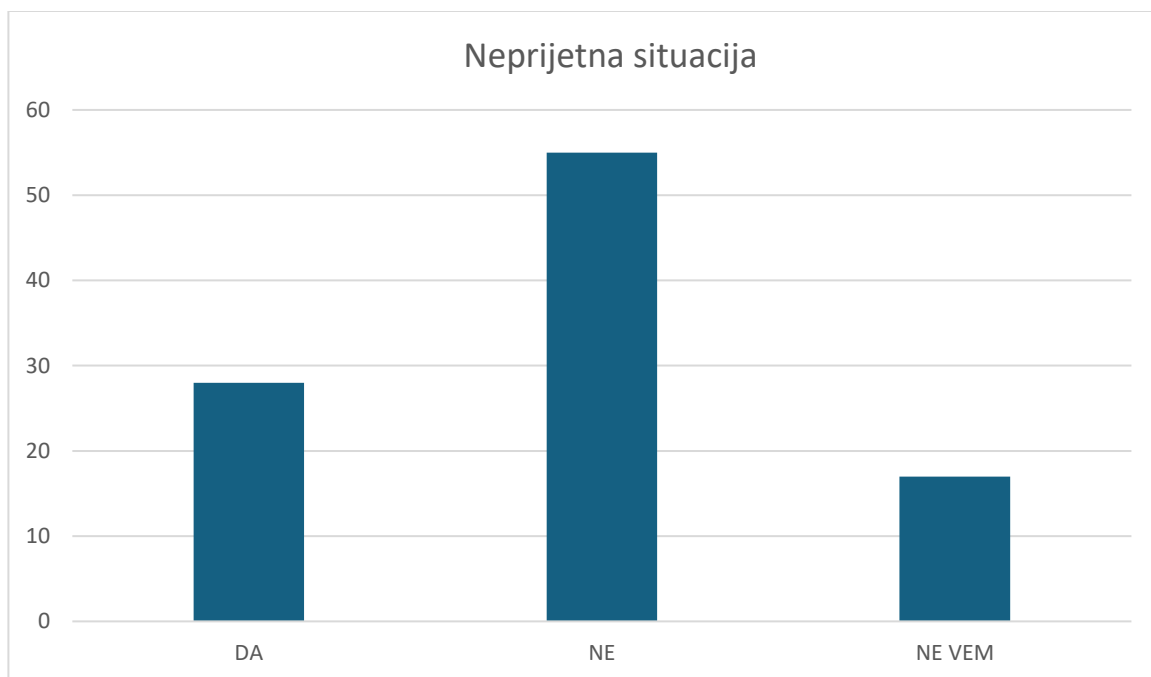
Na trditev »Preden nekaj objavim, premislim« je 20 učencev oziroma 69 % odgovorilo pritrdilno. Pet učencev oziroma 17 % pred objavo ne premisli, štirje učenci oziroma 14 % pa ne vedo. To kaže, da večina učencev razume pomen premisleka pred objavo, vendar se tudi na tem področju kaže potreba po utrjevanju odgovornega ravnanja.

Pri vprašanju o poznavanju pravil varne rabe interneta rezultati kažejo, da učenci najbolj poznajo pravila o ne pošiljanju svojih fotografij neznancem (90%), ter razkrivanju osebnih podatkov kot sta domač naslov in telefonska števila (86%). Večina anketirancev ve, da gesla ne smejo deliti z drugimi (83%). Nižja stopnja poznavanja pravil o varni rabi interneta pa se kaže predvsem pri o varni uporabi povezav in o odgovorni uporabi internate. Enaindvajset učencev oziroma 72 % je odgovorilo, da ni varno klikniti na vsako povezavo. Pravilo, da je pred prenosom vsebin potrebno vprašati odraslo osebo, prepozna 20 učencev oziroma 69 %. Najslabše pa učenci prepoznavajo pravilo o časovni omejitvi uporabe interneta, saj je pravilno odgovorilo 16 učencev oziroma 55 %.



