

Realka



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

ISSN 2784-6903

Urednica: Jasna Colnerič

Naslov uredništva:

REALKA, Jasna Colnerič, s. p.

Lastine 2e

3250 Rogaška Slatina

Tel.: 031 637 552

e-mail: realka.izobrazevanje@gmail.com

jasna.colneric@gmail.com

Revijo Realka izdaja REALKA,
Jasna Colnerič, s. p., Lastine 2e,
3250 Rogaška Slatina na spletni
strani www.realka.si. Odgovorna
urednica revije je Jasna Colnerič.

Revija Realka izhaja enkrat mesečno, lahko tudi dvakrat, trikrat v

digitalni obliki na spletni strani www.realka.si

64. številka, 30. 6. 2026

Avtor 64. naslovnice je Adam Konda, 3. razred, POŠ Krka.

Beseda glavne urednice

Vsaka nova številka revije Realka je odsev časa, v katerem živimo, predvsem pa ljudi, ki verjamejo, da lahko kakovostno izobraževanje spreminja posameznika in družbo. Tokratna številka nas vodi k razmisleku o vprašanju, ki je danes pomembnejše kot kadar koli prej: kako vzgajati človeka, ki ne bo le uspešen, temveč tudi odgovoren, ustvarjalen, empatičen in notranje trden. Prispevki v tej številki odpirajo zelo raznolike, a med seboj povezane teme. Razmišljamo o logopedagogiki kot pedagogiki smisla, ki v ospredje postavlja človeka in njegove vrednote. Spoznamo mednarodni eTwinning projekt FairyWorld, kjer pravljice postanejo most med kulturami, jeziki in sodobno tehnologijo. Avtorji predstavljajo pomen igre, ustvarjalnosti, sodelovalnega učenja, umetnosti, konjeništva, medpredmetnega povezovanja ter dela z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami. Posebno mesto namenjamo tudi duševnemu zdravju mladih. Perfekcionizem, pritisk uspešnosti in iskanje ravnovesja postajajo izzivi, s katerimi se srečujejo tako učenci kot učitelji. Zato je danes bolj kot kadar koli prej pomembno, da šola ostaja prostor varnosti, dialoga, medsebojnega spoštovanja in razvoja življenjskih kompetenc.

V drugem delu revije objavljamo avtorsko skladbo, v tretjem pa raziskovalni nalogi, ki dokazujeta, da raziskovanje, ustvarjanje in deljenje znanja ostajajo pomembni gradniki kakovostnega vzgojno-izobraževalnega prostora.

Ob zaključku šolskega leta je ta številka tudi priložnost za iskreno zahvalo vsem učiteljem, vzgojiteljem, ravnateljem, strokovnim delavcem in

avtorjem, ki s svojim znanjem, predanostjo in ustvarjalnostjo vsak dan soustvarjate boljšo prihodnost otrok in mladostnikov.

Naslovnico 64. številke revije Realka krasijo likovna dela Adama Konde, učenca 3. razreda POŠ Krka. Njegove risbe razkrivajo izjemno bogato domišljijo, občutek za barvo, črto in kompozicijo ter pogum pri raziskovanju različnih likovnih motivov in tehnik. Vsako delo pripoveduje svojo zgodbo – od živalskih motivov in narave do geometrijskih oblik ter igrivega raziskovanja linij in vzorcev. Adamova ustvarjalnost dokazuje, da likovna umetnost ni le poustvarjanje sveta, temveč način razmišljanja, raziskovanja in izražanja lastnega doživljanja. Njegove risbe nas spomnijo, da otrok svet vidi drugače – bolj odprto, pogumno in iskreno. Prav zato je otroška umetnost pomemben del vzgoje in izobraževanja, saj spodbuja opazovanje, ustvarjalnost, samozavest in veselje do odkrivanja. Naj bodo Adamova dela navdih, da tudi odrasli ohranimo radovednost, ustvarjalnost in sposobnost gledati na svet z otroškimi očmi.

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

KAZALO

PRVI DEL

STROKOVNI ČLANKI

JASNA COLNERIČ	1
Logopedagogika kot inovativna oblika pedagogike v šolskem prostoru: zakaj pa ne?	
JASNA COLNERIČ	28
Pravljice brez meja – eTwinning kot prostor medkulturnega učenja, digitalne ustvarjalnosti in razvoja kompetenc 21. stoletja (projekt FairyWorld)	
ANA VITA JAGODNIK	35
Načrtno vključevanje različnih vrst iger v podaljšano bivanje	
TANJA JAKOPIN	43
Iz čačke k motivu: spodbujanje ustvarjalnosti pri likovni dejavnosti v 2. razredu	
MOJCA KASTELIC	53
Poustvarjanje literarnega besedila kot pot do ustvarjalnosti in sodelovalnega učenja	
VIKTORIJA MRZELJ	62
Sodelovalno učenje kot model aktivnega učenja v srednjem poklicnem izobraževanju	
BARBARA SLATENŠEK	72
Ko popolnost postane breme: perfekcionizem pri mladostnikih	

NATAŠA ŠPEGELJ	80
-----------------------	-----------

Izbirne vsebine konjeništvu: sproščanje, gibanje in celostni razvoj mladih

ANDREJKA ŠTENKLER	88
--------------------------	-----------

Spremembe in izzivi na področju dela z dijaki s posebnimi potrebami – interaktivna tematska delavnica za učitelje

URŠKA VIDMAR	97
---------------------	-----------

Dan z dvanajstimi žogicami: medpredmetno povezovanje ob avtorski slikanici v tretjem razredu

DRUGI DEL

OBJAVA AVTORSKE SKLADBE

SANJA ŠAVLE	107
--------------------	------------

Matematična resnica

TRETJI DEL

OBJAVA RAZISKOVALNE NALOGE	110–
-----------------------------------	-------------

MOJCA KASTELIC: Oš Sostro in njena knjižnica

GORICA STEVANOVIČ: Empatija pri otrocih v predšolskem obdobju

Prvi del: objava strokovnih člankov

1. JASNA COLNERIČ: Logopedagogika kot inovativna oblika pedagogike v šolskem prostoru: zakaj pa ne?
2. JASNA COLNERIČ: Pravljice brez meja – eTwinning kot prostor medkulturnega učenja, digitalne ustvarjalnosti in razvoja kompetenc 21. stoletja (projekt FairyWorld)
3. ANA VITA JAGODNIK: Načrtno vključevanje različnih vrst iger v podaljšano bivanje
4. TANJA JAKOPIN: Iz čačke k motivu: spodbujanje ustvarjalnosti pri likovni dejavnosti v 2. razredu
5. MOJCA KASTELIC: Poustvarjanje literarnega besedila kot pot do ustvarjalnosti in sodelovalnega učenja
6. VIKTORIJA MRZELJ: Sodelovalno učenje kot model aktivnega učenja v srednjem poklicnem izobraževanju
7. BARBARA SLATENŠEK: Ko popolnost postane breme: perfekcionizem pri mladostnikih
8. NATAŠA ŠPEGELJ: Izbirne vsebine konjeništvu: sproščanje, gibanje in celostni razvoj mladih
9. ANDREJKA ŠTENKLER: Spremembe in izzivi na področju dela z dijaki s posebnimi potrebami – interaktivna tematska delavnica za učitelje
10. URŠKA VIDMAR: Dan z dvanajstimi žogicami: medpredmetno povezovanje ob avtorski slikanici v tretjem razredu

Logopedagogika kot inovativna oblika pedagogike v šolskem prostoru: zakaj pa ne?

JASNA COLNERIČ, *prof. slov.*

jasna.colneric@gmail.com

Povzetek: Prispevek obravnava logopedagogiko kot inovativno obliko pedagogike v šolskem prostoru, ki temelji na logoterapevtskem razumevanju človeka Viktorja E. Frankla. V ospredju je vprašanje smisla kot temeljnega gibalnega človekovega delovanja, učenja, odnosov in osebne rasti. Logopedagogika človeka razume kot celostno bitje telesa, duše in duha, ki je kljub danim okoliščinam sposoben svobodne izbire, odgovornosti in zavzemanja stališča do življenja. Prispevek izpostavlja tri logopedagoške stebre: sposobnost delovanja, sposobnost ljubezni in zmožnost prenašanja trpljenja oziroma frustracij. Ti stebri posamezniku omogočajo življenjsko ravnovesje, notranjo trdnost in smiselno odzivanje na izzive. V šolskem prostoru se logopedagogika kaže kot pristop, ki učencem pomaga razumeti pomen znanja, razvijati vrednote, sodelovanje, empatijo, odgovornost, vztrajnost in notranjo motivacijo. Povezuje se tudi s prenovljenimi učnimi načrti, ki

poudarjajo celostni razvoj učenca, socialno-čustvene kompetence, kritično mišljenje, aktivno učenje in povezovanje znanja z življenjem.

Ključne besede: logopedagogika; Viktor Frankl; smisel; celostni razvoj; vrednote; odgovornost; notranja motivacija, prenovljeni učni načrti

Abstract: The article discusses logopedagogy as an innovative form of pedagogy in the school environment, based on Viktor E. Frankl's logotherapeutic understanding of the human being. The central focus is the question of meaning as the fundamental driving force of human action, learning, relationships and personal growth. Logopedagogy understands the human being as a holistic unity of body, psyche and spirit, who, despite given circumstances, is capable of free choice, responsibility and taking a personal stance toward life. The article highlights three logopedagogical pillars: the ability to act, the ability to love and the ability to endure suffering or frustration. These pillars enable the individual to maintain life balance, inner strength and a meaningful response to challenges. In the school environment, logopedagogy appears as an approach that helps students understand the meaning of knowledge and develop values, cooperation, empathy, responsibility, perseverance and intrinsic motivation. It is also connected with renewed curricula, which emphasize the holistic development of the student, social-

emotional competences, critical thinking, active learning and the connection between knowledge and life.

Keywords: logopedagogy; Viktor Frankl; meaning; holistic development; values; responsibility; intrinsic motivation; renewed curricula.

UVOD

Sodobni vzgojno-izobraževalni prostor se vse pogosteje sooča z vprašanji izgube motivacije, občutka praznine, medvrstniškega nasilja, nizke frustracijske tolerance, zasvojenosti ter pomanjkanja smisla pri učenju in življenju. Učitelji, starši in strokovni delavci se pri delu z otroki in mladostniki vedno pogosteje srečujejo z vprašanji, kot so: »Zakaj moram to znati?«, »Kje bom to uporabil?«, »Kakšen smisel ima to učenje?« ali celo »Zakaj pa ne?«, s katerim mladi pogosto opravičujejo neodgovorno, destruktivno ali agresivno vedenje. Takšna vprašanja ne izražajo zgolj upora proti šolskim pravilom, ampak pogosto razkrivajo globljo eksistencialno stisko, izgubo notranje motivacije in pomanjkanje občutka smisla. V tem kontekstu postaja vse pomembnejše vprašanje, kako človeka razumeti celostno in kako v vzgojno-izobraževalnem procesu razvijati ne le znanje, temveč tudi odgovornost, notranjo trdnost, empatijo, odnose in življenjski smisel. Pomemben odgovor na ta vprašanja ponuja logopedagogika, ki temelji na logoterapiji Viktorja E. Frankla. Frankl človeka razume kot telesno, duševno in duhovno bitje, ki je kljub življenjskim okoliščinam sposobno svobodne izbire, odgovornega ravnanja ter iskanja smisla. V ospredje postavlja človekovo noetično oziroma duhovno razsežnost, ki posamezniku omogoča, da zavzame stališče do svojih življenjskih pogojev in tudi v težkih okoliščinah poišče smiselne možnosti delovanja (Schechner, 2011). Logopedagogika zato predstavlja pedagogiko smisla. Ne zanima je zgolj vprašanje, kaj učenec zna, ampak predvsem, kakšen

človek postaja. Poudarja razvoj sposobnosti delovanja, sposobnosti ljubezni in zmožnosti prenašanja frustracij ter življenjskih preizkušenj. Takšen pristop se tesno povezuje tudi s sodobnimi prenovljenimi učnimi načrti, ki v ospredje postavljajo celostni razvoj učenca, socialno-čustvene kompetence, kritično mišljenje, sodelovanje, aktivno učenje ter povezovanje znanja z življenjem.

Namen prispevka je predstaviti temeljna izhodišča logopedagogike, Franklovo razumevanje človeka in smisla ter možnosti uporabe logopedagoškega pristopa v vzgoji in izobraževanju. Posebna pozornost je namenjena vprašanju, kako lahko logopedagogika prispeva k razvoju notranje motivacije, odgovornosti, življenjskega ravnovesja in bolj humane šolske skupnosti.

Izhajamo iz teorije logoterapije Viktorja E. Frankla

V šolskem prostoru in tudi okolju velikokrat slišimo vprašanja, kot so »Zakaj moram to znati?« »Kje bom to uporabil? Kakšen smisel ima ta snov?« in mnogokrat, ko pride do agresivnih situacij, je vedno več mladih takšnih, ki nasilno vedenje opravičujejo z vprašanjem »Zakaj pa ne?« in padejo pod pritiske deviantne skupine mladih, ki so nekje na poti odraščanja izgubili vse vrednote, ki gradijo pozitivno skupnost. Viktor Frankl se je že kot gimnazijec spraševal, ali ima življenje smisel in večkrat tudi povedal besede njegovega profesorja naravoslovja, ki je rekel, da življenje ni nič drugega kot proces izgorevanja – oksidacija. Frankl je takrat postavil profesorju

vprašanje nazaj ter ga vprašal, kakšen smisel pa ima potem celotno življenje, če je le-to proces izgorevanja. Ostaja nam ključno eksistencialno vprašanje: »Kaj je človek?« (Schechner, 2011).

»Če bi hoteli človeka definirati, bi ga morali določiti kot bitje, ki se lahko osvobodi tudi tistega, kar ga določa.« (Frankl, 2005, str. 163)

Dandanes marsikdo nima takoj odgovora na vprašanje, kako lahko (kot človek in kot duhovno bitje) v času krize (družbene, gospodarske) kljub vsemu obvlada svoje življenje. Nekako se nam zdi, da hitrih odgovorov ni in podobni procesi se dogajajo tudi pri mladih, ki testirajo meje družbe, šolskega sistema, rušijo vrednote in iščejo smisel življenja na poteh, ki jim skoraj vedno prinašajo težave. Človeka so na začetku 20. stoletja opisovali kot bitje, podobno sesalcu, programirano z nagoni in instinkti ter odvisno od telesnih in duševnih okoliščin. In če hočemo podati odgovor mladim, zakaj to počnejo, kar počnejo, bi iz tega pogleda lahko odgovorili, da je agresija le nujno sproščanje nagonov. Tudi Frankl se je spraševal, v čem je razlika med človekom in živaljo ter ali obstaja nekaj, kar pripada samo človeku, nekaj specifično človeškega, česar pri rastlinah in živalih ni, nekaj, kar določa človeka ne glede na starost ali življenjsko obdobje. To specifično človeško merilo je poimenoval NOUS (duh) in govori o duhovni oz. noetični dimenziji kot tretji dimenziji človeka poleg telesa in psihe (Schechner, 2011).

Frankl je kot mlad zdravnik delal v psihiatrični bolnišnici Steinhof na Dunaju, kjer je preučeval življenjske zgodbe pacientov in odkrival številne možne vzroke njihovih težav: travmatične izkušnje, pretresljive dogodke, težko otroštvo, pomanjkanje, zlorabe, nasilje ... Spraševal se je, ali so tako imenovani zdravi ljudje teh travm prihranjeni. O tem je začel spraševati svoje kolege, medicinske sestre, študente, prijatelje – predvsem ljudi, ki so bili uspešni in dejavni – ter jim zastavljal ista vprašanja kot svojim depresivnim pacientom. Odkril je, da so tudi med zdravimi ljudmi bile enako tragične življenjske zgodbe, težke otroške izkušnje, travme in bolečine. Pojavilo pa se mu je vprašanje, kaj torej povzroči, da nekateri ljudje kljub travmam ne zbolijo? Kaj jim pomaga ostati zdrav? LOGOS (smisel) je po Franklu odločilni dejavnik oz. izpolnitev smisla, po kateri človek globoko hrepeni, deluje kot zaščitna streha v težkih življenjskih obdobjih. Frankl je zato sklepal, da življenjske izkušnje in preteklost niso odločilni kriteriji za človekovo celotno življenje, ampak je odločilna sposobnost samoustvarjanja, ki izvira iz človekove duhovne dimenzije. Specifično človeško je človekova duhovna oz. noetična razsežnost in njegova sposobnost, da zavzame stališče do telesnih in duševnih okoliščin. Človeka kljub zunanjim in notranjim okoliščinam ohranja stabilnega ali mu pomaga ponovno postati stabilen smisel življenja in spoznanje, da življenje v vseh okoliščinah ohranja smisel ter čaka na človekovo osebno uresničitev. »Zakaj pa ne?« je v smislu usmerjeni podobi človeka v logoterapiji

poziv vsakemu človeku, da v svobodi in odgovornosti oblikuje sebe in svoje življenje (Schechner, 2011).



Slika 1: Razočarani krotilec

Vir: Lasten

»Kopernikanski obrat«, kot ga imenuje Frankl, pomeni, da lahko človek oblikuje dane okoliščine in s tem spremeni svoj položaj. Gre za radikalno spremembo pogleda.

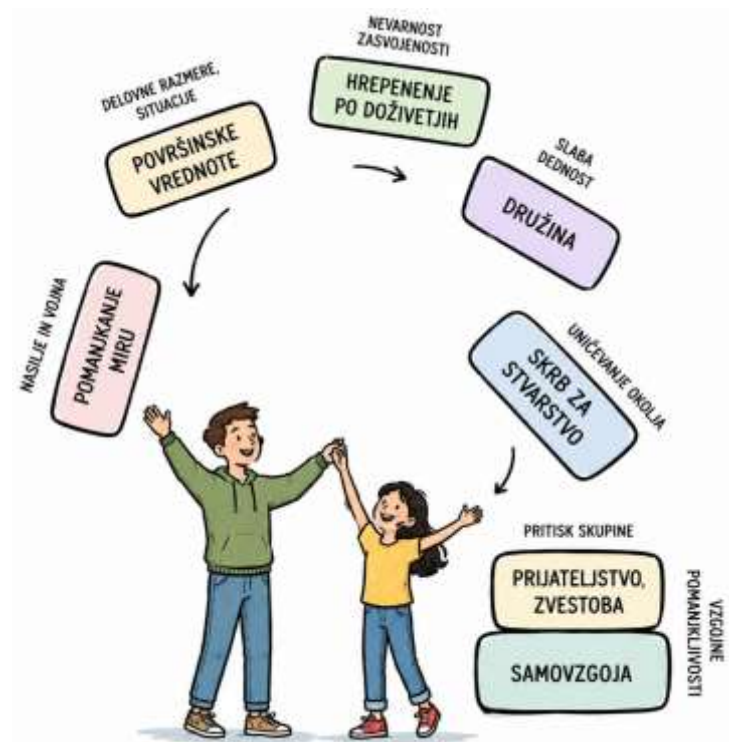
Ali se pogosto ne najdemo v podobnem položaju, kot je prikazan na sliki? Učenci, učitelji, starši, pacienti, zaposleni trpijo pod bremeni nasilja, gospodarske krize, mobinga, zasvojenosti, domnevno slabe dednosti, uničevanja okolja, pritiska skupine in vzgojnih primanjkljajev. To vse človeka pritiska k tlom. Starši, vzgojitelji, svetovalci in zdravniki se pogosto počutijo nemočne. Kako lahko iz tega obupanega položaja postanemo »ustvarjalni žonglerji«? Če pogledamo natančneje, lahko tudi v teh problemih odkrijemo pozitivne strani:

- Za nevarnostjo zasvojenosti stoji hrepenenje po doživetjih in vrednotah.
- Za pojmom dednosti se skriva vrednost družine in človekov prispevek k njej.
- Za nasiljem in vojno se skriva človekova želja po miru.
- Za uničevanjem okolja se skriva skrb za stvarstvo in odgovornost.
- Pritisk skupine lahko odpira možnost prijateljstva in zvestobe.
- Za vzgojnimi primanjkljaji obstaja človekov potencial za samovzgojo.

Kako spodbudno je vedeti, da ima človek sposobnost samoustvarjanja, ki omogoča upanje tudi v najtežjih okoliščinah. Frankl pri tem citira pesnika Friedricha Hölderlina: »Kjer je nevarnost, raste tudi rešitev.« Kopernikanski obrat nam omogoča, da brez zanikanja resničnosti postanemo ustvarjalni žonglerji. Pogled

usmerimo na vrednote in dobro, ki sta navzoča, ter tako »obrnemo medaljo« resničnosti (Schechner, 2011).

Če natančno pogledamo grafike, opazimo, da so problemi ostali isti. Spremenil pa se je naš pogled. Človek je svoboden in sposoben pogumnega delovanja.



Slika 2: Kreativni žongler
Vir: Lasten

Od destruktivnega vprašanja »Zakaj pa ne?« človek pride do ustvarjalnega »Zato pa!«, ki ga spodbuja k odgovornemu ravnanju. Franklove revolucionarne ugotovitve so nastale že pred drugo svetovno vojno za pisalno mizo, svojo najmočnejšo potrditev pa so dobile med njegovimi štirimi taboriščnimi izkušnjami.

Odgovori Viktorja E. Frankla na njegova življenjska vprašanja

Kakšne osebne odgovore daje Frankl na izzive svojega življenja? Viktor E. Frankl se je rodil 26. marca 1905 na Dunaju in skupaj s svojo družino doživel zmedo ter pomanjkanje prve svetovne vojne. Že kot štiriletnik si je ob smrti nekega človeka zastavil vprašanje smisla: »Čemu človek živi, če mora umreti?« Njegova varuška ga je imenovala »mali mislec«. Sam se je v poznejših letih opisal kot »dosledni mislec o koncu« (Frankl, 1995, str. 12) in smrt opisoval kot »motor« smiselnega oblikovanja življenja. Kot trinajstletni gimnazijec je Frankl iskal odgovor na naslednje vprašanje: »Ali ima življenje smisel?« »Še dobro se spominjam svojega profesorja naravoslovja, ki je med poukom hodil gor in dol po razredu ter razlagal: 'Življenje ni navsezadnje nič drugega kot proces izgorevanja – oksidacijski proces.' Nato sem skočil pokonci in mu strastno vrgel vprašanje v obraz: 'Toda kakšen smisel ima potem celotno življenje?«



Slika 3: Odgovori Frankla na njegova življenjska vprašanja

Vir: Lasten

Frankl je imel svoje prvo predavanje o smislu življenja na univerzi na Dunaju. Spoznal je »eksistencialno povezanost med pogledom na svet in oblikovanjem življenja«. Takrat je razvil dve temeljni tezi: »Ne smemo spraševati po smislu življenja, saj smo mi sami tisti, ki smo vprašani. Mi smo tisti, ki moramo odgovoriti na vprašanja, ki nam jih postavlja življenje. Na življenjska vprašanja lahko odgovorimo le tako, da odgovorno živimo svoje življenje.« (Frankl, 2002, str. 36)

Druga temeljna misel pravi, da »končni smisel presega naše razumevanje«. Frankl ga imenuje »nad-smisel«, vendar ne v smislu nečesa nadnaravnega. Življenje zato ohranja smisel v vseh okoliščinah, tudi če človek vsega ne more razumeti. Tako kot čebela ne more razumeti življenja ribe v vodi ali mačka ne razume, zakaj jo človek zapre v sobo zaradi psa, tudi človek ne more popolnoma dojeti »nad-smisla« (Schechner, 2011). V času gospodarske krize po prvi svetovni vojni se je Frankl kot mlad študent medicine soočil z vprašanjem: »K čemu me kliče duševna stiska mladih, ki obupano iščejo perspektivo?« Njegov odgovor je bila ustanovitev mladinskih svetovalnic na Dunaju, kjer so mladim v duševni stiski brezplačno pomagali. Brezposelnim mladim je zaupal prostovoljne naloge, kar je zmanjšalo občutek nesmiselnosti in tudi število samomorov. Pri mladih je opazil pojav »eksistencialne praznine« – občutek notranje praznine in izgubljenosti. Frankl je mladim skušal pokazati, da življenje človeka vedno nagovarja in mu postavlja naloge ter izzive.

Enako izkušnjo imamo tudi danes pri delu z mladimi. Misel: »Življenje postavlja vprašanja.« lahko človeka vodi iz uničujoče demotivacije v življenjsko in ustvarjalno motivacijo – tudi ob težkih življenjskih vprašanjih.



Slika 4: Odgovori Frankla na njegova življenjska vprašanja

Vir: Lasten

VIKTOR FRANKL

Smisel ustvarjamo. ♥

Odnos do življenja in usmerjenost k smislu daje ta pogum za življenje in moč za premagovanje izzivov.

KAJ ČLOVEKA OHRANJA ZDRAVEGA?

Frankl je med letoma 1932 in 1936 kot mlad zdravnik v psihiatrični bolnišnici Steinhof oblikoval odgovor:

- Človeka ohranjata zdravega njegova osebna drža in odnos do življenja.
- ser trajna usmerjenost k smislu.
- ki človeku daje pogum za življenje in aktivno oblikovanje njegovih življenjskih izzivov.

„Tisto, kar človek potrebuje, da ne obupa, je smisel svojega življenja, namen, zaradi katerega živi, in vera v to, da je naloga vredna trpljenja.“

Viktor E. Frankl

ZA KAJ ŽELIM ŽIVETI?

To je naslednje življenjsko vprašanje, na katero je Frankl odgovoril že pred drugo svetovno vojno leta 1937 v rokopisu »Zdravniška dušna oskrba«.

Življenje mu je le za kratek čas omogočilo izpolnitev osebnih želja.

- lastno zdravniško prakso,
- skupno življenje z ženo Tilly Grosser.

Leta 1939 je dobil viza za izselitev v ZDA.

ODITI V ZDA

OSTATI NA DUNAJU

ČLOVEK IZBERE.

Vendar se je po težkem notranjem boju odločil, da ostane na Dunaju in kot zdravnik oskrbuje svoja starša pred deportacijo.

SMISEL NI NEKAJ, KAR NAJDEMO – SMISEL USTVARJAMO Z ODGOVORNOSTJO, LJUBEZNIJO IN POGUMOM ŽIVETI.

Viktor E. Frankl

Sprejeti življenje, kot je. Odkrij svoj smisel. Prevzeti odgovornost. Ljudi in biti tu za druge.

Slika 5: Odločitve, pred katere je bil postavljen Frankl

Vir: Lasten

Človek kot soustvarjalec svojega ravnovesja

Franklova prva teza o osebi se glasi: »Oseba je individuum.« (Frankl, 1997a, str. 108)

»Individuum« pomeni nedeljivo: človeka razumemo kot nedeljivo celoto, ki je ni mogoče nadalje deliti ali razcepiti. Kljub temu Frankl človeka vidi kot tridimenzionalno bitje in človeško osebnost opredeljuje v treh razsežnostih: telo, duša (psiha) in duh. Osebi kot »enotnosti telesa, duše in duha« v življenju ustrezajo sposobnost delovanja, ljubezni in trpljenja. Če teh sposobnosti v vzgoji in skozi vse življenje ne razvijamo in ne upoštevamo enakovredno, človek izgubi svoje ravnovesje. S tem je preprečena potrebna usklajenost, v kateri se človek kot individuum lahko razvije (Schechner, 2011).

FREUD IN FRANKL

Popolna podoba človeka

Sigmund Freud je za svoje odkritje psihe uporabljal pojem duše, vendar je po tedanjem teološkem razumevanju izgubil pogled na človekov nesmrtni del.

Frankl je ta »izgubljeni« vidik ponovno vključil v svoj nauk kot duhovno razsežnost človeka v okviru tridimenzionalne podobe človeka.

SIGMUND FREUD
(1856–1939)

Za svoje odkritje psihe uporabljal pojem duše, vendar je po tedanjem teološkem razumevanju izgubil pogled na človekov nesmrtni del.

VIKTOR E. FRANKL
(1905–1997)

Frankl je ta »izgubljeni« vidik ponovno vključil v svoj nauk kot duhovno razsežnost človeka v okviru tridimenzionalne podobe človeka.

Šele tridimenzionalnost zajame človeka v celoti
in jo je treba upoštevati v vseh zdravilnih in vzgojnih procesih.

TRIDIMENZIONALNA PODOBA ČLOVEKA

Človek je enota telesa, psihe in duha.

Celosten pogled je temelj vsake terapije, vzgoje in človeškega odnosa.

DUH
duhovna razsežnost
srce, smisel, volja, odgovornost, svoboda, odziva do sebe in do drugih, povezavnost z večim svetom

PSIHA
psihična razsežnost
mož, čustva, spomin, volja, predstava, načrt, doživljanje

TELO
telesna razsežnost
biologija, vzgajanje, zdravila, spomini, telesne oblike

ČLOVEK – NEDELJIVA CELOTA

ZAKAJ JE TO POMEMBNO?

- Duh nam daje smer in smisel. Brez njega človek izgubi notranjo oporo.
- Psiha nam omogoča doživljanje, učrge in odnos do sveta.
- Telo nam daje temelj za življenje v tem svetu.

«Človek ni le tisto, kar ima, niti le tisto, kar doživlja, ampak predvsem tisto, za kar se odziva in kako odgovorja na življenje.»
(Viktor E. Frankl)

Celosten pogled ne zdravi le bolezni, ampak podpira rast, smisel in človeško dostojanstvo.

Slika 6: Freud in Frankl
Vir: Lasten

TRI RAZSEŽNOSTI ČLOVEKA

Celovit pogled na človeka

«Človek ni to, kar se mu zgodi, ampak kako se odzove na to, kar se mu zgodi.»
Viktor E. Frankl

Človek je enoten – v telesu, duši in duhu. Vsaka razsežnost je pomembna, vendar ima vsaka svoje mesto in svojo nalogo.

1 PRVA – TELESNA RAZSEŽNOST

Prva, telesna razsežnost ni odloča in razločna in ločena. Tem ozadju vsi naši življenjski procesi, kot so:

- organsko celično dihanje,
- biološko-fiziološke telesne funkcije,
- kemično-fiziološki procesi.

TEMELJ NA BIOLOGIJI
Vsi naši postopki in procesi temeljijo na biologiji.

2 DRUGA – DUŠEVNA (PSIHIČNA) RAZSEŽNOST

Druga, psihična razsežnost, zajema čustva in spomenske procese (kognicijo). Čustva so povezana in priložna. Človek jih doživlja, vendar jih ne more nadzorovati ali jih sploh nadzorovati.

- regulirajo in usmerjajo čustvena stanja, zaradi različnih vzrokov, npr. stres, frustracije, skrb, strah, žalost,
- preganost, občutki, občutljivost, empatija, empatičnost, nervoza, razdražljivost,
- žalje in hvaležnost, alkohol, kokaina, tahirin, kofeinskih in drugih snovi, jemanje, jemanje, jemanje,
- občutki, občutki, občutki, občutki,
- občutki, občutki, občutki, občutki.

TEMELJ NA PSIHIČNI RAZSEŽNOSTI
Vsi naši postopki in procesi temeljijo na psihologiji.

V druga, psihična razsežnost, Frankl uveljavlja tudi kognicijo. To je po prvi stvari, ki jo človek doživlja in jo razločno loči od telesa. To je razločno ločeno, lahko pa je razločno in ločeno. Tem ozadju:

- intelektualna sposobnost, inteligencija, logično mišljenje, jezikovna nadarjenost, glasovna nadarjenost,
- vsi procesi in predstave, vselej, vsi procesi in predstave, vsi procesi in predstave,
- vsaki procesi in predstave, vsaki procesi in predstave, vsaki procesi in predstave.

TEMELJ NA DUŠEVNI RAZSEŽNOSTI
Vsi naši postopki in procesi temeljijo na psihologiji.

3 TRETJA – DUHOVNA, POSEBEJ ČLOVEŠKA RAZSEŽNOST

Tretja, duhovna razsežnost, posebej človeška razsežnost, ni razločna, ni vidna, ni stična in je ni mogoče prostorsko določiti. Je izraz človeškega življenja, posebej človeški pogled. Ne gre za telesno gibanje ali miselni procesi v prostorsko-časovnem smislu, temveč za metafizično »gibanje« v človekovem bitju, ki človeka zaznava. Je čista dinamika in:

- človeka omogoča, da razume, občuti in doživlja svojo telesno in duhovno bitje,
- omogoča človeku, da razume, občuti in doživlja svojo telesno in duhovno bitje,
- se izraža v človeku – človek se lahko razume, občuti in doživlja svojo telesno in duhovno bitje,
- se kaže v človeku – človek se lahko razume, občuti in doživlja svojo telesno in duhovno bitje,
- človeka omogoča, da z malo razločno razločno in sabi in svojim občutki,
- se izraža v človeku – človek se lahko razume, občuti in doživlja svojo telesno in duhovno bitje,
- se kaže v človeku – človek se lahko razume, občuti in doživlja svojo telesno in duhovno bitje,
- se kaže v človeku – človek se lahko razume, občuti in doživlja svojo telesno in duhovno bitje,
- je povezana s človekom in omogoča človeku, da razume, občuti in doživlja svojo telesno in duhovno bitje,
- se izraža v človeku – človek se lahko razume, občuti in doživlja svojo telesno in duhovno bitje.

TEMELJ NA DUHOVNI RAZSEŽNOSTI
Vsi naši postopki in procesi temeljijo na psihologiji.

ČLOVEK NI LE TELO IN PSIHA. JE DUHOVNO BITJE, KI PRESEGA SVOJE OMEJITVE, USTVARJA SMISLENO ŽIVLJENJE IN SE POVEZUJE Z DRUGIM IN ODGOVORNOSTI IN LJUBEZNI.

Slika 7: Tri dimenzije človeka
Vir: Lasten

Tri razsežnosti človeka

Prva – telesna razsežnost

Prvo, telesno razsežnost si delimo z rastlinami in živalmi. Sem sodijo vsi merljivi in tehtljivi telesni pojavi, kot so:

- organsko celično dogajanje,
- biološko-fiziološke telesne funkcije,
- kemično-fizikalni procesi.

Druga – duševna (psihična) razsežnost

Druga, psihična razsežnost, zajema čustva in spoznavne procese (kognicije).

Čustva so resnična in pristna, človek jih doživlja, vendar jih ne more svobodno izbirati ali o njih odločati. Sem sodijo:

- razpoloženja in osnovna čustvena stanja zaradi značajskih lastnosti, npr. introvertiranost, ekstravertiranost,
- (nagonski) občutki: zaljubljenost, evforija, agresivnost, nervoza, razdraženost,
- želje in hrepenenja: alkohol, čokolada, telefon, računalniške igre, priznanje, pohvala, uspeh,
- instinkti: biološko pogojeni vzorci ravnanja,
- afekti: spontani čustveni odzivi.

V drugo, psihično razsežnost Frankl uvršča tudi kognicijo. Ta je po eni strani določena že ob rojstvu kot del dednosti, po drugi strani pa jo

oblikujeta svet in okolje. Ni zavestno izbrana, lahko pa jo razvijamo in urimo. Sem sodijo:

- intelektualne sposobnosti: dojetanje, logično mišljenje, jezikovna nadarjenost, glasbena nadarjenost,
- vsi prevzeti in pridobljeni vedenjski vzorci: preko zgleda ali izkušenj (poskus – napaka),
- socialni vplivi in pogojevanja: okoljsko in kulturno pogojena pravila, ki jih človek nekritično prevzema.

Prvo, telesno razsežnost človek deli z vsemi živimi bitji. Drugo, psihično razsežnost deli – do določene mere – z živalmi. Za nas je nenavadno, da je razum, ki ga v vsakdanjem jeziku pogosto imenujemo »duh«, uvrščen v drugo razsežnost. Kognicija je namreč povezana z možgani in njihovim biološkim delovanjem. Zato je telesna in ne »duhovna« (Schechner, 2011).

Tretja – duhovna, posebej človeška razsežnost

Tretja, duhovna oziroma posebej človeška razsežnost ni merljiva, ni vidna, ni otipljiva in je ni mogoče prostorsko določiti. Je izraz človeškega bivanja, posebej človeški pojav. Ne gre za telesno gibanje ali miselni proces v prostorsko-časovnem smislu, temveč za metafizično »gibanje« v človekovem bivanju, ki človeka zaznamuje. Je čista dinamika in:

- človeku omogoča, da zavzame stališče do svojega telesa in svojih psihičnih stanj,

- omogoča samostojne odločitve volje in svobodno izbiro,
- se izraža v humorju – človek se lahko nasmeji samemu sebi in tako pridobi notranjo distanco,
- se kaže v stvarnem in umetniškem zanimanju ter v ustvarjalnosti na področju umetnosti, kulture in znanosti,
- človeku omogoča, da z meta-ravnijo razmišlja o sebi in svojem obstoju,
- se izraža v intuitivnem hrepenenju po duhovnosti,
- se zaznava v etičnem občutju, ki se oglašča v naši vesti,
- se kaže v prepoznavanju vrednot, razumevanju vrednot in občutljivosti za vrednote,
- je povezana s smislom in omogoča usmerjenost k smislu,
- se izraža v humani ljubezni, ki je lahko usmerjena k človeku, ideji ali delu (Schechner, 2011).

DUHOVNA DIMENZIJA ČLOVEKA
Moč smisla, svobode in odgovornosti

“Človek ni to, kar se mu zgodi, ampak to, kar se odziva na to, kar se mu zgodi.”

1 SPOSOBNOST SAMOODSTANCIRANJA
Človek ima duhovno letalo lahko pa privedi do stopenj, ki jih nikoli ne doseže v fizičnem prostoru. To sposobnost imenujemo samoodstanciranje. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive.

2 ZAČUDENJE NA TRAVMATOLOŠKEM ODDELKU
Potrebujemo letalo, ki nas osvobodijo iz naših težav in nas privede do boljših stvari. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive.

3 SPOSOBNOST SAMOPRESEGANJA
Po Franklu je ta človeška sposobnost, ki izboljšuje njegovo fizično in duhovno zdravje. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive.

4 METAFORA LETALA
Viktor E. Frankl je uporabil to metaforo, ki jo uporablja tudi Viktor E. Frankl. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive.

5 DUHOVNA DIMENZIJA
Duhovna dimenzija omogoča prehod od zgolj telesnih in psihičnih dimenzij k duhovni dimenziji. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive.

1. TELESNA DIMENZIJA
je fizična dimenzija človeka.

2. PSIHIČNA DIMENZIJA
je duhovna dimenzija človeka.

3. DUHOVNA DIMENZIJA
je duhovna dimenzija človeka.

Duhovna dimenzija je prava človeška dimenzija, ker jo človek, kot pravi Viktor E. Frankl, "involontarno" doživi v vsaki situaciji. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive.

Človek je individualen in kot tak nedolžen. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive. To duhovno letalo je sposobnost, da se oddaljimo od trenutnega položaja in pogledamo na stvari iz druge perspektive.

Stičanje med človekom in človekom se ne dogaja le na telesni in psihični ravni, temveč ga zaznamuje možnost stičanja duhovne ravni z drugo duhovno osebo.

Človek ima svobodo, da izbiri svoj odnos do okolišnih okoliščin - in v tem je njegova moč.
Viktor E. Frankl

Najdi smisel. Bodi odgovoren. Živi za druge.

Slika 8: Duhovna dimenzija človeka

Vir: Lasten

Logopedagoški model stebrov

Izhajajoč iz Franklovih spoznanj logopedagoški model stebrov temelji na dveh temeljnih kamnih: svobodni volji in volji do smisla.



Slika 9: Logopedagoški stebri

Vir: Lasten

Svobodna volja – prvi temeljni kamen

»Človekova svoboda seveda ni svoboda od njegovih pogojev, naj bodo biološki, psihološki ali sociološki; sploh ni svoboda od nečesa, temveč svoboda za nekaj – namreč svoboda, da zavzame stališče do vseh teh pogojev.« (Frankl, 2007, str. 18)

Že od nekaj se človek sprašuje, kako svoboden ali nesvoboden v resnici je. Po Franklovem razumevanju je človek vsaj potencialno svoboden v svoji volji, saj sicer ne more izbrati življenjskih pogojev, v katerih živi, lahko pa izbere, kako se bo do teh pogojev opredelil. Če človeku odvzamemo svobodo volje, postane vsako pedagoško, terapevtsko in pravno delovanje nesmiselno. Človek bi bil potem razumljen kot vnaprej določen, determiniran kakor žival, zato tudi ne bi mogel nositi odgovornosti. Zaradi bolezni, bolečin, nezrelosti, starostne oslabelosti, zasvojenosti, pomanjkanja spanja itd. je lahko uresničevanje svobode volje omejeno ali celo začasno onemogočeno, vendar to ne spremeni njenega temeljnega obstoja (Schechner, 2011).