Slika 11: Poznavanje pravil varne rabe interneta

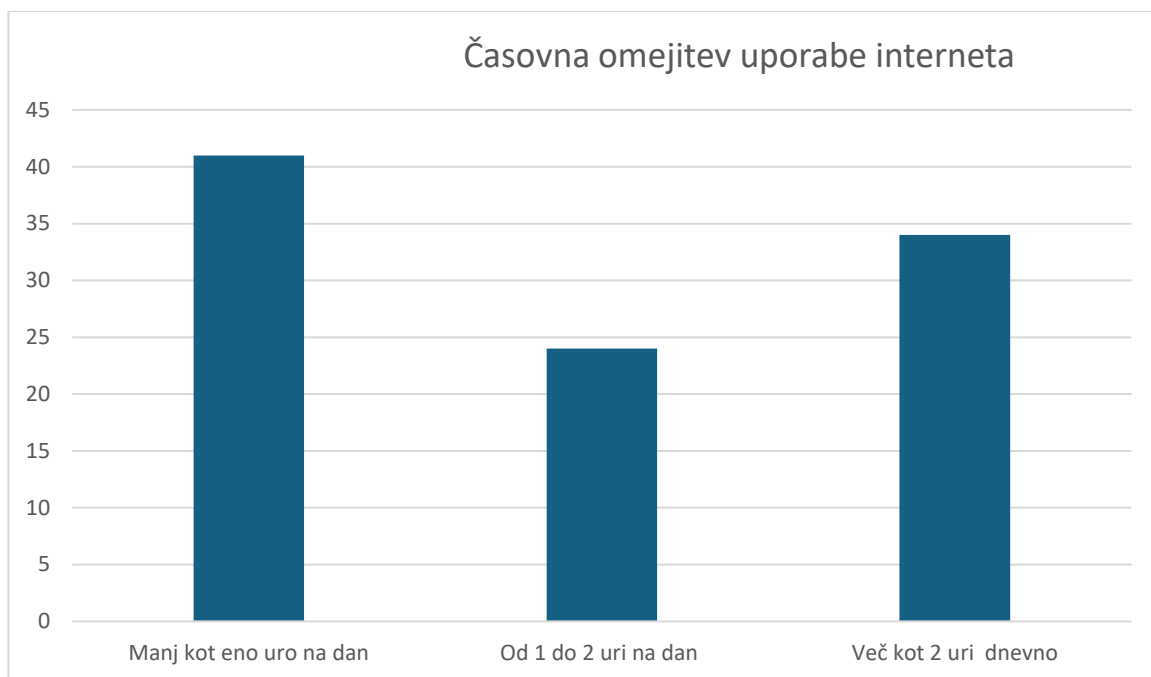
Na vprašanje, ali se jim je že zgodilo kaj neprijetnega na internetu, je 8 učencev oziroma 28 % odgovorilo pritrdilno. Šestnajst učencev oziroma 55 % je odgovorilo, da se jim to še ni zgodilo, 5 učencev oziroma 17 % pa ne ve.



Slika 12: Neprijetna situacija na internetu

Podatek, da je skoraj tretjina učencev že doživela nekaj neprijetnega na internetu, potrjuje pomen preventivnega dela in učenja varne rabe interneta. Odgovor »ne vem« pa lahko kaže tudi na to, da nekateri učenci določenih spletnih situacij ne prepoznajo kot neprijetnih ali tveganih.

Manj kot eno uro na dan internet uporablja 12 učencev oziroma 41 %. Od 1 do 2 uri dnevno internet uporablja 7 učencev oziroma 24 %, več kot 2 uri dnevno pa 10 učencev oziroma 34 %.



Slika 13: Časovna omejitev uporabe interneta

Rezultati kažejo, da večina učencev internet uporablja vsakodnevno, pri čemer tretjina učencev internet uporablja več kot dve uri na dan. To potrjuje, da je internet pomemben del njihovega vsakdana in da je znanje o varni uporabi nujno.

5. RAZPRAVA

Rezultati anketnega vprašalnika kažejo, da učenci v veliki meri poznajo osnovna pravila varne uporabe interneta. Najbolje poznajo pravila, ki so povezana z varovanjem osebnih podatkov, deljenjem svojih fotografij in deljenjem gesel. Visok delež odgovorov pri vprašanjih o deljenju fotografij, naslova, telefonske številke ter gesla kaže, da so učenci na teh področjih že dobro ozaveščeni in da ta pravila upoštevajo pri vsakodnevni uporabi interneta.

Rezultati raziskave pa kažejo tudi področja, na katerih bo potrebno še veliko dela. Raziskava je pokazala, da je njihovo znanje šibkejše predvsem pri pravilih, ki so povezana z varnimi gesli, sumljivimi povezavami, odzivanjem na žaljiva sporočila in časovno omejitvijo uporabe interneta. Rezultati potrjujejo ugotovitve Witsenboer idr. (2022), ki so ugotovili, da otroci lahko poznajo določena pravila, vendar jih v konkretnih situacijah ne znajo vedno ustrezno uporabiti zaradi pomanjkanja življenjskih izkušenj.