Slika 10: Svobodna volja

Vir: Lasten

Sprejemanje svobodne volje utemeljuje človekovo dostojanstvo in je osnova vsake človeške ter medčloveške interakcije.

Volja do smisla – drugi temeljni kamen

»Tisto, kar človeka najgloblje in najbolj bistveno prežema, ni volja do moči niti volja do ugodja, ampak volja do smisla.« (Frankl, 1998, str. 9)

Iz tega Frankl razvije motivacijski koncept logoterapije, ki pravi, da vsak človek stremi k izpolnitvi smisla, ker po njem v svoji globini hrepeni. Na tem temelji logopedagoško delovanje in vsaka na smisel usmerjena intervencija v medčloveških odnosih. Vsak človek, tudi najmanjši otrok, želi biti v svojem življenju za nekaj ali za nekoga pomemben in dober (Schechner, 2011).



Slika 11: Iskanje smisla
Vir: Lasten

Smisel življenja – prečni nosilec

Stebri dobijo oporo in stabilnost od zgoraj preko prečnega nosilca, ki predstavlja brezpogojno vero v »smisel življenja«. Postulat o smislu življenja, ki obstaja v svetu in ga ni mogoče nikoli izgubiti, daje človeškemu življenju stabilnost (Schechner, 2011).



Slika 12: Kako najti smisel?
Vir: Lasten

Sprejemanje smiselnosti življenja izraža prepričanje, da ima življenje brezpogojen smisel, ki ga nikoli ne izgubi, niti takrat ne, ko je zaznamovano s trpljenjem, krivdo ali smrtjo. Če človek ne verjame v brezpogojni smisel življenja, mu zmanjka motiva, da bi se za nekaj trudil in angažiral. Zakaj bi se trudil in deloval, če je življenje že vnaprej nesmiselno ali pa smiselno samo takrat, ko vse poteka tako, kot si človek predstavlja in želi? Lahko pa se zgodi, da je treba smisel življenju »izbojevati«, saj se človekovemu razumevanju posebej v težkih življenjskih preizkušnjah sprva umika (Schechner, 2011).

NEPRIČAKOVANA NALOGA

*Vsako življenje skriva klic smisla.
Tudi v najtežjih preizkušnjah. ♥*

1 Bolečina in izguba

Mati izgubi svojo edino, teško gibalno ovirano devetnajstletno hčer zaradi tragične smrti. Po dolgem spremljanju umiranja, iztrpana in globoko žaljuča, poišče pomoč pri logoterapevtki.



2 Odkrivanje skrite povezave

V skupnih pogovorih terapevtka izve, da se je pokojna hči v zadnjih mesecih življenja zaljubila v prav tako invalidnega mladunca, ki sedaj močno trpi zaradi izgube svoje prijateljice. Takaj se pokaže močnost smisla, ki je je mogoče osvetliti.



3 Prepoznavanje klica smisla

Mati prepozna klic smisla in kot poznavalka življenja invalidnih oseb z ljubeznijo spremlja prijatelja svoje hčerke ter mu podari občutek družinske pripadnosti, ki je sicer nikoli ne bi izkusil.

- ♥ Spremlja ga z razumevanjem in toplino.
- 👥 Vključi ga v družinske pogovore in dogajanje.
- 🏠 Podari mu občutek doma in sprejetosti.



4 Odprta vrata smisla

S smejajo hčerke se se v življenju matine ena vrata zapre, druga pa odpre. Trenutni klic smisla zanjo sprva ni bil jasno viden, vendar ga je v ospredje postavila spremljajo, usmerjena v smisel.

Kjer je ljubezen, je tudi smisel.



SPOROČILO ZGODBE ♥



Tudi v najtežjih bolečinah se lahko najde klic smisla.



Spremljajo, usmerjena v smisel, odpira nove možnosti.



Z ljubeznijo lahko nekemu podarimo to, česar mu svet ni mogel dati.



Vsake izgube lahko gostane pot k novemu smiselnemu poslanstvu.

*Življenje nas večasih postavi pred nepričakovane naloge.
Mi pa imamo svobodo in voljo, da jim damo smisel. ♥*

Slika 13: Smisel trpljenja pokaže lahko novo pot

Vir: Lasten

Tri nosilni stebri, ki omogočajo iskanje smisla, skupaj tvorijo temelj logopedagoškega templja z nosilnim prečnikom – brezpogojno ponudbo smisla življenja.

Sposobnost delovanja – prvi logopedagoški steber

Diferenciran pogled na človeka kot nedeljivo celoto dopušča v znanosti o človeku različne veljavne poglede: v medicini, psihologiji, biologiji, filozofiji, religiji itd. Iz medicine prevzemamo tri nujne pogoje za optimalen človekov razvoj pred rojstvom: ritem, toplino in stalnost, ki se po rojstvu odražajo tudi v življenju. Pedagoškemu stebru pripada **ritem** (Schechner, 2011).

RITEM – TEMELJ ŽIVLJENJA
 Že pred rojstvom in vse življenje do zdravja, reda in smisla. ❤️

ŽE PRED ROJSTVOM ...
 Človeka nosijo različni ritmi:

- srčni, dihalni in prebavni ritem matere
- obdobja gibanja in mirovanja
- obdobja hranjenja in odpovedovanja

OTROK PREKO TEGA DOŽIVLJA:

- varnost
- red
- stalnost

ki jih potrebuje tudi po rojstvu za zdrav razvoj.

RITEM NAJDE SVOJE ODRAZE V OKOLJU:

- dnevno-nočni ritem
- ritem obrokov
- delovni teden – dnevi počitka: nedelje, prazniki
- sezonski sadeži
- ritem letnih časov: setev – rast – žetev – čas mirovanja

Čim mlajši je človek, tem bolj je odvisen od ohranjanja zdravih ritmov, ki jih odrasli zavestno oblikujejo zanj.

Danes je veliko teh ritmov ogroženih, zato pogosto manjkajo enakomernost, varnost, red in struktura, ki so nujni za vsako uspešno delovanje.

ZDRAVI RITMI PRINAŠAJO:

- VARNOST** počutim se zaščiten
- RED** vem, kaj me čaka
- STALNOST** lahko se zanesem
- NOTRANJI MIR** lažje se učim, rastem in delujem
- ZDRAV RAZVOJ** v telesu, duši in duhu

Ritem ni omejitev – je opora za življenje. ❤️

Slika 14: Ritem

Vir: Lasten

Prvi steber

Ritem je temelj prvega logopedagoškega stebra, iz katerega se lahko dobro razvije sposobnost delovanja, če je usmerjena k brezpogojnemu smislu življenja. Preko zaznavanja ustvarjalnih vrednot se sposobnost delovanja vedno znova motivira. To pomeni vse tisto, kar nastaja po človeku – po njegovi moči, domišljiji, sposobnostih, talentih in delu –, kjer človek ustvarja nekaj edinstvenega in osebnega (Schechner, 2011).



Slika 15: Za kaj si poklican?

Vir: Lasten

Če človek kot duhovno nadarjeno bitje zaznava izzive vsakdanjega življenja, postane:

- zadovoljen,
- sposoben delovanja,
- dejaven,
- zbran,
- radoveden do sveta.

Ritmična usmerjenost človekove sposobnosti delovanja k uresničevanju ustvarjalnih vrednot opisuje prvi izmed treh logopedagoških stebrov, ki omogočajo življenje v ravnovesju (Schechner, 2011).

Sposobnost ljubezni – drugi logopedagoški steber

Temelj stebra

Drugi logopedagoški steber temelji na osnovi **topline**.

Že pred rojstvom je življenje odvisno od stabilnega toplotnega okolja in določene temperature. Že nihanje telesne temperature za pet stopinj navzgor ali navzdol lahko ogrozi zdrav razvoj ploda.

Tudi po rojstvu je človek odvisen od te toplote, ki lahko pomeni (Schechner, 2011):

- vzdušje,
- naklonjenost,
- odnos,
- ljubezen do sveta,
- ljubezen do samega sebe,

- ljubezen do drugega človeka.

S tem je mišljeno:

- spoštovanje moje osebnosti in okolja,
- sprejemanje neponovljivosti in edinstvenosti vsake osebe,
- prevzemanje odgovornosti za to, kar človek pozitivno ali negativno prinaša v svet oziroma česa ne stori.

Vse življenje je usmerjeno v bližino, naklonjenost in sodelovanje (Bauer, 2009, str. 23), iz tega pa izhaja **spodobnost ljubezni**, ki človeka spodbuja k delovanju.

Če človek drugega dojema kot »sovražnika«, ustvarja hlad, negativno vzdušje in preprečuje človeško srečanje ter odnos. Zato je pomembno, da se človek čim prej zave svoje moči in se nauči svoje osebne sposobnosti odgovorno uporabljati v medčloveških odnosih (Schechner, 2011).

Naloga logopedagogike je zato:

- spodbujati sodelovanje in uravnavati tekmovalnost,
- pogumno nastopiti proti nepravilnostim v osebem okolju; civilni pogum je znamenje človekove sposobnosti ljubezni,
- izbirati smiselno in biti pripravljen za to delovati,
- smiselna dejanja po potrebi postaviti nad lastno trenutno počutje,
- ustvarjati »toplino« skozi varne življenjske in učne situacije: prijetno ureditev prostora, navdihujoče učno okolje itd.

Toplina je temelj drugega logopedagoškega stebra, iz katerega se lahko dobro razvija sposobnost ljubezni, če svojo stabilnost črpa iz zavedanja o brezpogojnem smislu življenja. Sposobnost ljubezni se vedno znova spodbuja skozi doživljajske vrednote. Z doživljajskimi vrednotami mislimo vse, kar človek doživlja preko svojih čutov – v naravi, umetnosti in v odnosih z ljudmi. To so vrednote, ki od zunaj prodirajo v človekovo notranjost: preko ljudi, živali, rastlin, sveta in stvarstva.

Znani nevrofiziolog Hüther (2007, str. 124) o tem pravi: »Ljubezen ustvarja občutek povezanosti, ki presega zgolj tistega, ki ga ljubimo. To je občutek, ki se vedno bolj širi, dokler ne zajame vsega, kar človek sam in predvsem ljudje, ki jih ljubi, prinašajo v ta svet in v njem ohranjajo. Kdor ljubi tako brezpogojno, se čuti povezanega z vsem in vse, kar ga obdaja, mu postane pomembno. Ljubi življenje in se veseli raznolikosti ter barvitosti sveta. Uživa v lepoti travnika v jutranji rosi prav tako kot v pesmi ali skladbi, v kateri je ta lepota opevana. Čuti globoko spoštovanje do vsega, kar živi in ustvarja življenje, ter ga prizadene, ko to propada. Radoveden je glede vsega, kar je mogoče odkriti v svetu, vendar mu nikoli ne bi prišlo na misel, da bi to razstavljal zgolj iz gole želje po znanju. Hvaležen je za vse, kar mu podarja narava. Zna to sprejeti, vendar si tega ne želi lastiti. Edino, kar potrebuje, so drugi ljudje, s katerimi lahko deli svoja opažanja, občutke, izkušnje in znanje. Kdor želi svoje možgane uporabljati na tako celovit način, se mora naučiti ljubiti.«



Slika 16: Doživljajske vrednote

Vir: Lasten

Zmožnost (po)trpljenja – tretji logopedagoški steber

Že pred rojstvom je **stalnost** pomemben dejavnik preživetja, tj. enakomeren ritem in stalna toplina, ki ju je treba doživljati skozi določeno obdobje. Niti prekratek niti predolg čas v materinem telesu ni zdrav za nerojenega otroka. Pred rojstvom mati otroku zagotavlja to stalno okolje.

Po rojstvu pa so za zdrav razvoj in dozorevanje identitete pomembne sposobnosti, kot so:

- vztrajanje,
- nadaljevanje poti,
- prenašanje težav,
- pa tudi pravočasno spuščanje,
- odpovedovanje,
- pogum za neznano,
- prenašanje negotovosti.

Pogosto skušamo otrokom in sebi za vsako ceno prihraniti frustracije. Zato logopedagoška naloga pomeni, da otrokom dopuščamo izzive kot nujne učne izkušnje, tudi kadar so lahko frustrirajoče (Schechner, 2011).

Včasih je potrebno prenesti frustracije, da bi razvili za življenje tako pomembno **trpljenjsko zmožnost**.

Ni življenja brez »tragične triade: trpljenje, krivda in smrt« (Frankl). Prav zato je pomembno razvijati sposobnost soočanja s trpljenjem, da bi lahko obvladovali življenje v vseh njegovih razsežnostih.

Odpovedati se nečemu ali nekaj prenesti zaradi nekoga drugega, vztrajati ali nekaj izpustiti, ker to prepoznamo kot smiselno, so življenjsko pomembne in posebej človeške drža, ki jih moramo izkusiti.

Tretji steber, trpljenjska zmožnost, se krepí preko zaznavanja vrednot stališča. Te pomagajo razvijati nove strategije za spoprijemanje z življenjem.

Gre za vse tisto, na kar se moram notranje naravnati v okoliščinah, ki jih ne morem spremeniti:

- usodne življenjske situacije,
- družinske ali skupnostne okoliščine,
- šolske obveznosti,
- biološke danosti,
- trpljenje,
- neozdravljiva bolezen,
- krivda,
- smrt.

Človek zaradi tega ne potrebuje obupati. S pomočjo svoje duhovne razsežnosti lahko zavzame stališče in je celo sposoben »trpljenje spremeniti v dosežek« (Frankl) s pomočjo osebno izbranih drž, kot so:

- odpovedovanje,
- spuščanje,
- dosledno sledenje cilju,

- umik vase,
- obzirnost,
- postavljanje lastnih želja v ozadje,
- »spoštljivo priklanjanje skrivnosti« (Frankl),
- iskanje najboljšega v dani situaciji.

Človek v ravnovesju je po logoterapevtskem razumevanju tisti, ki zna zavzeti notranje stališče do trpljenja, krivde in smrti ter tako postaja odgovoren ustvarjalec svojega življenja. Tak človek razvija sposobnost delovanja, ljubezni in prenašanja trpljenja, zato postaja bolj dinamičen, sproščen, poln upanja, tolerant in sposoben podati smiseln odgovor na življenjske izzive. Ravnovesje pa se začne rušiti, kadar je eden od teh stebrov zanemarjen ali porušen, še posebej takrat, ko človeku odvzamejo svobodo odločanja, ko družba namesto smisla poudarja zgolj užitek, površnost in »akcijo«, ali ko je postavljen pod vprašaj sam smisel življenja. Posledica tega je notranja praznina, izguba motivacije, občutek brezcilnosti, osamljenosti in nepovezanosti, kar se lahko kaže v vedenjskih težavah, frustracijah, nasilju, zasvojenosti ali umikanju vase. Tak človek ne vidi več, za kaj bi se trudil, komu bi podarjal ljubezen in zakaj bi prenašal težave ali žrtve. Oslabijo njegove sposobnosti delovanja, ljubezni in prenašanja trpljenja, zato potrebuje ponovno izkušnjo sprejetosti, smisla in notranje opore. Kot poudarja Otmar Wiesmeyr, mlad človek smisel svojega življenja odkrije šele takrat, ko

se nauči samostojno delovati, dajati ljubezen in pogumno premagovati trpljenje (Schechner, 2011).



Slika 17: Napetostni lok v logopedagogiki

Vir: Lasten

Logopedagoški pogled na človeka poudarja, da je posameznik najbolj motiviran takrat, ko pred seboj vidi smisel, cilj in odgovornost do drugih. Zato morajo starši, učitelji in svetovalni delavci človeka razumeti celostno – kot telesno, duševno in duhovno bitje. V sodobni družbi se šola vse pogosteje sooča z učnimi težavami, pomanjkanjem motivacije, nasiljem, konflikti, strahovi, nizko samopodobo in različnimi oblikami zasvojenosti, zato postaja še pomembnejša

vzgoja za vrednote, odnose, odgovornost in notranjo trdnost. Tudi prenovljeni učni načrti poudarjajo celostni razvoj učenca, razvijanje kritičnega mišljenja, sodelovanja, empatije, samostojnosti, odgovornosti ter iskanja smisla v učenju in življenju. Pedagogika tako deluje v »napetostnem loku« med dejanskim stanjem družbe in idealom vzgoje ter izobraževanja, pri čemer je njena naloga, da učenca spodbuja k osebni rasti, smiselnemu delovanju in oblikovanju bolj humane prihodnosti (Schechner, 2011).

Resnična stvarnost sodobnega vzgojno-izobraževalnega prostora pogosto kaže številne izzive, kot so učne težave, motnje koncentracije, nepripravljenost za delo, odklanjanje obveznosti, nasilje, težave v odnosih, agresivnost, egoizem, nizka samopodoba, zasvojenosti, nestrpnost in nizka frustracijska toleranca. Nasproti tej realnosti stoji ideal vzgoje in izobraževanja, ki poudarja poklicno usposobljenost, znanje in spretnosti, samostojnost, odgovornost, sposobnost presojanja, socialno razumevanje ter spoštovanje do ljudi in okolja. V ospredju so tudi moralne, socialne in vrednotne usmeritve, ki človeka vodijo k dobremu, resničnemu in lepemu. Logopedagoški pogled pri tem poudarja smisel kot osrednji vzgojni cilj. Človek je namreč pripravljen delovati, kadar vidi, za kaj se trudi; sposoben je ljubiti, kadar čuti povezanost in odnos; ter zmore vztrajati v težavah, kadar prepozna smisel svojega truda. Naloga vzgoje zato ni le posredovanje znanja, temveč celostno spremljanje človeka v njegovi telesni, duševni in duhovni razsežnosti, da bi znal

odgovorno, smiselno in pogumno odgovarjati na življenjske izzive (Schechner, 2011).

Leta 1991 je Mihaly Csikszentmihalyi opisal pojav »flow« – stanje popolne vključenosti v dejavnost. Gre za trenutek, ko človek doživlja globoko zbranost, notranjo motivacijo in občutek, da vse poteka spontano in naravno.

Flow nastane:

- ko ima človek jasen cilj,
- ko vidi smisel dejavnosti,
- ko so izzivi usklajeni z njegovimi sposobnostmi,
- ko ni niti preobremenjen niti premalo izzvan.



Slika 18: Flow

Vir: Lasten

Prva logopedagoška teza

Logopedagogika enakovredno krepi vse tri pedagoške stebre, da bi posamezniku omogočila življenjsko ravnovesje.



Slika 19: Prva logopedagoška teza

Vir: Lasten

Tukaj vidimo človeka v ravnovesju oziroma to, kaj se zgodi, kadar človek samega sebe ne dojema kot celovite osebnosti – kot neločljivo enoto telesa, duše in duha – ali kadar kot tak ni sprejet. Takrat izgubi notranjo usklajenost, oporo in ravnovesje ter pade iz življenjske stabilnosti.

Posameznik pa lahko življenjske zahteve oblikuje in premaguje tako, da razvija potrebne sposobnosti, s katerimi ponovno vzpostavlja ravnovesje (Schechner, 2011).

Uporabnost logopedagogike v vzgoji in izobraževanju

Logopedagogiko lahko v vzgoji in izobraževanju razumemo kot sodoben pedagoški pristop, ki učenca ne obravnava zgolj kot posameznika, ki pridobiva znanje, temveč kot celovito osebnost – telesno, duševno in duhovno bitje. Njeno izhodišče je vprašanje smisla: zakaj se učimo, zakaj delujemo, zakaj vztrajamo in kakšen pomen imajo naši odnosi ter odločitve. V času, ko se v šolskem prostoru vse pogosteje srečujemo z izgubo motivacije, agresijo, nizko frustracijsko toleranco, zasvojenostmi, občutki praznine in vprašanji »Zakaj moram to znati?« ali »Zakaj pa ne?«, logopedagogika poudarja, da človeka dolgoročno ne motivirata ne prisila ne zgolj zunanja nagrada, temveč predvsem doživljanje smisla, odgovornosti in pripadnosti. Viktor Frankl človeka razume kot bitje, ki je sposobno svobodnega odločanja in zavzemanja stališča do svojih življenjskih okoliščin, zato lahko tudi v težkih razmerah išče smiselne možnosti delovanja. V vzgojno-izobraževalnem prostoru se to kaže v spodbujanju notranje motivacije, razvijanju odgovornosti, empatije, sodelovanja, samostojnosti, kritičnega mišljenja in vrednotnega ravnanja. Logopedagoški model temelji na treh stebrih: sposobnosti delovanja, sposobnosti ljubezni in zmožnosti prenašanja trpljenja oziroma frustracij. Učenec potrebuje občutek, da zmore ustvarjati, da je sprejet in povezan z drugimi ter da lahko varno premaguje izzive in neuspehe. Prav zato je pomembno ustvarjati spodbudno, varno in smiselno učno okolje, kjer imajo učenci možnost doživljati uspeh, odnose, odgovornost in osebni pomen učenja. Takšen pristop se

tesno povezuje tudi s prenovljenimi učnimi načrti, ki poudarjajo celostni razvoj učenca, aktivno učenje, sodelovanje, trajnostne vrednote, socialno-čustvene kompetence, refleksijo, samouravnavanje in oblikovanje osebnega odnosa do znanja ter življenja. Smisel pedagogike zato ni zgolj posredovanje informacij, temveč pomoč človeku, da postane notranje trden, odgovoren, ustvarjalen in sposoben iskati smisel tudi v zahtevnih življenjskih situacijah.

LOGOPEDAGOGIKA

Človek v središču – smisel kot moč za življenje, učenje in vzgojo

Zakaj moram to znanje? Zakaj pa ne?

Za kaj? Komu? Zakaj?

LOGOPEDAGOGIKA podpira celostni razvoj človeka – telesa, duha in duha – da v vsakodnevni odgovornosti odlično smisel, razvija svoje sposobnosti in gradi bolj humano in odgovorno družbo.

NAPETOST MED »JE« IN »NAJ BI BIL«

Pedagogika deluje v razpisnem letu med dejnost in sanjam in vseh. Njena naloga je, da izve realnost, spodbuja rad in vnanje k boljšemu.

RESNIČNA STVARINOST – »JE«

V kolikor pravočasno pogosto ustvarjamo:

- učne težave, težave koncentracije
- pomanjkanje motivacije in volje za delo
- navado, konformnost, apatizem
- težave v učnih, učnih, učnih
- slabšo učno uspešnost
- nezmožnost biti iskren, igra...]
- nezmožnost, pomanjkanje volje
- visoko frustracijsko tloravico

IDEAL VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA – »NAJ BI BIL«

Učenci in izobraževalci naj rade ustvarjajo:

- v resnici, socialno in duhovno vrednote
- v resnici, duha in telesa
- da živijo in učijo se
- da razvijajo in izboljšajo razmišljanje
- da postanejo odgovorni in odgovorni
- da postanejo odgovorni in odgovorni
- da postanejo odgovorni in odgovorni
- da postanejo odgovorni in odgovorni

SMISEL ŽIVLJENJA

Prepoznavna sfera v smisel, ki daje stabilnost našim življenjem.

SMISEL KOT ODGOVOR NA ŽIVLJENJSKA VPRAŠANJA

Učenec Franči je vedel, da človek ne proganja negetivni ali učni, temveč vedno do znanja.

Življenje nam postavlja vprašanja. Mi smo ti, ki odgovorimo – a živimo v smislu.

VEDNOTE, KI DAJEMO SMER

USTVARJALNE VREDNOTE
(Vrednote duha)

Te, kar razvijamo: duha, pravičnost, odgovornost.

DOŽIVLJAJE VREDNOTE
(Vrednote telesa)

Te, kar razvijamo: duha, pravičnost, odgovornost, učni, učni.

VREDNOTE STALNICE
(Vrednote duha)

Te, kar razvijamo: duha, pravičnost, odgovornost, učni, učni.

FLOW – STANJE POPOLNE VKLJUČENOSTI

Ko smo v stanju, vidimo smisel in to delo, kajti in učni, učni, učni, učni.

UPORABA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

- UČENEC PRIZNA JARNO V SVOJEM** – Učenci, učni, učni, učni.
- ČASNO SPREJEMO ODGOVOR** – Učenci, učni, učni, učni.
- SPREJEMAMO PRILIKO ZA UČENJE** – Učenci, učni, učni, učni.
- RAZVLAČAMO VREDNOSTI** – Učenci, učni, učni, učni.
- ISKAMO ZA VREDNOSTI IN SMISLA** – Učenci, učni, učni, učni.

SMISEL LAHKO SPREMEMI OKOLIŠČINE – ČLOVEK LAHKO SPREMEMI SEBI.

POVEZAVA Z NOVINI UČNI NAČRTI

- Celostni razvoj človeka (telesno, duha, učni, učni, učni)
- Socialno-čustvene kompetence in učni učni
- Kvalitativno in učni učni
- Individualno, učni in učni učni
- Individualno, učni in učni učni
- Individualno, učni in učni učni

Slika 20: Temelji logopedagogike
Vir: Lasten

/Logopedagogika se lahko pri pouku uporablja zelo konkretno in vsakodnevno, saj ne pomeni dodatnega predmeta, ampak drugačen pogled na učenca, odnose, motivacijo in učenje. Temelji na vprašanju smisla, zato učitelj pri pouku ne posreduje le znanja, temveč učencem pomaga razumeti, zakaj je določena vsebina pomembna za življenje, odnose in osebno rast. Učitelj lahko pri vsaki učni temi odpira vprašanja: »Kaj nam to pove o človeku?«, »Kje lahko to uporabimo?«, »Katere vrednote se skrivajo v tem?«, »Kako bi jaz ravnal v takšni situaciji?« S tem se razvijata notranja motivacija in odgovornost za učenje.

Pri pouku književnosti lahko učenci preko literarnih oseb raziskujejo vprašanja smisla, svobode, odgovornosti, trpljenja, prijateljstva, poguma in dostojanstva. Ob Cankarju, Kosovelu, Aškercu ali drugih besedilih lahko razmišljajo, kako se človek odziva v težkih situacijah, kaj ga ohranja pokončnega in katere vrednote usmerjajo njegovo ravnanje. Učitelj lahko uporablja metode osebne refleksije, notranjega monologa, dnevniških zapisov, debat PRO ET CONTRA, pogovornih krogov ali ustvarjalnega poustvarjanja.

Pri razrednih urah in vzgojnem delu se logopedagogika kaže v razvijanju odnosov, empatije, sodelovanja in občutka pripadnosti. Pomembno je ustvarjanje varnega učnega okolja, kjer se učenec počuti sprejetega, slišane in pomembnega. Konflikti in vedenjske težave se ne obravnavajo samo kot kršitve pravil, ampak tudi kot

sporočilo o notranji stiski, izgubi smisla, pripadnosti ali vrednosti. Učitelj učencu pomaga poiskati odgovornost in možnost drugačnega odziva.

Pri učenju in motivaciji lahko učitelj uporablja načelo »flowa« – dejavnosti naj bodo dovolj zahtevne, da učenca izzovejo, vendar ne toliko, da bi obupal. Učenci potrebujejo jasen cilj, občutek smisla in možnost aktivnega sodelovanja. Zato so pomembni projektno delo, raziskovanje, sodelovalno učenje, ustvarjalne naloge, gibanje, izkustveno učenje in povezovanje snovi z resničnim življenjem.

Logopedagoški pristop se kaže tudi v razvijanju trpljenjske zmožnosti oziroma frustracijske tolerance. Učence učimo, da neuspeh ni konec, ampak del učenja. Pomembno je, da učitelj ne odstrani vseh težav, ampak učenca postopno uči vztrajnosti, samostojnosti, sprejemanja napak in iskanja rešitev. S tem razvijamo notranjo trdnost, odgovornost in pogum. Takšen pristop je zelo povezan tudi s prenovljenimi učnimi načrti, ki poudarjajo:

- celostni razvoj učenca,
- socialno-čustvene kompetence,
- kritično mišljenje,
- sodelovanje,
- samostojnost,
- refleksijo,
- aktivno učenje,

- vrednote in trajnostni razvoj,
- povezovanje znanja z življenjem.

Logopedagogika zato pomeni pedagogiko smisla – pedagogiko, ki učenca ne pripravlja samo na ocene in poklic, ampak predvsem na življenje. Logopedagogika je sodoben pedagoški pristop, ki temelji na logoterapiji Viktorja Frankla in človeka razume kot celovito osebnost – telesno, duševno in duhovno bitje. Njeno bistvo je usmerjenost k smislu, saj izhaja iz spoznanja, da človek lažje deluje, vztraja, se uči in gradi odnose, kadar razume, zakaj nekaj počne in kakšen pomen ima njegovo ravnanje za življenje. V vzgoji in izobraževanju logopedagogika zato ne pomeni dodatnega predmeta ali posebne metode, temveč drugačen pogled na otroka, mladostnika, odnose in učni proces. V ospredje postavlja vprašanja smisla, odgovornosti, vrednot, osebne rasti in človekove notranje moči.

V vrtcu se logopedagogika kaže predvsem skozi ustvarjanje varnega, sprejemajočega in toplega okolja, kjer se otrok počuti slišane, pomembnega in sprejetega. Otrok preko odnosov, igre, ustvarjalnosti, gibanja, glasbe, narave in pripovedovanja zgodb razvija občutek povezanosti, zaupanja in notranje varnosti. Pomembno je, da odrasli otroku omogočajo doživljanje uspeha, samostojnosti in sodelovanja ter ga postopoma učijo sprejemanja manjših frustracij in izzivov. Logopedagoški pristop ne odstranjuje vseh težav iz otrokovega življenja, ampak ga spodbuja, da ob podpori

odraslih razvija vztrajnost, pogum, potrpežljivost in zaupanje vase. Tako otrok postopoma razvija sposobnost delovanja, sposobnost odnosa do drugih in zmožnost soočanja z življenjskimi situacijami.

V šoli se logopedagogika uporablja pri vsakodnevem pouku, odnosih in vzgojnem delovanju. Učitelj ne posreduje le učne snovi, ampak učencem pomaga razumeti smisel znanja ter povezavo med učenjem in življenjem. Pomembno je, da učenci ob posameznih vsebinah razmišljajo o vprašanih, kot so: »Kaj nam to pove o človeku?«, »Kje lahko to uporabim?«, »Kaj je tukaj pomembno za življenje?«, »Kako bi jaz ravnal v podobni situaciji?« Takšen pristop krepi notranjo motivacijo, saj učenec ne deluje zgolj zaradi ocen ali zunanjega pritiska, ampak postopoma razvija osebni odnos do znanja, odgovornosti in sveta.

Posebno pomembno področje logopedagogike so odnosi. Učitelj ustvarja razredno skupnost, v kateri se razvijajo spoštovanje, sodelovanje, empatija in občutek pripadnosti. Konflikti, agresivno vedenje ali umikanje vase se ne razumejo samo kot kršitev pravil, ampak tudi kot izraz notranje stiske, izgube smisla, nepripadnosti ali pomanjkanja notranje opore. Zato logopedagoški pristop temelji na dialogu, poslušanju, refleksiji in spodbujanju odgovornega ravnanja. Pomemben del logopedagogike je tudi razvijanje trpljenjske zmožnosti oziroma frustracijske tolerance. Otroci in mladostniki se učijo, da neuspeh ni konec, ampak del procesa učenja in osebne

rasti. Učitelj učence spodbuja k vztrajnosti, premagovanju ovir, samostojnemu iskanju rešitev in postopnemu prevzemanju odgovornosti za svoje delo. S tem se krepi notranja trdnost, ki jo mladi potrebujejo za življenje v sodobni družbi. Logopedagogika se tesno povezuje tudi s prenovljenimi učnimi načrti, ki poudarjajo celostni razvoj učenca, socialno-čustvene kompetence, kritično mišljenje, aktivno učenje, sodelovanje, refleksijo, samostojnost ter povezovanje znanja z življenjem. Takšen pristop spodbuja razvoj človeka, ki ni le uspešen učenec, ampak tudi odgovorna, sočutna, notranje trdna in smiselno usmerjena osebnost.

ZAKLJUČEK

Logopedagogika v šolskem prostoru odpira pomembno možnost, da vzgojo in izobraževanje razumemo širše kot zgolj pridobivanje znanja in doseganje učnih ciljev. Učenca postavlja v središče kot celovito osebnost, ki potrebuje smisel, odnose, odgovornost in izkušnjo lastne vrednosti. V času, ko se mladi pogosto soočajo z izgubo motivacije, notranjo praznino, pritiski skupine, nizko frustracijsko toleranco in vprašanjem »Zakaj pa ne?«, logopedagogika ponuja odgovor v smeri svobode, odgovornosti in smisla. Njena vrednost je v tem, da učitelju pomaga prepoznati učenčeve stiske ne le kot vedenjski problem, temveč kot priložnost za vzgojno delovanje, dialog in krepitev notranje opore. S spodbujanjem sposobnosti delovanja, ljubezni in prenašanja življenjskih izzivov lahko šola postane prostor, kjer učenci ne razvijajo le znanja, temveč tudi

osebno zrelost, empatijo, vztrajnost in odgovoren odnos do sebe, drugih in sveta. Logopedagogika je zato lahko pomembna dopolnitev sodobne pedagogike in smiselna podpora ciljem prenovljenih učnih načrtov.

Logopedagogika je zato lahko pomembna dopolnitev sodobne pedagogike in smiselna podpora ciljem prenovljenih učnih načrtov, ki poudarjajo znanje, kompetence, celostni razvoj, sodelovanje, odgovornost in povezovanje šolskega znanja z življenjem (Zavod RS za šolstvo, 2025; Holcar idr., 2025).

Viri in literatura

1. Bauer, J. (2008). *Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
2. Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
3. Frankl, V. E. (2005). *Der leidende Mensch*. Bern: Hans Huber.
4. Frankl, V. E. (2005). *Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. Wien: Deuticke.
5. Holcar, A. idr. (2025). Skupni cilji v prenovljenih učnih načrtih: temelj splošne izobrazbe za izzive časa. *Vzgoja in izobraževanje*, 4–5, 67–69.
6. Hüther, G. (2009). *Suche nach dem verlorenen Glück*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
7. J. Schechner in H. Zürner. (2011). *Krisen bewältigen*. Wien: Braumüller.
8. Zavod RS za šolstvo. (2025). *Učni načrti 2025*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pravljice brez meja – eTwinning kot prostor medkulturnega učenja, digitalne ustvarjalnosti in razvoja kompetenc 21. stoletja (projekt FairyWorld)

JASNA COLNERIČ, *prof. slov.*

jasna.colneric@gmail.com

Povzetek: Pravljice predstavljajo eno najstarejših oblik pripovedovanja zgodb in pomembno vplivajo na otrokov kognitivni, socialni, čustveni ter moralni razvoj. V sodobnem izobraževanju postajajo tudi učinkovito sredstvo za razvijanje medkulturne zavesti, digitalnih kompetenc in sodelovalnega učenja. Članek predstavlja mednarodni eTwinning projekt *FairyWorld*, v katerem so učenci iz več evropskih držav raziskovali nacionalne in univerzalne pravljice, ustvarjali skupne digitalne izdelke ter s pomočjo sodobnih tehnologij in umetne inteligence razvijali ključne kompetence za življenje v 21. stoletju. Projekt je pokazal, da lahko mednarodno sodelovanje

pomembno prispeva k razvoju ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja, komunikacijskih spretnosti ter odgovorne digitalne pismenosti.

Ključne besede: eTwinning, pravljice, medkulturnost, digitalna pismenost, umetna inteligenca, sodelovalno učenje, ustvarjalnost

Abstract: Fairy tales are among the oldest forms of storytelling and play a significant role in children's cognitive, social, emotional, and moral development. In contemporary education, they have also become an effective tool for fostering intercultural awareness, digital competence, and collaborative learning. This article presents the international eTwinning project *FairyWorld*, in which students from several European countries explored both national and universal fairy tales, created collaborative digital products, and developed key 21st-century competencies through the use of modern technologies and artificial intelligence. The project demonstrated that international collaboration can make a significant contribution to the development of creativity, critical thinking, communication skills, and responsible digital literacy. By integrating literature, digital tools, and intercultural cooperation, the project provided students with authentic learning experiences that promoted active participation, cultural understanding, and lifelong learning skills.

Keywords: eTwinning, fairy tales, intercultural education, digital competence, artificial intelligence, collaborative learning, creativity

UVOD

Živimo v času hitrih tehnoloških sprememb, globalnega povezovanja in vse večje kulturne raznolikosti. Šola zato ni več zgolj prostor posredovanja znanja, temveč okolje, kjer učenci razvijajo kompetence za uspešno življenje in delo v sodobni družbi. Evropska unija med ključne kompetence uvršča sporazumevanje, digitalno pismenost, osebni razvoj, državljansko odgovornost ter kulturno zavest (Council of the European Union, 2018). Mednarodni projekti eTwinning predstavljajo odličen primer sodobnega poučevanja, saj omogočajo avtentično sodelovanje učencev različnih držav, uporabo digitalnih tehnologij in povezovanje učnih vsebin z vsakdanjim življenjem. Učenci se učijo drug od drugega, razvijajo medkulturno razumevanje ter postajajo aktivni ustvarjalci znanja.

Posebno mesto imajo pri tem pravljice. Kljub svoji starosti ostajajo izjemno aktualne, saj obravnavajo univerzalna življenjska vprašanja, s katerimi se srečuje vsak človek. Bettelheim (1976) poudarja, da pravljice otrokom pomagajo razumeti notranje konflikte, razvijati čustveno stabilnost ter oblikovati občutek za pravičnost. Podobno meni tudi Zipes (2012), ki pravljice razume kot pomemben del kulturne dediščine in sredstvo za razvijanje družbene zavesti.

Projekt *FairyWorld* je združil tradicionalno pripovedništvo s sodobnimi digitalnimi pristopi ter pokazal, da lahko pravljice uspešno povezujejo različne evropske kulture tudi v digitalnem okolju.

Pravljice kot pedagoško orodje

Pravljice spremljajo človeštvo že tisočletja. Njihova moč ni zgolj v domišljajskih podobah, temveč predvsem v simbolnem predstavljanju življenjskih izkušenj. Bruno Bettelheim (1976) je v svojem znamenitem delu *The Uses of Enchantment* zapisal, da pravljice otroku pomagajo razumeti lastna čustva, premagovati strahove in razvijati občutek varnosti. Maria Tatar (2009) poudarja, da pravljice niso zgolj zgodbe za otroke, temveč pomembni nosilci kulturnega spomina. Skozi njih se prenašajo vrednote, običaji in življenjske modrosti posameznih narodov. Zato predstavljajo odlično izhodišče za medkulturno učenje. Jack Zipes (2006) dodaja, da sodobna družba potrebuje pravljice bolj kot kadar koli prej, saj učijo empatije, sodelovanja in spoštovanja različnosti. V času globalizacije lahko prav pripovedovanje zgodb povezuje ljudi različnih kultur in spodbuja razumevanje drugačnosti.

Pri projektu *FairyWorld* so učenci najprej raziskovali nacionalne pravljice svojih držav, nato pa jih predstavili partnerjem. Ugotovili so, da imajo junaki, čeprav prihajajo iz različnih kulturnih okolij, podobne vrednote: pogum, dobroto, vztrajnost in pripravljenost pomagati drugim. Takšna spoznanja pomembno prispevajo k razvoju medkulturne občutljivosti.

Sodelovalno učenje v mednarodnem okolju

Sodobna pedagogika poudarja, da je znanje rezultat sodelovanja in aktivnega ustvarjanja pomenov. Vigotski (1978) je dokazal, da otrok največ napreduje v socialni interakciji z vrstniki in mentorji. Njegovo območje bližnjega razvoja predstavlja temelj številnih sodobnih didaktičnih pristopov. Johnson in Johnson (1999) poudarjata, da sodelovalno učenje izboljšuje učne dosežke, povečuje motivacijo ter razvija socialne spretnosti. Prav to je bilo eno izmed temeljnih načel projekta *FairyWorld*. Učenci niso zgolj izmenjevali izdelkov, temveč so skupaj načrtovali, ustvarjali, vrednotili in izboljševali skupne rezultate. Posebno vrednost je predstavljalo delo v mednarodnih skupinah. Učenci so morali uskladiti ideje, komunicirati v angleščini, spoštovati različna mnenja ter prevzemati odgovornost za skupni izdelek. Takšno sodelovanje je razvijalo ne le jezikovne kompetence, temveč tudi strpnost, odgovornost in občutek pripadnosti evropski skupnosti.

Digitalna pismenost in odgovorna uporaba umetne inteligence

Digitalna preobrazba šolstva spreminja načine poučevanja, učenja in sodelovanja. Evropska komisija v okviru okvira DigComp 2.2 poudarja, da digitalna kompetenca ne pomeni zgolj uporabe tehnologije, temveč vključuje kritično vrednotenje informacij, varno uporabo digitalnih okolij, ustvarjanje digitalnih vsebin, učinkovito komuniciranje ter odgovorno ravnanje na spletu (Vuorikari idr., 2022). Projekt *FairyWorld* je digitalna orodja uporabljal kot sredstvo

za doseganje učnih ciljev in ne kot cilj sam po sebi. Učenci so pri delu uporabljali TwinSpace, Canvo, Padlet, Google Meet, Zoom, Google Forms, eBook Creator ter druga spletna orodja, ki so omogočala sodelovanje med partnerskimi šolami. Takšna orodja so spodbujala ustvarjalnost, samostojnost in medsebojno komunikacijo. Posebno mesto je imela tudi umetna inteligenca. UNESCO (2023) poudarja, da mora uporaba generativne umetne inteligence v izobraževanju temeljiti na etičnih načelih, preglednosti, varovanju zasebnosti ter kritičnem vrednotenju ustvarjenih vsebin. V projektu je bila umetna inteligenca uporabljena kot ustvarjalna podpora pri oblikovanju skupne mednarodne pravljice. Učenci so spoznali, da umetna inteligenca ni nadomestilo za njihovo razmišljanje, temveč orodje, ki lahko spodbuja ustvarjalnost, kadar jo uporabljamo premišljeno in odgovorno. Pomemben poudarek je bil namenjen tudi spletni varnosti. Ob dnevu varnejšega interneta so učenci sodelovali v dejavnostih, namenjenih prepoznavanju spletnih tveganj, spoštovanju avtorskih pravic in odgovorni komunikaciji. S tem so razvijali digitalno državljanstvo, ki postaja ena ključnih kompetenc sodobnega izobraževanja.

Predstavitev projekta *FairyWorld*

Projekt *FairyWorld* je potekal v okviru programa eTwinning in povezal učence iz več evropskih držav. Osrednja ideja projekta je bila raziskovanje pravlji kot skupne evropske kulturne dediščine ter njihova povezava s sodobnimi pristopi poučevanja. Na začetku

projekta so učenci izdelali digitalne avatarje, predstavili svoje šole, kraje in države ter sodelovali pri izbiri skupnega logotipa projekta. Že uvodne dejavnosti so prispevale k oblikovanju občutka pripadnosti skupnosti ter razvijanju komunikacijskih spretnosti. Glavne dejavnosti so bile razdeljene v štiri tematske sklope:

Univerzalne pravljice. Partnerji so skupaj izbrali eno izmed najbolj znanih svetovnih pravlji. Vsaka šola je pripravila ilustracijo in besedilo za en del zgodbe, nastala pa je skupna digitalna knjiga.

Nacionalne pravljice. Vsaka partnerska država je predstavila eno tradicionalno pravljico. Učenci so pripravili podcaste, v katerih so predstavili avtorja, vsebino, književne osebe ter sporočilo zgodbe. Mednarodne skupine so nato na podlagi podcastov oblikovale plakate, kar je zahtevalo natančno poslušanje, razumevanje in ustvarjalno interpretacijo.

Junaki pravlji. Učenci so izbrali književnega junaka iz nacionalne pravljice in pripravili videoposnetek, v katerem so odigrali njegovo vlogo. Dejavnost je razvijala govorno nastopanje, ustvarjalnost, samozavest in digitalne spretnosti.

Naša pravljica. Zadnja dejavnost je predstavljala vrhunec projekta. Mednarodne skupine so s pomočjo umetne inteligence ustvarile povsem novo pravljico, v kateri so združile junake vseh sodelujočih držav. Vsaka šola je prispevala svoj del zgodbe – uvod, osrednji del ali zaključek – končni izdelek pa je postal skupna e-knjiga.



Slika 1: Sodelovanje v projektu FairyWorld

Vir: Lasten

Razvoj ključnih kompetenc

Projekt je pomembno prispeval k razvoju številnih kompetenc, ki jih Evropska unija opredeljuje kot ključne za vseživljenjsko učenje (Council of the European Union, 2018). Najprej velja izpostaviti razvoj **jezikovne kompetence**. Angleščina je bila skupni jezik projekta, zato so učenci razvijali govor, poslušanje, branje in pisanje v avtentičnih komunikacijskih situacijah. Takšno učenje je bistveno bolj motivacijsko kot tradicionalne vaje v učilnici. Drugo pomembno

področje predstavlja **kulturna zavest in izražanje**. Spoznavanje ljudskega izročila različnih držav je učence spodbudilo k razmisleku o lastni kulturni identiteti in spoštovanju kulturne raznolikosti. Projekt je razvijal tudi **kritično mišljenje**. Učenci so morali primerjati informacije, presoјati verodostojnost virov, načrtovati skupne izdelke in argumentirati svoje odločitve. Izjemno pomemben je bil razvoj **ustvarjalnosti**. Pri pisanju zgodb, pripravi ilustracij, podcastov, videoposnetkov in digitalnih knjig so učenci pokazali veliko izvirnosti ter sposobnosti povezovanja tradicionalnih vsebin s sodobnimi tehnologijami. Nenazadnje je projekt pomembno prispeval tudi k razvoju **socialnih kompetenc**, saj so učenci sodelovali v mednarodnih skupinah, reševali probleme, sprejemali kompromise in prevzemali odgovornost za skupne rezultate.

Razprava

Projekt *FairyWorld* potrjuje, da je mednarodno projektno sodelovanje eden izmed najučinkovitejših načinov učenja v sodobni šoli. Učenci niso usvajali znanja zgolj z branjem učbenikov, temveč so ga gradili skozi avtentične učne situacije, sodelovanje z vrstniki iz različnih držav in uporabo sodobnih digitalnih tehnologij. Takšno učenje je skladno s konstruktivističnim pristopom, po katerem učenec aktivno soustvarja svoje znanje (Vygotsky, 1978). Pomembna prednost projekta je bila njegova izrazita medpredmetnost. Dejavnosti so povezovale angleščino, slovenščino oziroma materni jezik, likovno umetnost, informatiko, državlјansko in domovinsko

vzgojo ter etiko. Takšna povezava predmetov omogoča bolj smiselno učenje, saj učenci znanje uporabljajo v resničnih situacijah.

Projekt je pokazal tudi, da lahko umetna inteligenca pomembno obogati pouk, če ostaja v vlogi pomočnika učitelja in učenca. Generativna umetna inteligenca je omogočila ustvarjanje skupne pravljice, vendar je bila kakovost končnega izdelka še vedno odvisna od ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja in odločitev učencev. To potrjuje tudi UNESCO (2023), ki poudarja, da mora biti uporaba umetne inteligence vedno pedagoško utemeljena in etično odgovorna. Posebej pomemben rezultat projekta je razvoj medkulturne občutljivosti. Spoznavanje pravlji različnih narodov je učencem omogočilo razumevanje skupnih evropskih vrednot ter spoštovanje kulturnih posebnosti posameznih držav. Prav takšne izkušnje pomembno prispevajo k oblikovanju aktivnih evropskih državljanov.

Opaziti je bilo tudi večjo motivacijo za učenje angleščine. Učenci so jezik uporabljali za resnično sporazumevanje z vrstniki iz drugih držav, zato je komunikacija dobila jasen namen. Takšno učenje spodbuja notranjo motivacijo, samozavest in pripravljenost na nadaljnje učenje tujih jezikov.

Priporočila za pedagoško prakso

Na podlagi izvedenega projekta lahko oblikujemo več priporočil za učitelje:

- pravljice ostajajo izjemno učinkovito didaktično sredstvo tudi v digitalni dobi;
- mednarodni projekti povečujejo motivacijo učencev ter razvijajo občutek pripadnosti evropskemu prostoru;
- digitalna orodja naj bodo sredstvo za doseganje učnih ciljev in ne cilj sama po sebi;
- umetna inteligenca naj podpira ustvarjalnost, ne pa nadomešča učenčevega razmišljanja;
- projektno delo spodbuja trajnejše znanje, večjo samostojnost in bolj razvite socialne spretnosti.

Takšna priporočila so skladna tudi z usmeritvami OECD (2023), ki poudarja pomen sodelovalnega, problemskega in avtentičnega učenja.

ZAKLJUČEK

Projekt *FairyWorld* dokazuje, da lahko tradicionalne pravljice tudi v 21. stoletju predstavljajo sodobno učno orodje. Njihova simbolna moč, univerzalne vrednote in bogata kulturna dediščina omogočajo povezovanje različnih predmetnih področij ter razvijanje ključnih kompetenc sodobnega učenca.

Sodelovanje v mednarodnem okolju je učencem omogočilo razvijanje jezikovnih spretnosti, digitalne pismenosti, kulturne zavesti, ustvarjalnosti in kritičnega mišljenja. Ob tem so pridobili pomembne izkušnje odgovorne uporabe digitalnih tehnologij in umetne inteligence. Največja vrednost projekta ni bila zgolj v nastalih izdelkih, temveč v procesu sodelovanja, izmenjavi idej, medsebojnem spoštovanju ter oblikovanju novih prijateljstev. Takšne izkušnje učencem omogočajo, da postajajo samozavestni, ustvarjalni in odgovorni evropski državljani. Izkušnja projekta potrjuje, da eTwinning ni le platforma za mednarodno sodelovanje, temveč pomembno pedagoško okolje, ki spodbuja kakovostno poučevanje, inovativnost in vseživljenjsko učenje. Prav povezovanje kulturne dediščine s sodobnimi digitalnimi pristopi predstavlja eno izmed poti razvoja šole prihodnosti.

Viri in literatura

1. Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Alfred A. Knopf.
2. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Official Journal of the European Union.
3. European Commission. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union.
4. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
5. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

6. OECD. (2023). *Education at a Glance 2023*. OECD Publishing.
7. Tatar, M. (2009). *The Annotated Classic Fairy Tales*. W. W. Norton.
8. UNESCO. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. UNESCO.
9. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union.
10. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
11. Zipes, J. (2006). *Why Fairy Tales Stick: The Evolution and Relevance of a Genre*. Routledge.
12. Zipes, J. (2012). *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*. Princeton University Press.

Načrtno vključevanje različnih vrst iger v podaljšano bivanje

ANA VITA JAGODNIK, mag. prof. soc. ped.

Povzetek: Prispevek predstavlja načrtno vključevanje različnih vrst iger v podaljšano bivanje učencev 1. razreda. V petih dneh smo izvedli gibalne, družabne, socialne in skupinske, ustvarjalne ter umiritvene igre ter opazovali stopnjo motivacije, sodelovanja, pozornosti in vztrajnosti učencev. Rezultati so pokazali, da so bili učenci najbolj motivirani pri gibalnih igrah, pantomimi in igri Twister, kjer so aktivno sodelovali in izražali veliko navdušenja. Več težav so imeli pri dejavnostih, ki so zahtevale daljšo koncentracijo, vztrajnost ali upoštevanje več pravil hkrati. Ugotavljamo, da načrtno izbrane igre pomembno prispevajo k socialnemu, gibalnemu, ustvarjalnemu in čustvenemu razvoju otrok.

Ključne besede: gibanje, socialno povezovanje, odnosi, ustvarjanje, igre

Abstract: This paper presents the systematic integration of different types of games into the extended stay programme for first-grade pupils. Over the course of five days, we implemented physical, board, social and cooperative, creative, and relaxation games while observing pupils' levels of motivation, cooperation, attention, and perseverance. The results showed that pupils were most highly motivated during physical games, pantomime activities, and the

game *Twister*, where they participated actively and displayed great enthusiasm. They experienced more difficulties with activities that required sustained concentration, perseverance, or following multiple rules simultaneously. The findings indicate that carefully selected games make a significant contribution to children's social, physical, creative, and emotional development.

Keywords: physical activity, social interaction, interpersonal relationships, creativity, games

UVOD

Igra predstavlja pomemben del otrokovega vsakdana in ima pomembno vlogo pri njegovem celostnem razvoju. Preko igre otroci razvijajo gibalne, socialne, spoznavne in ustvarjalne sposobnosti ter se učijo sodelovanja, komunikacije in upoštevanja pravil. V podaljšanem bivanju igra ni le oblika sprostitve po pouku, temveč tudi pomembna vzgojno-izobraževalna dejavnost, ki omogoča kakovostno preživljanje prostega časa in spodbuja razvoj različnih kompetenc.

V prispevku predstavljamo načrtno vključevanje različnih vrst iger v podaljšano bivanje učencev 1. razreda. Želeli smo raziskati, katere vrste iger učenci najpogosteje izbirajo, pri katerih ohranjajo največ pozornosti ter pri katerih izkazujejo največ sodelovanja, motivacije in zadovoljstva. V ta namen smo v enem tednu izvedli različne vrste iger ter spremljali odzive učencev, njihovo vključenost in pripravljenost za sodelovanje.

O prvi klasifikaciji didaktičnih iger je pisal že Piaget, ki je ločil simbolne igre, igre s pravili in konstrukcijske igre.

Piagetova klasifikacija, ki jo v svojem magistrskem delu navaja Grginič (2003), loči med:

1. Funkcijsko igro, kjer otroci raziskujejo in manipulirajo/sprobavajo s predmeti (prijemanje, metanje, tek, tipanje, vtikanje, vzpenjanje ...).
2. Simbolno igro, ki predstavlja dejanja, predmete, osebe ali pojave iz realnega ali domišljjskega sveta, ki ni dejansko resnično, preko simbolnih sredstev (igranje vlog).
3. Dojemalno igro, kjer otroci poimenujejo zaznano, sledijo in dajajo navodila, dojemajo odnose (poslušajo pravljice, opazovanje, posnemanje, gledajo TV ...).
4. "Ustvarjalno igro, ki vključuje konstrukcijsko povezovanje in sestavljanje

posameznih delov igrače, s čimer otroci gradijo in oblikujejo konstrukcije, ki so bolj strukturirane in zahtevne kot osnovno igralno gradivo (npr. pisanje, risanje, oblikovanje, pripovedovanje ali gradnja)."

5. Igra s pravili: prepoznavanje, sprejmemanje in podrejanje vnaprej določenim, dogovorjenim in sprejetim pravilom (lovljenje, igre z vodjo, igre s petjem, igre spretnosti, igre na igralnih ploščah, športne igre).

Avtor Kos Knez (v Freljih Turnšek, 2020, str. 50) navaja, da se vsebine ciljev pri pouku dopolnjujejo z dejavnostmi v podaljšanem bivanju ter se še dodatno prepletajo z interesi in potrebami otrok ter njihovih staršev. V podaljšanem bivanju učenci preživijo čas po pouku, ki vsebuje prehrano, pisanje domače naloge, sprostitveno dejavnost in možnost ustvarjalnega časa. Šola ponudi tudi pestro izbiro interesnih dejavnosti, kjer se za vsakega otroka najde nekaj.

Igre smo razdelili v pet skupin: gibalne igre, družabne igre, ustvarjalne igre, socialne in skupinske igre ter umiritvene oziroma senzorične igre. Vsak dan v tednu smo izvedli eno vrsto igre, nato pa opazovali odzive otrok in njihovo vključenost v dejavnost.

Z gibanjem v začetek tedna

V ponedeljek smo začeli s gibalnimi igrami. Z gibalnimi igrami, lahko razvijamo velik spekter sposobnosti pri učencih. Največkrat jim sicer predstavlja razvedrilo in zabavo hkrati pa razvijajo pomembne veščine in vrednote, kot so sodelovanje, izražanje čustev, vključevanje v skupnost, zdrava tekmovalnost ...). Za otroke je to priložnost, da se sprostijo tako mentalno kot telesno, razgibajo in nadihajo. Seveda moramo pri izbiri dejavnosti paziti na starost otrok in stopnjo gibalnega razvoja (Bergoč, Š. in Krajšek, U., 2018). Izbrali smo dejavnosti, ki jih sicer že poznajo, in sicer lovljenje, štafetne igre in kdo se boji črnega moža. Cilj je bil sproščanje

energije, razvoj motorike in sodelovanja.

Otroci so pokazali veliko zanimanje za vse izvedene dejavnosti. Pri gibalni igri Kdo se boji črnega moža je bila opazna visoka motiviranost, saj se je več učencev že na začetku prostovoljno javilo za vlogo črnega moža. Igro smo ponovili približno petkrat, večina učencev pa je aktivno sodelovala in pri njej uživala. Izjema je bil učenec priseljenec, ki se igri ni želel pridružiti in se je umaknil na stran igralnega prostora. Ob koncu igre sta dva učenca vztrajala, da nista bila ulovljena, čeprav so ju sošolci ujeli. Med zadnjimi so običajno ostali učenci z boljšimi gibalnimi sposobnostmi, predvsem tisti, ki so bili hitrejši in spretnejši pri izmikanju.

Pri štafetnih igrah so se učenci razdelili v štiri skupine po štiri člane in izvajali vnaprej pripravljen poligon. Težava se je pojavila pri oblikovanju skupin, saj je moral biti zaradi neparnega števila fantov en učenec vključen v skupino s pretežno dekliško zasedbo. Sprva je bil zaradi tega nezadovoljen in se je razjokal, vendar se je situacija hitro rešila, ko mu je sošolec ponudil, da se mu pridruži v skupini z dvema deklicama. Nato je ponovno sodeloval brez težav. Pri izvajanju poligona se je pokazalo, da nekateri učenci kljub jasnim navodilom niso vedno upoštevali pravil, ampak so posamezne naloge poenostavili ali preskočili dele poligona.

Po organiziranih dejavnostih so se učenci samoiniciativno začeli igrati različne oblike lovljenja. Pri prosti igri je bilo več nesoglasij glede pravil, predvsem pri priznavanju ulovov in prevzemanju vloge lovilca. Učenci so bili tudi glasnejši, zato je bilo potrebno občasno usmerjanje in postavljanje meja glede prostora za igro. Približno tretjina učencev je nadaljevala z igro lovljenja, kar kaže na njihovo visoko motiviranost za tovrstne dejavnosti.

Družabni terek: skozi igro do sodelovanja

V terek smo nadaljevali z družabnimi igrami in sicer z enko, Twisterjem in Activity. Osnovni namen iger je, da se vsi udeleženci zabavajo. Pomembno je sodelovanje, učenje strpnosti, vključevanje, sodelovanje in ne izključevanje. Otroci si radi družabne igre tudi po svoje prilagodijo in celo zraven izmislijo kakšno novo igro (Perez, 2000). Z družabnimi igrami lahko na otroke vplivamo pozitivno glede na socialni razvoj. Med igro se otroci lahko naučijo prosocialnega vedenja in razvijajo svojo empatijo. Učijo se uravnavati svoje vedenje, učenja strpnosti, upoštevanja pravil, pozitivno pa lahko vplivajo tudi na govorno področje. Da bi učenci čim bolj sodelovali v skupini so potrebne dobre socialne spretnosti, katerim je podlaga, razumevanje lastnih mentalnih stanj ter zavedanje, da so ta lahko napačna in različna z drugimi (Hribar, b. l.). V našem primeru se je kot najzahtevnejša izkazala družabna igra Activity, saj je od učencev zahtevala razumevanje in upoštevanje več pravil hkrati. Pred začetkom igre je bilo potrebno podati natančna in jasno strukturirana navodila, da so učenci razumeli potek dejavnosti. Na voljo so imeli tri različne načine predstavljanja pojmov s kartic, pri čemer so morali dosledno uporabljati le izbrani način predstavitve. Med igro se je pokazalo, da so nekateri učenci pravilo občasno spregledali ali ga niso dosledno upoštevali, zato jih je bilo treba večkrat opomniti na dogovorjena pravila. Kljub začetnim težavam so učenci postopoma usvojili potek igre in uspešneje sledili navodilom, kar kaže na razvoj njihove sposobnosti razumevanja pravil, samokontrole in sodelovanja v skupini.

Avtorica Hribar (b. l.) pravi, da je uspešnost namizne igre odvisna od kakovostnih pravil, ki jih morajo igralci usvojiti kar se da natančno. Če tega ne bo, lahko postane igra nezanimiva. Pravila, dajo otroku misliti, s

starostjo so pa navodila lahko kompleksnejša. Cilj družabnih iger je bil razvijanje potrpežljivosti, pravil in komunikacije. Na začetku dejavnosti je pet od petnajstih učencev izrazilo nezanimanje za sodelovanje, vendar so se po dodatni spodbudi vključili v igro Activity. Čeprav so nekateri igro že poznali, niso samostojno pripravili potrebnih pripomočkov, temveč so čakali na pomoč odrasle osebe. Pred začetkom igre so bila podana jasna navodila, vendar je bilo med igro potrebno stalno spremljanje, saj so učenci pogosto pozabljali posamezna pravila, na primer obračanje peščene ure ali upoštevanje pravil pri pantomimi. Z usmerjanjem so pravila postopoma bolje usvajali. Pri oblikovanju skupin so imeli nekaj težav, saj so bili bolj vajeni dela v parih kot v večjih skupinah. Opaziti je bilo tudi, da nekateri težje sprejemajo neuspeh, saj sta dva učenca ob slabšem rezultatu skupine igro zapustila.



Slika 1: Družabna igra Activity

Vir: Lasten

Pri igri Enka so trije učenci sodelovali samostojno, saj so pravila že poznali. Odigrali so približno pet iger, nato pa nadaljevali z drugimi dejavnostmi.

Največ navdušenja so učenci pokazali pri igri Twister. Čeprav je igra ves čas na voljo v razredu, je običajno ne izberejo spontano, ob načrtni ponudbi pa so se hitro vključili. Ker je želelo sodelovati več učencev, so se samostojno dogovorili za izmenjavo. Pravila so dobro poznali, zato dodatno usmerjanje

ni bilo potrebno. Med igro je bilo veliko smeha, sproščenosti in pozitivne socialne interakcije.

Na podlagi opazovanja lahko zaključim, da so bile dejavnosti za učence zanimive in motivacijske. Največ podpore so potrebovali pri igri Activity, saj je bila za učence prvega razreda najzahtevnejša zaradi več pravil, potrebe po pozornosti, samoregulaciji in sodelovanju. Kljub posameznim težavam so učenci pri dejavnostih aktivno sodelovali in jih uspešno izvedli.

Ko se učimo drug od drugega

V sredo smo nadaljevali s socialnimi in skupinskimi igrami, in sicer igrami pantomima, glasbeni stoli in igro telefončki. Socialne igre smo izbrali, ker med izvajanjem le teh nastajajo socialni odnosi in interakcije, ki pomagajo vsem udeležencem v njih. S socialnimi igrami se naučijo poslušanja, sprejemanja in vživljanja drug v drugega, sodelovanja ter reševanja konfliktov. Preko iger, lahko učitelji kasneje pri pouku lažje razumemo različne reakcije otrok. Tisti učenci, ki so bolj socialno izključeni lahko tukaj tudi dobijo priložnost za stik za boljše spoznavanje z drugimi Bambeck in Wolters (v Virk Rode in Belak Ožbolt, 1998, str. 133). Pri izvajanju socialnih iger pa moramo biti pozorni na potrebe skupine, jasna navodila, vključenost vseh posameznikov, spoštovanja vseh vključenih (Virk Rode in Belak Ožbolt, 1998). Učence sem najprej povabila k igri Glasbeni stoli. Čeprav so na začetku zanimanje pokazali vsi, je med izvedbo aktivno sodelovalo sedem od petnajstih učencev, ostali pa so opazovali ali se vključili v druge dejavnosti. Učenci so sami razporedili stole v krog, vendar je bilo potrebno dodatno usmerjanje, saj postavitve ni bila ustrezna. Med igro je bilo večkrat potrebno opozoriti na pravilo, da se stolov med gibanjem ne smejo držati. Kljub tekmovalnosti je bilo vzdušje pozitivno,

brez konfliktov. Ob izenačenih situacijah so učenci spor rešili sami, na primer z igro »kamen, škarje, papir«. Nekateri učenci po izpadu niso želeli ponovno sodelovati, drugi pa so pokazali večje navdušenje predvsem nad izbiro glasbe.

Pri pantomimi je bilo opaziti veliko zanimanja. Učenci so želeli sodelovati tako pri izvajanju kot ugibanju, pri čemer so pokazali ustvarjalnost in veliko željo po izražanju. Dejavnost jih je zelo pritegnila, zato so jo želeli nadaljevati dlje časa. Zaradi velike vključenosti je bilo vzdušje živahno in glasno.

Za umirjanje skupine smo izvedli igro Telefončki. Učenci so imeli nekaj težav pri oblikovanju kroga in organizaciji prostora, zato je bilo potrebno dodatno usmerjanje. Pri igri nekateri niso dosledno upoštevali pravil, saj so govorili preglasno ali niso zakrili sporočila. Pri enem učencu se je pojavila težava pri razumevanju sporočila, zato smo igro ponovili in mu omogočili vlogo začetnega posredovalca. Na podlagi izvedenih dejavnosti ugotavljam, da so učence najbolj pritegnile igre, ki omogočajo aktivno sodelovanje in ustvarjalno izražanje, kot je pantomima. Pri bolj strukturiranih igrah z izločanjem, kot so glasbeni stoli, se je zanimanje nekaterih hitreje zmanjšalo. Učenci pri organizaciji prostora in upoštevanju pravil še vedno potrebujejo dodatno usmerjanje, vendar so dejavnosti potekale v pozitivnem vzdušju in omogočile vpogled v njihove socialne in sodelovalne spretnosti.

Četrtekovo ustvarjanje skozi igro

V četrtek smo dan posvetili ustvarjalnim igram, in sicer izdelovanju iz papirja in LEGO kockam. Cilj je bil spodbujanje domišljije in ustvarjalnost. Roosenblatt in Winner (v Jerina, 2021, str. 63) sta otroško kreativnost

razdelila na tri faze:

1. Predkonvencionalna faza (do 6. oz. 8. leta) – izvirnost se kaže v spontani in čustveni vpletenosti in lahko preide v estetske izdelke, sicer pa je dominirana s percepcijo konkretnega okolja. Otroci so ustvarjalni na podlagi ignoriranja pravil, omejitev in nadzora zunanjega sveta, kljub temu pa ustvarjalnost na podlagi ignoriranja ne doprinaša k ustvarjanju izvirnih in učinkovitih novosti.

2. Konvencionalna faza (od 6.–8. leta do 10.–12. leta) – v tej fazi se pojavlja več višje razvitega mišljenja, ki pa postane obdano s pravili, ker se hkrati razvijajo kritične in ocenjevalne zmožnosti. V povezavi s tem je izvirnost pod vplivom prilagajanja zunanjim standardom.

3. Postkonvencionalna faza (od 12. leta do odraslosti) – ta faza vključuje abstraktno mišljenje in kognitiven razvoj. Obogatena je z izkušnjami iz zunanjega sveta. Ključni element v tej fazi je, da posameznik upošteva zunanje omejitve in konvencionalne vrednote, vendar jih lahko preseže in kljub temu proizvaja izvirne novosti. Učencem napovemo, da bomo danes ustvarjali iz papirja, in sicer poletne rakce, ki jih poimenujejo.

Pred začetkom ustvarjalne dejavnosti so učenci potrebovali nekaj časa za pripravo potrebnih pripomočkov (škarij, lepila in peresnice). Po pripravi sem jim natančno predstavila potek dela ter jim za dodatno motivacijo in lažje razumevanje pokazala videoposnetek morskega raka, ki so ga nato izdelovali iz papirja.

Kljub jasnim navodilom je večina učencev med ustvarjalnim delom večkrat potrebovala dodatna pojasnila in potrditve, da nalogo izvajajo pravilno. Le dva učenca sta bila pri delu popolnoma samostojna, kar kaže, da učenci prvega razreda še pogosto potrebujejo sprotno podporo in usmerjanje pri samostojnem delu.



Slika 2: Ustvarjanje morskih rakcev

Vir: Lasten

Po zaključku dejavnosti so učenci svoje izdelke poimenovali in jih razstavili, kar je pri njih spodbudilo občutek ponosa. Vsi so nalogo uspešno dokončali in bili večinoma zadovoljni z izdelki. Nihče ni želel nadaljevati z dodatnim ustvarjanjem, temveč so se usmerili k drugim dejavnostim – deklice predvsem k risanju, dečki pa k igri z LEGO kockami. Pri dejavnosti z LEGO kockami so učenci dobili odprto nalogo gradnje po lastni izbiri. Dečki so se

hitro vključili, samostojno načrtovali izdelke ter pokazali veliko motivacije in vztrajnosti. Deklice so bile sprva manj zainteresirane in so potrebovale dodatno spodbudo, vendar so se nato vključile in uspešno sodelovale. Opaziti je bilo, da so bile konstrukcijske igre v tej skupini bolj priljubljene med dečki kot med deklicami.

Umiritveni in senzorični petek

V petek je bil dan namenjen sprostitvenim dejavnostim. Izbrali smo igro sestavljanke in igro, kjer so morali učenci ugibati zvoke po skupinah.

Sprostitev si lahko razlagamo na več načinov in za vsakega posameznika pomeni drugačen način preživetega časa. Predvsem ima v podaljšanem bivanju tudi vlogo socializacije in rekreacije. Sprostitev pri učencih lahko dosežemo z različnimi igrami in s pomočjo različnih dejavnosti in tehnik za sprostitvev. Kos Knez (v Frelih Turnšek, 2020). Za učence predstavlja sprostitvena dejavnost bistven element v šoli. Glavna funkcija je sprostitvev, kjer učenci obnavljajo psihofizične moč, ki je temelj za zdrav način življenja (Kos Knez, 2003). Cilj dejavnosti je bil sprostitvev učencev po tednu dela ter razvijanje čutnega zaznavanja. Hkrati sem opazovala, katere dejavnosti učence pomirjajo, jih sproščajo ter kako dolgo so sposobni vztrajati pri posamezni nalogi.

Učencem sem ponudila dejavnost sestavljanja sestavljanek, pri kateri so bili razdeljeni v tri skupine po štiri učence. Cilj dejavnosti je bil spodbujanje sodelovanja, vztrajnosti in razvijanje strategij reševanja problemov. Približno polovica učencev je po desetih minutah od dejavnosti odstopila, saj rešitve niso našli v krajšem času in so želeli nadaljevati z drugimi dejavnostmi. Opaziti je bilo, da imajo nekateri učenci še težave z vztrajnostjo pri nalogah, ki zahtevajo daljše iskanje rešitve.



Slika 3: Sestavljanke

Vir: Lasten

Druga dejavnost je bila ugibanje zvokov živali, pri kateri so bili učenci razdeljeni v skupine po tri. Pri oblikovanju skupin so se pojavile težave, saj nekateri učenci sprva niso bili vključeni, kar je pri dveh povzročilo čustveno stisko. Skupine so nato prilagodili. Pri prepoznavanju zvokov živali so učenci pokazali veliko sodelovanja in motivacije, čeprav so bili pri delu precej glasni. Dejavnost so sprejeli zelo pozitivno, saj so igre z ugibanjem in reševanjem nalog povečale njihovo vključenost in zanimanje za skupinsko delo.

ZAKLJUČEK

Na podlagi izvedenih dejavnosti ugotavljam, da imajo igre pomembno vlogo v podaljšanem bivanju, saj učencem omogočajo učenje skozi izkušnjo, sodelovanje in sproščeno preživljanje časa. Največ zanimanja in motivacije so učenci pokazali pri gibalnih igrah, pantomimi ter družabni igri Twister, kjer so bili aktivno vključeni in so dejavnosti pogosto želeli ponoviti. Učenci so se najtežje spopadali z igrami, ki so zahtevale upoštevanje več pravil hkrati, daljšo koncentracijo ali večjo stopnjo vztrajnosti.

Opazovanja so pokazala, da učenci prvega razreda še potrebujejo precej usmerjanja pri organizaciji dela, oblikovanju skupin, upoštevanju pravil in reševanju konfliktov. Kljub temu so skozi različne vrste iger razvijali socialne spretnosti, komunikacijo, sodelovanje, ustvarjalnost in sposobnost samoregulacije. Načrtno vključevanje različnih vrst iger v podaljšano bivanje se je izkazalo kot učinkovita metoda za spodbujanje celostnega razvoja otrok, saj omogoča povezovanje učenja, igre in sprostitve v prijetnem in spodbudnem okolju.

Viri in literatura

1. Bergoč, Š. in Krajšek, U. (2018). *Gibalne igre na razredni stopnji*. Razredni pouk, letnik 20, številka 3, str. 36-39. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Frelih Turnšek, I. (2020). *Sprostitvena dejavnost v oddelku podaljšanega bivanja »umirim se, sprostim se«*. V Sodobni izzivi podaljšanega bivanja: Zbornik XIV. mednarodne strokovne konference učiteljev podaljšanega bivanja (2020) (str. 50). Pridobljeno s https://books.mib.si/media/filer_public/f6/22/f622109f-e425-4fae-b87d-f6ff6b4a6a24/opb2020.pdf
3. Grginič, M. (2003). *Didaktična igra pri pouku slovenščine*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani.
4. Hribar, M. (b. l.). *Pomen družabnih iger za razvoj*. Vrtec Antona Medveda Kamnik. Pridobljeno s https://www.vrtec-kamnik.si/f/docs/clanki-starsem-v-pomoc_1/07.-Pomen_druzabnih_iger_za_razvoj.pdf
5. Jerina, P. (2021). Z igro razvijamo ustvarjalnost in kreativnost. V Varno in spodbudno učno okolje v OPB: Zbornik XV. mednarodne strokovne konference učiteljev podaljšanega bivanja (2021, str. 62). https://books.mib.si/media/filer_public/c1/a3/c1a33a0a-6c9b-4792-bfff-f3237cbd6037/opb2021.pdf
6. Kos Knez, S. (2003). *Vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
7. Pérez, E. (2000). *100 najboljših iger*. Radovljica: Didakta.
8. Toličič, I. in Smiljanič, V. (1979). *Otroška psihologija*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
9. Virk Rode, J. in Belak Ožbolt, J. (1998). *Socialne igre v osnovni šoli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Iz čačke k motivu: spodbujanje ustvarjalnosti pri likovni dejavnosti v 2. razredu

TANJA JAKOPIN, mag. prof. likovne pedagogike

OŠ Gorica Velenje

tanjakopin7@gmail.com

Povzetek: Likovna dejavnost v zgodnjem osnovnošolskem obdobju pomembno prispeva k otrokovemu celostnemu razvoju, saj spodbuja opazovanje, domišljijo, ustvarjalnost in samostojno likovno izražanje. V prispevku predstavljam primer likovne dejavnosti v 2. razredu osnovne šole s področja risbe, pri kateri so učenci preko opazovanje naravnih oblik, eksperimentiranje z risarskimi materiali in iskanje motiva v čački razvijali zaznavanje črte ter svoj individualni likovni izraz. Dejavnost je temeljila na povezovanju likovnega jezika z naravo, pri čemer je kamenček učencem služil kot motivacijsko izhodišče, predmet opazovanja in ustvarjalni pripomoček. Poseben poudarek je bil namenjen odprtemu likovnemu procesu, ki učencem omogoča svobodno raziskovanje, domišljijско preoblikovanje oblik ter oblikovanje izvornih rešitev. Ugotavljam, da lahko premišljeno vodena likovna dejavnost ob ustrezni demonstraciji in hkratnem ohranjanju

ustvarjalne svobode pomembno prispeva k razvoju otroške ustvarjalnosti, opazovalnih sposobnosti in samozavesti pri likovnem izražanju.

Ključne besede: likovna dejavnost, ustvarjalnost, risba, črta, opazovanje narave, 2. razred

Abstract: Art activities in the early years of primary education play an important role in children's holistic development by encouraging observation, imagination, creativity, and independent artistic expression. This paper presents an example of a drawing activity implemented in the second grade of primary school. Through observing natural forms, experimenting with drawing materials, and discovering motifs within random scribbles, pupils developed their understanding of line as a visual element while strengthening their individual artistic expression. The activity was based on connecting the visual language of art with nature, using a small stone as a source of motivation, an object of observation, and a creative tool. Particular emphasis was placed on an open-ended artistic process that enabled pupils to explore freely, transform observed forms through imagination, and create original artistic solutions. The findings suggest that a thoughtfully planned and well-guided art activity, supported by appropriate demonstration while preserving pupils' creative freedom, can make a significant contribution to the

development of children's creativity, observation skills, and confidence in artistic expression.

Keywords: art activity, creativity, drawing, line, observation of nature, second grade of primary school

UVOD

Kot učiteljica likovne umetnosti se pri svojem delu redkeje srečujem z učenci prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Pogosto me zmoti, ko opazim razstavljena likovna dela, ki so si med seboj zelo podobna in v katerih ni zaznati otrokove ustvarjalnosti. Kot zelo pomembno namreč ocenjujem, da se učencem pusti eksperimentirati, da se seznanijo z raznolikimi materiali in pripomočki. Prav tako je pomembno, da se učence sistematično navaja na opazovanje. Na podlagi teh izhodišč sem se odločila, da v 2. razredu izvedem likovno dejavnost, pri kateri je razredničarka namesto vodenja pedagoškega procesa prevzela vlogo opazovalke. Za likovno dejavnost sem si izbrala področje risanje, ki temelji na risbi. Likovni pojem črte oziroma linije sem želela povezati z naravo in risbo. Narava nas obdaja z različnimi vzorci, črtami in linijami, ki jih človek prepogosto spregleda. Zato sem želela nalogo povezati s svetom, ki nas obdaja. Kamenček, kot del narave, je učencu najprej predstavljal motiv opazovanja, nato pa ustvarjalni pripomoček pri likovni nalogi. Skozi celoten proces likovne dejavnosti se prepletata narava in umetnost, hkrati pa se krepi otrokovo vizualno zaznavanje. Namen naloge je bil spodbuditi domišljijo učencev ter jim pokazati, da je umetnost tesno povezana z naravo in vsakdanjim okoljem. Učence smo želeli spodbuditi tudi k razmišljanju o lastni ustvarjalnosti, izvirnosti in unikatnosti. V članku podrobno predstavim primer dobre prakse spodbujanja ustvarjalnosti v 2. razredu osnovne šole.

Pomen likovne dejavnosti

Likovna dejavnost predstavlja pomemben dejavnik otrokovega celostnega razvoja. Pri otrocih je potrebno spodbujati sodelovanje v likovnih dejavnostih, saj to vzpodbuja razvoj ustvarjalnih sposobnosti, vizualnega zaznavanja ter zmožnosti opazovanja in interpretacije vidnega. Likovno ustvarjanje krepi kognitivne procese, kot so razmišljanje, pozornost in domišljija, ter spodbuja motivacijo za lastno izražanje in kreativnost. Pomemben vpliv ima tudi na oblikovanje osebnostnih lastnosti, saj spodbuja vztrajnost, odgovornost, samostojnost, samozavest in s starostjo tudi zmožnost kritične presoje lastnega dela (Tomašič Čerkez in Podobnik, 2015). Preko eksperimentiranja otroci spoznavajo posamezne materiale in pripomočke, kar zanje predstavlja dragoceno izkušnjo. Obstaja mnogo možnih načinov ustvarjanja, zato je pomembno, da otroku pred izvedbo likovne dejavnosti ponudimo več možnosti izbire. Omogočiti mu moramo svobodo pri odločitvi, na kakšen način bo njegovo delo nastajalo (Tomašič Čerkez in Podobnik, 2015). Lahko mu omejimo format, hkrati pa mu ponudimo več možnosti pri izbiri pripomočkov. Pogosto namreč opazimo, da je otrok omejen v celoti; določen mu je likovni motiv, format papirja in tudi pripomoček, s katerim naj bi izdelek nastal. 7

Pribernik (2006) navaja, da se moramo odrasli zavedati, da smo ljudje po naravi radovedni in željni raziskovanja, zato je pomembno, da to omogočimo tudi otrokom. Obenem je spodbudno, kadar učitelj likovno dejavnost medpredmetno povezuje in jo s tem vsebinsko

bogati. Likovna dejavnost se lahko povezuje z različnimi pristopi, pri čemer je učitelj tisti, ki izbere način in potek tega prepletanja. Pri likovni dejavnosti pri otroku spodbujamo domišljijo, izvirnost in osebnostne značilnosti ter ga usmerjamo k temu, da se svobodno izraža.