Rezultati raziskave kažejo tudi, da poznavanje osnovnih pravil še ne pomeni razvite digitalne pismenosti. Učenci lahko določena pravila poznajo na teoretični ravni, vendar jih v konkretnih spletnih situacijah ne uporabijo vedno ustrezno. To potrjujejo tudi ugotovitve Livingstone idr. (2012), ki poudarjajo, da digitalna pismenost vključuje tudi kritično presojo, odgovorno ravnanje in sposobnost varnega odločanja pri uporabi digitalnih tehnologij.

Zelo pomembna ugotovitev raziskave je tudi to, da učenci pogosto ne vedo, komu lahko povedo, če imajo težavo na spletu, in da v konkretni situaciji ne izberejo vedno najvarnejšega odziva. To je pokazalo vprašanje, ki je preverjalo odziv na žaljivo sporočilo, kjer je kar 37 % učencev odgovorilo, da bi odgovorili nazaj, kar kaže na impulzivno vedenje učencev. To se povezuje z ugotovitvami raziskave Gcaza in Thomson (2025), ki poudarjata, da se otroci zaradi svojih razvojnih značilnosti ter zaradi pomanjkanja izkušenj in še nerazvite kritične presoje pogosto odzivajo impulzivno ter potrebujejo sistematično učenje varnega ravnanja na spletu.

Rezultati potrjujejo tudi pomembno vlogo odraslih. Večina učencev bi se ob težavah obrnila na starše, medtem ko je učitelja navedel zelo majhen delež učencev. To kaže, da so starši za učence najpomembnejši vir pomoči pri spletnih težavah. Hkrati pa nizka izbira učiteljev nakazuje, da bi bilo v šolskem prostoru smiselno dodatno okrepiti zaupanje učencev do učiteljev na področju spletne varnosti. Moreno (2013) poudarja,

da imajo pri učenju spletne varnosti pomembno vlogo tako starši kot učitelji, zato je sodelovanje med šolo in družino ključnega pomena.

Rezultati raziskave dodatno potrjujejo pomen preventivnega delovanja v šolskem prostoru. Učenci s posebnimi potrebami potrebujejo sistematično, postopno in prilagojeno učenje spletne varnosti, ki vključuje konkretne primere, ponavljanje ter praktične dejavnosti. Pomembno je, da se vsebine spletne varnosti vključujejo v vsakodnevno delo z učenci, saj lahko le na takšen način razvijajo varne navade pri uporabi interneta.

Zanimiv je tudi podatek, da se več kot polovica učencev na internetu ne zna jasno opredeliti glede občutka varnosti. Kar 55 % učencev je pri trditvi »Na internetu se počutim varno« odgovorilo z »ne vem«. To lahko pomeni, da učenci nimajo dovolj razvitega razumevanja, kaj spletna varnost sploh pomeni, ali pa svojih izkušenj ne znajo jasno oceniti. Ta ugotovitev je pomembna, saj kaže, da samo poznavanje posameznih pravil še ne pomeni celostnega razumevanja spletne varnosti.

Rezultati raziskave se ujemajo z ugotovitvami Walsh idr. (2022), ki poudarjajo, da mora biti izobraževanje o spletni varnosti sistematično, ponavljajoče in prilagojeno razvojni stopnji otrok. To je posebej pomembno pri učencih s posebnimi potrebami, ki potrebujejo jasna navodila, konkretne primere, ponavljanje in podporo odraslih.

Na podlagi rezultatov lahko ugotovimo, da učenci najbolje prepoznajo pravila, ki so konkretna in enostavna, na primer »gesla ne povemo« ali »ne pošiljamo fotografij neznancem«. Slabše pa se znajdejo pri situacijah, ki zahtevajo presojo, odločanje ali samoregulacijo, na primer odziv na žaljivo sporočilo, presoja sumljive povezave ali omejevanje časa uporabe interneta.

Pri interpretaciji rezultatov je potrebno upoštevati tudi omejitve raziskave. Raziskava je bila izvedena na manjšem vzorcu učencev s posebnimi potrebami, zato rezultatov ne moremo posploševati na celotno populacijo. Prav tako je potrebno upoštevati, da so nekateri učenci zaradi svojih posebnosti vprašanja lahko razumeli različno ali pa so pri izpolnjevanju vprašalnika potrebovali dodatno pomoč odrasle osebe.