Praktično likovno ustvarjanje presega zgolj tehnično izvedbo, saj je v svojem jedru globoko prepleteno z ustvarjalnostjo. Prav zato likovni izdelki mlajših otrok niso le končni produkti, temveč tudi odsev poti, po kateri otrok raste v ustvarjalno, kritično in razmišljujočo osebnost. Kakovostno likovno delo tako v najširšem smislu spodbuja razvoj otrokovih likovnih zmožnosti in z njimi vsestransko osebnostno rast (Vrlič, 2001).

Ustvarjalnost v likovni dejavnosti

Pri usmerjanju in spodbujanju ustvarjalnosti moramo kot odrasli vedeti, da ne smemo ovirati razvijanja otrokovih domišljijских idej in ustvarjalnih sposobnosti. Kot učitelji moramo biti posebej pozorni na svoje demonstriranje, saj z njim ne smemo zatreti otrokove ustvarjalne svobode.

Pomembno je, da se tako učitelji razredne in predmetne stopnje kot vzgojitelji zavedamo, da se moramo za razvoj ustvarjalnih sposobnosti truditi, hkrati pa je uspeh odvisen tudi od tega, na kakšen način bodo odrasli otroku ponudil možnost ustvarjalnega

razvijanja (Vrlič, 2001). Vrlič (2001, str. 43) Kot je zapisal Vrlič (2001, str. 43), »ustvarjalnost je sposobnost, ki bogati človekovo življenje v vseh smereh«. Tako otroci kot odrasli se morajo naučiti prepoznavati vrednost izvirnih in nevsakdanjih rešitev, ki presegajo ustaljene vzorce mišljenja. Prav takšna ustvarjalnost je eden izmed ključnih ciljev likovnega izražanja. Originalne so tiste rešitve, ki so nenavadne, povezovanje med detajli, metaforami in razvijanje kritičnega mišljenja (Pibernik, 2006).

Spodbujanje ustvarjalnosti

Pri likovni dejavnosti je ustvarjalnost tesno povezana z otrokovo samostojnostjo. Pomembno je, da otrokove ideje niso prehitro vrednotene kot pravilne ali napačne. Med pomembnimi načini spodbujanja ustvarjalnosti Vrlič (2001) navaja spodbujanje samostojnosti pri nastajanju idej, sprejemanje izvirnih in neobičajnih otrokovih rešitev, usmerjanje z alternativnimi vprašanji, razvijanje opazovanja posebnosti in razlik, spodbujanje domišljije ter ohranjanje svobode likovnega izražanja. Takšen pristop otroku omogoča, da razvija lastno ustvarjalno mišljenje in osebni likovni izraz.

Spodbujanje ustvarjalnosti je posebej pomembno pri dejavnostih, ki temeljijo na risbi. Črta je eden izmed temeljnih likovnih elementov, s katerim otrok ne izraža le oblike, temveč tudi gibanje, smer, ritem, razpoloženje in osebni način doživljanja sveta. Prek risbe otrok

opazuje, zaznava in preoblikuje to, kar vidi v svojem okolju. Arnheim (1974) poudarja, da likovno ustvarjanje temelji na zaznavanju in organiziranju vidnih odnosov, kar pomeni, da otrok pri risanju ne posnema sveta mehanično, temveč ga aktivno opazuje, izbira bistvene značilnosti in jih pretvarja v likovni zapis.

Posebno vrednost pri spodbujanju ustvarjalnosti ima tudi opazovanje narave in uporaba materialov iz narave. Naravno okolje otroku ponuja bogastvo oblik, linij, tekstur, ritmov in struktur, ki jih lahko opazuje in vključuje v likovno delo. Takšno opazovanje ni pomembno le za razvijanje likovnih sposobnosti, temveč tudi za razvijanje domišljije, saj otrok opažene oblike pogosto preoblikuje v nove, izvirne likovne podobe. Prav v tem prepletu opazovanja, doživljanja in ustvarjalnega preoblikovanja se kaže bistvo likovne ustvarjalnosti. Pomembno je tudi širše razumevanje ustvarjalnosti. Gardner (1993) s teorijo mnogoterih inteligentnosti opozarja, da se otroci izražajo na različne načine in da likovna dejavnost pomembno prispeva k njihovem celostnemu razvoju.

Likovno ustvarjanje zato ni zgolj estetska dejavnost, temveč področje, na katerem otrok razvija zaznavanje, mišljenje, domišljijo, samostojnost in sposobnost izražanja. Kadar učitelj otroku omogoči svobodno raziskovanje, opazovanje narave, uporabo raznolikih materialov in izražanje skozi risbo, pomembno prispeva k razvoju njegove ustvarjalnosti (Gardner, 1993).

Risba

Likovno umetnost v osnovni šoli sestavljajo različna likovna področja, in sicer risba, slikanje, grafika, kiparstvo in arhitektura. Črta, ki je značilna za področje risbe, je močno prisotna tudi v večini drugih likovnih področij, četudi zgolj kot idejna skica ali osnutek.

Risbo pogosto srečujemo kot likovno vajo. Ker pa se prepleta skozi vsa likovna področja, je pomembno, da risanje izvajamo čim večkrat. Običajno pri risbi uporabimo eno ali dve barvi. V primeru uporabe več barv lahko pride do precepa med likovnima področjema risanjem in slikanjem. Ker lahko trdimo, da je črta izhodišče za vsako likovno področje, je pomembno, da se otroci pogosto srečajo z risbo in jo razumejo ter da lahko z risbo ponazorijo predmete. Z risanjem potez se ustvari in prikazuje gibanje. Gibanje lahko učenci ustvarijo po domišljiji, spominu ali po opazovanju. Pomembno je otroku ponuditi večkratno možnost risanja ali slikanja po opazovanju. Na ta način pridobiva tudi prostorsko predstavo (Pibernik, 2006). Prostoročno risanje je za otroka neprecenljivo, saj se pri tem trudi upodobiti oblike, ki jih pozna iz okolja in narave. Če je le mogoče, mu ponudimo opazovanje predmetov iz njegovega vsakdanjega okolja. Tako se bo otrok z opaženim lažje poistovetil.

Pri risbi se bolj poslužujemo risanja črt s prosto roko, ker je pri samem procesu v trenutku prisotna ustvarjalnost. Prisoten je individualni značaj risanja (Pibernik, 2006).

Pri likovni dejavnosti v razredu je lahko pogosto zaznamo dve skrajnosti. Prvo skupino predstavljajo »površneži«, ki jim manjka zbranost, drugo pa »boječneži«, ki jih je potrebno spodbujati, saj imajo nizko samozavest (Pibernik, 2006).

Iz čačke k motivu: primer dobre prakse v 2. razredu

Likovna dejavnost na področju risbe, tehnika: eksperimentiranje, motiv: morska žival je bila obravnavana na podlagi naslednjih operativnih ciljev, po učnem načrtu za likovno vzgojo (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011):

- Učenci preizkušajo različne risarske materiale in pripomočke.
- Učenci razvijajo ustvarjalne risarske zmožnosti in negujejo individualni risarski izraz.
- Učenci opazujejo in primerjajo zglede linij v naravi, okolju in v likovnih delih.



Slika 1: Eksperimentiranje z risarskimi tehnikami

Vir: Lasten

Priprave in sredstva:

- Primeri iz narave (polžja hišica, del hloda, različno listje, kamenčki);
- risarske tehnike: oglje, svinčnik-ogljje, barvice, voščenke, krede, pasteli, flomastri in voščeni pasteli. Vse tehnike so bile izključno v črni barvi;
- papir različnih formatov v rjavih odtenkih in bel papir;
- škarje in časopisni papir za zaščito miz.

Potek dejavnosti

Uvodni del učne ure je potekal na tleh, kjer so se učenci posedli v krog, kjer sem učencem predstavila različne risarske pripomočke. Zastavila sem jim vprašanje: »Kakšne črte poznate? Bi jih znali narisati?« Odgovori učencev: »Vjugaste, krive, debele, ravne, razpokane, idr. Ja.« Nato sem demonstrirala svojo črto z izbranim pripomočkom. Učenci so zatem narisali vsak svojo črto oziroma sled. Po končani izvedbi smo si nastale črte ogledali. Učencem sem zastavljala vprašanja, kot so: »Ali so črte med seboj enake? Kakšne črte vidite? Opišite jih.«

Po zaključnem pogovoru sem dejavnost nadgradila s prehodom od obravnave črt na listu k njihovemu prepoznavanju in opazovanju v naravnem okolju. Učencem sem zastavila vprašanja: »Ali hodite na sprehode? Opazujete okolico? Ali v naravi opazite kakšne črte ali linije? Kje?«

V učilnico sem prinesla različne primere iz narave. Učenci so jih opazovali in se med seboj pogovarjali o opaženih oblikah, vzorcih in linijah. V osrednji del kroga sem pripravila različne kamenčke, ki sem jih predhodno nabrala v naravi. Učenci so opazovali njihovo raznolikost in unikatnost. Poudarila sem, da je vsak kamenček poseben in unikatni. Sama sem si izbrala en kamenček in ga pokazala učencem. Nato sem podala navodilo: »Poglejte, ta kamenček sem si izbrala jaz. Sedaj si boste tudi vi izbrali svoj kamenček. Dobro ga opazujte; bodite pozorni, kakšno obliko ima in kakšne črte ter razpoke lahko opazite na njem.«



Slika 2: Povezovanje s kamenčkom iz narave

Vir: Lasten

Nadaljevanje likovne dejavnosti je potekalo za mizo. Vsak učenec se je usedel na svoje delovno mesto, si pripravil delovno površino, škarje in kamenček. Nato so si učenci izbrali format papirja. Na voljo

so imeli različne formate in odtenke papirja. Ko so si izbrali svojega, sem jim podala navodilo za izrezovanje: »Izrežite obliko svojega kamenčka. Med rezanjem dobro opazujte njegovo obliko.« Ko so učenci izrezali obliko, je sledilo novo navodilo: »Na izrezano obliko narišite črte, linije in razpoke, ki jih opazite na svojem kamenčku. Izberite samo, s čim boste risali. Na voljo imate različne risarske pripomočke.«



Slika 3: Risanje po opazovanju

Vir: Lasten

Po koncu opazovalnega risanja so učenci svoje izdelke prinesli k tabli. Skupaj smo si ogledali, kako natančno so opazovali svoj kamenček. Nato sem jih spodbudila, da svoje izdelke razporedijo v skupno kompozicijo, pri kateri bodo oblike skupaj tvorile podobo živali. Na tej točki smo likovno dejavnost povezali z naravo ter s sodelovalnim učenjem.

Učenci so morali sodelovati, se pogovarjati in uskladiti, kam bodo postavili posamezen izdelek. Na koncu so oblikovali kamelo.



Slika 4: Skupinski končni izdelek učencev

Vir: Lasten

Nato je sledila naloga, ki je poglobila njihovo eksperimentiranje in opazovanje črt. Učencem sem napovedala smoter likovne dejavnosti: »Danes vas bo pri likovni nalogi spremljal vaš izbrani kamenček. Ustvarili boste čačko – risbo, pri kateri vas bo vodil in usmerjal prav kamenček. Med ustvarjanjem ne boste dvigovali roke, ampak boste samo potovali in ubogali kamenček.«

Ko so učenci ustvarili čačko, sem jih postavila pred izziv, da v svoji čački poiščejo motiv; morsko žival. Pred začetkom te naloge smo se pogovorili, katere morske živali poznajo in jih nekaj našteji. Nato so začeli z iskanjem motiva v čački, ko je učenec v čački prepoznal morsko žival, je vzel debel flomaster in obrobil motiv. Notranjost

motiva smo zapolnili z različnimi črtami in linijami, nekateri učenci pa so posamezna polja dopolnili tudi z vzorci. Za zunanji prostor smo uporabili izključno modre odtenke barvic.

Učencem sem v vsaki fazi podala jasna navodila in nazorno demonstracijo, kar je ključno, da učenci zmorejo slediti procesu in da ustvarijo kakovosten likovni izdelek.



Slika 5: Prikaz vodenja kamenčka

Vir: Lasten



Slika 6: Izdelek v nastajanju - iz čačke k motivu

Vir: Lasten



Slika 7: Končni izdelek učenca, morska žival; tjulenj

Vir: Lasten



Slika 8: Končni izdelki učencev

Vir: Lasten

Evalvacija

Izvedena likovna dejavnost se je izkazala kot vsebinsko in didaktično ustrezna, saj je učencem omogočila postopno prehajanje od opazovanja, raziskovanja in eksperimentiranja do samostojnega likovnega izražanja. Učenci so z zanimanjem preizkušali različne risarske materiale, opazovali črte in strukture v naravnih predmetih ter jih prenašali v lastne likovne rešitve. Posebej dragoceno je bilo, da je dejavnost omogočala odprtost in raznolikost likovnih odgovorov, zato so nastali med seboj zelo različni in izvirni izdelki. Med delom se je pokazalo, da so nekateri učenci hitro in samozavestno prepoznali motiv v čački, medtem ko so drugi potrebovali več spodbude, dodatna vprašanja in čas za opazovanje. To potrjuje, da je pri takšnih dejavnostih pomembno diferencirano vodenje ter občutljivo spremljanje posameznikovega ustvarjalnega procesa. Pozitivno se je izkazal tudi element sodelovanja, saj so si učenci med seboj pomagali pri iskanju motivov in se pogovarjali o opaženih oblikah. Raznolikost idej je bila navdihujoča, vsak izdelek pa je predstavljal unikat in osebni likovni izraz.

Kot pomemben vidik dejavnosti ocenjujem tudi jasno strukturiranost posameznih faz ter sprotno demonstracijo postopkov, saj je to učencem omogočilo varnost, hkrati pa ni omejevalo njihove ustvarjalne svobode, kar je bil tudi cilj, to je da vzpodbudimo njihovo ustvarjalnost. Učenci so bili pri izvajanju dejavnosti sproščeni, nad svojimi izdelki pa navdušeni.

ZAKLJUČEK

Predstavljena likovna dejavnost potrjuje, da je mogoče tudi pri mlajših učencih z ustrezno zasnovano nalogo uspešno povezovati opazovanje narave, raziskovanje likovnih elementov in razvijanje ustvarjalnega mišljenja. Dejavnost Iz čačke k motivu je učencem omogočila, da so skozi neposredno izkušnjo, eksperimentiranje in domišljijско preoblikovanje oblik razvijali opazovalne sposobnosti, občutek za črto ter lasten likovni izraz. Pomembna vrednost dejavnosti je bila, da učencev ni usmerjala v enotne, vnaprej določene rešitve, temveč jim je omogočala raziskovanje, samostojno izbiro in individualno interpretacijo. Prav v tem se kaže bistvo kakovostne likovne pedagogike, ki ne spodbuja posnemanja, temveč ustvarjalnost, samostojnost in občutek osebne uspešnosti.

Izkušnja izvedbe v 2. razredu je pokazala, da učenci z veseljem sprejemajo raziskovalne/eksperimentalne likovne izzive, če so ti jasno in postopoma vodeni, postopni in dovolj motivacijsko zasnovani. Naloga tako predstavlja primer dobre prakse, ki jo je mogoče smiselno vključiti v pouk likovne umetnosti tudi v skladu s cilji prenovljenega učnega načrta. Obenem opozarja na pomen učiteljeve vloge: učitelj naj bo vodnik in spodbujevalec ustvarjalnega procesa, ne pa usmerjevalec v enotne, šablonske likovne rešitve.

Viri in literatura

1. Tomšič Čerkez, B. in Podobnik U. (2015). *Igraj se s črtami: priročnik za predšolsko likovno ustvarjanje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

2. Vrlič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.
3. Pibernik, J. (2006). *Drugačnosti: priročnik za učitelje likovnega pouka v osnovni šoli*. Celje: Celjska Mohorjeva družba, d.o.o..
4. Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. Berkeley: University of California Press.
5. Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
6. Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). Učni načrt. Likovna vzgoja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno iz: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf.

Poustvarjanje literarnega besedila kot pot do ustvarjalnosti in sodelovalnega učenja

MOJCA KASTELIC, knjižničarka, univ. dipl. psih.
mojca.kastelic1@guest.arnes.si

Povzetek: Prispevek predstavlja izvedbo dejavnosti knjižnično-informacijskih znanj v 3. razredu osnovne šole, pri kateri je bilo v ospredju ustvarjalno poustvarjanje klasične pravljice Rdeča kapica. Dejavnost je temeljila na načelih ustvarjalnega mišljenja, sodelovalnega učenja in multimodalnega pristopa, ki učencem omogočajo aktivno vlogo pri oblikovanju pomena literarnega besedila. Učenci so v manjših skupinah preoblikovali znano zgodbo tako, da so spreminjali književne osebe, prostor in čas dogajanja, značajske lastnosti junakov ter v pripoved vključevali nepričakovane elemente. Takšen pristop je spodbujal divergentno mišljenje, domišljijo in sposobnost iskanja novih pripovednih rešitev.

Ustvarjalno pisanje so učenci nadgradili z ilustriranjem in lutkovnimi uprizoritvami v obliki senčnega gledališča, kar je omogočilo povezovanje jezikovnega, likovnega in dramskega izražanja. Lutka

oziroma senčna figura je delovala kot varen posrednik, ki je zmanjševal tremo in spodbujal sproščeno govorno nastopanje. Dejavnost je pokazala, da odprte, nestorilnostno naravnane naloge pomembno prispevajo k razvoju ustvarjalnosti, sodelovalnih spretnosti, govornega izražanja ter pozitivnega odnosa do književnosti. Učenci so bili visoko motivirani, aktivni in pripravljeni prevzemati odgovornost za skupno ustvarjanje, kar potrjuje pomen takšnih pristopov v zgodnjem šolskem obdobju.

Ključne besede: ustvarjalnost, bralna pismenost, poustvarjanje besedila, književna vzgoja, sodelovalno učenje, senčno gledališče

Abstract: The article presents the implementation of information literacy activities in the 3rd grade of Primary School, in which creative reinterpretation of the classic fairy tale Little Red Riding Hood was at the forefront. The activity was based on the principles of creative thinking, cooperative learning, and a multimodal approach, which enable pupils to take an active role in constructing meaning from a literary text. In small groups, pupils reworked the familiar story by changing literary characters, setting and time of the narrative, the characters' traits, and by introducing unexpected elements into the story. Such an approach encouraged divergent thinking, imagination, and the ability to find new narrative solutions.

Creative writing was further enhanced through illustration and puppet performances in the form of shadow theatre, which enabled the integration of linguistic, visual, and dramatic expression. The puppet or shadow figure acted as a safe mediator, reducing anxiety and encouraging relaxed oral performance. The activity showed that open-ended, non-competitive tasks significantly contribute to the development of creativity, collaborative skills, oral expression, and a positive attitude towards literature. Pupils were highly motivated, active, and willing to take responsibility for joint creation, which confirms the importance of such approaches in early primary education.

Keywords: creativity, reading literacy, text reinterpretation, literary education, cooperative learning, shadow theatre

UVOD

Eden izmed pomembnih ciljev sodobnega pouka književnosti je razvijanje ustvarjalnega odziva na prebrano besedilo. Učenci ne smejo ostati zgolj poslušalci ali bralci književnih del, temveč morajo dobiti priložnost, da vstopajo v dialog z besedilom, ga preoblikujejo, nadgrajujejo in interpretirajo na sebi lasten način. Takšne dejavnosti spodbujajo domišljijo, divergentno mišljenje, jezikovno izražanje ter oblikovanje pozitivnega odnosa do branja.

Osnovni namen dejavnosti ni bil priprava predstave, pač pa razvijanje domišljije, sodelovanje in komunikacija med učenci ter govorno nastopanje. Ključne kompetence 21. stoletja so namreč ustvarjalnost, kritično mišljenje ter komunikacijske in sodelovalne spretnosti (Nerad & Likar, 2019). Rodari (1977) poudarja, da se ustvarjalnost razvija skozi igro, kombinacijo nepričakovanih elementov in zavestno preoblikovanje znanih zgodb. Njegovi postopki predstavljajo pomembno didaktično izhodišče za spodbujanje divergentnega mišljenja. Njegove tehnike ustvarjalnega mišljenja so bile podlaga za izvedbo opisane dejavnosti.

V predstavljeni dejavnosti je imelo pomembno vlogo tudi senčno gledališče, ki ga uvrščamo med lutkovne tehnike. Učenci so s pomočjo projekcije ustvarjali pripovedne situacije ter prevzemali vloge književnih oseb. Takšen način dela je omogočal povezovanje govornega izražanja, likovne ustvarjalnosti in dramatizacije, hkrati pa je zmanjševal strah pred javnim nastopanjem. Lutka oziroma senčna

podoba je postala varen prostor za izražanje idej, kar je prispevalo k večji sproščenosti in ustvarjalnosti učencev.

Ustvarjalnost

Legvart (2026) poudarja, da je učenje najučinkovitejše, kadar poteka skozi ustvarjanje otipljivih in zaznavnih artefaktov, ki odražajo učenčevo razumevanje, zaradi česar imajo v prenovljenem učnem načrtu posebno mesto predelave in poustvarjanje književnih besedil.

Ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju razumemo kot sposobnost oblikovanja izvirnih, smiselnih in prilagodljivih idej. V didaktiki književnosti se to najpogosteje kaže v ustvarjalnem pisanju, dramatizaciji in reinterpretaciji besedil. Craft (2005) razume ustvarjalnost kot vsakodnevno sposobnost razmišljanja o možnostih. Poudarja koncept "possibility thinking", ki pomeni razmišljanje v smislu "kaj če?". Meni, da ustvarjalnost ni omejena na umetnike ali nadarjene posameznike, ampak je prisotna pri vseh učencih. Šola lahko ustvarjalnost spodbuja ali zavira, odvisno od načina poučevanja. Ključno vlogo ima učitelj, ki z odprtimi vprašanji in ustvarjalnim okoljem spodbuja razmišljanje učencev. Tudi Yang in dr. (povzeto po Nerad & Likar, 2019) menijo, da se ustvarjalnega razmišljanja lahko naučimo.

Konstruktivistični pristop Vygotskega (povzeto po Topčiu, M., & Myftiu, J., 2015) poudarja, da se učenje odvija v socialni interakciji,

kjer učenci preko sodelovanja in pogovora gradijo nove pomene. Posebej pomembna je Vygotskyjeva ideja cone bližnjega razvoja, ki pojasnjuje, da učenci ob podpori vrstnikov in učitelja presegajo svoje trenutne zmožnosti.

Po transakcijski teoriji branja Louise Rosenblatt (Northtrap, 2012) bralec in besedilo tvorita interakcijo, v kateri nastaja pomen. To je še posebej izrazito pri ustvarjalnem poustvarjanju, kjer učenec aktivno preoblikuje besedilo.

Nerad in Likar (2019) obravnavata ustvarjalnost in inovativnost kot temeljni kompetenci 21. stoletja, ki ju morajo šole sistematično razvijati, če želijo učence pripraviti na hitro spreminjajoče se družbene in tehnološke razmere. Avtorja opozarjata, da tradicionalni šolski sistemi pogosto še vedno temeljijo na reprodukciji znanja, medtem ko sodobni izzivi zahtevajo fleksibilnost, divergentno mišljenje, sposobnost reševanja kompleksnih problemov ter pripravljenost na sodelovanje. Ustvarjalnost razumeta kot proces generiranja novih idej, inovativnost pa kot njihovo uresničevanje v praksi. Poseben poudarek namenjata vlogi vodstev šol, ki morajo ustvariti kulturo zaupanja, odprtosti in eksperimentiranja, saj se ustvarjalni potencial lahko razvija le v varnem in spodbudnem okolju.

Pomen lutk v vzgoji in izobraževanju

Lutke imajo v pedagoškem procesu pomembno vlogo kot didaktično sredstvo, ki združuje igro, komunikacijo in simbolno izražanje.

Helena Korošec (2019) poudarja, da vključevanje lutkovnih in gledaliških metod v vzgojno-izobraževalni proces spodbuja aktivno učenje, motivacijo, socialno povezanost skupine ter razvoj komunikacijskih in čustvenih kompetenc. Lutka po njenem mnenju deluje kot posrednik med otrokovim notranjim svetom in zunanjo realnostjo, zato omogoča lažje izražanje misli, občutkov in izkušenj. Ena ključnih značilnosti lutk je njihova sposobnost spodbujanja govornega in jezikovnega izražanja. Otroci se skozi lutkovno igro lažje verbalno izražajo, saj lutka zmanjšuje občutek osebne izpostavljenosti in omogoča distanco, ki zmanjšuje strah pred napakami ali javnim nastopanjem. Lutka tako pogosto postane »glas« otroka, skozi katerega ta spontano razvija pripovedne in komunikacijske spretnosti. S tega vidika je še posebej pomembna pedagoška funkcija lutk v inkluzivnem izobraževanju. Lutke omogočajo aktivno vključevanje tudi bolj zadržanih učencev, otrok z govorno-jezikovnimi težavami ali učencev s posebnimi potrebami.

Baldwin (2012) poudarja, da drama v izobraževanju omogoča učencem aktivno raziskovanje zgodb in besedil skozi prevzemanje vlog, improvizacijo ter ustvarjanje novih pomenov. Pri tem ni v

ospredju končna uprizoritev, temveč proces poglobljanja razumevanja besedila in njegove ustvarjalne reinterpretacije.

Uporaba dobro poznane pravljice je v našem primeru učencem omogočila varno izhodišče za ustvarjalno preoblikovanje zgodbe. Baldwin (2008) poudarja, da znane teme, zgodbe in liki predstavljajo učinkovito podlago za improvizacijo, saj učenci že razumejo osnovni pripovedni okvir in se lahko osredotočijo na raziskovanje novih perspektiv, odnosov in možnih razpletov. Takšen pristop spodbuja govorno izražanje, ustvarjalno mišljenje in aktivno interpretacijo besedila.

Pomemben vidik uporabe lutk je tudi razvoj socialnih in čustvenih kompetenc. Lutka omogoča varno izražanje čustev, raziskovanje konfliktov in razvijanje empatije. Norris (2000) poudarja, da lutkovna dejavnost spodbuja socialno interakcijo in sodelovanje, saj učenci skupaj ustvarjajo zgodbo in usklajujejo različne ideje. To prispeva k razvoju komunikacijskih spretnosti ter pozitivne razredne klime.

Lutke imajo pomembno vlogo tudi pri razvijanju ustvarjalnosti in domišljije. Ker lutka predstavlja simbolni objekt, ki ga otrok animira, spodbuja simbolno mišljenje in ustvarjalno pripovedovanje. Otroci skozi lutkovno igro pogosto preoblikujejo znane zgodbe, ustvarjajo nove like ali situacije ter razvijajo sposobnost divergentnega mišljenja. To je skladno z ugotovitvami pedagoške teorije, ki

poudarja pomen igre kot osnovnega mehanizma učenja v zgodnjem otroštvu (Rožmanc, 2024).

Senčno gledališče

Senčno gledališče je ena izmed oblik lutkovnega gledališča, pri kateri liki nastopajo kot sence lutk ali predmetov na osvetljenem platnu. Čeprav gledalec vidi le njihove silhete, se senčne figure v lutkovni teoriji obravnavajo kot lutke, saj jih animator oživlja in z njimi ustvarja dramsko dogajanje.

V izvedeni dejavnosti je imelo senčno gledališče pomembno vlogo, saj so učenci s pomočjo grafoskopa in prosojnih folij ustvarjali pripovedne situacije ter oživljali like iz svojih zgodb. Takšen način dela je omogočal, da so učenci vstopali v simbolni svet zgodbe in ga aktivno soustvarjali, kar potrjuje Majaron (2012), ki poudarja, da lutkovne tehnike omogočajo otroku ustvarjanje pomenov v varnem in domišljijem prostoru.

Pedagoška vrednost senčnega gledališča izhaja iz njegove abstraktne narave. Silhete, ki jih ustvarjajo učenci, zaradi svoje poenostavljene oblike še dodatno zmanjšujejo tremo in omogočajo večjo ustvarjalno svobodo. Učenci se tako lažje osredotočijo na pripoved, glasovno interpretacijo in oblikovanje likovnih elementov, kar spodbuja razvoj pripovednih in govorno-jezikovnih zmožnosti.

Sodobne raziskave ustvarjalnega mišljenja (Beghetto & Kaufman, 2014; Lucas & Spencer, 2017) dodatno poudarjajo pomen učnih okolij, ki omogočajo varno eksperimentiranje, odsotnost strahu pred napako ter spodbujanje različnih načinov izražanja. Takšna okolja so še posebej učinkovita, kadar vključujejo multimodalne pristope, kjer se prepletajo govor, gib, likovno izražanje in simbolna igra.

V tem kontekstu se lutkovna in senčna dramatizacija izkazuje kot učinkoviti didaktični strategiji, saj omogočata celostno učenje. Učenec preko animacije lutke ali senčne figure vstopa v simbolni svet zgodbe, jo preoblikuje in interpretira, hkrati pa razvija govorne, socialne in ustvarjalne kompetence.

Izvedba dejavnosti

Najprej sem učencem prebrala njim dobro znano zgodbo o Rdeči kapici. Sledilo je poustvarjanje zgodbe. Učence sem razdelila v pet manjših skupin. Vsaka skupina je prejela posebno nalogo, s pomočjo katere je oblikovala svojo različico zgodbe. Prva skupina je morala v zgodbo vključiti besedo »helikopter«. Nepričakovani predmet je postal izhodišče za povsem nove zaplete in razplete. Druga skupina je preoblikovala zgodbo tako, da je književnim osebam dodelila nova imena ter zamenjala predmete in nekatere značilnosti pravljичnega sveta. Tretja skupina je v pripoved vključila književne junake iz drugih pravljic in otroških knjig, kar je ustvarilo zanimivo srečanje različnih literarnih svetov. Naloga četrte skupine je bila sprememba časa in

kraja dogajanja. Tako se je tradicionalna zgodba preselila v sodobno okolje oziroma v druga zgodovinska obdobja. Peta skupina pa je ustvarila zgodbo »postavljeno na glavo«, v kateri je bila Rdeča kapica hudobna, volk pa prijazen in dobronameren junak.

Po skupinskem ustvarjanju je vsak učenec ilustriral del zgodbe. Nastale ilustracije so služile kot vizualna podpora pripovedovanju in predstavitev. Skupine so nato svoje zgodbe predstavile sošolcem. Vsak učenec je prebral ali povedal svoj del pripovedi ter ga dopolnil z ilustracijo. Tako je nastalo pet izvirnih in med seboj zelo različnih različic znane pravljice.

Lutkovna uprizoritev kot nadgradnja književnega ustvarjanja

Dejavnost smo nadgradili z lutkovnimi predstavami. Učenci so na prozorno folijo narisali književne osebe in predmete iz svojih zgodb ter jih s pomočjo grafoskopa projicirali na šolsko tablo. Nastala je preprosta oblika senčnega oziroma projekcijskega gledališča, v katerem so učenci oživili svoje zgodbe.

Lutke so imele pomembno didaktično vlogo, saj so omogočile posredno govorno izražanje. Učenci so se lahko »skrili« za lik, kar je zmanjšalo tremo in povečalo spontanost pri govornem nastopu. Hkrati so lutke omogočile večjo ustvarjalno svobodo pri interpretaciji likov in situacij.

Takšna oblika dela je povezala književnost, likovno ustvarjanje in uprizoritveno dejavnost. Učenci so razvijali govorno izražanje, sodelovanje v skupini ter sposobnost predstavljanja lastnih idej pred občinstvom.



Slika 1: Uprizoritev priredbe zgodbe o Rdeči kapici

Ugotovitve in razprava

Izvedena dejavnost je pokazala, da učence ustvarjalne naloge močno motivirajo. Pri delu so bili aktivni, zavzeti in pripravljeni prispevati svoje ideje. Posebej pomembno je bilo, da dejavnost ni bila usmerjena v ocenjevanje ali doseganje vnaprej določenega rezultata. V ospredju so bili ustvarjalnost, domišljija in veselje do skupnega

ustvarjanja. Učenci so uživali, ker dejavnosti niso bile storilnostno naravnane in ni bilo pomembno, kako lepe so risbe, kako pravilen je zapis ali kako odlično je izveden govorni nastop, pač pa je bila najbolj pomembna ustvarjalnost, izvirnost in nenazadnje zabava ob neverjetnih zgodbah. Tudi A. Einstein je dejal: "Ustvarjalnost je inteligenca, ki se zabava."

Učenci so brez zadržkov predlagali nenavadne rešitve, razvijali zgodbe v nepričakovane smeri in pri tem izkazovali veliko mero izvirnosti. Skupinsko delo je omogočilo izmenjavo idej ter spodbujalo medsebojno sodelovanje. Hkrati so učenci razvijali jezikovne spretnosti, saj so morali svoje zamisli ubesediti, jih povezati v smiselno celoto in predstaviti vrstnikom. Učenci so morali pri pripravi uprizoritve sodelovati, se dogovarjati o poteku zgodbe, usklajevati premike figur in glasovno interpretacijo ter skupaj reševati ustvarjalne izzive.

Čeprav je bila dejavnost omejena na dve šolski uri, so učenci ves čas izkazovali visoko stopnjo motivacije. Ob zaključku so mnogi izrazili željo, da bi z ustvarjanjem nadaljevali. To potrjuje, da odprte ustvarjalne dejavnosti pomembno prispevajo k notranji motivaciji za branje in literarno ter dramsko ustvarjanje.

ZAKLJUČEK

Povezava ustvarjalnega pisanja, ilustriranja in lutkovne uprizoritve omogoča večplastno učenje, ki presega tradicionalne oblike pouka književnosti in predstavlja učinkovito didaktično strategijo. Učenci besedilo interpretirajo skozi lastno domišljijo ter ga preoblikujejo v nove, izvirne pripovedi. Takšen pristop spodbuja razvoj bralne pismenosti, jezikovnih zmožnosti, ustvarjalnega mišljenja in socialnih spretnosti, hkrati pa krepi samozavest učencev pri govornem nastopanju. Pomemben dejavnik uspeha je bila odsotnost ocenjevanja, ki je ustvarila varno okolje za eksperimentiranje z idejami. Učenci so se lahko brez strahu pred napakami prepustili domišljiji, kar potrjuje ugotovitve Craftove (2005), da ustvarjalnost najbolje uspeva v odprtem, nestorilnostnem učnem okolju. Lutkovna in senčna dramatizacija sta dodatno prispevali k sproščenosti in motivaciji, saj sta učencem omogočili simbolno distanco in varno izražanje skozi lik. Takšne dejavnosti dokazujejo, da je lahko pouk književnosti prostor raziskovanja, igre in ustvarjalnosti, kjer učenci razvijajo ne le jezikovne zmožnosti, temveč tudi samozavest, veselje do izražanja in socialne spretnosti.

Viri in literatura

1. Baldwin, P. (2008). *The primary drama handbook*. London: Sage Publications. Dostopno na spletu: https://sk.sagepub.com/book/mono/the-practical-primary-drama-handbook/toc#_ (1. 6. 2026)
2. Baldwin, P. (2012). *With drama in mind: Real learning in imagined worlds* (2nd ed.). London, England: Continuum.

3. Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. Dostopno na spletni strani: https://www.researchgate.net/publication/263286614_Classroom_contexts_for_creativity (19. 6. 2026)
4. Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press. Dostopno na spletni strani: <https://globeducate.s3.amazonaws.com/PDF%2FbrunerFolkPedagogy.pdf>
5. Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London: Routledge. Dostopno na spletni strani: https://www.researchgate.net/publication/47365026_Creativity_in_Schools_Tensions_and_Dilemmas (1. 6. 2026)
6. Farkaš, K. (2016). *Razvijanje ustvarjalnosti pri književnosti v 2. razredu osnovne šole* (Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Repozitorij Univerze v Ljubljani. Dostopno na spletu: <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?id=87014> (12. 6. 2026)
7. Grimm, J., & Grimm, W. (2011). *Rdeča kapica*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.
8. Korošec, H. (2010). *Igra z lutko v vzgoji in izobraževanju*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
9. Korošec, H. (2019). Komunikacijski potenciali lutke kot spodbuda za učenje govora. V K. Podbevšek & N. Žavbi (ur.), *Govor v pedagoški praksi*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani & Akademija za gledališče, radio, film in televizijo Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s spletne strani: <https://doi.org/10.4312/9789610602804> (1. 6. 2026)
10. Korošec, H., & Batistič Zorec, M. (2021). Vpliv ustvarjalne drame z lutkami na prosocialno vedenje predšolskih otrok. *Pedagoška Obzorja*, 36(1), 19–32. Pridobljeno s spletne strani: <https://www.dsposi.si/index.php/dspo/article/view/62> (1. 6. 2026)
11. Legvart, P. (2026). Poudarki prenovljenega učnega načrta za slovenščino v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju – književnost. V *Konferenca učiteljic in učiteljev razrednega pouka 2026*. RP2026 / ZRSŠ. Dostopno na: <https://rp2026.splet.arnes.si/files/2026/02/Poudarki-prenovljenega-ucnega-nacrta-za-slovenscino.pdf?utm> (1. 6. 2026)
12. Lucas, B., & Spencer, E. (2017). *Teaching creative thinking*. Crown House Publishing. Dostopno na spletni strani: https://www.researchgate.net/publication/320324550_Teaching_Creative_Thinking_Developing_learners_who_generate_ideas_and_can_think_critically (19. 6. 2026)
13. Majaron, E. (2012). Art as a pathway to the child. In L. Kroflin (Ed.), *The power of the puppet* (pp. 11–17). Zagreb, Croatia: UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission / Croatian Centre of UNIMA. Dostopno na spletu: https://www.unima.org/uploads/media/The_Power_of_the_Puppet_Eng_edited.pdf (1. 6. 2026)
14. Nerad, B., & Likar, B. (2019). Ustvarjalnost in inovativnost kot ključni sestavini izzivov 21. stoletja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 17(1), 73–88. Dostopno na spletu: https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/01/Vodenje-v-VIZ_1_2019.pdf#page=73
15. Norris, J. (2000). *Drama as research: Realizing the potential of drama in education*. *Research in Drama Education*, 5(1), 41–51.
16. Northtrap. (2012). *The transactional theory of reading and writing (Louise M. Rosenblatt)*. Northtrap. Dostopno na spletu: <https://northtrap.wordpress.com/2012/07/15/the-transactional-theory-of-reading-and-writing-louise-m-rosenblatt/> (1. 6. 2026)
17. Rodari, G. (1977). *Srečanje z domišljijo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
18. Rožmanc, U. (2024). *Poučevanje z lutko na razredni stopnji = Teaching with a puppet in primary school grades 1 to 5* (Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani). Repozitorij Univerze v Ljubljani. Dostopno na spletu: <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=192375&lang=slv> (12. 6. 2026)

19. Topçiu, M., & Myftiu, J. (2015). *Vygotsky theory on social interaction and its influence on the development of pre-school children*. In *6th International Conference on Social Sciences* (Vol. II, pp. 253–260). Istanbul, Turkey.

Dostopno na spletu:

https://www.researchgate.net/publication/318536572_Vygotsky_Theory_on_Social_Interaction_and_its_Influence_on_the_Development_of_Pre-School_Children (1. 6. 2026)

Sodelovalno učenje kot model aktivnega učenja v srednjem poklicnem izobraževanju

VIKTORIJA MRZELJ, *univ. dipl. zgod., prof. zgodovine*
mrzelj@gmail.com

Povzetek: V članku je predstavljeno sodelovalno učenje kot didaktični pristop, pri katerem učenci v manjših skupinah gradijo znanje z namenom, da se kar najbolj poveča tako individualni kot skupinski učni napredek. V nasprotju z običajnim skupinskim delom se sodelovalno učenje osredotoča na proces interakcije in razvoj socialnih ter metakognitivnih kompetenc, ne zgolj na skupni izdelek oz. cilj. Teoretična izhodišča sodelovalnega učenja so v konstruktivistični teoriji in teoriji socialne soodvisnosti, ki pojasnjujeta, zakaj pozitivna medsebojna odvisnost med učenci vodi k boljšim učnim dosežkom. Za učinkovito izvedbo sodelovalnega učenja mora biti prisotnih pet ključnih elementov: pozitivna soodvisnost, individualna odgovornost, spodbujevalna interakcija, socialne veščine in refleksija. Raziskave in analize potrjujejo, da gre za pedagoško ustrezen pristop, ki pozitivno vpliva na kognitivni, čustveni in socialni razvoj učencev. Prispevek povezuje sodelovalno

učenje s tremi konkretnimi metodami: Razmisli - pogovori se – predstavi (Think – Pair - Share), metoda sestavljanke (Jigsaw) in Padlet, ki se pri pouku družboslovja in zgodovine na srednji poklicni šoli izkazujejo kot uspešne in vključujoče.

Ključne besede: aktivno učenje, poklicno izobraževanje, socialna soodvisnost, sodelovalno učenje

Abstract: In this article, we discuss collaborative learning as a didactic approach in which students build knowledge together in small groups, with the aim of maximising both individual and collective learning progress. Unlike ordinary group work, collaborative learning focuses on the process of interaction and the development of social and metacognitive competencies, rather than merely on the shared product or goal. The theoretical foundations of the approach lie in the constructivist theory and the theory of social interdependence, which explains why positive mutual dependence among students leads to better learning outcomes. For effective implementation, five key elements must be present: positive interdependence, individual accountability, promotive interaction, social skills, and group reflection. Research and analyses confirm this as a pedagogically sound approach that positively impacts students' cognitive, emotional, and social development. The article connects collaborative learning with three specific methods — Think–Pair–Share, Jigsaw, and Padlet — which have proven to be effective and

inclusive in social studies and history lessons at a vocational secondary school.

Keywords: active learning, social interdependence, cooperative learning, vocational education

UVOD

V sodobni družbi zgolj reproduciranje znanja ne zadošča več. Poklicno življenje zahteva aktivno rabo znanja in veščin, reševanje problemov in učinkovito timsko delo. V ospredje zato stopa aktivno učenje, ki razvija prenosljive kompetence: sodelovanje, komunikacija, odgovornost in refleksija opravljenega dela.

Sodelovalno učenje je didaktični pristop, pri katerem učenci delajo v manjših skupinah z namenom izboljševanja lastnega učenja in učenja vseh članov skupine (Johnson, Johnson in Smith 2014). Ta praksa presega klasično skupinsko delo, saj se osredotoča na sam proces učenja in sodelovanja, ne zgolj na dokončanje skupnega izdelka (Adl-Amini in Völlinger, 2021). Ko učenci sedijo in delajo v skupinah, to še ne pomeni, da se dogaja skupinsko učenje. Pogosto se dogaja, da so nekateri učenci pasivni, čakajo ali nekateri posamezniki prevzamejo vse vloge. Pri skupinskem učenju, učenci v skupini aktivno gradijo znanje skozi razpravo, medsebojno pomoč in skupno reševanje problemov (Johnson in Johnson, 2018). Postanejo soustvarjalci znanja v socialnem kontekstu. Soodgovorni so za lasten napredek in napredek ostalih članov. To je tisto, kar sodelovalno učenje ločuje od tradicionalnega skupinskega dela (Adl-Amini in Völlinger, 2021).

V tem okviru se spremeni vloga učitelja. Ta ne deluje več kot klasični prenašalec informacij, temveč postane oblikovalec učnih situacij in usmerjevalec sodelovanja (Johnson, Johnson in Smith, 2014). V

nadaljevanju skušamo odgovoriti, kaj sodelovalno učenje zares je, na čem teoretično temelji in pod kakšnimi pogoji deluje. Zanima nas tudi, s katerimi ovirami se srečujemo pri uvajanju v pouk. Ugotovitve povežemo s tremi metodami: Razmisli – pogovori se – predstavi, metodo sestavljanke in skupinsko (delov v paru) v aplikaciji Padlet. Te se pri pouku izkazujejo kot uspešne in vključujoče za večino dijakov. Dijaki v kratkih skupinskih kontekstih radi sodelujejo in so običajno aktivni. Težje pa je vključiti dijake tujce, ki imajo predvsem jezikovne ovire. Pri njih se najbolj obnese delo v aplikaciji Padlet.

Kaj je sodelovalno učenje?

Osnovna definicija sodelovalnega učenja je preprosta: dijaki delajo v manjših skupinah z namenom, da vsak posameznik maksimizira lastno učenje in učenje sočlanov (Johnson, Johnson in Smith, 2014). Pri običajnem skupinskem delu je cilj pogosto skupni izdelek. Pri sodelovalnem učenju je cilj, da se vsak posameznik zares nauči in za učenje je odgovoren sam. Adl-Amini in Völlinger (2021) poudarjata, da je ključna razlika prav osredotočenost na proces učenja in sodelovanje. Dijaki pri tem razvijajo tako znanje, socialne veščine in se učijo samonadzora in samouravnavanja lastnega učenja.

Univerza v Mariboru (2020) opredeljuje sodelovalno učenje kot pristop, v katerem se učenje odvija skozi intenzivno interakcijo v štirih prepletenih dimenzijah: kognitivni (razumevanje, reševanje problemov), čustveni (motivacija, zaupanje), metakognitivni

(zavedanje lastnega učenja) in socialni (komunikacija, sodelovanje). Poleg znanja torej razvijamo kompetence, ki jih dijaki potrebujejo v vsakdanjem in poklicnem življenju. Za pristop je značilno delo v manjših, praviloma heterogenih skupinah, pri čemer vsak posameznik prevzema odgovornost tako za lastno kot za skupno učenje. Mešanje dijakov z različnimi sposobnostmi je namerna odločitev učitelja, saj na ta način spodbuja kakovostno medsebojno razlago in učenje od vrstnikov (Juršič, 2025).

Teoretična izhodišča sodelovalnega učenja

Sodobni pristop k sodelovalnemu učenju sloni na konstruktivističnih in socialno-psiholoških temeljih, ki so jih postavili Piaget, Vygotsky in Lewin (Univerza v Mariboru, 2020). Skupna točka teh teorij je, da znanje nastaja in se oblikuje med posameznikovo aktivnostjo, preko sodelovanja, razprave in skupnega doseganja ciljev. Višje miselne funkcije izvirajo iz socialnih interakcij: posameznik se najučinkoviteje uči v stiku z bolj kompetentnimi vrstniki ali učiteljem, ki ga usmerja skozi območje optimalnega razvoja (Juršič, 2025). Johnson, Johnson in Smith (2014) v ospredje postavljajo teorijo socialne soodvisnosti, ki razlikuje med tremi strukturami učnih ciljev: sodelovalno (skupno doseganje ciljev), tekmovalno (eden zmaga, drugi izgubijo) in individualistično (vsak dosega cilje neodvisno). Pozitivna soodvisnost, na kateri temelji sodelovalno učenje pomeni, da posameznik doseže cilj le, če ga dosežejo tudi drugi. To ustvarja

pogoje za medsebojno pomoč, skupno reševanje problemov in aktivno vključenost.

Brez pozitivne soodvisnosti dijaki nimajo trdnega razloga za resnično sodelovanje; sama fizična prisotnost v skupini ne zadošča. Sodelovalna struktura se izkazuje kot najučinkovitejša za večino učnih situacij (Johnson, Johnson in Smith, 2014). Za to je potrebna ustrežna struktura učne ure, saj način organizacije dela neposredno določa način sodelovanja, ta pa vpliva na končne učne rezultate. Sodelovalno učenje je del večine sodobnih pedagoških pristopov, vključno s problemskim, timskim, projektnim in medvrstniškim učenjem (Johnson, Johnson in Smith, 2014; Jurišić, 2025).

Pet ključnih elementov uspešnega sodelovanja

Avtorji pregledanih virov se strinjajo, da mora biti za učinkovito sodelovalno učenje prisotnih pet ključnih elementov (Adl-Amini in Völlinger, 2021; Le, Janssen in Wubbels, 2018; Johnson, Johnson in Smith 2014; Univerza v Mariboru, 2020). Brez katerega koli od njih lahko skupinsko delo hitro zdrsne v neproduktivno aktivnost, ki je sama sebi namen in njen rezultat/cilj ni učenje:

- Pozitivna soodvisnost pomeni, da so cilji dijakov medsebojno povezani. Uspeh posameznika prispeva k uspehu skupine in obratno. Dosežemo jo z nalogami, ki strukturno zahtevajo prispevek vsakega člana.

- Individualna odgovornost zagotavlja, da vsak dijak odgovarja za lasten prispevek in za končno usvojitev snovi. Brez tega pogoja hitro nastane situacija, kjer eni delajo namesto drugih. Naloga učitelja je, da jasno opredeli vloge in ustrezno usmerja delo skupin s sprotnim preverjanjem in ustrezno povratno informacijo.
- Spodbujevalna interakcija pomeni, da si dijaki aktivno pomagajo, razlagajo snov in skupaj iščejo rešitve. Vrstniška razlaga, postavljanje vprašanj in argumentirana razprava so tisto, kar poganja globlje razumevanje. Ta interakcija se ne zgodi sama od sebe, zahteva strukturirane naloge in vzdušje, v katerem se dijaki ne bojijo napak.
- Socialne veščine, komunikacija, poslušanje, argumentiranje, vodenje, reševanje konfliktov niso prirojene spretnosti in jih moramo sistematično poučevati. Ni dovolj, da skupino posedemo skupaj in upamo na najboljše. Dijaki potrebujejo konkretna navodila, vajo in povratno informacijo o tem, kako sploh sodelujejo.
- Skupinsko procesiranje je refleksija o delu po zaključeni nalogi: kaj je šlo dobro, kaj bi naredili drugače. Ta korak je pogosto spregledan, a je za dolgoročno izboljšanje skupinskega dela bistven. Ne gre za ocenjevanje, gre za premislek o opravljenem delu z namenom izboljšanja le tega.

Vloga učitelja

Morda je prav sprememba učiteljeve vloge tisto, kar pri uvajanju sodelovalnega učenja zahteva največ razmisleka. Učitelj ni več le prenašalec znanja, temveč oblikovalec učnih izkušenj, ki spodbujajo aktivno sodelovanje (Johnson, Johnson in Smith, 2014). V praksi to pomeni, da učitelj načrtuje in strukturira dejavnosti, usmerja skupinsko dinamiko, opazuje sodelovanje in daje sprotno povratno informacijo. Obenem spodbuja samostojnost dijakov in jih usmerja k lastnim rešitvam, ne pa rešuje namesto njih (Jurišić, 2025). Avtorja (Johnson in Johnson, 2018) razlikujeta med formalnim sodelovalnim učenjem (daljše aktivnosti, od ene ure do več tednov, npr. projektno delo ali reševanje kompleksnih problemov), neformalnim (kratke interakcije med poukom, npr. razprave v parih), baznimi skupinami (dolgoročne stabilne skupinice za medsebojno podporo in sledenje napredku) in konstruktivno polemiko (razprava za razvoj kritičnega mišljenja skozi argumentacijo nasprotujočih si stališč). Te oblike se dopolnjujejo in skupaj tvorijo učinkovito učno okolje.

Dobro načrtovano sodelovalno učenje zahteva bistveno več priprave kot frontalna ura. Učitelj mora premisliti, kako oblikovati skupino (heterogeno ali homogeno in zakaj), kakšna naloga bo spodbudila resnično medsebojno sodelovanje, kako bo opazoval skupinsko delo in kako bo vrednotil proces. Prav vrednotenje procesa je po Le, Jansenu in Wubbelsu (2018) eden ključnih pogojev za motiviranost in aktivno vključenost.

Ovire v praksi

Izvedba sodelovalnega učenja prinaša tveganja, ki jih je dobro poznati. Raziskave, ki temeljijo na intervjujih z učitelji in dijaki, identificirajo štiri najpogostejše ovire (Le, Janssen in Wubles, 2018):

- Pomanjkanje sodelovalnih spretnosti je zelo pogosta ovira. Dijaki preprosto ne znajo vedno sodelovati. Poslušanje, argumentiranje, dogovarjanje niso samoumevne spretnosti. Brez sistematičnega poučevanja skupinsko delo pogosto ostane na površinskem nivoju.
- Zastonjkarstvo (angl. free-riding), ko nekateri člani prispevajo manj ali sploh ne sodelujejo. To zmanjšuje motivacijo preostalih in znižuje kakovost skupnega dela. Gre tudi za vprašanje pravičnosti, kar dijaki hitro zaznajo in lahko postane vir napetosti v skupini.
- Neuravnotežena kompetentnost povzroči, da bolj sposobni ali samozavestni posamezniki dominirajo, medtem ko manj samozavestni, čeprav sposobni, sodelujejo manj. Ta dinamika je posebej izrazita v heterogenih skupinah.
- Prijateljski odnosi kot osnova za sestavo skupin pogosto vodijo k bolj sproščenemu vzdušju, a tudi k slabši samodisciplini in pogovorom, ki se odmikajo od naloge.

Glavni vzroki za te ovire izvirajo iz pedagoške izvedbe. V izobraževanju je pogosto prevelik poudarek na kognitivnih ciljih, zanemarjeno pa je sistematično poučevanje sodelovalnih spretnosti

in vrednotenje. Za uspešno implementacijo morajo učitelji uravnotežiti cilje, načrtno razvijati sodelovalne kompetence ter enakovredno vrednotiti tako proces kot rezultate skupinskega dela (Le, Janssen in Wubbels, 2018).

Empirični dokazi o učinkovitosti

Sodelovalno učenje velja za enega najbolj raziskanih pedagoških pristopov. Obsežne metaanalize, ki vključujejo več kot 1200 empiričnih študij, potrjujejo visoko stopnjo veljavnosti modela v različnih predmetih, okoljih in kulturah (Johnson in Johnson, 2018). Glede na raziskave, so učinki sodelovalnega učenja razvidni na treh ravneh. Na kognitivni ravni pristop spodbuja globlje razumevanje, razvija kritično mišljenje in ustvarjalnost (Univerza v Mariboru, 2020; Johnson, Johnson, 2018). Na čustveno-motivacijski ravni prispeva k večji notranji motivaciji, boljši samopodobi in zmanjšanju strahu pred neuspehom; učinek je posebej izrazit pri dijakih z raznolikimi učnimi sposobnostmi (Adl-Amini in Völlinger, 2021). Na socialni ravni krepi medvrstniške odnose, povečuje vključenost in spodbuja razvoj komunikacijskih spretnosti (Jurišić, 2025).

Od teorije k praksi

Teoretični okvir dobi smisel šele v konkretnih metodah. V nadaljevanju predstavljamo tri metode, ki jih pri pouku družboslovja in zgodovine na srednji poklicni šoli redno uporabljamo. Ker gre za poklicno izobraževanje, so naloge kratke, aktivne in primerne

predznanju dijakov. Prevladuje neformalno sodelovalno učenje v obliki kratkih sprotne interakcij med poukom, kar dijakom omogoča takojšnjo predelavo učne snovi in njeno navezavo na praktične situacije. Takšne oblike dela hkrati spodbujajo aktivno vključenost vseh dijakov in prispevajo k razvoju komunikacijskih spretnosti, ki so ključne za poklicno okolje.

Razmisli – pogovori se – predstavi (Think – Pair – Share)

Metoda je kratek strukturiran postopek, ki sodi med neformalne oblike sodelovalnega učenja. Dijak najprej sam razmisli o vprašanju ali temi, nato odgovor primerja v paru, kjer ugotavlja podobnosti in razlike in šele potem par deli ugotovitve s celotnim razredom. Metoda aktivira vse dijake in je primerna za sprotne preverjanje razumevanja. Ne zahteva posebne organizacijske priprave. Ker vsak najprej razmisli sam, zmanjšamo tveganje, da bi dominantni posamezniki prevzeli besedo brez pravega premisleka.

Metodo uporabimo ob uvodu v novo temo, ko hkrati preverimo predznanje dijakov ali za utrjevanje že obravnavane snovi. Ko pari delijo ugotovitve, ključne poudarke zapisujemo na tablo in ugotovitve povežemo v skupni pogovor. Opažamo, da je potek ure v oddelkih istega letnika pogosto povsem različen, kar je dragocena izkušnja sama po sebi.



Slika 6: Primer izdelka ekspertne skupine; vir: lasten

Padlet

Padlet je digitalno orodje, ki deluje kot interaktivna tabla. Dijakom omogoča skupinsko zbiranje, organiziranje in komentiranje gradiva (besedilo, video, fotografija, povezava, zvočni posnetek) na skupni spletni platformi. Podpira konstruktivistično načelo aktivnega soustvarjanja znanja. Sočasno delo na skupni platformi naredi prispevek vsakega dijaka viden vsem v realnem času, kar zmanjšuje pasivnost. Učitelj ustvari Padlet in določi predlogo ter deluje kot

moderator: določa, kdo sme kaj dodajati, vklopi ali izklopi komentarje in po potrebi odobrava prispevke pred objavo. Padlet delimo prek QR-kode. Dijaki za sodelovanje ne potrebujejo računa in lahko delajo z mobilnim telefonom. Gradivo je mogoče izvoziti v pdf formatu ali kot sliko.

Pri družboslovju in zgodovini Padlet uporabljamo za preverjanje predznanja, ponavljanje in ustvarjanje skupnih razrednih zapiskov. Objavljene izdelke shranjujemo v spletni učilnici, kjer postanejo osnova za nadaljnje delo, spremljanje napredka in gradivo za učenje. Slika štiri prikazuje delo dijakov, ki so v paru raziskovali pozicijsko vojno, slika pet pa sodelovanje s finskimi dijaki. V letošnjem šolskem letu smo namreč na ta način izpeljali uro družboslovja, pri kateri so bili prisotni tudi finski dijaki, ki so bili v Ljubljani na mobilnosti.



Slika 7: Padlet izdelka na temo pozicijska vojna; vir: lasten



Slika 8: Padlet izdelek na temo primerjava med Slovenijo in Finsko; vir: lasten

ZAKLJUČEK

Sodelovalno učenje ni zgolj ena izmed metod, je temeljni didaktični okvir za aktivno učenje (Johnson, Johnson, 2018). Vrednost pristopa je v hkratnem razvijanju akademskega znanja in socialnih kompetenc, kar vodi k celostnemu razvoju dijakov. Uspeh ni samoumeven. Zahteva premišljeno strukturiranje procesa, načrtno poučevanje socialnih veščin in vrednotenje, ki upošteva tako potek dela kot rezultat (Adl-Amini in Völlinger, 2021).

Izzivi ostajajo: neuravnoteženo sodelovanje posameznikov, pomanjkanje socialnih spretnosti, nerazumevanje jezika. Vse te izzive in ovire je mogoče reševati z ustrežno strukturo nalog, z načrtnim razvojem veščin in z vrednotenjem, ki ceni proces, ne samo končni produkt. Vse tri predstavljene metode razumemo kot tri konkretne odgovore na vprašanje, kako načela sodelovalnega učenja prenesti v vsakodnevni pouk in spodbuditi dijake k samostojnosti, razmišljanju, sodelovanju in učenju.

Viri in literatura

1. Adl-Amini, K., in Völlinger, V. (2021). *Kooperatives Lernen im Unterricht* (Reihe Wirksamer Unterricht, Band 4). Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.
2. Johnson, D. W., in Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. V *Active learning – Beyond the future*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>

3. Johnson, D. W., Johnson, R. T., in Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 85–118.
4. Jurišič, B. D. (2025). *Sodelovalno učenje*. Center Janeza Levca Ljubljana, Izobraževalni center Pika.
5. Le, H., Janssen, J., in Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: Teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103–122.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
6. Univerza v Mariboru. (2020). *Strokovna podlaga za sodelovalno učenje (cooperative learning)*.

Ko popolnost postane breme: perfekcionizem pri mladostnikih

BARBARA SLATENŠEK, *mag. psihologije*

barbara.slatensek@gmail.com

Povzetek: Perfekcionizem je osebnostna značilnost, za katero so značilni visoki standardi, pretirana samokritičnost in močna občutljivost za napake. Čeprav lahko spodbuja prizadevnost, vztrajnost in dobre učne dosežke, raziskave opozarjajo tudi na njegove negativne posledice za duševno zdravje mladostnikov. Članek predstavlja značilnosti perfekcionizma v šolskem okolju, dejavnike, ki prispevajo k njegovemu razvoju, ter njegovo povezanost s stresom in z izgorelostjo. Posebna pozornost je namenjena vlogi pedagoških delavcev pri prepoznavanju tveganih perfekcionističnih teženj in nudenju ustrezne podpore učencem. Predstavljen je tudi kratek presejalni vprašalnik, ki lahko služi kot orientacijsko orodje za prepoznavanje mladostnikov s povečanim tveganjem za razvoj škodljivih posledic perfekcionizma.

Ključne besede: perfekcionizem, izgorelost, mladostniki, duševno zdravje, šolsko okolje

Abstract: Perfectionism is a personality trait characterized by high standards, excessive self-criticism, and a strong sensitivity to mistakes. Although it can encourage diligence, perseverance, and good academic achievement, research also points to its negative consequences for adolescents' mental health. This article presents the characteristics of perfectionism in the school environment, the factors contributing to its development, and its association with stress and burnout. Special attention is given to the role of educational professionals in identifying maladaptive perfectionistic tendencies and providing appropriate support to students. The article also presents a brief screening questionnaire that can serve as an orientation tool for identifying adolescents at increased risk of developing the harmful consequences of perfectionism.

Keywords: perfectionism, burnout, adolescents, mental health, school environment

UVOD

Mladostništvo predstavlja pomembno razvojno obdobje, v katerem posameznik oblikuje svojo identiteto, razvija samopodobo in se sooča z vse večjimi akademskimi, socialnimi ter osebnimi zahtevami. Ob tem postajajo dosežki na različnih področjih življenja vse pomembnejši dejavnik oblikovanja občutka lastne vrednosti, zato ni presenetljivo, da številni mladostniki stremijo k visokim standardom in želijo biti uspešni v šoli, pri obšolskih dejavnostih ter v medosebnih odnosih.

V sodobni družbi, kjer so uspešnost, produktivnost in dosežki pogosto predstavljeni kot ključni kazalniki osebne vrednosti, se pritisk po doseganju odličnosti še dodatno povečuje. V takšnem okolju se lahko razvijejo težnje po popolnosti, ki posameznika spodbujajo k nenehnemu prizadevanju za brezhibnost in izogibanju napakam. Takšne težnje so pogosto povezane s perfekcionizmom, osebnostno značilnostjo, za katero je značilno postavljanje izjemno visokih standardov ter pretirana kritičnost do lastnih napak in neuspehov. Čeprav lahko določene oblike perfekcionizma posameznika motivirajo k vztrajnosti, odgovornosti in doseganju zastavljenih ciljev, raziskave vse pogosteje opozarjajo tudi na njegove manj ugodne vidike. Kadar so standardi nerealistično visoki, samovrednotenje pa močno odvisno od dosežkov, lahko perfekcionizem postane pomemben dejavnik tveganja za razvoj

različnih duševnih stisk, med drugim anksioznosti, depresivnosti, kroničnega stresa in izgorelosti.

Namen tega članka je predstaviti značilnosti perfekcionizma pri mladostnikih, osvetliti njegovo povezanost z izgorelostjo ter opozoriti na pomen pravočasnega prepoznavanja in preprečevanja negativnih posledic, ki jih lahko prinaša pretirana težnja po popolnosti. Posebna pozornost je namenjena vlogi pedagoških delavcev pri prepoznavanju tveganih vedenj in podpori mladostnikom, ki se soočajo s pretiranim perfekcionizmom.

Opredelevanje perfekcionizma

Korenine preučevanja perfekcionizma izvirajo iz kliničnih študij, v katerih so raziskovalci preučevali vplive starševskih perfekcionističnih teženj na otrokove vzorce vedenja ter perfekcionizem pri mladostnikih z motnjami hranjenja in nadpovprečno inteligentnih ter akademsko talentiranih posameznikov (Kranjec, 2017). Burns (1980, v Rostohar, 2012) perfekcionizem opredeljuje kot kombinacijo mišljenja in vedenj, ki so v splošnem povezana z visokimi zahtevami in pričakovanji posameznika glede lastnega dela. V splošnem je perfekcionizem večdimenzionalni osebnostni stil, ki vpliva na večino posameznikovega vedenja in se nanaša na zasledovanje nerealistično visokih standardov, običajno na več življenjskih področjih (Stoeber in Stoeber, 2009, v Rutar, 2023). Hollender (1965, v Kranjec, 2017) je opredelil konstrukt perfekcionizma kot negativno osebnostno

lastnost, ki se nanaša na neutemeljene zahteve posameznika do sebe in drugih, pri čemer posameznikova kakovost predstave presega tisto, kar se zahteva v dani situaciji. Perfekcionizem se razvije pri negotovem otroku, ki potrebuje odobritev, sprejemanje in naklonjenost staršev, ki jih je težko zadovoljiti.

Perfekcionizem v šolskem kontekstu

V šolskem kontekstu razprave o perfekcionizmu pogosto postavljajo v ospredje njegovo nefunkcionalno naravo, čeprav je lahko perfekcionizem s svojimi prilagojenimi dimenzijami pozitiven konstrukt, ki učencu pomaga pri organiziranju in doseganju zastavljenih ciljev. Razumevanje perfekcionizma in delo z učenci, ki izražajo višjo stopnjo neprilagojenih dimenzij perfekcionizma, sta lahko izziv za marsikaterega pedagoškega delavca (Kranjec, Košir in Komidar, 2016). Za mladostnike s perfekcionističnimi težnjami je v razredu značilno večkratno popravljanje naloge do meje »ravno prav« ter očitnim razočaranjem, kadar naloga ni popolno opravljena ali ocenjena, pretirano urejena miza in delovne potrebščine, pritožbe nad skupinskim delom in težave z vztrajanjem pri obveznostih (Kranjec, 2017). Šolsko okolje zajema mnogotere dejavnike, ki prispevajo k razvoju in vzdrževanju perfekcionističnih teženj pri učencih, kot so formalno ocenjevanje znanja, spodbujanje tekmovalnosti in primerjanja, tako s strani šole, učiteljev kot s strani staršev (Kranjec, 2017). Eden od dejavnikov, ki lahko prispeva k razvoju perfekcionističnih skrbi, je sicer zelo pogosta šolska praksa na

sposobnost usmerjene kritike in hvale. Če se učenci naučijo, da se pohvali njihove dosežke in sposobnosti bolj kot trud, verjetneje razvijejo cilje, usmerjene na dosežke in uspeh, za doseg takih ciljev pa je značilno pretirano izogibanje vsakršnim napakam, da bi ohranili zunanjo potrditev. Takšna povratna informacija lahko sčasoma utrdi učenčev prepričanje, da je sposobnost inherentna, nespremenljiva lastnost (*»slabe ocene imam, ker sem nesposoben«*) in v nekaterih primerih celo, da je zato z njim ali njo nekaj narobe (*»slabe ocene imam, torej je z mano nekaj narobe«*) (Rutar, 2023).

Negativne posledice perfekcionizma

Čeprav je lahko zmerna mera perfekcionizma povezana z motivacijo, vztrajnostjo in dobrimi dosežki, raziskave opozarjajo, da ima perfekcionizem v večji meri številne negativne posledice za duševno zdravje mladostnikov. Med njimi izstopajo povečana raven stresa, anksioznost, depresivnost ter izgorelost (Kranjec, Košir in Komidar, 2016). Slednja se pri mladostnikih kaže kot stanje čustvene, telesne in mentalne izčrpanosti, ki je posledica dolgotrajne izpostavljenosti zahtevam in pritiskom, ki jih posameznik zaznava kot preobremenjujoče (Kompore idr., 2023). Učinke dolgotrajnejšega ali ponavljajočega se stresa, ki ga doživljajo mladostniki s perfekcionizmom, lahko razložimo z modelom splošnega prilagoditvenega sindroma, ki govori o tem, da daljša izpostavljenost stresu povzroči tri faze: alarm, odpor in izčrpanost. Pri perfekcionizmu in z njim povezanim dalj trajajočim doživljanjem

stresa je problematična prav faza izčrpanosti, za katero je značilno, da se poruši ravnovesje v delovanju simpatičnega in parasimpatičnega živčevja. Znaki izčrpanosti se pojavijo na telesni, duševni in vedenjski ravni. Na telesni ravni lahko mladostnik doživlja kronično utrujenost, pomanjkanje energije, glavobole, motnje spanja, padec odpornosti itd. Na duševni ravni lahko doživlja napetost, razdražljivost, slabo koncentracijo, težave s pomnjenjem in pomanjkanje samospoštovanja. Na vedenjski ravni pa lahko pri mladostniku opazimo težave pri nadzorovanju svojega čustvenega doživljanja ter slabšanje odnosov z vrstniki in doma, kar lahko vodi v socialno izolacijo (Kompore idr., 2023). Kadar faza izčrpanosti traja dalj časa, lahko govorimo o izgorelosti. Gre za kumulativen proces in se razvije postopno v daljšem časovnem obdobju. Razdelimo ga v več faz (Bilban in Pšeničny. 2007):

- 1. faza – velik entuziazem: prevladuje izrazita potreba po potrjevanju. Zanja je značilen intenziviran napor, ki ga vlagamo v doseganje ciljev. To pripelje do utrujenosti in posledično do upada učne učinkovitosti.
- 2. faza – faza stagnacije: narašča frustriranost, ker vloženemu naporu ne sledi pričakovana nagrada. Prihaja do dvomov v lastno kompetentnost, negotovosti pri delu, preutrujenosti, nezadovoljstva, kronične anksioznosti, motnje koncentracije. Motiviranost za učenje upada, mladostnik težave dolgo zanemarija in jih doživlja kot moteče elemente pri izpolnitvi zahtev. Zaradi tega se distancira od drugih vsebin življenja

(druženje, obšolske dejavnosti, hobiji). Ker nima časa in energije za gojenje medosebnih odnosov, narašča netolerantnost do ljudi, nastajajo motnje v komunikaciji in prihaja do socialne izoliranosti.

- 3. faza – socialna izolacija: izražena je že depersonalizacija, ko oseba izgubi stik z notranjim svetom in se v stikih z drugimi empatija zamenja z brezosebim odnosom, nestrpnostjo, cinizmom. Prihaja tudi do vedenjskih odklonov, kar še bolj ruši odnose z vrstniki, starši in drugimi.
- 4. faza – apatija oz. skrajna izgorelost: jasni so znaki depresivnosti in samomorilnih misli. Izgorelost povzroči pogosto izbruh telesne izčrpanosti, kronične utrujenosti in številnih psihosomatskih motenj.

Kaj lahko naredimo učitelji?

Pedagoški delavci se pogosto soočamo z vprašanjem, kako prepoznati mejo med zdravo ambicioznostjo in prizadevnostjo, ki prispevata k dobremu psihičnemu počutju ter uspešnemu šolskemu funkcioniranju, in pretirano zaskrbljenostjo oziroma pretirano skrbnostjo, ki lahko začneta negativno vplivati na duševno zdravje in šolski uspeh. Vloga pedagoških delavcev je namreč pri pravočasnem prepoznavanju škodljive ravni perfekcionističnih skrbi pri mladostnikih zelo pomembna.

Če učenec problema ne prepozna sam, ga lahko zaznamo učitelji preko opazovanja določenih lastnosti pri učencu kot je pretirano izrazita zaskrbljenost glede šolskih obveznosti, stalna skrb v zvezi z ocenami in sprejemljivost izključno odličnih ocen. Pozornost velja nameniti učencem, ki so izrazito samokritični, težko sprejmejo napake, doživljajo močno stisko ob slabši oceni, pretirano dolgo opravljajo naloge, pogosto iščejo zagotovila, da je njihovo delo dovolj dobro, odlašajo z začetkom dela zaradi strahu pred neuspehom in se odpovedujejo prostemu času, spanju ali druženju zaradi šolskih obveznosti.

Kot razlaga Rutar (2023), so vedenja in učni dosežki, ki pogosto izhajajo iz perfekcionističnih teženj, praviloma družbeno zaželeni ter pogosto deležni pohval, spodbud in nagrad za šolske, obšolske ali druge dosežke. Prav zaradi tega je zahtevno tudi presoditi, kdaj lahko učitelji učinkovito pomagajo sami in kdaj bi bilo smiselno mladostnika usmeriti v strokovno psihološko oziroma psihoterapevtsko obravnavo. Eden najzanesljivejših pokazateljev, da perfekcionistične skrbi presegajo običajne okvire, je sporočilo mladostnika samega, da mu te skrbi povzročajo stisko. Mladostnik lahko na primer poroča, da ga šolske obveznosti nenehno obremenjujejo, da se zaradi skrbi glede uspeha manj družijo ali opuščajo dejavnosti, v katerih sicer uživa, ter da ga pogosto spremlja strah, da ne bo zmožni izpolniti pričakovanj. Posebej pomemben znak je tudi

občutek nemoči, ko se mladostnik svojih težav zaveda, vendar jih kljub temu ne zmore obvladovati ali zmanjšati.

Na podlagi pregledane literature o perfekcionizmu sem pripravila kratek presejalni vprašalnik o perfekcionističnih težnjah pri srednješolcih. Vprašalnik ni namenjen diagnosticiranju perfekcionizma pri mladostnikih, temveč je mišljen kot pripomoček za prepoznavanje mladostnikov, pri katerih bi bilo smiselno podrobneje raziskati prisotnost perfekcionističnih teženj in njihov vpliv na vsakodnevno življenje. Vprašalnik lahko na primer uporabijo razredniki na razredni uri ali delavnici ter šolski svetovalni delavci, ki jim vprašalnik lahko služi kot orientacijsko presejalno orodje. Vprašalnik zajema ključne vidike perfekcionizma, in sicer: visoke standarde, strah pred napakami, pretirano samokritičnost, občutek pritiska in vpliv na vsakodnevno delovanje.

Tabela 1: Presejalni vprašalnik o perfekcionističnih težnjah pri srednješolcih

Preberi vsako trditev in označi, v kolikšni meri zate velja, pri čemer 1 pomeni – sploh ne velja zame, 2 – večinoma ne velja zame, 3 – deloma velja zame, 4 – precej velja zame in 5 – popolnoma velja zame.					
	1	2	3	4	5

1. Od sebe pričakujem, da bom pri šolskem delu vedno dosegel/-la najboljši možni rezultat.					
2. Zelo me zmoti, če pri nalogi naredim napako.					
3. Pogosto imam občutek, da moje delo ni dovolj dobro, tudi kadar ga drugi pohvalijo.					
4. Pred oddajo naloge ali učenjem večkrat preverjam, ali je vse brezhibno.					
5. Skrbi me, da bom razočaral/-a sebe, če ne bom dosegel/-la zastavljenih ciljev.					
6. Zaradi strahu pred napakami včasih odlašam z začetkom dela.					
7. Težko sem zadovoljen/-na s svojim uspehom.					
8. Pogosto primerjam svoje dosežke z dosežki drugih.					
9. Tudi manjše napake doživljam kot pomemben neuspeh.					
10. Zaradi šolskih obveznosti in skrbi glede uspeha imam manj časa za stvari, v katerih uživam.					
11. Pogosto me skrbi, da ne bom izpolnil/-a pričakovanj drugih.					

12. Kadar ne dosežem cilja, se dolgo obremenjujem s tem.					
13. Tudi kadar sem dobro pripravljen/-a, me skrbi, da ne bom dovolj uspešen/-na.					
14. Občutek imam, da si težko dovolim narediti napako.					
15. Zaradi želje po popolnosti se pogosto počutim pod pritiskom ali stresom.					

Rezultate si mladostniki lahko tudi sami interpretirajo, in sicer se seštejejo odgovori na vseh 15 postavk, pri čemer pomeni:

- 15–34 točk: nizka izraženost perfekcionističnih teženj
 - 35–49 točk: zmerna izraženost perfekcionističnih teženj
 - 50–59 točk: povišana izraženost perfekcionističnih teženj
 - 60–75 točk: visoka izraženost perfekcionističnih teženj;
- priporočljiv je dodaten pogovor o doživljanju šolskih obremenitev, strahu pred napakami in psihičnem blagostanju.

Dobljeni rezultati na presejalnem vprašalniku so lahko izhodišče za pogovor ter nadaljnje raziskovanje učenčevih izkušenj. Ključno je, da učitelj učencu, ki se sooča z visoko izraženostjo perfekcionističnih teženj, pomaga razvijati bolj realistična pričakovanja, zdrav odnos do napak in učinkovite strategije spoprijemanja s stresom. Učitelj lahko tako na primer pomaga z jasnim sporočilom, da so napake sestavni

del učnega procesa. Pomaga, da pohvali vztrajnost, trud in napredek, ne le končnega rezultata ter da ob napakah usmerja pozornost na to, kaj se iz tega lahko naučimo.

Učenci, ki se soočajo z negativnim perfekcionizmom pogosto razmišljajo po načelu »vse ali nič«, zato je koristno tudi spodbujati razmišljanja v smeri, da ni treba, da je naloga popolna, da se smatra, da je kakovostna in da tudi zelo uspešni ljudje delajo napake. Učitelj lahko učencu pomaga tudi pri postavljanju realističnih ciljev, pri čemer ga lahko usmerja pri oblikovanju dosegljivih ciljev namesto idealnih standardov in pri razlikovanju med pomembnimi in manj pomembnimi nalogami. Na koncu lahko učitelj, sploh če je v vlogi razrednika, pomaga celotnemu razredu tako, da zmanjšuje pretirano tekmovalnost med učenci in raje spodbuja sodelovanje med njimi.

Kljub temu pa se je potrebno zavedati, da ima tudi učitelj določene omejitve pri nujenju pomoči učencu, ki se sooča s perfekcionizmom in z njim povezanimi negativnimi posledicami. Zato je pomembno, da kadar pri učencu opazi, da perfekcionizem pomembno ovira njegovo vsakodnevno funkcioniranje, da učenec zaradi perfekcionizma opušča obšolske dejavnosti ali hobije, da se umika iz socialnih odnosov ali da sam poroča o stiski, da ga usmeri v šolsko svetovalno službo in po potrebi k strokovnjakom za duševno zdravje.

ZAKLJUČEK

Prispevek je opozoril na porast težav, povezanih tako s perfekcionizmom kot z izgorelostjo med mladimi. K temu prispevajo številni dejavniki, med drugim šolski pritiski, pričakovanja staršev in tekmovalno naravnano okolje v šoli. Zaradi možnih negativnih posledic za psihološko blagostanje mladostnikov je pomembno razumeti povezavo med perfekcionizmom in izgorelostjo ter prepoznati dejavnike, ki povečujejo tveganje za razvoj teh težav.

Šolsko okolje ima pri nastanku in vzdrževanju perfekcionističnih težav pomembno vlogo, zato je prav šola tudi prostor, kjer lahko veliko naredimo za njihovo pravočasno prepoznavanje in preprečevanje negativnih posledic. Pedagoški delavci imamo možnost, da pri učencih spodbujamo zdrav odnos do učenja, napak in uspeha, pri čemer je posebej pomembno poudarjanje truda, napredka in procesa učenja, ne zgolj končnih rezultatov. Učencem je treba pomagati razvijati realistična pričakovanja do sebe, sprejemati lastne omejitve ter razumeti, da napake predstavljajo priložnost za rast in ne razlog za samokritiko.

Za učinkovito preprečevanje negativnih posledic perfekcionizma je ključno sodelovanje vseh pomembnih odraslih v mladostnikovem okolju. Poleg šole imajo pomembno vlogo tudi starši, svetovalni delavci in strokovnjaki za duševno zdravje, ki lahko s skupnim delovanjem prispevajo k oblikovanju takšnega okolja, v katerem

mladostnik ne bo cenjen zgolj zaradi svojih dosežkov, temveč tudi zaradi svojih osebnostnih lastnosti, prizadevanj in edinstvenosti.

Nenazadnje je pomembno, da mladostnikom pomagamo razvijati sporočilo, da popolnost ni pogoj za uspeh, sprejetost ali osebno vrednost. Prav sposobnost sprejemanja lastnih napak, prilagajanja zahtevam ter ohranjanja ravnovesja med obveznostmi v šoli in prostim časom predstavlja eno ključnih varovalnih dejavnikov za dobro duševno zdravje in kakovostno življenje. Cilj vzgoje in izobraževanja zato ne bi smel biti oblikovanje popolnih mladih ljudi, temveč samozavestnih, odpornih in psihološko dobro opremljenih posameznikov, ki znajo svoje potenciale razvijati na zdrav način.

Viri in literatura

1. Bilban, M. in Pšeničny, A. (2007). Izgorelost. *Delo in varnost*, 52(1), 22–29.
2. Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T. in Curk, J. (2023). *Uvod v psihologijo. Učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednje tehniškega oz. strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: DZS.
3. Kranjec, E. (2017). Perfekcionizem: prednost ali ovira za učenca? *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(1), 39–56.
4. Kranjec, E., Košir, K. in Komidar, L. (2016). Dejavniki akademskega odlašanja: vloga perfekcionizma, anksioznosti in depresivnosti. *Psihološka obzorja*, 25, 51–62.
5. Rostohar, G. (2012). Perfekcionizem dijakov - kako ga razumeti in upoštevati. *Šolsko svetovalno delo*, 16(3/4), 60–66.
5. Rutar, M. (2023). Perfekcionizem: pogosto spregledana ovira za duševno zdravje. *Šolsko svetovalno delo*, 27(2), 40–47.