6. SKLEP

Namen raziskovalne naloge je bil ugotoviti stopnjo prepoznavanja osnovnih pravil varne rabe interneta pri učencih, ki obiskujejo osnovnošolski program z nižjim izobrazbenim standardom. Na podlagi pridobljenih rezultatov je razvidno, da učenci v veliki meri poznajo nekatera osnovna pravila varne rabe interneta, predvsem so to tista, ki so povezana z varovanjem osebnih podatkov, fotografij in gesl.

Anketiranci najboljše prepoznajo pravila, da svojih fotografij ne pošiljamo neznancem, da na spletu ne razkrivamo svojih telefonskih števil in domačega naslova, ter da svojega gesla ne povedo nikomur. Nekoliko slabše pa je prepoznavanje področja, ki so povezana z oblikovanjem varnega gesla, s klikanjem na sumljive povezave pa tudi z odzivanjem na spletno nasilje (odgovorim na žaljivo sporočilo). Anketiranci pa tudi imajo nizke omejitve kar se tiče časovne uporabe interneta.

Opravljen raziskala je pokazala, da učenci kar precej poznajo osnovna pravila varne uporabe interneta, vendar pa jih v konkretnih situacijah nekoliko s težavo uporabijo na najvarnejši način. To nakazuje, da je pri poučevanju pomembno več pozornosti nameniti praktičnim primerom, situacijskemu učenju, veliko ponavljanja in veliko utrjevanje pravil spletne uporabe.

Ena izmed pomembnih ugotovitev raziskave je tudi to, da imajo pomembno vlogo odrasli pri spletni varnosti. To predvsem imajo pomembno vlogo starši. Anketiranci so navajali da bo težavah se najpogosteje obrnejo po pomoč k staršem. Predvidevamo lahko, da se na učitelje obračajo manj po pomoč, ker je uporaba telefonskih naprav v šoli prepovedana in imajo učenci več stika z elektronskimi napravami doma. Smiselno pa se zdi, a bi v šolskem prostoru dodatno spodbujali pogovor o spletni varnosti ter o krepitvi zaupanja učencev, da se lahko ob težavah obrnejo tudi na učitelje in druge strokovne delavce.

Raziskovalna naloga resnično prispeva k boljšemu razumevanju kako učenci poznajo osnovna pravila varne rabe. Rezultati nam lahko služijo kot izhodiščna točka za načrtovanje nadaljnjih dejavnosti, ki bi temeljila na preventivi in prilagajanje potrebam učencev v osnovnih šolah z nižjim izobrazbenim standardom. Informacije se nam zdijo ključnega pomena, saj so nam dala jasna izhodišča katera pravila učenci dobro poznajo in katera področja je potrebno dodatno utrditi, ponoviti, izobraziti.

Na podlagi rezultatov, ki smo jih dobili je razvidno, da bi bilo smiselno vključiti v šolske ure ali ure izvajanja razširjenega programa kratke, konkretne in ponavljajoče se aktivnosti, dejavnosti pri katerih bi lahko učenci vadili odzivanje na različne spletne situacije. Izkustveno učenje bi bilo temelj teh aktivnosti, kot so igre vlog, analiza slikovnega gradiva, uporaba socialnih zgodb. Ravno zaradi težav pri razumevanju abstraktnih konceptov bi morali biti primeri iz njihovega vsakdanjega življenja in povezani z njihovimi vsakodnevnimi izkušnjami, ki jih imajo na spletu (primeri kot so poznavanje lažnih profilov deljenje osebnih podatkov, odzivanje na neprimerne komentarje in podobno).

Ugotovitve raziskave bi bilo smiselno vključiti v letni delovni načrt šole in v medpredmetno povezovanje. Razvijanje digitalne pismenosti ter varne in odgovorne uporabe spleta namreč predstavlja dolgotrajen proces, ki zahteva načrtno, celostno in prilagojeno obravnavno glede na skupino. To ne prinaša le dodatnega znanja, temveč postaja temeljna življenjska veščina za varnejše, bolj samostojno uporabo spleta in brez strahu vključevanje v sodobno informacijsko komunikacijsko družbo.