Izbirne vsebine konjeništvo: sproščanje, gibanje in celostni razvoj mladih

NATAŠA ŠPEGELJ, *prof. nemškega in angleškega jezika*
natasa.spegelj@sc-sg.si

Povzetek: Izbirne vsebine predstavljajo pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa, saj dijakom omogočajo pridobivanje izkušenj zunaj klasičnega učnega okolja. Med njimi ima posebno mesto konjeništvo, ki združuje gibanje, stik z naravo, razvijanje odgovornosti in skrb za živali. Na naši šoli že vrsto let izvajamo izbirne vsebine s področja konjeništva v sodelovanju s Konjeniškimi klubom L&L. Dijaki se v okviru dejavnosti seznanijo z osnovami oskrbe konj, pripravo opreme, hranjenjem, čiščenjem boksov, osnovami in nadgradnjo jahanja ter varnim ravnanjem s konji. Poleg praktičnih znanj pridobivajo pomembne življenjske kompetence, kot so potrpežljivost, samodisciplina, odgovornost, empatija in sposobnost sodelovanja. Posebna vrednost konjeništva je tudi v pozitivnem vplivu na duševno zdravje mladih, saj stik s konjem in naravo prispeva k zmanjšanju stresa ter spodbuja občutek notranjega miru in zadovoljstva. Prispevek predstavlja izkušnje izvajanja izbirnih vsebin konjeništva ter njihov vpliv na celostni razvoj dijakov.

Ključne besede: konjeništvo, izbirne vsebine, dijaki, gibanje, duševno zdravje, odgovornost, narava, osebni razvoj

Abstract: Elective activities play an important role in the educational process because they provide students with learning experiences outside the traditional classroom environment. Equestrian activities are among the most valuable forms of experiential learning, combining physical exercise, contact with nature, responsibility, and animal care. For several years, our school has been organizing elective equestrian activities in cooperation with the L&L Equestrian Club. Students learn about horse care, equipment preparation, feeding, stable maintenance, riding skills, and safe horse handling. In addition to practical knowledge, they develop important life competencies such as patience, self-discipline, responsibility, empathy, and teamwork. Equestrian activities also contribute significantly to students' mental well-being, as interaction with horses and nature helps reduce stress and promotes inner balance and satisfaction. This article presents experiences gained through the implementation of elective equestrian activities and their impact on students' holistic development.

Keywords: equestrian activities, elective activities, students, physical activity, mental health, responsibility, nature, personal development

UVOD

Sodobni vzgojno-izobraževalni proces vse bolj poudarja pomen izkustvenega učenja, pri katerem dijaki znanje pridobivajo skozi neposredno izkušnjo, aktivno sodelovanje in praktično delo. Šola ni več zgolj prostor posredovanja informacij, temveč okolje, ki mladim omogoča razvoj različnih kompetenc, potrebnih za življenje in delo v sodobni družbi. Med dejavnostmi, ki pomembno prispevajo k celostnemu razvoju posameznika, ima posebno mesto konjenišтво.

Konjenišтво je ena najstarejših športnih in rekreativnih dejavnosti, ki povezuje človeka, žival in naravo. Poleg športnega vidika vključuje tudi vzgojno, terapevtsko in socialno dimenzijo. Mladostniki se ob delu s konji učijo odgovornosti, potrpežljivosti, spoštovanja živih bitij in sodelovanja z drugimi ljudmi.

Na naši šoli že več let izvajamo izbirne vsebine s področja konjenišťva. Kot mentorica spremljam dijake pri njihovem vključevanju v dejavnosti, ki potekajo v Konjenišťkem klubu L&L v popoldanskem času ali ob koncih tedna. Izkušnje kažejo, da dejavnost pri mladih vzbuja veliko zanimanje in navdušenje. Številni dijaki ostajajo povezani s klubom tudi po zaključku obveznih ur izbirnih vsebin, kar potrjuje njihovo pozitivno izkušnjo in dolgoročni vpliv dejavnosti.

Konjenišťvo kot oblika izkustvenega učenja

Izkustveno učenje temelji na predpostavki, da posameznik

najučinkoviteje usvaja znanje skozi lastno dejavnost in refleksijo pridobljenih izkušenj. Kolb (1984) poudarja, da »učenje nastaja skozi transformacijo izkušenj« (Kolb, 1984, str. 38). Prav konjenišťvo ponuja številne možnosti za takšno obliko učenja. Dijaki niso zgolj opazovalci, ampak aktivni udeleženci procesa. Že ob prvem stiku s konjem spoznajo, da gre za veliko in občutljivo žival, ki zahteva spoštovanje, pozornost in pravilno ravnanje.

Pred začetkom jahanja se morajo naučiti osnovne priprave konja. To vključuje čiščenje dlake, krtačenje, pregled kopit in nameščanje opreme. Vsaka naloga zahteva natančnost in odgovornost, saj lahko nepravilnosti vplivajo na dobro počutje živali ali varnost jahača.

Dijaki skozi praktično delo razvijajo sposobnosti opazovanja, reševanja problemov in sprejemanja odločitev. Obenem spoznavajo, da uspešno delo ni mogoče brez vztrajnosti in rednega sodelovanja.

Skrb za konja kot učna izkušnja

Pomemben del izbirnih vsebin predstavlja spoznavanje vsakodnevene oskrbe konj. Dijaki se seznanijo s prehrano, higieno in osnovnimi potrebami živali. Kot poudarja McGreevy (2012), je »dobro počutje konja neposredno povezano z razumevanjem njegovih fizioloških in vedenjskih potreb« (McGreevy, 2012, str. 57). Mladi tako spoznavajo, da konj ni športni pripomoček, temveč živo bitje s svojimi potrebami in značajem.

Pri hranjenju se učijo razlikovati med vrstami krme ter razumejo

pomen uravnotežene prehrane. Čiščenje boksov jim pomaga razvijati delovne navade in občutek odgovornosti za okolje, v katerem žival prebiva. Čeprav nekateri dijaki na začetku naloge dojemajo kot zahtevne ali manj prijetne, pogosto prav te dejavnosti postanejo pomemben del njihove izkušnje. Sčasoma ugotovijo, da skrb za konja zahteva predanost in rednost ter da je dobro počutje živali odvisno od njihovega dela.

Jahanje kot oblika gibanja

V času, ko se številni mladostniki soočajo s pomanjkanjem telesne aktivnosti in pretirano uporabo digitalnih tehnologij, ima gibanje v naravi poseben pomen. Konjenišтво združuje športno aktivnost, koordinacijo gibov, ravnotežje in razvoj telesne pripravljenosti.

Jahanje zahteva usklajeno delovanje celotnega telesa. Aktivne so mišice trupa, nog in hrbta, izboljšujeta se ravnotežje in telesna drža. Po mnenju Britanskega konjeniškega združenja jahanje spodbuja razvoj motoričnih sposobnosti ter prispeva k boljši telesni kondiciji (British Horse Society, 2020). Dijaki pogosto ugotavljajo, da je jahanje fizično precej zahtevnejše, kot so pričakovali. Za uspešno sodelovanje s konjem morajo razviti občutek za gibanje živali ter hkrati ohranjati pravilno telesno držo in koncentracijo.

Redna telesna aktivnost dokazano pozitivno vpliva na zdravje mladih. Svetovna zdravstvena organizacija opozarja, da telesna

dejavnost zmanjšuje tveganje za številne zdravstvene težave ter izboljšuje psihično počutje (WHO, 2022).

Konj kot učitelj zaupanja in empatije

Posebna vrednost konjenišťva je odnos med človekom in konjem. Konj je izjemno občutljiva žival, ki zaznava človekovo razpoloženje, telesno govorico in stopnjo samozavesti. Mnogi dijaki se ob prvem srečanju s konjem soočijo s strahom ali negotovostjo. S postopnim pridobivanjem izkušenj pa razvijajo samozaupanje in občutek kompetentnosti. Ob uspešnem sodelovanju s konjem spoznajo, da zaupanje nastaja postopoma in temelji na doslednosti ter spoštovanju.

Kot ugotavlja Fine (2019), »živali pogosto delujejo kot socialni posredniki, ki posameznikom pomagajo razvijati empatijo, samozavest in medosebne spretnosti« (Fine, 2019, str. 112).

V odnosu do konja dijaki razvijajo občutek odgovornosti za drugo živo bitje. Učijo se prepoznavati njegove potrebe, opazovati vedenjske znake in ustrezno reagirati v različnih situacijah. Takšne izkušnje pomembno prispevajo k razvoju empatije in čustvene inteligence.

Vpliv konjenišťva na duševno zdravje mladih

Mladostniki se danes pogosto srečujejo s stresom, šolskimi obremenitvami, negotovostjo in številnimi pričakovanji okolice. Zato

postajajo dejavnosti, ki omogočajo sprostitev in stik z naravo, vse pomembnejše.

Konjeništvo ponuja edinstveno kombinacijo telesne aktivnosti, naravnega okolja in stika z živaljo. Med jahanjem ali nego konja se pozornost usmeri v sedanji trenutek, kar zmanjšuje obremenjenost z vsakodnevnimi skrbmi. Wilson (1984) je v svoji teoriji biofilije poudaril, da ima človek prirojeno potrebo po povezanosti z naravo. Stik z naravnim okoljem pozitivno vpliva na duševno zdravje, zmanjšuje stres in izboljšuje kakovost življenja.

Tudi naši dijaki pogosto poročajo, da se po konjeniških dejavnostih počutijo bolj sproščene, umirjene in zadovoljne. Mnogi poudarjajo, da jim čas, preživet v hlevu ali v maneži predstavlja odmik od šolskih obveznosti in vsakodnevnih skrbi.

Izkušnje dijakov

Eden najpomembnejših pokazateljev uspešnosti izbirnih vsebin je odziv dijakov. V letih izvajanja dejavnosti v Konjeniškem klubu L&L smo opazili, da dijaki konjeništvo doživljajo kot nekaj posebnega, drugačnega od običajnih šolskih aktivnosti. Mnogi se za izbirne vsebine odločijo zaradi zanimanja za živali ali želje po učenju jahanja, vendar med izvajanjem programa odkrijejo številne druge razsežnosti dela s konji.

Dijaki pogosto poudarjajo, da jih navdušuje neposreden stik z živaljo.

Konj od človeka zahteva spoštljiv odnos, mirnost in potrpežljivost. Takšne izkušnje so za mlade pomembne, saj jim omogočajo razvoj osebnostnih lastnosti, ki jih v vsakdanjem življenju pogosto ne razvijajo načrtno. Nekateri dijaki se ob prvem srečanju s konji soočajo z negotovostjo ali celo strahom. Prav premagovanje teh občutkov predstavlja pomemben korak v njihovem osebnem razvoju. Ko ugotovijo, da lahko s pravilnim pristopom in potrpežljivostjo uspešno sodelujejo s tako veliko živaljo, se poveča njihova samozavest in zaupanje v lastne sposobnosti.

Posebej dragocena so opažanja dijakov, ki poročajo o občutku umirjenosti po opravljenih dejavnostih. Čas, preživet v hlevu, na pašniku ali med ježo, jim omogoča odmik od vsakodnevnega ritma šolskih obveznosti, družbenih omrežij in drugih obremenitev. Mnogi poudarjajo, da se po konjeniških dejavnostih lažje zberejo pri učenju in se počutijo manj pod stresom.

Velik pokazatelj uspešnosti programa je tudi dejstvo, da številni dijaki ostanejo povezani s klubom še po zaključku izbirnih vsebin. Nekateri nadaljujejo z rekreativnim jahanjem, drugi pomagajo pri oskrbi konj ali sodelujejo pri različnih dogodkih. Takšna dolgoročna vključenost kaže, da dejavnost presega okvir šolske obveznosti in postane del njihovega prostega časa ter življenjskega sloga. Pomemben vidik je tudi socialna komponenta. Dijaki med seboj sodelujejo, si pomagajo in delijo izkušnje. Med njimi se pogosto oblikujejo nova prijateljstva,

ki temeljijo na skupnih interesih in pozitivnih izkušnjah. Tako konjeništvu prispeva ne le k osebnostnemu razvoju posameznika, temveč tudi k oblikovanju pozitivne skupinske dinamike.

Vloga mentorja pri izbirnih vsebinah

Uspešna izvedba izbirnih vsebin je v veliki meri povezana z vlogo mentorja. Njegova naloga ni zgolj organizacija dejavnosti, temveč predvsem usmerjanje dijakov, zagotavljanje varnosti ter spodbujanje njihovega osebnega razvoja.

Kot mentorica spremljam dijake od prvega stika s konjeniškim okoljem do zaključka programa. Pri tem je pomembno ustvariti spodbudno in varno okolje, v katerem se mladi počutijo sprejete in motivirane za sodelovanje. Številni dijaki nimajo predhodnih izkušenj s konji, zato potrebujejo dodatno podporo in spodbudo pri premagovanju začetnih zadržkov.

Mentor ima pomembno vlogo pri povezovanju teoretičnega znanja s praktičnimi izkušnjami. Dijakom pomaga razumeti pomen posameznih dejavnosti, jih opozarja na odgovorno ravnanje z živalmi in spodbuja k razmišljanju o lastnem učenju. Takšen pristop je skladen z načeli sodobnega izobraževanja, ki poudarjajo aktivno vlogo učenca pri oblikovanju znanja. Pomembna naloga mentorja je tudi opazovanje napredka posameznika. Dijaki se med seboj razlikujejo po interesih, sposobnostih in predhodnih izkušnjah.

Nekateri hitro osvojijo osnove jahanja, drugi potrebujejo več časa za pridobivanje samozavesti. Mentor mora prepoznati te razlike in prilagoditi podporo potrebam posameznika. Ob tem mentor predstavlja tudi zgled. S svojim odnosom do živali, narave in dela vpliva na oblikovanje vrednot pri mladih. Dijaki pogosto posnemajo vedenjske vzorce odraslih, zato je pomembno, da mentor izkazuje spoštovanje, odgovornost in profesionalnost. Vloga mentorja se kaže tudi pri spodbujanju refleksije. Po posameznih dejavnostih se z dijaki pogovarjamo o njihovih izkušnjah, občutkih in spoznanjih. Takšni pogovori omogočajo globlje razumevanje doživetega ter prispevajo k trajnejšemu učenju.

Sodelovanje s Konjeniškim klubom L&L

Izvajanje izbirnih vsebin konjeništvu ne bi bilo mogoče brez kakovostnega sodelovanja s Konjeniškim klubom L&L. Klub predstavlja pomembnega partnerja šole pri zagotavljanju strokovnega, varnega in spodbudnega okolja za izvajanje dejavnosti. Ena največjih prednosti sodelovanja je možnost neposrednega vključevanja dijakov v vsakodnevno življenje konjeniškega centra. Mladi ne spoznavajo le športnega vidika konjeništvu, temveč celoten sistem skrbi za konje in delovanja kluba. Tako pridobijo celovito sliko o odgovornostih in nalogah, ki spremljajo delo s konji.

Strokovni sodelavci kluba s svojim znanjem in izkušnjami pomembno prispevajo k kakovosti programa. Dijakom posredujejo informacije o

oskrbi konj, pravilni uporabi opreme, varnosti in tehnikah jahanja. Hkrati jih spodbujajo k spoštljivemu odnosu do živali in naravnega okolja.

Pomembna prednost sodelovanja je tudi možnost individualnega pristopa. Zaradi manjših skupin lahko inštruktorji in mentorji vsakemu dijaku namenijo dovolj pozornosti, kar prispeva k učinkovitejšemu učenju in večjemu občutku varnosti.

Sodelovanje med šolo in klubom predstavlja primer dobre prakse povezovanja formalnega izobraževanja z lokalnim okoljem. Takšna partnerstva bogatijo izobraževalni proces in dijakom omogočajo pridobivanje izkušenj, ki jih v šolskih učilnicah ni mogoče v celoti poustvariti. Poleg rednih dejavnosti klub organizira tudi različne dogodke, tekmovanja in predstavitve, ki dijakom omogočajo vpogled v širši svet konjenišva. S tem se krepí njihovo zanimanje za dejavnost in spodbuja aktivno preživljanje prostega časa.

Primeri dobre prakse

Dolgoletno izvajanje izbirnih vsebin je prineslo številne pozitivne izkušnje in primere dobre prakse. Eden izmed njih je vključevanje dijakov z različnimi predznanji in sposobnostmi v skupne aktivnosti. Konjenišvo omogoča sodelovanje tako začetnikom kot tudi tistim, ki imajo že določene izkušnje z jahanjem. Posebej spodbudni so primeri dijakov, ki so se ob začetku programa soočali z izrazitim strahom pred

konji, vendar so ga z vztrajnostjo in podporo postopoma premagali. Takšne izkušnje pogosto pomembno vplivajo na njihovo samopodobo in samozavest tudi na drugih področjih življenja.

Kot primer dobre prakse lahko izpostavimo tudi povezovanje različnih vsebin z učenjem o naravi in trajnostnem ravnanju. Dijaki spoznavajo pomen odgovornega odnosa do živali, varovanja okolja in spoštovanja naravnih procesov. Na ta način se razvija njihova okoljska ozaveščenost. Uspešen element programa je tudi poudarek na praktičnem delu. Mladi niso zgolj opazovalci, ampak aktivni udeleženci vseh dejavnosti. Prav ta neposredna vključenost krepí motivacijo in spodbuja trajnejše učenje. Pozitivne rezultate opažamo tudi pri medgeneracijskem sodelovanju. Dijaki se srečujejo z izkušenimi jahači, trenerji in drugimi člani kluba, kar prispeva k prenosu znanja in oblikovanju pozitivnih socialnih odnosov. Pomemben dosežek predstavlja dejstvo, da se številni nekdanji udeleženci vračajo v klub tudi po zaključku šolanja. To potrjuje, da je program uspel vzbuditi trajno zanimanje za aktivno preživljanje prostega časa ter zdrav življenjski slog.

Razprava

Rezultati dolgoletnega izvajanja izbirnih vsebin konjenišva kažejo, da ima dejavnost številne pozitivne učinke na razvoj mladostnikov. Ti učinki se kažejo na telesnem, čustvenem, socialnem in vzgojnem področju. Na telesni ravni konjenišvo spodbuja gibanje,

koordinacijo in telesno pripravljenost. Dijaki razvijajo ravnotežje, vzdržljivost in zavedanje lastnega telesa. Takšne kompetence so pomembne v času, ko se mladi vse pogosteje srečujejo s sedečim načinom življenja. Na čustveni ravni stik s konji prispeva k zmanjševanju stresa, izboljšanju počutja in krepitvi samozavesti. Številni raziskovalci opozarjajo na pozitiven vpliv stika z živalmi na duševno zdravje posameznika. Tudi naše izkušnje potrjujejo, da dijaki dejavnost pogosto doživljajo kot obliko sprostitve in psihološke razbremenitve.

Pomembni so tudi socialni učinki. Skupinsko delo, medsebojna pomoč in sodelovanje pri oskrbi konj krepijo socialne kompetence ter prispevajo k oblikovanju pozitivnih medosebnih odnosov. Mladi se učijo komunikacije, odgovornosti in spoštovanja drugih. Z vidika vzgojnega delovanja je posebej pomembno razvijanje odnosa do živali. Dijaki spoznavajo, da skrb za konja zahteva rednost, zanesljivost in predanost. Takšne izkušnje pomembno vplivajo na oblikovanje odgovornega odnosa do obveznosti tudi na drugih življenjskih področjih. Na podlagi opažanj lahko ugotovimo, da konjenišтво predstavlja izjemno učinkovito obliko izkustvenega učenja, ki pomembno dopolnjuje tradicionalne oblike izobraževanja. Prav zaradi svoje večdimenzionalnosti omogoča razvoj številnih kompetenc, ki jih sodobna družba vse bolj potrebuje.

ZAKLJUČEK

Izbirne vsebine konjenišťva predstavljajo pomembno obogatitev vzgojno-izobraževalnega procesa. Združujejo gibanje, stik z naravo, delo z živalmi in razvoj življenjskih kompetenc, ki presegajo okvir tradicionalnega pouka. Izkušnje izvajanja dejavnosti v sodelovanju s Konjeniškim klubom L&L potrjujejo, da dijaki ob vključevanju v program pridobivajo dragocena znanja in spretnosti. Poleg osnov jahanja in oskrbe konj razvijajo odgovornost, vztrajnost, empatijo, samostojnost ter sposobnost sodelovanja z drugimi. Posebna vrednost programa se kaže v njegovem pozitivnem vplivu na duševno zdravje mladih. Stik z naravo in konji prispeva k sprostitvi, zmanjševanju stresa ter izboljšanju splošnega počutja. V času številnih izzivov, s katerimi se srečujejo sodobni mladostniki, imajo takšne izkušnje še posebej pomembno vlogo.

Pomemben pokazatelj kakovosti programa je dejstvo, da številni dijaki ohranjajo stik s konjenišťvom tudi po zaključku izbirnih vsebin. To kaže, da dejavnost ne predstavlja zgolj šolske obveznosti, temveč mladim odpira možnosti za kakovostno preživljanje prostega časa in oblikovanje zdravega življenjskega sloga. Na podlagi dolgoletnih izkušenj lahko zaključimo, da konjenišťvo kot izbirna vsebina pomembno prispeva k celostnemu razvoju dijakov. Zato je smiselno tovrstne programe ohranjati, razvijati in vključevati v sodobne vzgojno-izobraževalne prakse, ki mladim omogočajo pridobivanje znanja skozi neposredno izkušnjo, sodelovanje in osebno rast.

Viri in literatura

1. British Horse Society. (2020). *The Benefits of Horse Riding*. Kenilworth: BHS.
2. Fine, A. H. (2019). *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (5th ed.). London: Academic Press.
3. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
4. McGreevy, P. (2012). *Equine Behavior: A Guide for Veterinarians and Equine Scientists*. Edinburgh: Saunders.
5. Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press.
6. World Health Organization. (2022). *Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour*. Geneva: WHO.

Spremembe in izzivi na področju dela z dijaki s posebnimi potrebami – interaktivna tematska delavnica za učitelje

ANDREJKA ŠTENKLER, *uni. dipl. ped.*

andrejka.stenkler@smgs.si

Povzetek: Ob naraščajočem številu dijakov s posebnimi potrebami, pri katerih so vse pogostejši tudi kompleksni primanjkljaji in motnje, se učitelji soočajo z vse več izzivi pri njihovem vključevanju v učni proces in prilagajanju poučevanja njihovim individualnim potrebam. Prispevek predstavlja interaktivno delavnico, izvedeno v okviru tematske konference učiteljskega zbora na srednji šoli, ki je nastala kot odziv na potrebo po dodatni strokovni podpori učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami. Namen delavnice je bil poglobiti razumevanje posameznih kategorij dijakov s posebnimi potrebami, učitelje opolnomočiti za njihovo prepoznavanje ter razlikovanje in spodbuditi ustrezno pedagoško odzivanje. Poseben poudarek je bil namenjen razumevanju strokovnih mnenj kot podlage pri načrtovanju smiselnih prilagoditev učnega procesa individualnim

potrebam dijakov. Interaktivna zasnova delavnice je omogočila povezovanje teorije s prakso, izmenjavo izkušenj ter skupno razreševanje dilem, s katerimi se učitelji srečujejo pri vsakdanjem delu.

Ključne besede: dijaki s posebnimi potrebami, prilagoditve pouka, učitelji, šolska svetovalna služba

Abstract: With the increasing number of students with special educational needs, who are often faced with complex deficits and disorders, teachers are encountering growing challenges in including them in the educational process and adapting instruction to their individual needs. The paper presents an interactive workshop conducted as part of a thematic conference for the teaching staff at a secondary school, developed in response to the need for additional professional support for teachers working with students with special educational needs. The aim of the workshop was to deepen the understanding of individual categories of students with special educational needs, empower teachers to recognize and differentiate among them, and encourage appropriate pedagogical responses. Particular emphasis was placed on understanding professional assessments as a basis for planning meaningful adaptations of the educational process to students' individual needs. The interactive design of the workshop enabled the integration of theory and practice, the exchange of experiences, and the collaborative

resolution of dilemmas that teachers encounter in their everyday work.

Keywords: students with special educational needs, teaching adaptations, teachers, school counseling

UVOD

Raznolikost dijakov in njihove individualne značilnosti od učiteljev zahtevajo visoko stopnjo prilagodljivosti, strokovnega znanja ter sodelovanja z drugimi strokovnimi delavci. To je še posebej izrazito pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, katerih število v srednješolskem prostoru v zadnjih letih vztrajno narašča. Ob tem postajajo njihove potrebe vse kompleksnejše in raznovrstnejše, zato je potrebno vse bolj premišljeno načrtovati proces poučevanja in ocenjevanja.

Učitelji se pogosteje soočajo z vprašanji, kako učinkovito načrtovati in izvajati prilagoditve ter kako razumeti raznolike izobraževalne, čustvene in socialne potrebe dijakov. Kot poudarjata Gregorčič Mrvar in Šteh (2022, str. 90), je za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo ključno sodelovanje med učitelji, svetovalnimi delavci in vodstvom šole, saj to omogoča uspešnejše vključevanje dijakov v učni proces. Pri tem ima še posebej pomembno vlogo šolska svetovalna služba, ki učiteljem nudi strokovno podporo, usmeritve in pomoč tudi in predvsem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami.

Spremembe na področju dela z dijaki s posebnimi potrebami

V slovenskem šolskem prostoru je delo z dijaki s posebnimi potrebami opredeljeno v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011). Načela prilagojenega izvajanja izobraževalnih programov poudarjajo zagotavljanje enakovrednih

možnosti za doseganje izobraževalnih ciljev ob upoštevanju individualnih posebnosti dijakov.

Statistični podatki Ministrstva za vzgojo in izobraževanje (2025) kažejo, da število dijakov s posebnimi potrebami v srednješolskem izobraževanju v Sloveniji v zadnjih letih postopno narašča. Gre za dolgoročen trend, ki pomembno vpliva na organizacijo in izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Učitelji so postavljeni pred zahteve in obenem dileme, kako zagotoviti ustrezno podporo in enake možnosti za uspešno vključevanje vseh dijakov v izobraževalni proces.

Podatki (prav tam) tudi kažejo, da se obenem spreminja struktura dijakov s posebnimi potrebami. Vse pogosteje so pri dijakih prisotne kombinirane oblike motenj, čustvene in vedenjske težave ter dolgotrajnejša zdravstvena stanja, ki vplivajo na šolsko delo in pogosto povzročajo daljše odsotnosti od pouka ali celo hospitalizacije. Vedno več dijakov ima v odločbah opredeljenih več kategorij posebnih potreb, kar zahteva bolj individualizirane in fleksibilne pristope pri načrtovanju ter izvajanju pedagoškega dela. Navodila za izvajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, b. l.) navajajo, da je kakovostno izvajanje prilagoditev tesno povezano s strokovno usposobljenostjo vseh strokovnih delavcev v vzgojno-

izobraževalnem procesu. V tem okviru sta ključna stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev ter izmenjava njihovih izkušenj, pri čemer je še posebej pomembna podpora novozaposlenim učiteljem, ki potrebujejo konkretne strokovne usmeritve ter primere učinkovitih rešitev.

Zaradi navedenih sprememb se v šolah pojavljajo številni strokovni in organizacijski izzivi. Glede na zahtevnost in raznolikost situacij se od učiteljev pričakuje visoka stopnja strokovne usposobljenosti, fleksibilnosti ter sposobnost hitrega odzivanja na individualne potrebe dijakov.

Interaktivna tematska delavnica za učitelje

Tudi na Srednji medijski in grafični šoli Ljubljana se v zadnjih letih soočamo z rastjo deleža dijakov s posebnimi potrebami. Medtem ko je povprečni delež dijakov s posebnimi potrebami v srednjem strokovnem izobraževanju na državni ravni približno 10 % (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025), na naši šoli ta delež že presega 20 %, kar pomeni, da ima odločbo o usmeritvi že vsak peti dijak. Poleg tega opažamo v zadnjih letih izrazite spremembe v strukturi teh dijakov, saj se povečuje delež tistih z več motnjami, čustvenimi težavami ter dolgotrajnimi boleznimi, vključno z dijaki, ki potrebujejo medikamentozno terapijo ali občasne hospitalizacije. Od vseh dijakov s posebnimi potrebami ima že skoraj polovica v odločbi opredeljeni dve ali več kategorij posebnih potreb, zato se vse bolj

kaže potreba po izrazito individualiziranem pristopu pri izobraževanju. Pri tem je potrebno več usklajevanja, dogovarjanja in iskanja rešitev med učitelji, razredniki, dijaki in njihovimi starši, svetovalno službo ter vodstvom šole. Predvsem učitelji se vse pogosteje obračajo na svetovalno službo po strokovno pomoč in podporo z vprašanji glede ovir, s katerimi se soočajo pri izvajanju prilagojenega načina izobraževanja.

V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) je zapisano, da je usmerjanje namenjeno zagotavljanju ustreznih prilagoditev, pomoči in podpore, ki omogočajo doseganje ciljev in standardov znanja ter razvoj posameznikovih potencialov. Izhajajoč iz teh zakonskih določil ter ob izrazitem povečevanju števila dijakov s posebnimi potrebami se je na šoli pokazala potreba po sistematični strokovni podpori učiteljem in krepitvi njihove usposobljenosti, da bi lahko tem dijaku nudili ustrezno pomoč in prilagoditve. Gregorčič Mrvar in Šteh (2022, str. 93) poudarjata, da upoštevanje individualnih značilnosti učencev ter prilagajanje poučevanja njihovim potrebam predstavljata zahtevno področje učiteljevega dela. Ker se povečuje zahtevnost načrtovanja in izvajanja prilagoditev, učitelji potrebujejo dodatno strokovno izpopolnjevanje ter sistematično izmenjavo dobrih praks. Zlasti novozaposleni učitelji se pogosto prvič srečujejo z delom z dijaki s posebnimi potrebami in zato nimajo dovolj izkušenj za učinkovito izvajanje individualiziranih pristopov v razredu. Posledično

potrebujejo strokovno podporo, jasne usmeritve ter konkretne primere uspešnih pedagoških rešitev, ki prispevajo k večji strokovni samozavesti in učinkovitosti pri delu.

Da bi učitelje strokovno opolnomočili na tem področju, smo v šolski svetovalni službi zasnovali interaktivno tematsko delavnico. Namen delavnice je bil poglobiti razumevanje posameznih kategorij dijakov s posebnimi potrebami, učitelje opremiti z znanjem za njihovo prepoznavanje ter razlikovanje in spodbuditi ustrezno pedagoško odzivanje. Zastavili smo si naslednje cilje:

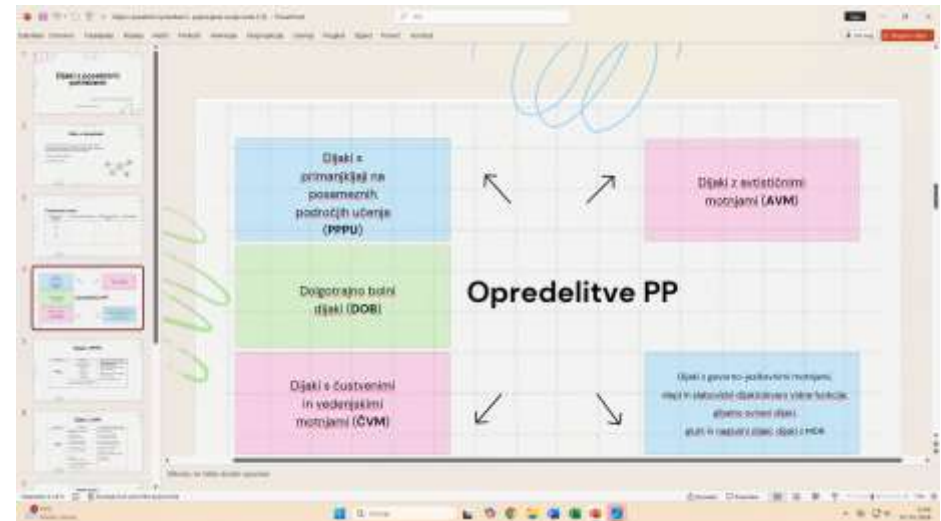
- učiteljem celovito predstaviti področje dela z dijaki s posebnimi potrebami;
- poglobiti znanje ter okrepiti zmožnost prepoznavanja in razlikovanja različnih kategorij posebnih potreb;
- spodbujati ustrezno prilagajanje učnega procesa glede na individualne potrebe dijakov;
- poglobiti razumevanje strokovnih mnenj in odločb o usmeritvi kot podlage za načrtovanje prilagoditev;
- spodbujati izmenjavo izkušenj ter krepitev sodelovanja znotraj strokovnih aktivov in s svetovalno službo.

Načrtovanje in izvedba delavnice

Delavnica je bila izvedena v okviru tematske konference učiteljskega zbora in zasnovana interaktivno. Učitelji so bili razdeljeni v osem skupin, v katerih je sodelovalo od štiri do šest članov. Združevali smo

jih po strokovnih aktivih, saj se pri delu z dijaki s posebnimi potrebami srečujejo s podobnimi izzivi pri prilagajanju pouka in ocenjevanju znanja. Vsaka skupina je prejela gradivo s strokovnimi mnenji, pripravljenimi za različne kategorije dijakov s posebnimi potrebami, ter tabelo za zapisovanje ugotovitev.

Dijaki s posebnimi potrebami so v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami opredeljeni kot dijaki z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni, dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z avtističnimi motnjami ter dijaki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (ZUOPP-1, 2011, 2. člen). Na izvedeni delavnici smo se posebej osredotočili na kategorije posebnih potreb, ki so na naši šoli najpogosteje zastopane, in sicer na dijake s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dijake z dolgotrajnimi boleznimi (znotraj tega tudi in predvsem dijake z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti – ADHD), dijake s čustvenimi motnjami ter dijake z avtističnimi motnjami.



Slika 1: Kategorije dijakov s posebnimi potrebami vključene v interaktivno delavnico

Vir: Lastna Power Point predstavitev

Strokovna mnenja, ki so predstavljala izhodišče za delo v skupinah, so bila različna in anonimna. Svetovalne delavke smo jih oblikovale na podlagi že obstoječih strokovnih mnenj, ki so priloga odločbam o usmeritvi dijakov s posebnimi potrebami. Pri tem smo skušale zajeti tipične značilnosti posameznih kategorij posebnih potreb.

Interaktivna tematska delavnica je bila sestavljena iz uvodnega, osrednjega in zaključnega dela, ki je vključeval diskusijo in refleksijo.

Uvod delavnice

V prvem delu delavnice so učitelji v skupinah analizirali strokovna mnenja, prepoznavali značilnosti posameznih kategorij posebnih potreb ter razmišljali o možnih prilagoditvah učnega procesa. Za delo so imeli na voljo 15–20 minut. Delo je temeljilo na izmenjavi mnenj, izkušenj in konkretnih primerov iz prakse, ugotovitve pa so zapisovali v tabelo. V tem delu smo bile svetovalne delavke učiteljem na voljo za morebitna dodatna pojasnila, usmeritve ali vprašanja.

Na osnovi predhodnega Strokovnega mnenja in razpoložljive strokovne dokumentacije (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana; Univerzitetna Pediatrična klinika) povzemamo: Na šolsko, medvrstniško in siceršnje vsakodnevno delovanje neugodno vplivajo kompleksne težave. Ob osnovi ustreznih intelektualnih sposobnostih (ki so ocenjene kot povprečne, brez prepoznanih specifičnih motenj kognitivnih funkcij) so v ospredju čustvene in vedenjske težave ter šibkosti na področju socialnih spretnosti. V času hospitalizacije je bila ugotovljena anksiozna in depresivna motnja. Dijak/-inja je na splošno zaskrbljen/-a, v situacijah, v kateri presoja, da ga/jo drugi ocenjujejo, se tesnoba izrazito stopnjuje. Situacijam, ki zbujaajo tesnobo, se izogiba. Ima nizko samopodobo, zelo je kritičen/-na do svojih napak, njihov pomen in posledice izrazito precenjuje, kar stopnjuje njegovo/njeno tesnobo. Težave so prisotne pri vključevanju med vrstnike, vzpostavljanju in vzdrževanju medvrstniških odnosov. Ob neučinkovitih strategijah spoprijemanja s težavami se njegove težave v šoli in pri medosebnih odnosih z vrstniki lahko ponovno povečajo. Bralna tehnika je avtomatizirana. Bere z ustreznim tempom, tekoče, brez specifičnih napak. Ustreznih učnih navad še ni povsem usvojil/-la. V individualni in skupinski situaciji je sodelujoč in vodljiv. Dobro se odziva na pozitivno spodbudo. Aktivnih interesov ne navaja.

Slika 2: Primer strokovnega mnenja za kategorijo čustvenih težav

Vir: Lasten

Osrednji del delavnice

V osrednjem delu delavnice so skupine učiteljev predstavile svoje ugotovitve, čemur je sledila razlaga posameznih kategorij posebnih potreb, njihovih značilnosti ter ustreznih prilagoditev pri pouku in ocenjevanju znanja. Poseben poudarek je bil namenjen razumevanju razlik med posameznimi kategorijami dijakov in pomenu individualiziranega pristopa. Svetovalne delavke smo ugotovitve učiteljev dopolnjevale s strokovnimi razlagami, tako da smo na koncu dobili celovit vpogled v to, kaj posamezna kategorija posebnih potreb zajema.

Pri določanju kategorij in opredeljevanju značilnosti posebnih potreb so nekatere skupine imele več, druge manj težav. Ugotovljeno je bilo, da so se učitelji z več izkušnjami nekoliko bolje znašli, saj so hitreje prepoznavali značilnosti posameznih kategorij ter predlagali ustrezne rešitve oziroma prilagoditve. Prav tako so bolje prepoznavali dijake s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, saj je ta kategorija na šoli najpogostejša. Nekoliko več težav je bilo pri prepoznavanju dijakov z avtističnimi motnjami in dijakov s čustvenimi motnjami.

Predstavitev skupin

Izberite ustrezno opredelitev	Značilnosti / Posebnosti dijaka	Prilagoditve in pristop do dijaka	Izmenjava mnenj
PPPU ČVM AM DOB	slabše motivirani redne učenje + potrebe + sporni + frustracija + koncentracija počasno učenje slabše govoritve slabše sodelovanje slabše učenje	podaljšanje časa toleranca napak pisne gradiva uporaba pripomočkov prilagojena pisna gradiva pisane, razmik (pd.) Toleranca specifičnih napak ...	dodatno podaljšanje podaljšanje časa prilagojena pisna toleranca specifičnih napak

Slika 3: Primer ugotovitev skupine, ki je obravnavala kategorijo primanjkljajev na posameznih področjih učenja
Vir: Lasten

Dijaki s PPPU

Opredeitev	Značilnosti	Prilagoditve in pristop do dijaka
PPPU	„motnje učenja“ <ul style="list-style-type: none"> • Disleksija • Disgrafija • Diskalkulija • Dispraksija (+ težave s spominom in pozornostjo) (+ težave s pozornostjo (30-40%))	<ul style="list-style-type: none"> • Časovne prilagoditve (podaljšan čas) • Uporaba pripomočkov (računalo, tabele, računalnik...) • Prilagojena pisna gradiva (velikost pisave, razmik (pd.)) • Toleranca specifičnih napak • ...

Slika 4: Primer predstavitve strokovne razlage kategorije primanjkljajev na posameznih področjih učenja
Vir: Lasten

Zaključek delavnice: diskusija in refleksija

Po zaključku obravnave vseh izpostavljenih kategorij posebnih potreb je bil zadnji del delavnice namenjen razpravi, izmenjavi izkušenj in refleksiji. Učitelji so izpostavljali različne dileme in izzive, s katerimi se srečujejo pri delu z dijaki s posebnimi potrebami ter iskali ustrezne odzive in rešitve zanje. Razvila se je dinamična razprava.

Učitelji so med drugim izpostavili, da se pri delu z dijaki s posebnimi potrebami zaradi njihove številčnosti srečujejo s številnimi časovnimi in organizacijskimi omejitvami, kot na primer kako zagotoviti podaljšan čas ocenjevanja večjemu številu dijakov, kako izvesti ocenjevanje v manjši skupini oziroma individualno ter kako ustrezno prilagoditi pisna gradiva. Izkazalo se je, da morajo biti učitelji pri prilagajanju učnega procesa pogosto zelo iznajdljivi ter da učinkovite rešitve velikokrat iščejo v sodelovanju oziroma dogovoru z dijaki in/ali svetovalno službo. Pri tem imajo pomembno vlogo izkušnje učiteljev, saj na podlagi le-teh lažje presodijo, kako posamezne raznolike prilagoditve ustrezno vključiti v proces poučevanja in ocenjevanja. Vsi dijaki s posebnimi potrebami ne koristijo vseh predlaganih prilagoditev, zato se je v razpravi izpostavil predvsem pomen fleksibilnosti in individualnega pristopa pri delu z njimi, saj univerzalne rešitve praviloma niso učinkovite za vse.

Pokazalo se je tudi, da se učitelji različnih strokovnih področij pri delu z istimi dijaki srečujejo z različnimi izzivi. Dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja na primer pogosto potrebujejo več prilagoditev pri splošnoizobraževalnih predmetih, medtem ko imajo dijaki z avtističnimi in/ali čustvenimi motnjami lahko več težav pri strokovnih predmetih, kjer delo pogosto poteka v skupinah ter zahteva več socialnih interakcij in izpostavljanja.

Mnenja učiteljev glede inkluzije nekaterih dijakov s posebnimi potrebami v programe srednjega strokovnega izobraževanja so bila deljena oziroma v določenih primerih celo nasprotujoča. Izpostavljeno je bilo, da je za posamezne dijake ta program kljub vključitvi v obliko izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo prezahteven, pri čemer so bili posebej izpostavljeni dijaki, ki se v srednje strokovno izobraževanje vključujejo po zaključku nižjega poklicnega izobraževanja.

Diskusija je tudi pokazala, da sta pri delu z dijaki s posebnimi potrebami ključni fleksibilnost, stalno (samo)izobraževanje učiteljev in prilagajanje pri iskanju ustreznih rešitev. Prav tako je bilo ugotovljeno, da ima prilagajanje večji učinek, kadar poteka v sodelovanju in dogovarjanju z dijaki in/ali svetovalno službo ter po potrebi tudi s starši dijakov.

Odzivi učiteljev na delavnico

Ob zaključku so udeleženci delavnico večinoma ocenili kot koristno, praktično naravnano in uporabno pri vsakdanjem delu z dijaki s posebnimi potrebami. Pozitivni odzivi učiteljev na izvedbo delavnice so pokazali, da takšna oblika sodelovanja med svetovalno službo in učitelji predstavlja pomemben prostor za strokovno podporo, pridobivanje novega znanja, izmenjavo izkušenj ter skupno reševanje dilem. Kot poudarjajo Šteh, Kalin in Mažgon (2021, str. 147) svetovalni delavci in učitelji z združenimi močmi in sodelovanjem učinkoviteje odgovarjajo na praktične izzive svojega dela, tako pri nudenju pomoči in spodbude učencem kot tudi pri zagotavljanju kakovostnejšega dela v razredu na ravni celotne šole.

Namen in cilji delavnice so bili tako v veliki meri doseženi, saj so učitelji menili, da so pridobili nova oziroma dodatna znanja s tega področja in drugačen vpogled v to problematiko ter da jim bo pridobljeno znanje v pomoč pri nadaljnjem delu oziroma prilagajanju učnega procesa dijakom s posebnimi potrebami. Predvsem se je izkazalo, da učitelji potrebujejo prostor za izmenjavo mnenj in izkušenj, da spoznajo, da se tudi drugi učitelji soočajo s podobnimi dilemami in izzivi pri delu s temi dijaki. Ob zaključku delavnice je bila s strani učiteljev izražena želja, da bi tovrstno sodelovanje s svetovalno službo ponovili.

ZAKLJUČEK

Spremembe na področju dela z dijaki s posebnimi potrebami ter vse večja raznolikost njihovih potreb predstavljata pomemben izziv za sodobno šolo. Učitelji pri svojem delu potrebujejo strokovno podporo, konkretne usmeritve in možnost izmenjave izkušenj, saj lahko le tako učinkovito prilagajajo učni proces individualnim potrebam dijakov. Le usklajen in timski pristop omogoča učinkovito prepoznavanje potreb dijakov ter načrtovanje ustreznih prilagoditev pri pouku, preverjanju in ocenjevanju znanja.

Izvedena interaktivna delavnica je pokazala, da je sodelovanje med učitelji in šolsko svetovalno službo pomemben dejavnik kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela in da lahko učinkovito naslovi dileme in izzive učiteljev pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki jih prinašajo spremembe na tem področju. Interaktivne oblike strokovnega sodelovanja omogočajo povezovanje teorije s prakso, skupno reševanje dilem ter razvoj konkretnih strategij za delo z dijaki s posebnimi potrebami. Takšne oblike sodelovanja je zato smiselno nadalje razvijati in vključevati v redno strokovno delo šole, saj prispevajo k večji kompetentnosti učiteljev, boljši podpori dijakom ter ustvarjanju vključujočega in spodbudnega učnega okolja.

Viri in literatura

1. Gregorčič Mrvar, P. in Šteh, B. (2022). Sodelovanje med šolskimi svetovalnimi delavci, ravnatelji in učitelji za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo: Kaj smo se

naučili v razmerah epidemije covid-19? V: *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu*, str. 89–107. Pridobljeno s

<https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/download/339/652/7483?inline=1>

2. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (b. l.) Navodila za izvajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Pridobljeno s

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/SS/Navodila_poklicno_in_DSP.pdf

3. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). Tabela dijaki s posebnimi potrebami 2025-2026. Pridobljeno s <https://www.gov.si teme/srednjesolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/>

4. Šteh, B., Kalin, J. in Mažgon, J. (2021). Partnership between teachers and school counsellors for quality learning and work in the community. V: *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(2), 147–159. Pridobljeno s

<https://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/807>

5. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Uradni list Republike Slovenije. Pridobljeno s

<https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

6. Zavod RS za šolstvo (2024). Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja. Pridobljeno s

<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf>

Dan z dvanajstimi žogicami: medpredmetno povezovanje ob avtorski slikanici v tretjem razredu

URŠKA VIDMAR, *prof. razrednega pouka*

urska.vidmar@guest.arnes.si

Povzetek: Članek predstavlja slikanico Zgodba o dvanajstih žogicah kot učinkovito pedagoško orodje za medpredmetno učenje in razvoj socialno-čustvene pismenosti. Na podlagi avtorske zgodbe je bil v 3. razredu izveden dan z žogicami, ki je povezoval slovenščino, matematiko in likovno umetnost. Učenci so po poslušanju zgodbe obnovili njeno vsebino, reševali diferencirane naloge različnih težavnostnih stopenj ter ustvarjali skupinsko likovno delo s tiskanjem prstov in mešanjem barv. Aktivnosti so bile neposredno povezane z zgodbo, kar je povečalo motivacijo in aktivno sodelovanje učencev. Pripoved odpira teme identitete, sprejemanja drugačnosti, medsebojne podpore in sodelovanja ter najmlajše uvaja v svet barv. Ob njeni obravnavi lahko učitelj uresničuje številne povezovalne cilje prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, saj spodbuja

prepoznavanje in izražanje čustev, razvijanje empatije, sodelovalno učenje in ustvarjalno reševanje problemov. Hkrati bogati besedišče, krepi bralno kulturo ter omogoča likovno, govorno, pisno in dramsko poustvarjanje, zato pomembno prispeva k celostnemu razvoju učencev.

Ključne besede: Zgodba o dvanajstih žogicah, medpredmetno povezovanje, sprejemanje različnosti, diferenciacija, celostni razvoj učencev

Abstract: The article presents the picture book *The Story of Twelve Balls* as an effective pedagogical tool for interdisciplinary learning and the development of social-emotional literacy. Based on the author's story, a thematic "Day with the Balls" was carried out in a third-grade classroom, integrating Slovenian language, mathematics, and visual arts. After listening to the story, the pupils retold its content, completed differentiated tasks of varying difficulty levels and created a collaborative artwork using finger printing and color mixing. All activities were directly connected to the story, which increased pupils' motivation and active participation. The narrative addresses themes of identity, acceptance of diversity, mutual support, and cooperation, while also introducing young children to the world of colors. Through the story, teachers can achieve numerous cross-curricular goals of primary education, encouraging emotional awareness and expression, empathy,

collaborative learning, and creative problem-solving. At the same time, it enriches vocabulary, promotes reading culture, and provides opportunities for artistic, oral, written, and dramatic expression, thus contributing significantly to the holistic development of pupils.

Keywords: *The Story of Twelve Balls*, interdisciplinary learning, acceptance of diversity, differentiation, holistic pupil development

UVOD

Sem učiteljica razrednega pouka. Zgodbo o dvanajstih žogicah (Vidmar, 2026) sem napisala z namenom, da otrokom na preprost, a pomenljiv način približam teme, ki jih pogosto srečujemo v vzgoji: raziskovanje lastne identitete, sprejemanje drugačnosti in pomen medsebojne podpore. Zgodba podpira vrednote, kot so sodelovanje, prilagajanje, sprejemanje različnosti, pogum in medsebojno spoštovanje ter sočustvovanje. Zgodba bralca uvede v svet žogic, v središču pa je njihova odločitev o spreminjanju barv, ki se zaključi s preobrazbo v mavrično podobo. Ta del otroke vodi v spoznavanje osnovnih zakonitosti mešanja barv ter jih hkrati spodbuja k raziskovanju različnih možnosti sprememb. Ko žogice dobijo priložnost izbire, vsaka začne razmišljati, katera sprememba bi jo najbolj zadovoljila, pri tem pa se sooča z različnimi čustvi, kot so veselje, negotovost, žalost, ponos ali strah. Prav ta raznolikost čustev omogoča otrokom, da se s pripovedjo identificirajo in razumejo, kako se čustva pojavljajo pri vsakodnevnih odločitvah in spremembah. Sposobnost prepoznavanja in uravnavanja čustev je temeljni element čustvene inteligence, ki po Golemanu (2001) pomembno vpliva na posameznikovo uspešnost v medosebnih odnosih in splošno dobro počutje. V zaključku zgodbe se žogice podajo v svet, ki je lahko po eni strani spodbuda za učence, da se tudi oni soočijo z novimi izzivi ter razvijejo svoje talente in spretnosti, po drugi strani pa vabi k nadaljevanju zgodbe in opisu doživetij posameznih žogic.

Ideje za uporabo zgodbe v razredu

V 3. razredu sem slikanico uporabila kot izhodišče za medpredmetno povezovanje pri slovenščini, matematiki in likovni umetnosti. Vse dejavnosti so se neposredno navezovale na vsebino zgodbe, ki je zagotavljala rdečo nit skozi celoten dan. V nadaljevanju bom opisala dan z žogicami, zastavljene cilje in naloge, ter dejavnosti, ki smo jih izvedli.

Slovenščina

Dan smo začeli s slovenščino, pri kateri smo zasledovali sledeče cilje: Učenec:

- posluša in razume književno besedilo;
 - obnavlja in ustvarjalno nadgrajuje vsebino zgodbe;
 - opisuje književne osebe, njihove lastnosti in doživljanje;
 - prepozna, poimenuje in opisuje čustva književnih oseb;
 - razvija empatijo in razume različne poglede ter občutke;
 - bogati besedišče in nove besede uporablja v ustreznem kontekstu;
 - izraža svoje mnenje in ga utemeljuje;
 - razmišlja o sprejemanju različnosti in o lastni identiteti;
 - razvija ustvarjalnost skozi pisno poustvarjanje in domišljijско pripovedovanje.
- Pri vprašanjih o barvah, čustvih in sprejemanju različnosti pa posebej razvija:
- zmožnost samorefleksije,

- prepoznavanje lastnih vrednot,
- spoštovanje drugačnosti,
- oblikovanje pozitivne samopodobe.



Slika 1: Branje zgodbe o žogicah

Vir: Lasten

Učno uro sem začela tako, da sem učence povabila v krog. Vprašala sem jih, ali se kdaj dolgočasijo in kako preženejo dolgčas. Všeč mi je bilo, kako spontano so začeli pripovedovati – eni se gredo igrat ven, drugi igrajo računalniške igrice, tretji gledajo televizijo. Pogovor je bil obenem uvodna motivacija in priložnost za izražanje lastnih izkušenj. Ko je vzdušje postalo pripravljeno za zgodbo, sem povedala, da sem jo napisala prav tistega poletja, ko sem se sama dolgočasila.

Zgodbo sem učencem prebrala v celoti. Poslušali so zbrano in z vidnim zanimanjem. Po branju so se učenci vrnili k mizam. Vsak je dobil učni list z dvanajstimi krogi. Ob skupni obnovi vsebine smo sočasno pobarvali kroge v barve, ki so si jih v zgodbi izbirale posamezne žogice – dejavnost je hkrati preverjala razumevanje in zahtevala pomnjenje zaporedja. Sledilo je postavljanje nekaterih vprašanj iz spodnjega seznam, ki si sledijo od vprašanj nižje do višje ravni. Petek (2014) ugotavlja, da večina vprašanj pri pouku književnosti preverja zgolj najnižjo raven razumevanja, torej priklic dejstev iz besedila. Za celostni razvoj bralne zmožnosti pa je nujno postavljati tudi vprašanja višjih ravni, ki učence usmerjajo h kompleksnejšemu razumevanju, vrednotenju in osebni odzivanju na besedilo.

- Kje so bile žogice?
- Kako so se počutile in zakaj?
- Kaj je predlagala ena od žogic?
- Katere barve so našle na podstrešju?
- Katero barvo je izbrala prva žogica?
- Katera žogica ni hotela spremeniti barve in zakaj?
- Ali so bile vse žogice zadovoljne s svojo barvo?
- Katera čustva se pri žogicah razvijajo skozi zgodbo? Katere besede opisujejo počutje?
- Kakšen odnos so imele žogice med sabo? Kje v besedilu se to kaže?
- Ja katera žogica po čem izstopala?

- Misliš, da lahko barva spremeni počutje žogic in njihovo obnašanje?
- Katero barvo bi si izbral ti?
- Kaj menite, da je glavno sporočilo zgodbe?
- Kaj vas v zvezi z zgodbo še zanima?
- Zakaj je pomembno, da sprejemamo sebe takšne, kot smo in da sprejemamo različnost med ljudmi?
- Poišči besede, ki pomenijo podobno:
 - kombinacije - možnosti
 - dogodivščina – pustolovščina
 - vesel – srečen
 - zaklicati – vzklikniti
 - žareti – sijati
 - poseben - samosvoj

Nato so učenci izbirali [karticami z nalogami](#) v treh stopnjah: zelene - lažje, rumene – srednje težke in rdeče – težje.

Matematika

Tudi pri matematiki sem pripravila [matematične naloge](#) na treh težavnostnih ravneh. Z reševanjem nalog so učenci sledili naslednjim ciljem:

Učenec:

- uporablja seštevanje, odštevanje, množenje in deljenje v smiselnih življenjskih situacijah;

- rešuje besedilne naloge;
- razvija logično mišljenje in matematično sklepanje;
- išče različne strategije reševanja problemov;
- prepoznava in uporablja vzorce ter odnose med podatki;
- razvija kombinatorično mišljenje;
- uporablja časovne predstave in časovne enote;
- primerja količine in rezultate;
- razvija prostorske predstave in orientacijo;
- sistematično preverja pravilnost rešitev;
- matematično razlaga svoje rešitve.



Slika2: Izbira matematičnih nalog

Vir: Lasten

Po vsaki rešeni kartici so učenci s pomočjo rešitev preverili reševanje. [Rešitve](#) so dobili pri meni. Gibanje po razredu in možnost izbire nalog

je še dodatno motiviralo učence za delo. Tudi počasnejši učenci so ob koncu ure rešili presenetljivo veliko nalog. Ker je bila učna enota izvedena 1. junija, so kartice zajemale snov celotnega šolskega leta – od seštevanja in odštevanja do poštevanke, merjenja časa in kombinatorike.



Slika3: Pregled nalog s pomočjo rešitev

Vir: Lasten

Likovna umetnost

Za likovno umetnost so se učenci s pomočjo žrebanja razdelili v skupine po tri. Vsak je izžrebal tempera barvo – rdečo, rumeno ali modro – tako da je vsaka skupina dobila predstavnika vsake primarne barve.



Slika 4: Tiskanje v tišini

Vir: Lasten

V prvem delu so ustvarjali skupaj brez besed, s tiskanjem s prsti, ki je ponazarjalo skakanje žogic. Na mizi je bila tablica z aplikacijo [Bouncy](#)

[Balls](#), ki zaznava glasnost in z zvočnim opozorilom zazna in opomni, če je v učilnici preglasno. Učenci so se hitro zavedeli, da morajo delati tiho, in bili resnično zbrani in uspešni. Vse skupine so v desetih minutah zapolnile list. Nastale slike so bile po večini podobne – pike v treh primarnih barvah.

Cilji prvega dela ure:

Učenec:

- ustvarjalno uporablja osnovne barve ter raziskuje možnosti odtiskovanja s prsti;
- razvija občutek za likovno kompozicijo in prilagaja svoje izražanje delu drugih;
- razvija sposobnost nebesednega sporazumevanja in opazovanja;
- prepoznava pomen sodelovanja ter ozavešča občutke, ki se pojavljajo pri skupnem delu brez govora;
- razvija strpnost, potrpežljivost in sprejemanje različnih idej.

V drugem delu so se lahko pogovarjali in mešali barve. Razlike med skupinami so postale takoj vidne. Nekatere skupine so se mirno dogovorile in ustvarile premišljeno sliko s sekundarnimi odtenki. Druge so eksperimentirale in pomešale vse barve. V eni skupini so nastala trenja, ker se niso mogli dogovoriti – a prav ta razlika je bila pedagoško dragocena in je odprla pogovor o pomenu dogovarjanja. Na koncu smo si skupaj ogledali vse slike in jih komentirali.

Cilji drugega dela ure:

Učenec:

- uporablja osnovne in sekundarne barve ter raziskuje učinke njihovega mešanja;
- načrtuje in soustvarja skupni likovni izdelek;
- izraža svoje ideje ter posluša in upošteva predloge drugih;
- razvija spretnosti dogovarjanja in primerja različne načine skupinskega dela;
- prepoznava pomen komunikacije za uspešno sodelovanje in vrednoti prispevek vseh članov.
- Cilji, povezani z zgodbo:
- Učenec razume, da sodelovanje in različnost prispevkov vodita do bogatejših ustvarjalnih rešitev;
- izkušnjo mešanja barv poveže s sporočilom zgodbe o sprejemanju različnosti ter razvija empatijo, medsebojno spoštovanje in občutek pripadnosti skupini.



Slika 5: Druga likovna naloga

Vir: Lasten

Skupni in povezovalni cilji

Opisan dan hkrati pokriva vrsto skupnih ciljev, ki so v novem učnem načrtu za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (Dolgan, 2026) opredeljeni kot medpredmetne in horizontalne kompetence. Najbolj neposredno se zgodba povezuje s skupino šolsko okolje in medsebojni odnosi: učenci prepoznajo, poimenujejo in izražajo lastna čustva (veselje, ponos, negotovost, žalost, strah pred izključenostjo, empatija in podpora) ter prepoznajo čustva drugih. V zgodbi se pojavljajo spoštljivi odnosi, sprejemanje različnosti in moč skupne pomoči. Učenci hkrati spoznavajo, da različnost bogati

skupnost – kar je pravzaprav eno osrednjih sporočil zgodbe, saj žogice postanejo zanimive in zadovoljne šele takrat, ko niso več vse enake.

Zgodba se naravno povezuje tudi s področjem Učenja učenja: žogice se srečajo z izzivom pomanjkanja barv in skupaj iščejo rešitve, preizkušajo možnosti in ustvarjajo nove kombinacije. Učenci ob tem razvijajo opazovanje, primerjanje, razvrščanje, napovedovanje, ustvarjalnost in radovednost. Na področju Jezik in kultura učenci razvijajo interes za književna besedila, pozorno poslušanje, postavljanje vprašanj in izražanje mnenj. Zgodba se dotika tudi področja Zdravje in dobrobit, saj učencem pomaga razumeti čustva, razvijati samozavedanje in občutek pripadnosti skupini – kar so pomembni elementi duševnega in socialnega blagostanja.

Ob obravnavi Zgodbe o dvanajstih žogicah lahko učitelj uresničuje številne povezovalne cilje prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Zgodba spodbuja prepoznavanje in izražanje čustev, sprejemanje različnosti, sodelovanje, razvijanje empatije ter ustvarjalno reševanje problemov. Hkrati bogati besedišče, spodbuja bralno kulturo in ponuja številne možnosti za likovno, govorno, pisno in dramsko poustvarjanje. S tem presega okvir književnega besedila in postane učinkovito orodje za celostni razvoj učencev.

ZAKLJUČEK

Najpomembnejše sporočilo zgodbe je, da ne obstaja le ena “pravilna” izbira; vsaka žogica je posebna in vredna, ne glede na barvo ali odločitev. Otrok ob njej spozna, da je v redu biti to, kar je, hkrati pa se spodbuja k raziskovanju in učenju novih možnosti. V času, ko se otroci že zgodaj srečujejo s primerjanjem in pritiskom po prilagajanju, zgodba nudi varno in enostavno orodje za krepitev notranje varnosti, samozavesti in občutka pripadnosti. Zgodba o dvanajstih žogicah tako ni le pripoved za poslušanje, temveč praktično orodje za vzgojo in izobraževanje, ki omogoča aktivno delo z otroki, pogovore o čustvih in medsebojnih odnosih ter spodbuja ustvarjalnost in empatijo. Branje leposlovja nam pomaga, da lažje razumemo druge in se vživljamo v druge torej postajamo čuteča, misleča in empatična bitja. Grosman (2004) poudarja, da branje književnosti bralca uvaja v različne kulturne in človeške izkušnje ter s tem razvija njegovo zmožnost vživljanja v drugačne perspektive in spodbuja medkulturno zavest.

Učna enota je pokazala, da kakovostno literarno besedilo z jasno strukturo in liki, s katerimi se otroci poistovetijo, učinkovito motivira za učenje na vseh predmetnih področjih. Ena največjih prednosti Zgodbe o dvanajstih žogicah je, da omogoča hkratno doseganje ciljev s področja bralne pismenosti, čustvene pismenosti, umetniškega izražanja in medosebni odnosov – kar je skladno z novim konceptom povezovalnih ciljev prvega vzgojno-izobraževalnega

obdobja. Zgodbo lahko učitelj zato uporabi kot izhodišče za celodnevno ali celo večdnevno medpredmetno obravnavo.

Diferenciacija s karticami treh stopenj se je izkazala za ustrezno. Možnost lastne izbire je zmanjšala pritisk in povečala pripravljenost za reševanje. Nekateri učenci, ki sicer niso posebej motivirani, so pri matematiki rešili presenetljivo veliko nalog, ker so si sami izbrali tempo in jih je besedilni kontekst pritegnil.

Likovna dejavnost je bila posebej dragocena, ker je v prvem delu zahtevala tišino in samoobvladovanje, v drugem pa prosto izražanje in skupinsko dogovarjanje. Kontrast med obema deloma je odprl pristno refleksijo o tem, kdaj je tišina prednost in kdaj pogovor vodi do boljšega rezultata. Učenci so skozi lastno izkušnjo ugotovili, da različnost prispevkov in komunikacija ustvarita nekaj, česar sam ne bi zmožel – kar je prav osrednje sporočilo zgodbe.

Dan z dvanajstimi žogicami je pokazal, kako lastno ustvarjalno delo lahko postane izhodišče za smiselno in celostno učenje. Knjiga ni bila le besedilo za analizo – bila je skupna izkušnja, ki je pritegnila učence k branju, razmišljanju, računanju in ustvarjanju.

Viri in literatura

1. Dolgan, K. (2025). Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje: slovenščina, matematika, tuji jezik, likovna umetnost, glasbena umetnost, spoznavanje okolja, šport: učni načrt z didaktičnimi priporočili. Ljubljana:

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-FTSLK8WX>

2. Goleman, D. (2001). *Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
3. Grosman, M. (2004). *Književnost v medkulturnem položaju*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
4. Petek, T. (2014). Tipi vprašanj pri pouku književnosti v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. *Razredni pouk*, 16(2–3), 46–53. Pridobljeno s https://ucilnice.arnes.si/pluginfile.php/6712867/mod_resource/content/1/Toma%C5%BE%20Petek,%20RP.pdf
5. Vidmar, U. (2026). Zgodba o dvanajstih žogicah. Ljubljana: Založba Kate.

Drugi del: objava avtorske skladbe

1. SANJA ŠAVLE: Matematična resnica

SANJA ŠAVLE

Matematična resnica

Matematična resnica

Matematična resnica
SANJA ŠAVLE
sanja.savle@os-dekani.si

Besedilo in glasba: Sanja Šavle

♩ = 90

a h D a G D

Voice

Piano

Ne skon-čni kot "pi" smo brez po-no-vi - tve, e -
dan se za-klju - či, osta - ne re-sni - ca, da

skon-čni kot "pi" smo
dan se za-klju - či,

5 G D G

V.

Pno.

din - stve - ni člen ži - vlje - nake stva - ri - tve. I - de - je brez-me - jne s'pri -
zna-nje zla-to je, ki pri - de iz švi - ca. Va - ja na va - jo čvrst

8 e a D G a G 2

V.

Pno.

ja - t'li de - li - mo, vse svo-je sa - nje vz tra - jno lo - vi - mo. Kot
te - melj zgra-di, ki od pi - ra nam vra-ta mno-go te - rih po-ti. Po-mni!

11 D

V.

Pno.

fu - nkci - ja ra - ste v'dru - žbi ve - se - lje, v - so-ta pri - ja - t'lov
Va - ja na va - jo čvrst te - melj zdra-di, ki o dpi-ra nam vra-ta mno-go

skon-čni kot "pi" smo
dan se za-klju - či,

14 G *♩ = 84* a C D G e

V.

Pno.

v sre-čo pe - lje. Se - šte - jmo pri - ja - t'le, O - dštej - mo
te - rih po ti.

18 a D e C 1. 2. 3
 D G D G

V.
 skr - hi - ra - ču - na - nje s'sme - hom sa do - ve ob - ro - di. Ko do - ve ob - ro - di.

Pno.

Tretji del: objava raziskovalnih nalog

1. MOJCA KASTELIC: Oš Sostro in njena knjižnica
2. GORICA STEVANOVIČ: Empatija pri otrocih v predšolskem obdobju

OŠ SOSTRO IN NJENA KNJIŽNICA

Raziskovalna naloga

Ljubljana, junij 2026

Mojca Kastelic

KAZALO VSEBINE

POVZETEK.....	1
ABSTRACT	2
1. ZGRADBA UVODA.....	3
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja	3
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge	4
1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu	4
1.4 Raziskovalna metoda.....	5
1.5 Izvirni prispevek k praksi	5
2. TEORETIČNI DEL.....	6
2.1 Pomen šolske knjižnice.....	6
2.2 Zgodovinski razvoj knjižnic	8
2.2.1 Prve knjižnice v starem veku.....	8
2.2.2 Alekandrijska knjižnica – simbol univerzalnega znanja	9
2.2.3 Knjižnice v srednjem veku	9
2.2.4 Začetki šolskih knjižnic	9
2.2.5 Začetki šolskega sistema in knjižnic v Evropi.....	10
2.2.6 Učiteljske knjižnice	10
2.2.7 Šolske knjižnice v 20. stoletju.....	11
2.3 OŠ Sostro	12
2.3.1 Ustanovitev OŠ Sostro	12
2.3.2 OŠ Sostro v začetku 20. stoletja	12
2.3.3 Čas med 2. svetovno vojno.....	13
2.3.4 Obdobje SFRJ.....	13
2.3.5 Obdobje samostojne Slovenije	14
2.3.6 OŠ Sostro danes.....	15
2.3.7 Predstavitev šolske knjižnice OŠ Sostro	17
2.4 Ugotavljanje uspešnosti delovanja šolskih knjižnic	18
2.4.1 IFLA kazalci kakovosti	18
2.4.2 ISO standardi	20
2.4.3 BibSist	21
3. EMPIRIČNI DEL.....	22
3.1 Metodologija	22
3.2 Raziskovalna vprašanja	23
3.3 Rezultati ankete	23
3.4 Intervju	28
3.5 Statistični podatki in njihova usklajenost z zakonodajo	29

3.5.1	Zbirka	29
3.5.2	Izbor gradiva.....	30
3.5.3	Prirast knjižničnega gradiva	31
3.5.4	Ureditev gradiva	34
3.5.5	Odpis knjižničnega gradiva	35
3.5.6	Obisk knjižnice in članstvo	36
3.5.7	Prostor in oprema	36
3.5.8	Zaposleni	38
3.6	Bralna značka	39
4.	REZULTATI IN RAZPRAVA	41
4.1	Ugotovitve anketnega vprašalnika in intervjuja	41
4.2	Ugotovitve analize stanja glede na zakonska določila	42
4.3	Predlagane rešitve.....	43
4.3.1	Strateške usmeritve šolske knjižnice, s tem povezani cilji in dejavnosti za dosego.....	43
5.	ZAKLJUČEK	49
6.	VIRI IN LITERATURA.....	50

POVZETEK

Šolska knjižnica je sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa in pomemben dejavnik pri razvijanju bralne, informacijske, medijske in digitalne pismenosti učencev. Njena vloga se je v zadnjih desetletjih bistveno razširila. Poleg zagotavljanja dostopa do knjižničnega gradiva in informacijskih virov danes deluje kot učno okolje, ki spodbuja samostojno učenje, kritično mišljenje, ustvarjalnost in vseživljenjsko učenje.

V Manifestu IFLA/UNESCO za šolske knjižnice je šolska knjižnica opredeljena kot prostor, ki vsem članom šolske skupnosti omogoča dostop do informacij, idej in kulturnih vsebin ter podpira razvoj kompetenc, potrebnih za aktivno sodelovanje v sodobni družbi. Manifest izpostavlja, da učinkovita šolska knjižnica prispeva k izboljšanju učnih dosežkov, spodbuja bralno kulturo in omogoča vključujoče izobraževanje.

Tudi Smernice IFLA za šolske knjižnice poudarjajo, da mora biti šolska knjižnica tesno povezana z vzgojno-izobraževalnimi cilji šole. Njeno delovanje mora temeljiti na sodelovanju med šolskim knjižničarjem, učitelji in vodstvom šole. Šolski knjižničar ni zgolj upravljalec knjižnične zbirke, temveč strokovni sodelavec pri načrtovanju učnega procesa, razvoju informacijske pismenosti in izvajanju projektov za spodbujanje branja.

Raziskave v mednarodnem prostoru kažejo povezavo med kakovostjo šolskih knjižnic in učnimi dosežki učencev. Učenci, ki imajo dostop do dobro organiziranih knjižnic in strokovno usposobljenih knjižničarjev, praviloma dosegajo boljše rezultate na področju bralne pismenosti in učinkoviteje uporabljajo informacijske vire. Zato se v strokovni literaturi vse bolj poudarja potreba po sistematičnem spremljanju kakovosti delovanja šolskih knjižnic.

Med kazalce kakovosti sodijo ustreznost prostorov, velikost in aktualnost knjižnične zbirke, dostop do elektronskih virov, informacijsko-komunikacijska, strokovna usposobljenost knjižničarja, obseg in kakovost knjižničnih storitev, sodelovanje z učitelji, izvajanje dejavnosti za spodbujanje branja in informacijskega opismenjevanja, vključenost knjižnice v učni proces, zadovoljstvo uporabnikov, razvoj bralnih navad ter informacijske pismenosti.

Spremljanje kazalcev kakovosti omogoča načrtovanje razvoja šolske knjižnice, prepoznavanje področij za izboljšave in utemeljevanje njenega prispevka k doseganju vzgojno-izobraževalnih

ciljev šole. Zato je raziskovanje pomena šolskih knjižnic in kazalcev njihove kakovosti pomembno tako za knjižnično stroko kot tudi za razvoj kakovostnega izobraževanja.

V uvodnem delu sem pregledala zgodovino razvoja šolskih knjižnic in zgodovino OŠ Sostro. V empiričnem delu sem proučila slovensko zakonodajo in priporočila za šolske knjižnice ter jih primerjala s stanjem na OŠ Sostro. Opravila sem analizo števila učencev, vključenih v pridobivanje bralne značke. Poleg tega sem uporabila anketni vprašalnik ter intervju z dvema učencema in sicer z učencem s posebnimi potrebami in z nadarjenim učencem. Na podlagi tega sem skušala ugotavljati zadovoljstvo uporabnikov z delovanjem knjižnice in načrtovati delo v bodoče.

Ključne besede: šolska knjižnica, kazalci kakovosti, načrtovanje razvoja

ABSTRACT

The school library is an integral part of the educational process and an important factor in developing students' reading, information, media, and digital literacy.

Its role has expanded significantly in recent decades. In addition to providing access to library materials and information resources, it now functions as a learning environment that promotes independent learning, critical thinking, creativity, and lifelong learning.

The IFLA/UNESCO School Library Manifesto defines the school library as a space that enables all members of the school community to access information, ideas, and cultural content, while supporting the development of competencies needed for active participation in modern society. The manifesto emphasizes that an effective school library contributes to improved learning outcomes, encourages a culture of reading, and supports inclusive education.

Similarly, the IFLA School Library Guidelines stress that the school library must be closely connected with the educational goals of the school. Its operation should be based on cooperation among the school librarian, teachers, and school management. The school librarian is not merely the manager of the library collection, but also a professional partner in planning the educational process, developing information literacy, and implementing projects that promote reading.

Research in the international context shows a connection between the quality of school libraries and students' academic achievement. Students who have access to well-organized libraries and professionally qualified librarians generally achieve better results in reading literacy and use information resources more effectively. Therefore, professional literature increasingly highlights the need for systematic monitoring of the quality of school library services.

Indicators of quality include the adequacy of library facilities, the size and currency of the library collection, access to electronic resources, information and communication technology, the professional qualifications of the librarian, the scope and quality of library services, cooperation with teachers, the implementation of activities promoting reading and information literacy, the integration of the library into the educational process, user satisfaction, the development of reading habits and information literacy, and the library's impact on students' academic achievement.

Monitoring quality indicators makes it possible to plan the development of the school library, identify areas for improvement, and justify its contribution to achieving the school's educational goals. Therefore, researching the importance of school libraries and the indicators of their quality is important both for the library profession and for the development of high-quality education.

In the introductory part, we reviewed the history of the development of school libraries and the history of Sostro Primary School. In the empirical part, I examined Slovenian legislation and recommendations for school libraries and compared them with the situation at Sostro Primary School. I conducted an analysis of the number of students participating in the Reading Badge programme. In addition, I used a questionnaire survey and interviews with two students, namely a student with special educational needs and a gifted student. Based on this, I sought to determine users' satisfaction with the functioning of the library and to plan future activities.

Keywords: school library, quality indicators, development planning

1. ZGRADBA UVODA

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Raziskovalna naloga obravnava področje šolskega knjižničarstva in vlogo šolske knjižnice v sodobnem vzgojno-izobraževalnem procesu. Posebna pozornost je namenjena pomenu šolske

knjižnice za razvoj bralne, informacijske in digitalne pismenosti učencev ter njenemu vplivu na učno uspešnost, osebni razvoj in kakovost šolskega okolja. Raziskava se osredotoča na delovanje šolske knjižnice Osnovne šole Sostro ter na izkušnje in poglede njenih uporabnikov ter na statistične meritve knjižnice OŠ Sostro v primerjavi z zakonodajo.

Sodobna šolska knjižnica ni zgolj prostor za izposojajo gradiva, temveč predstavlja pomembno učno, informacijsko, kulturno in socialno središče šole. Raziskava izhaja iz predpostavke, da ima šolska knjižnica pomembno vlogo pri podpori učnemu procesu, spodbujanju branja in ustvarjanju varnega ter spodbudnega okolja za učence.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Cilji raziskave so predstaviti zgodovinski razvoj in sodobno vlogo šolskih knjižnic, primerjati statistične meritve v knjižnici OŠ Sostro z zakonodajo, ugotoviti, kako pogosto in za katere namene učenci obiskujejo šolsko knjižnico, analizirati zadovoljstvo uporabnikov s knjižnično ponudbo in storitvami ter nenazadnje prepoznati možnosti za nadaljnji razvoj šolske knjižnice na OŠ Sostro. Skupni imenovalnik vsem naštetim ciljem je bil izdelati strateški načrt razvoja knjižnice OŠ Sostro.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

V raziskavi smo iskali odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšna je vloga šolske knjižnice v sodobnem vzgojno-izobraževalnem procesu?
2. Kako se kazalci statističnih meritev knjižnice OŠ Sostro ujemajo z zakonodajo?
3. Kako pogosto učenci obiskujejo šolsko knjižnico in za katere namene?
4. Katere storitve in dejavnosti šolske knjižnice učenci uporabljajo najpogosteje?
5. Kako učenci ocenjujejo knjižnično zbirko, prostor in storitve knjižnice?
6. Ali učenci šolsko knjižnico doživljajo kot varen, prijeten in spodbuden prostor?

Raziskava je omejena na primer ene osnovne šole, zato ugotovitev ni mogoče neposredno posploševati na vse slovenske šolske knjižnice. Pridobljeni podatki odražajo stanje in izkušnje uporabnikov na Osnovni šoli Sostro v času izvedbe raziskave.

Omejitve predstavljata tudi velikost vzorca anketiranih učencev ter dejstvo, da odgovori temeljijo na subjektivnih mnenjih in izkušnjah posameznikov. Na rezultate so lahko vplivali tudi trenutni pogoji delovanja knjižnice, aktualna ponudba gradiva in osebne navade uporabnikov.

Kljub navedenim omejitvam raziskava omogoča vpogled v delovanje šolske knjižnice in predstavlja pomemben prispevek k razumevanju njenega pomena v šolskem okolju.

1.4 Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na kombinaciji kvalitativnega in kvantitativnega raziskovalnega pristopa.

V teoretičnem delu je bila uporabljena metoda analize domače in tuje strokovne literature, strokovnih smernic ter znanstvenih in strokovnih prispevkov s področja šolskega knjižničarstva.

V empiričnem delu so bile uporabljene naslednje metode: analiza zakonodaje in primerjava s statističnimi podatki za OŠ Sostro, anketni vprašalnik za učence, polstrukturiran intervju z izbranimi uporabniki, deskriptivna metoda obdelave in interpretacije podatkov.

1.5 Izvirni prispevek k praksi

Izvirni prispevek raziskovalne naloge je v celovitem prikazu delovanja šolske knjižnice Osnovne šole Sostro. Raziskava združuje teoretična spoznanja o vlogi šolskih knjižnic z empiričnimi podatki o dejanskih potrebah in pričakovanjih učencev ter stanjem knjižnice v povezavi z zakonodajo.

Rezultati raziskave lahko služijo kot podlaga za nadaljnji razvoj knjižnične dejavnosti na šoli, načrtovanje novih storitev in dejavnosti ter izboljšanje knjižnične ponudbe. Na osnovi rezultatov je bil izdelan strateški načrt razvoja knjižnice OŠ Sostro. Posebna vrednost raziskave je tudi poudarjanje vloge šolske knjižnice kot varnega, vključujočega in podpornega prostora, ki pomembno prispeva k dobremu počutju učencev in kakovosti šolskega življenja.

Ugotovitve raziskave so lahko koristne tudi za druge šolske knjižnice, saj opozarjajo na pomen sodelovanja med knjižničarji, učitelji in učenci ter na potrebo po nenehnem prilagajanju knjižničnih storitev sodobnim potrebam uporabnikov.

2. TEORETIČNI DEL

2.1 Pomen šolske knjižnice

Šolska knjižnica je eden izmed najpomembnejših podpornih elementov sodobnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Njena vloga presega tradicionalno izposojanje knjig, saj predstavlja prostor učenja, raziskovanja, pridobivanja informacij, razvijanja bralnih navad in spodbujanja osebnostnega razvoja učencev. V sodobni šoli je šolska knjižnica prepoznana kot informacijsko, kulturno in izobraževalno središče, ki pomembno prispeva h kakovosti pouka ter razvoju kompetenc, potrebnih za življenje v informacijski družbi (Zavod za šolstvo, 2014).

Šolska knjižnica deluje kot učni prostor, ki učencem omogoča dostop do različnih vrst informacijskih virov – od knjig in revij do elektronskih podatkovnih zbirk in spletnih virov. V času digitalizacije je njena vloga še posebej pomembna, saj učence usmerja pri iskanju, vrednotenju in uporabi informacij. S tem pomembno prispeva k razvoju informacijske pismenosti, ki velja za eno ključnih kompetenc 21. stoletja. Todd (2015) poudarja, da sodobna šolska knjižnica ni zgolj ponudnik informacijskih virov, temveč aktivno vpliva na oblikovanje znanja, razvoj kritičnega mišljenja in samostojnega učenja. Podobno Kuhlthau (2004) ugotavlja, da imajo učenci pri raziskovalnem delu pogosto težave pri iskanju in vrednotenju informacij, zato je strokovna podpora šolskega knjižničarja ključna za uspešno učenje.