7. VIRI IN LITERATURA

1. Adedayo, I. O. (2020). School-based cybersecurity education programme for schoolchildren in South Africa: A timely call from Bloemfontein. *Universal Journal of Educational Research*, 8(6), 2710–2716.
2. Children (MDPI). (2022). Online safety, digital risks and children's internet use. *Children*, 10(1), Article 1415. <https://doi.org/10.3390/children10011415>
3. Esfandiari, M., Rahmani, A. M., Sahafi, A., & Javadpour, A. (2025). Trends in digital technologies to address children's online safety education: A systematic scoping review. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 6, 100207. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100207>
4. Fourie, E. (2020). Protecting children in the digital society. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 63, 100423. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcj.2020.100423>
5. Gcaza, N., & Thomson, K.-L. (2025). Factors contributing to the successful development of cyber safety education for foundation phase children: A systematic literature review. *Information & Computer Security*, 33(4), 499–519. <https://doi.org/10.1108/ICS-07-2024-0175>
6. Huddleston, J. (2023). Improving youth online safety without sacrificing privacy and free speech. *Cato Institute Policy Analysis*, 945, 1–22.
7. Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
8. Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Walsh, W. A. (2014). A content analysis of youth internet safety programs: Are effective programs promoting behavior change? *Journal of Adolescent Health*, 54(1), 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.06.010>
9. Kimmons, R. (2020). Online safety. In *The K–12 educational technology handbook* (pp. 1–12). EdTech Books. https://edtechbooks.org/k12handbook/online_safety
10. Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635–654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>

11. Moreno, M. A., Egan, K. G., Bare, K., Young, H. N., & Cox, E. D. (2013). Internet safety education for youth: Stakeholder perspectives. *BMC Public Health*, 13, Article 543. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-543>
12. New America. (2024). Age verification: The complicated effort to protect youth online. New America Foundation.
13. O'Higgins Norman, J., et al. (2024). The FUSE anti-bullying and online safety programme: Measuring self-efficacy amongst post-primary students. *Educational Research*, 66(4), 867–887. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2389174>
14. Quayyum, F., Cruzes, D. S., & Jaccheri, L. (2021). Cybersecurity awareness for children: A systematic literature review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 30, 100343. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100343>
15. Raghavendra, P., Newman, L., Grace, E., & Wood, D. (2018). "I like talking to people on the computer": Outcomes of a home-based intervention to develop social media skills in youth with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 76, 110–123. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.012>
16. Saglam, R. B., Miller, V., & Franqueira, V. N. L. (2023). A systematic literature review on cybersecurity education for children. *IEEE Transactions on Education*, 66(3), 274–286. <https://doi.org/10.1109/TE.2022.3222895>
17. Slavtcheva-Petkova, V., Nash, V. J., & Bulger, M. (2015). Evidence on the extent of harms experienced by children as a result of online risks. *Information, Communication & Society*, 18(1), 48–62. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.952317>
18. Tan, Y., Liu, Q., & Zhao, Y. (2025). Associations between digital parenting and children's digital wellbeing: A meta-analysis. *Computers & Education*, 210, 104993. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104993>
19. UNICEF Office of Research. (2021). Children in a digital world. UNICEF.
20. Vehovar, V., Wisteria, A., Petek, A., Praček, A., & Brečko, B. (2025). Varna raba interneta in starši 2024: Analiza anketne raziskave. Center za družboslovno informatiko, Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani.
21. Walsh, K., Pink, E., Ayling, N., Sondergeld, A., Dallaston, E., Tournas, P., Serry, E., Trotter, S., Spanos, T., & Rogic, N. (2022). Best practice framework for online safety education. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 33, 100474. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2022.100474>

22. Witsenboer, J. W. A., Sijtsma, K., & Scheele, F. (2022). Measuring cyber secure behavior of elementary and high school students. *Computers & Education*, 186, 104536. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104536>
23. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2003). Računalniško opismenjevanje: Specialno pedagoška dejavnost za prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom.
24. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2020). Računalništvo: Izbirni predmet – učni načrt za prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

8. PRILOGE

Spletna varnost in varna raba interneta

Vprašalnik

Uvod

Ta anketa je anonimna. Z njo želimo izvedeti, kako dobro učenci poznajo pravila varne rabe interneta. Pravilnih ali napačnih odgovorov ni. Pomembno je, da odgovoriš iskreno.

Q1 - KOLIKO SI STAR/A?

- ☐ 7–9 let
- ☐ 10–12 let
- ☐ 13–16 let

Q2 - KATERI RAZRED OBISKUJEŠ?

- ☐ 1.–3.
- ☐ 4.–6.

☐ 7.–9.

Q3 - ZA KAJ NAJVEČ UPORABLJAŠ INTERNET?

Možnih je več odgovorov

- ☐ IGRANJE IGER
- ☐ GLEDANJE VIDEO POSNETKOV
- ☐ KELPETANJE
- ☐ Drugo:

Q4 - NEZNANEC ME VPRAŠA, KJE ŽIVIM. KAJ NAREDIM?

- ☐ ODGOVORIM
- ☐ IGNORIRAM
- ☐ POVEM ODRASLEMU

Q5 - DOBIM SPOROČILO: KLIKNI TUKAJ ZA NAGRADO.

- ☐ KLIKNEM
- ☐ VPRAŠAM ODRASLEGA
- ☐ IGNORIRAM

Q6 - NEKDO MI POŠLJE ŽALJIVO SPOROČILO.

- ☐ ODGOVORIM NAZAJ
- ☐ IGNORIRAM
- ☐ POVEM ODRASLEMU

Q7 - NEKDO MI POŠLJE NEPRIJETNO SLIKO.

- ☐ GLEDAM NAPREJ
- ☐ ZAPREM
- ☐ POVEM ODRASLEMU

Q8 - PRIJATELJ ME PROSI ZA MOJE GESLO.

- ☐ MU GA DAM
- ☐ MU GA NE DAM
- ☐ NE VEM

Q9 - NA INTERNETU SE POČUTIM VARNO.

- ☐ DA
- ☐ NE
- ☐ NE VEM

Q10 - ČE IMAM TEŽAVO, VEM, KOMU POVEDATI.

- ☐ DA
- ☐ NE
- ☐ NE VEM

Q11 - ZNAM BLOKIRATI OSEBO ALI PRIJAVITI TEŽAVO.

- ☐ DA
- ☐ NE
- ☐ NE VEM

Q12 - PREDEN NEKAJ OBJAVIM, PREMISLIM.

- ☐ DA
- ☐ NE
- ☐ NE VEM

Q13 - KO SEM NA INTERNETU, JE ZRAVEN ODRASLA OSEBA:

- ☐ POGOSTO
- ☐ VČASIH
- ☐ SKORAJ NIKOLI

Q14 - ALI SE TI JE ŽE ZGODILO KAJ NEPRIJETNEGA NA INTERNETU?

- ☐ DA
- ☐ NE
- ☐ NE VEM

Q15 - KOLIKO ČASA NA DAN UPORABLJAŠ INTERNET?

- ☐ MANJ KOT 1 URO
- ☐ 1–2 URI
- ☐ VEČ KOT 2 URI

Q16 - KDO TI NAJVEČ POMAGA, ČE IMAŠ TEŽAVO NA INTERNETU?

Možnih je več odgovorov

- ☐ STARŠI
- ☐ UČITELJ
- ☐ PRIJATELJ
- ☐ NE VEM
- ☐ NIHČE

Q17 - ALI SI SE V ŠOLI ŽE UČIL/A O VARNI RABI INTERNETA?

- ☐ DA
- ☐ NE
- ☐ NE VEM

Q18 - GESLA NE SMEM POVEDATI NIKOMUR.

- ☐ RES JE, TO JE SKRIVNOST
- ☐ NE, VSAKEMU LAHKO POVEM SVOJE GESLO.
- ☐ NE VEM

Q19 - ZA GELSO UPRABIM MOJE IME ALI ROJSTNI DATUM.

- ☐ DA
- ☐ NE
- ☐ NE VEM

Q20 - NA INTERNETU POVEM SVOJE NASLOV ALI TELEFONSKO.

- ☐ DA
- ☐ NE
- ☐ NE VEM

Q21 - ALI NEZNANCEM POŠILJAM SVOJE FOTOGRAFIJE?

- ☐ DA
- ☐ NE, NI VARNO

☐ NE VEM

Q22 - VARNO JE KLIKNITI NA VSAKO POVEZAVO.

☐ DA

☐ NE

☐ NE VEM

Q23 - PREDEN KAJ PRENESEM, VPRAŠAM ODRASLEGA.

☐ DA

☐ NE

☐ NE VEM

Q24 - NA INTERNETU NE SMEM BITI PREDOLGO.

☐ DA

☐ NE

☐ NE VEM