Posebno mesto v delovanju šolske knjižnice ima spodbujanje branja. Bralna pismenost pomembno vpliva na uspešnost učencev pri vseh šolskih predmetih, hkrati pa prispeva k razvoju besednega zaklada, kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in komunikacijskih sposobnosti. Šolski knjižničarji izvajajo številne dejavnosti za spodbujanje branja, kot so bralne značke, knjižni kvizi, pravljичne ure, predstavitve knjig, literarni natečaji in različni projekti bralne motivacije. Poleg razvoja bralne pismenosti ima šolska knjižnica pomembno socialno in vzgojno funkcijo. Učencem zagotavlja prostor za samostojno učenje, raziskovanje, medsebojno sodelovanje in kakovostno preživljanje prostega časa. Knjižnica je pogosto eden redkih prostorov v šoli, kjer lahko učenec samostojno izbira gradivo glede na svoje interese in potrebe. Takšna svoboda izbire spodbuja notranjo motivacijo za branje in učenje ter krepi občutek odgovornosti za lastno izobraževanje.

Pomemben vidik delovanja šolske knjižnice je tudi zagotavljanje enakih možnosti za vse učence. Nekateri učenci doma nimajo dostopa do večjega števila knjig, računalnika ali drugih učnih virov. Šolska knjižnica jim omogoča brezplačen dostop do gradiva, informacijskih tehnologij in strokovne pomoči knjižničarja. S tem prispeva k zmanjševanju socialnih razlik in omogoča bolj enake pogoje za izobraževanje (Lance & Katchel, 2018).

V zadnjih desetletjih se vse več pozornosti namenja tudi vlogi šolske knjižnice pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Raziskave kažejo, da učenci s specifičnimi učnimi težavami knjižnico dojemajo kot prostor izposoje gradiva, učenja in druženja. Hkrati se kaže potreba po prilagojenih oblikah dela, ustrežnejši organizaciji gradiva in večjem sodelovanju med knjižničarji, učitelji ter specialnimi pedagogi. Šolski knjižničar lahko pomembno prispeva k uspešnejšemu vključevanju teh učencev v vzgojno-izobraževalni proces, predvsem s svetovanjem, pomočjo pri iskanju gradiva ter prilagajanjem knjižničnega okolja njihovim potrebam (Hill, 2012).

V sodobnih raziskavah se vse pogosteje poudarja tudi socialna in čustvena vloga šolske knjižnice. Poleg zagotavljanja dostopa do informacij in učnega gradiva šolska knjižnica učencem nudi varen prostor, kjer se lahko umaknejo pred stresom, hrupom in socialnimi pritiski, ki jih pogosto doživljajo v šolskem okolju. Raziskovalka Margaret Merga (2021) ugotavlja, da številni učenci šolsko knjižnico dojemajo kot prostor sprejetosti, miru in varnosti, kjer lahko berejo, se učijo, raziskujejo svoje interese ali preživljajo čas v manj obremenjujočem okolju. Šolska knjižnica lahko deluje kot pomembno zatočišče za učence, ki se soočajo z različnimi izzivi, kot so učne težave, socialna izključenost, osamljenost ali stiske v medosebnih odnosih. V takšnem okolju imajo učenci možnost samostojnega raziskovanja, razvijanja svojih interesov ter oblikovanja pozitivnega odnosa do učenja in branja. Pomembno vlogo pri tem ima šolski knjižničar, ki pogosto predstavlja zaupanja vredno odraslo osebo in učencem nudi strokovno pomoč, podporo ter usmerjanje (Merga, 2020).

Poleg tega lahko knjižnica s premišljeno izbiro knjižničnega gradiva spodbuja razumevanje različnosti, empatijo in vključevanje. Knjige omogočajo učencem, da spoznavajo različne življenjske izkušnje, kulture in poglede na svet, kar prispeva k razvoju socialnih in čustvenih kompetenc. Zato sodobna šolska knjižnica ni zgolj prostor za učenje, temveč tudi prostor dobrega počutja, podpore in osebnostnega razvoja učencev (Clark, C., Teravainen-Goff, A., 2018).

Razumevanje šolske knjižnice kot varnega in podpornega prostora je v zadnjih letih postalo še pomembnejše zaradi vse večje pozornosti, namenjene duševnemu zdravju otrok in mladostnikov. S tem šolska knjižnica presega svojo tradicionalno izobraževalno funkcijo in postaja pomemben dejavnik pri ustvarjanju vključujočega, spodbudnega in varnega šolskega okolja.

Sodobne smernice UNESCO in IFLA (2015) poudarjajo, da mora biti šolska knjižnica aktivno vključena v izobraževalni proces in tesno povezana z učnim načrtom. Knjižničar ni več zgolj skrbnik knjižnega gradiva, temveč strokovni sodelavec, ki skupaj z učitelji načrtuje dejavnosti, razvija informacijsko pismenost ter spodbuja raziskovalno delo učencev. Šolska knjižnica tako postaja prostor ustvarjalnosti, inovativnosti in vseživljenjskega učenja.

Na podlagi predstavljenih ugotovitev lahko sklenemo, da šolska knjižnica pomembno vpliva na razvoj bralne in informacijske pismenosti, podpira učni proces, prispeva k socialni vključenosti učencev ter spodbuja njihovo samostojnost in kritično mišljenje. Zaradi svoje večplastne vloge predstavlja nepogrešljiv del sodobne šole in pomemben dejavnik kakovostnega izobraževanja.

2.2 Zgodovinski razvoj knjižnic

Knjižnice sodijo med najstarejše ustanove za zbiranje, hranjenje in posredovanje znanja. Njihov razvoj je tesno povezan z razvojem pisave, izobraževanja in civilizacije. Od prvih zbirk glinenih tablic v Mezopotamiji do sodobnih digitalnih knjižnic ostaja njihovo temeljno poslanstvo ohranjanje in omogočanje dostopa do znanja.

2.2.1. Prve knjižnice v starem veku

Najstarejše znane knjižnične zbirke so nastale na območju Mezopotamije že v 3. tisočletju pr. n. št. Sprva ni bilo jasne ločnice med arhivom in knjižnico, saj so zbirke vsebovale predvsem upravne, verske in gospodarske zapise. Pomemben mejnik predstavlja knjižnica asirskega kralja Ašurbanipala v Ninivah iz 7. stoletja pr. n. št., ki je vsebovala okoli 30.000 glinenih tablic in velja za prvo sistematično organizirano knjižnico (Encyclopaedia Britannica, n.d.)

2.2.2 Aleksandrijska knjižnica – simbol univerzalnega znanja

Posebno mesto v zgodovini knjižnic zavzema Aleksandrijska knjižnica, ustanovljena v začetku 3. stoletja pr. n. št. pod vladavino Ptolomejcev. Bila je del raziskovalnega središča Mouseion in je predstavljala prvi znani poskus oblikovanja univerzalne knjižnice, katere namen je bil zbrati vse znanje tedanjega sveta. Po ocenah je hranila več sto tisoč zvitkov iz Grčije, Egipta, Perzije, Indije in drugih kulturnih okolij.

Aleksandrijska knjižnica ni bila zgolj skladišče knjig, temveč tudi raziskovalno središče, kjer so delovali učenjaki, filozofi, matematiki in astronomi. Tam so nastajali katalogi, kritične izdaje besedil in znanstvene razprave. Sodobni zgodovinarji poudarjajo, da njen propad ni bil posledica enega samega požara, temveč dolgotrajnega procesa političnih in družbenih sprememb. Kljub temu ostaja simbol prizadevanja za sistematično zbiranje in organizacijo človeškega znanja (Čanadi, 2016).

2.2.3 Knjižnice v srednjem veku

Po propadu Zahodnega rimskega cesarstva so pomembno vlogo pri ohranjanju pisne dediščine prevzeli samostani. Benediktinski samostani so že zgodaj vzpostavili knjižnice in skriptorije, kjer so menihi prepisovali rokopise ter tako ohranjali antična in verska besedila. Knjige so bile dragocene in redke, zato so bile knjižnice namenjene predvsem duhovnikom in učenjakom.

V istem obdobju so pomembne knjižnice nastajale tudi v islamskem svetu. Med najbolj znanimi je bila Hiša modrosti v Bagdadu, ustanovljena v 9. stoletju, ki je postala središče prevajanja, raziskovanja in širjenja znanja (Encyclopaedia Britannica, n.d.).

2.2.4 Začetki šolskih knjižnic

Dolgo je prevladovalo prepričanje, da so šolske knjižnice razmeroma nov pojav, vendar raziskave škotske bibliotekarke Laurel Clyde kažejo drugače. V svoji raziskavi *The Schole Lybrarie: Images from Our Past* ugotavlja, da so knjižnice v angleških šolah obstajale že najmanj od 8. stoletja. Najstarejše šolske knjižnice so bile povezane s samostanskimi in katedralnimi šolami srednjeveške Anglije. Njihova glavna naloga je bila podpora pouku latinščine, teologije in drugih predmetov, ki so sestavljali tedanji učni program. Clyde opozarja, da so bile te zgodnje šolske knjižnice sicer zelo drugačne od današnjih, vendar predstavljajo pomemben dokaz, da je povezava med knjižnico in izobraževanjem stara več kot tisoč let.

Kasneje so se knjižnice razvijale tudi v angleških slovničnih šolah 16. in 17. stoletja ter v britanskih in ameriških šolah 19. stoletja (Clyde, 1999).

2.2.5 Začetki šolskega sistema in knjižnic v Evropi

Razvoj šolskih knjižnic je tesno povezan z vzpostavitvijo javnega šolstva v času razsvetljenstva. Pomemben mejnik predstavlja leto 1774, ko je cesarica Marija Terezija izdala Splošno šolsko uredbo, s katero je uvedla obvezno šolanje za otroke od šestega do dvanajstega leta (Malmenvall, 2024). Ta reforma velja za temelj organiziranega osnovnega šolstva na območju današnje Slovenije in celotne habsburške monarhije.

V istem letu je bila v Ljubljani ustanovljena Licejska knjižnica, predhodnica današnje Narodne in univerzitetne knjižnice. Nastala je iz ostankov jezuitske knjižnice po ukinitvi jezuitskega reda in je sprva obsegala približno 637 knjig, namenjenih širši javnosti. Čeprav še ni bila šolska knjižnica v sodobnem pomenu, je pomenila pomemben korak k organiziranemu dostopu do znanja v izobraževalnem prostoru (NUK, n.d).

V tem obdobju se je po Evropi postopoma uveljavila ideja, da mora država prevzeti odgovornost za izobraževanje in pismenost, kar je vodilo k nastanku šolskih knjižnic kot sestavnega dela šolskih sistemov. Razvoj šolskih knjižnic je tesno povezan z razvojem javnega šolstva v Evropi (Koželj, 2022).

2.2.6 Učiteljske knjižnice

V 19. stoletju so se šolske knjižnice začele oblikovati kot samostojne enote znotraj šol. Sprva so bile to predvsem učiteljske knjižnice, namenjene strokovni podpori učiteljem. Njihove zbirke so obsegale učbenike, priročnike, strokovno literaturo in osnovna pedagoška dela. Pojav učiteljskih knjižnic je časovno precej prehitel »šolarske« knjižnice in je neločljivo povezan z nastankom splošnih knjižnic. Učitelji so namreč iz svojih zbirk pogosto izposojali knjige zainteresirani javnosti. Tudi prva javna knjižnica na Slovenskem je bila pravzaprav učiteljska protestantska knjižnica in je nastala 1569 na pobudo Primoža Trubarja. Imenovala se je Knjižnica kranjskih deželnih stanov (Koželj, 2022).

Prva omemba šolskih knjižnic sodi v leto 1866, ko Učiteljski tovariš objavi zapis z naslovom »Vsaka šola naj bi imela svojo knjižnico« (Verlič, 2004). Ključni mejnik v zgodovini šolskih knjižnic predstavlja 3. državni avstrijski osnovnošolski zakon iz leta 1869, ki je prvič ukazal

ustanavljanje knjižnic za učence in učitelje ljudskih šol. Šolske knjižnice so bile namenjene tako učencem kot tudi drugim občanom, imenovale pa so se ljudskošolske knjižnice (Koželj, 2022).

V tem obdobju so se pojavili tudi prvi poskusi klasifikacije gradiva. Učitelj Brezovnik je leta 1880 predlagal razdelitev gradiva na področja, kot so lepoznanstvo, veroznanstvo, zgodovina, zemljepisje, prirodoslovje in gospodarstvo in to objavil v prvem letniku Popotnika. Ta razdelitev je presenetljivo podobna današnjim strokovnim razredom, kar kaže na zgodnje poskuse sistematičnega urejanja knjižničnega gradiva (Koželj, 2022).

Industrializacija in širitev obveznega šolanja sta bila med najpomembnejšimi dejavniki razvoja knjižnic v tem obdobju. Naraščajoča potreba po standardiziranih učnih gradivih je spodbujala oblikovanje knjižničnih zbirk v šolah (Koželj, 2022).

V tem času je potekala tudi postopna profesionalizacija bibliotekarstva, kar se je odražalo v ustanovitvi strokovnih organizacij, kot je Ameriško knjižničarsko združenje (ALA) leta 1876, ki je pomembno vplivalo na razvoj knjižničnih standardov in organizacijskih praks (American Library Association. n.d.). Svojo sekcijo za šolske knjižnice ALA ustanovi šele 1914.

2.2.7 Šolske knjižnice v 20. stoletju

Na območju Slovenije je Državni zakon o ljudskih šolah (1906) in Zakon o narodnih šolah (1929) šolske knjižnice že obravnaval kot obvezne. Vendar pa je vodenje knjižnic prevzel za to določen učitelj, šolskih knjižničarjev pa še ni bilo (Koželj, 2022).

Šele v smernicah za delo osnovnih šol iz leta 1980 je navedeno, da naj ima šola za učinkovito vodenje knjižnice šolskega knjižničarja. Idejni načrt razvoja slovenskih knjižnic šele leta 1995 izpostavi tudi prostor (Dragman, 2025).

V 80. letih se med gradivom, ki naj bi ga knjižnica zbirala, začnejo omenjati tudi drugi viri informacij in ne zgolj knjige in revije (npr. plošče, diafilmi...) Tako se postopoma uveljavlja koncept šolskega knjižničnega medijskega centra, ki je knjižnico opredelil kot učno središče, vključeno v izobraževalni proces, ter kot prostor, ki združuje različne medije in informacijske vire (Koželj, 2022).

2.3 OŠ Sostro

2.3.1 Ustanovitev OŠ Sostro

Osnovna šola v Sostrem je bila zgrajena leta 1869, vendar je stala na drugem mestu kot današnja osnovna šola. Zgrajena je bila na osnovi šolske zakonodaje iz leta 1869, ki je določala, da je treba ustanovljati šole povsod, kjer je v obsegu ene ure hoda po petletnem povprečju več kot 40 otrok. Sprva je bila ljudska šola v Sostrem enorazrednica. Vsako šolsko leto se je začelo in sklenilo s sveto mašo. V šoli so posebej slovesno praznovali cerkvene praznike, praznike avstro-ogrske monarhije in njenega cesarja oziroma njegove družine. Šolsko delo so oteževale številne bolezni, zlasti škrlatinka ter oslovski kašelj.

2.3.2 OŠ Sostro v začetku 20. Stoletja

Prvi podatki o številu učencev so iz leta 1902/1903. Takrat je šolo obiskovalo 256 učencev, ponavljalno šolo pa 86 učencev. Slednja je bila namenjena otrokom, ki so prestopili starostno mejo osnovne šole in še niso dopolnili 14 let. Prestop je bil dovoljen samo tistim otrokom, ki so že šest let hodili v vsakdanjo šolo in so se naučili veronauka, branja, pisanja in računanja. Ponavljalna šola naj bi tako zagotavljala primerno nadaljnje izobraževanje. Zgrajena šola je postajala premajhna in pokazale so se potrebe po širjenju. Šola je začasno najela sobo v privatnih prostorih v hiši ga. Marije Rožnik, kasneje pa še dodatno sobo v hiši pri Polančkovih. Leta 1912 se je začel komisijski ogled glede izbire prostora za novo šolsko poslopje, ki so ga pričeli graditi leta 1913. Na tem mestu šola stoji še danes. Današnja zgradba osnovne šole je bila dograjena leta 1914. V novem šolskem poslopju so bile zgoraj štiri učilnice, kabinet in zbornica, spodaj pa v enem delu stanovanje šolskega upravitelja, v drugem pa še dve učilnici. Učiteljice, ki so poučevale na šoli, so stanovale pri družinah v okoliških vaseh. Zaradi vojne in pomanjkanja delovne sile je bil pouk v obdobju 1914-1918 moten in tudi obisk precej slabši. V tem času so zamujali s pričetkom pouka ter šolsko leto zaključevali prej. Pouk je bil večkrat oviran, ker je nadučitelj moral popisovati zaloge žita, krompirja in zemljiške površine. Težave pri izvajanju pouka so se nadaljevale tudi po vojni, saj je primanjkovalo kurjave, zato so otroci odhajali domov že po eni uri pouka. V šolskem letu 1920/21 se je šola razširila na dva razreda. Najprej so odprli vzporednico k drugemu razredu, 24. septembra 1920 pa se je razširila v petrazrednico s tremi vzporednicami. V šoli so skoraj vsako leto pripravili razstavo šolskih pisanih in likovnih del ter ženskih ročnih del. Tudi dečke so učili ročnih spretnosti. Učili so jih

vezanja knjig in modeliranja iz ilovice. Šola je imela tudi svoj pevski zbor, prirejala pa je tudi dramske igre. Posebno pozornost so namenili praznovanju državnih praznikov. Slavnostno so obeležili nastanek Kraljevine SHS, rojstni dan kralja Aleksandra, Vidov dan, god bratov Cirila in Metoda. Na prireditvah so otroke vzpodbujali k ljubezni do vladarske rodbine, naroda in države. Na dan treznosti, 16. maja, so spregovorili o škodljivem pitju alkohola ter o preklinjanju. Šola je imela tudi drevesnico, cvetlični vrt, betonsko jamo za kompost, toplo gredo, rezervoar za odtok vode iz vodnjaka in čebelnjak. Šolski upravitelj je kmetijski pouk poučeval po eno uro na teden. V zimskih mesecih so se učili teorijo, spomladi pa so usvojeno znanje praktično uporabili pri delu na šolskem vrtu. Zdravstveno stanje šolske mladine je bilo v obdobju med obema vojnama slabo. Leta 1932 je v šolskem okolišu razsajala epidemija davice, ki je med učenci zahtevala šest žrtev. Sicer pa je število učencev v šoli naglo naraščalo in leta 1933/34 je bila OŠ Sostro razširjena v sedemrazrednico s štirimi vzporednicami. Odprt je bil tretji razred višje narodne šole (7. razred). Ker je bila šola za toliko oddelkov premajhna, je pouk potekal v dveh izmenah – dopoldan in popoldan (OŠ Sostro, 2014).

2.3.3 Čas med II. svetovno vojno

V obdobju vojne je bil pouk v šoli večkrat prekinjen. Šolo je najprej zasedla jugoslovanska bolničarska enota, nato pa so jo Italijani spremenili v skladišče italijanskega vojaškega materiala. Za pouk so pustili namenjene le tri učilnice. Uveden je bil pouk italijanščine kot neobveznega predmeta. V letu 1943 je v šoli potekal tudi protikomunistični pouk. Med vojno je komisariat odločil o znižanju starostne meje za šolsko obveznost. Šolo so morali začeti obiskovati otroci z dopolnjenim šestim letom starosti. Po kapitulaciji Italije, v času nemške zasedbe, so v višjih razredih uvedli tri ure tedensko obvezno pouk nemškega jezika. V letu 1944 so za krajše obdobje šolo zasegli Nemci, oddelek SS, v letu 1945 pa oddelek Hitlerjeve mladine.

2.3.4 Obdobje SFRJ

Obdobje SFRJ prinese tudi v šolstvo veliko sprememb. Iz šole je bil odstranjen križ in ukinjen verouk. Učitelje se ni več nazivalo z gospodom ali gospo, ampak s tovarišico in tovarišem. Na višji osnovni šoli (peti, šesti, sedmi razred) je bil uveden predmetni pouk. Po vojni sta se nekaj let poučevala tudi ruščina in esperanto. Šola se je hitro razvijala, predvsem po zaslugi zvišanih proračunskih sredstev s strani Sveta za prosveto in kulturo v Ljubljani. Popravili so 92 klopi, popravili napeljavo električnih vodov, prepleskali čebelnjak, zamenjali strešno opeko,

prebarvali žlebove in pločevinaste dele strehe, prebelili šest učilnic, pisarno in vežo ter prepleskali vse šolske table. Od leta 1949 je v šoli delovala mlečna kuhinja. Učenci so dobili toplo mleko, kakav in belo kavo ter kos kruha z margarino. Leta 1952 je bil v šolo napeljan telefon. V šolskem letu 1959/1960 je na šoli potekal pouk v treh izmenah, saj je imela šola že osem temeljnih razredov in sedem vzporednic (skupaj petnajst oddelkov). Leta 1961 so v kletne prostore šolskega poslopja napeljali trofazni tok, ki so ga uporabljali v delavnici, kjer so imeli novo cirkularno. Ker je imela šola tudi nekaj orodja, je v teh prostorih potekal pouk tehnične vzgoje. V šolskem letu 1968/69 so prvič izvedli pouk male šole. Sicer pa so učenci svoje interese in talente lahko nadgrajevali v različnih krožkih, najbolj priljubljena sta bila gledališki krožek in pevski zbor ter šahovska, kolesarska in ostala športna tekmovanja. Ker je šola postala premajhna, so leta 1976 odprli prizidek k stari šolski stavbi. Šola je tako dobila telovadnico, sedem novih učilnic, tehnično delavnico, kuhinjo in jedilnico, pisarniške prostore in zbornico. Istega leta je bila izvedena tudi reorganizacija šolske mreže in OŠ Sostro je dobila pet podružnic: Besnica, Janče, Javor, Lipoglav in Prežganje, ki so do tedaj pripadale osnovni šoli v Polju. Osnovna šola Sostro se je preimenovala v OŠ Toneta Trtnika – Tomaža. V tem času je bilo poleg učnih vsebin veliko časa namenjenega tudi ozaveščanju domovinske vzgoje. Vsako leto so ob dnevu pionirjev izvolili nov pionirski odbor, sedmošolce pa sprejeli v mladinsko organizacijo. Prvošolci so se najbolj veselili dneva republike, 29. novembra, ko so bili sprejeti v pionirsko organizacijo in so dobili rdeče rutice in modre kapice. Zadnji prvošolci so bili v pionirsko organizacijo sprejeti v letu 1989.

2.3.5 Obdobje samostojne Slovenije

Leto 1990 je s političnimi spremembami prineslo novosti tudi v šolo. Pionirska organizacija in Zveza socialistične mladine sta prenehali delovati. V vseh prostorih so sneli Titove slike, šola se je spet preimenovala v OŠ Sostro. Število učencev se je še vedno večalo, šolski prostori so spet postali premajhni. Pouk na razredni stopnji je potekal v dopoldanski in popoldanski izmeni, oddelki podaljšanega bivanja so imeli svoj prostor v kleti, v nekdanjih delavnicah za tehniški pouk. Leta 1997 je prenehala delovati podružnična šola Javor. Zaradi prostorske stiske in uvajanja devetletne osnovnošolske obveznosti je šola v letu 2003 dobila še en prizidek, s katerim je pridobila dve telovadnici, 7 učilnic, razkošno avlo, večjo knjižnico, sodobno računalniško učilnico in novo jedilnico. Poleg prizidka se je adaptiralo tudi obe starejši zgradbi. Najprej se je adaptiralo prizidek. V adaptiranem delu so iz stare telovadnice nastale še štiri nove učilnice, nad njimi galerija in 8 prostornih učilnic. Šolsko leto 2003/2004 se je začelo s

številnimi spremembami. Sostrska šola je postala devetletka z enoizmenskim poukom. Uvedba devetletne šole je potekala postopoma, saj so v program najprej vstopili prvošolci in sedmošolci, šele v kasnejših letih ostali razredi. Sledila je adaptacija »stare« šole, ki je spomeniško varovana, zato je bila le »olepšana«. Ker se število učencev na šoli vztrajno povečuje, je šola v letu 2023 spet dobila nov prizidek (OŠ Sostro, 2014).

2.3.6 OŠ Sostro danes

V šolskem letu 2025/2026 šolo matično obiskuje 683 učencev. V vsaki generaciji so trije ali oddelki, tako da je na šoli 30 oddelkov. Na podružnicah so oddelki kombinirani, pouk poteka od 1. do 4. razreda, nato pa se učenci vozijo v matično šolo. Na PŠ Besnica je skupaj 22 učencev, na PŠ Janče 16 učencev, na PŠ Lipoglav 30 učencev in na PŠ Prežganje 30 učencev. Če upoštevamo tako učence matične, kot podružničnih šol, ima šola skupaj 781 učencev ter 38 oddelkov. Novi pristopi k poučevanju, izbirni predmeti, številne interesne dejavnosti in možnost sodelovanja na različnih tekmovanjih ter v projektu Erasmus, je pripeljalo do tega, da je OŠ Sostro pridobila veliko nazivov. Ponašamo se z nazivom kulturna šola, saj v skladu s tradicijo šole ohranjamo pevsko in gledališko področje. Smo tudi zdrava šola. Šolska kuhinja nudi štiri obroke na dan in vmesne prigrizke zdravega sadja. Skozi zgodovino so ob sostrski šoli imeli zgledno urejen vrt in to tradicijo skušajo ohranjati učenci vrtnarskega krožka. Trudimo se, da smo šola odprtosti in dobrih medsebojnih odnosov. S prizadevnim delom obeležujemo tematske svetovne dneve, s projekti sodelujemo na šolski, državni in mednarodni ravni. Svetovne Unescove dneve obeležimo z razstavami, v okolici šole smo posadili že nekaj lip ob dnevu miru. Imamo naziv Unesco šola. Učenci so zelo uspešni tudi na področju raziskovalne dejavnosti. Smo raziskovalna šola. Šola ima odlično lego, saj je v okolici dovolj primernih zelenih površin, kjer učenci sprostijo odvečno energijo. Predvsem prostorna velika telovadnica z vsemi športnimi pripomočki in mala telovadnica ter zunanje športne površine omogočajo, da učenci osvajajo veščine športa, zaradi česar smo postali FIT šola. Ker je pomembno, da se otroci med sabo družijo in tkejo nova prijateljstva, šola vsako leto organizira nekajdnevne tabore za vse razrede. Svoje delo pogosto pokažemo z različnimi prireditvami, sejmi, športnimi akcijami, ustvarjalnimi delavnicami, na katerih nam starši s svojo prisotnostjo izkažejo spoštovanje. Učenci imajo možnost sodelovanja v projektih na mednarodni ravni in v okviru Erasmus. Poželi so odlične uspehe in šola je mnogim tujim diplomantom odprla svoja vrata. Kar nekajkrat so nas obiskali tudi najvišji predstavniki naše države.

Avtocestni obroč omogoča odličen dostop do šole. Tako učenci kot mentorji prihajajo k nam na različna območna, regijska in državna tekmovanja.

Šola ima zelo prostorno avlo, v kateri se odvijajo različne prireditve in razstave. Povezuje vse tri stavbe v celoto in je srce šole. Tu se stkejo številna prijateljstva in prve ljubezni.

Vsak otrok je posebnost zase, v vsakem se skrivajo številne sposobnosti in talenti. Skupaj jih poskušamo odkrivati in razvijati. Danes imamo tako na šoli izredno veliko ponudbo interesnih dejavnosti, ki jih izvajajo učitelji ter zunanji sodelavci. Učencem je na voljo skupno nekaj več kot 50 različnih interesnih dejavnosti. Velik poudarek je tudi na organizaciji dejavnosti za nadarjene učence. Na šoli se trudimo uravnovežiti ponudbo dejavnosti, ki posegajo na različna področja otrokovega razvoja. Tako na šoli potekajo priprave na tekmovanja iz različnih področij (astronomija, fizika, Cankarjevo priznanje, Vodnikovo priznanje, Vegovo priznanje, Proteusovo priznanje, Preglovo tekmovanje, Prva pomoč, Kresnička, Zeleno pero, kolesarska in orientacijska tekmovanja, tekmovanja iz poznavanja in priprave različnih jedi...), spoznavanje lastnosti živil, ustrezno načrtovanje prehrane, ustrezna priprava in obdelava živil, pomoč učencem pri izdelavi raziskovalnih, seminarskih in projektnih nalog pri številnih šolskih predmetih ter pri računalniškem oblikovanju teh nalog, priprava in sodelovanje na natečajih, poglobitev snovi, reševanje šahovskih problemov, obisk prireditev, sejmov in ustanov, naravoslovne delavnice, astronomski tabor, matematični tabor SMaRT, bogatitev besednega zaklada ter urjenje bralnih veščin v angleščini, francoščini in nemščini, možnost udeležbe na strokovnih ekskurzijah v tujino, spoznavanje različnih inštrumentov in tehnike igranja nanje, urjenje sposobnosti petja in igranja obenem, eksperimentiranje in sodelovanje z razredno stopnjo.



Slika 1: Najstarejši del šole



Slika 2: Šolska avla povezuje tri stavbe in knjižnico

2.3.3 Predstavitev šolske knjižnice OŠ Sostro

Knjižnica na matični šoli je za izposojajo knjižničnega gradiva odprta vsak dan od 07:30 do 8.00 in od 11:00 do 14:30. Na podružničnih šolah imajo otroci knjižne kotičke, kamor knjižničarka mesečno pošlje gradivo iz matične šolske knjižnice.

Od jeseni 2003 se knjižnica na matični šoli nahaja v samem središču šole, ob glavni šolski avli, ki povezuje vse tri stavbe naše šole. S svojim gradivom in delovanjem podpira vzgojno-izobraževalni proces šole in je namenjena vsem učencem in delavcem šole.

V njenih kotičkih si lahko učenci in drugi člani šolske knjižnice izposojajo knjižnično gradivo, se posvetujejo s knjižničarko o izbiri gradiva za prosto branje, berejo, prelistavajo revije, iščejo informacije po različnih virih, se učijo, pišejo domače naloge, izdelujejo plakate, referate in druge pisne izdelke ter se seznanjajo s knjižničnimi novostmi.

Vključujejo se lahko tudi v druge kulturne dejavnosti (knjižne uganke, knjižni kviz, izbor moje najljubše knjige, razgovori o prebranih knjigah...). V dogovoru z učitelji potekajo v knjižnici bibliopedagoške ure, razstave in druge aktivnosti.

Knjižnica je urejena po sistemu prostega pristopa, kar pomeni, da lahko uporabniki knjižnice sami brskajo po knjižnih policah in iščejo zeleno gradivo.

Knjige so urejene po abecednem redu priimkov avtorjev.

Leposlovne knjige za učence so razvrščene v tri skupine:

- Črka C označuje knjige za učence do 3. razreda (rdeče črke),
- Črka P označuje knjige za učence od 4. do 7. razreda (modre črke),
- Črka M označuje knjige za učence 8. in 9. razreda (zelene črke).

Ljudske pravljice, pripovedke in pesmi so označene s črko L.

Strokovne (poučne) knjige so razvrščene po UDK – skupinah, označenih s številkami od 0 – 9:

- 0 – Splošno o znanosti in kulturi
- 1 – Filozofija. Psihologija
- 2 – Verstvo
- 3 – Družbene vede



Slika 3: Šolska knjižnica

5 – Naravoslovne vede

6 – Uporabne vede

7 – Umetnost. Šport

8 – Jezikoslovje. Književnost

9 – Geografija. Zgodovina

Knjižničarka vsako leto ob svetovnem dnevu knjig za otroke in mladino povabi katerega od znanih slovenskih pesnikov in pisateljev. Obiskali so nas številni znani slovenski ustvarjalci: Primož Suhadolčan, Desa Muck, Žiga X Gombač, Anja Štefan, Boštjan Gorenc Pižama...

V šolski knjižnici sta zaposleni dve knjižničarki, ena za polni, druga pa za polovični delovni čas. Uporabna površina knjižnice meri 142 m². V čitalnici je uporabnikom na voljo 20 čitalniških mest.

Šolska knjižnica je imela v kraju izredno velik pomen, saj je bila pogosto otrokov edini stik s knjigami, pa tudi z informacijsko tehnologijo. Socialno ekonomski status učencev je namreč zelo različen, saj marsikateri učenec prihaja iz oddaljene, osamljene kmetije Zasavsko – Posavskega hribovja, medtem ko drugi učenci prihajajo iz premožnih družin okoliških obrtnikov ali priseljencev, ki so bili dovolj premožni, da so si kupili hiše na zelenem obrobju Ljubljane. Krajevna knjižnica je bila v kraju odprta šele leta 2010, prej je bilo tu le postajališče potujoče knjižnice.

2.4 Ugotavljanje uspešnosti delovanja šolskih knjižnic

»Meritve so bistvene. Če nečesa ne morete izmeriti, tega ne morete nadzorovati. Če tega ne morete nadzorovati, tega ne morete upravljati. Če tega ne morete upravljati, tega ne morete izboljšati. Brez izboljšav bo vsak rezultat presenečenje. Meritve so izhodišče za izboljšave, saj vam omogočajo, da razumete, kje ste, in si postavite cilje, ki vam pomagajo doseči želeni cilj.« (Pereira & Varvakis, 2018, str. 221, povzeto po Harrington; Harrington).

2.4.1 IFLA kazalci kakovosti

Kakovost šolske knjižnice je temeljni pogoj za njeno učinkovito delovanje in za njen prispevek k izobraževalnemu procesu. Sodobna šolska knjižnica ni več zgolj prostor, kjer se hranijo knjige, temveč kompleksno učno in informacijsko okolje, ki podpira razvoj bralne kulture, informacijske pismenosti ter kritičnega mišljenja. IFLA v svojih Kazalcih kakovosti

za šolske knjižnice (2015) poudarja, da kakovostna knjižnica deluje kot središče učenja, kjer se prepletajo pedagoške, informacijske in kulturne funkcije. Njena kakovost se kaže v tem, kako uspešno podpira učence in učitelje pri doseganju učnih ciljev ter pri razvijanju kompetenc, ki so ključne za življenje v sodobni informacijski družbi (IFLA, 2015).

Eden najpomembnejših vidikov kakovosti je vloga knjižnice pri učenju in poučevanju. Kakovostna šolska knjižnica je tesno povezana s kurikulumom in aktivno sodeluje z učitelji pri načrtovanju ter izvajanju pouka. Knjižničar pri tem ne deluje le kot skrbnik gradiva, temveč kot pedagoški partner, ki učencem pomaga pri iskanju, vrednotenju in uporabi informacij. Knjižnica tako postane prostor, kjer se učenci učijo samostojno, raziskovalno in problemsko, kar je skladno s sodobnimi pedagoškimi pristopi. S tem knjižnica pomembno prispeva k razvoju kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in sposobnosti reševanja problemov (IFLA, 2015).

Kakovost šolske knjižnice se kaže tudi v njenem vplivu na razvoj bralne kulture. IFLA poudarja, da je knjižnica ključni dejavnik pri spodbujanju bralne motivacije in bralne pismenosti. Kakovostna knjižnica učencem ponuja raznoliko, aktualno in privlačno leposlovje, ki ustreza njihovim interesom in starosti. Poleg tega organizira bralne programe, sodeluje v nacionalnih projektih ter ustvarja okolje, v katerem je branje predstavljeno kot prijetna, koristna in ustvarjalna dejavnost. Bralna kultura je namreč temelj za uspešno učenje v vseh predmetih, zato je kakovostna knjižnica prostor, kjer se razvijajo bralne navade in razumevanje besedil (IFLA, 2015).

V sodobni družbi, ki jo zaznamuje obilje informacij in digitalnih vsebin, je kakovost šolske knjižnice neločljivo povezana z razvojem informacijske pismenosti. Knjižnica mora učencem omogočati dostop do digitalnih virov, jih učiti varne in etične rabe interneta ter jih usposablja za kritično vrednotenje informacij. Knjižničar ima pri tem ključno vlogo kot informacijski strokovnjak, ki učencem pomaga razumeti, kako prepoznati zanesljive informacije, kako se izogniti dezinformacijam in kako odgovorno uporabljati digitalne vire. Informacijska pismenost je ena najpomembnejših kompetenc 21. stoletja, zato je kakovostna knjižnica prostor, kjer se te spretnosti sistematično razvijajo (IFLA, 2015).

Pomemben kazalec kakovosti je tudi zbirka knjižnice. Ta mora biti posodobljena, raznolika, uravnotežena in dostopna. Kakovostna zbirka vključuje tako leposlovje kot strokovno gradivo, tiskane in digitalne vire ter gradivo, ki podpira kurikulum in interese učencev. Redno

posodabljanje zbirke ter izločanje zastarelega gradiva sta nujna za zagotavljanje kakovosti. Pomemben element sodobne knjižnice je tudi vključitev v sistem COBISS, ki omogoča profesionalno katalogizacijo, preglednost zbirke in enostaven dostop do gradiva (IFLA, 2015).

Kakovost šolske knjižnice je povezana tudi s prostorom, v katerem deluje. IFLA poudarja, da mora biti knjižnica prijetno, varno in fleksibilno učno okolje, ki omogoča različne oblike dela: tiho individualno učenje, skupinsko delo, raziskovalne projekte in ustvarjalne dejavnosti. Prostor mora biti zasnovan tako, da spodbuja sodelovanje, samostojnost in ustvarjalnost. Sodobna knjižnica je opremljena z računalniki, tablicami, internetnim dostopom in sodobnim pohištvo, ki omogoča prilagodljivost in udobje (IFLA, 2015).

Kakovostno delovanje knjižnice zahteva tudi ustrezno vodenje, upravljanje in načrtovanje. Knjižnica mora imeti jasno vizijo, cilje in letni načrt dela. Knjižničar mora sodelovati z vodstvom šole, učitelji in drugimi strokovnimi delavci ter skrbeti za redno evalvacijo svojega dela. Ustrezno financiranje je ključno za razvoj zbirke, opreme in programov. Kakovostna knjižnica redno spremlja statistiko uporabe, izposoje, udeležbe v programih ter zbira povratne informacije učencev in učiteljev, kar omogoča stalno izboljševanje (IFLA, 2015).

Nenazadnje je kakovost šolske knjižnice odvisna od strokovnosti knjižničarja. IFLA jasno določa, da mora šolsko knjižnico voditi usposobljen strokovnjak, ki ima bibliotekarsko izobrazbo, pedagoško znanje in kompetence za poučevanje informacijske pismenosti. Knjižničar mora biti tudi stalno strokovno aktiven, spremljati razvoj knjižnične stroke ter se vključevati v strokovna izobraževanja in združenja. Le tako lahko knjižnica ostane sodobna, učinkovita in usmerjena v potrebe učencev (IFLA, 2015).

Kakovost šolske knjižnice je torej rezultat prepleta pedagoških, informacijskih, organizacijskih in prostorskih dejavnikov. Le celostno urejena knjižnica lahko učinkovito podpira cilje sodobnega izobraževanja in prispeva k razvoju kompetenc, ki jih učenci potrebujejo za uspešno delovanje v informacijski družbi. IFLA kazalci kakovosti (2015) predstavljajo pomembno orodje za načrtovanje, evalvacijo in izboljševanje šolskih knjižnic ter jasno opredeljujejo, kaj pomeni kakovostna knjižnica v 21. stoletju.

2.4.2 ISO standardi

ISO standardi, zlasti ISO 11620 (Library Performance Indicators), dopolnjujejo IFLA smernice s poudarkom na merljivosti kakovosti. ISO 11620 opredeljuje kazalce, ki omogočajo objektivno spremljanje učinkovitosti knjižnice, kot so dostopnost gradiva, prostor in oprema, izposoja, zadovoljstvo uporabnikov in učinkovitost procesov (Žaucer, 1998). V kontekstu šolskih knjižnic ISO standardi poudarjajo, da kakovost ni le stvar subjektivnega vtisa, temveč jo je mogoče dokazovati z empiričnimi podatki, kar je ključno za načrtovanje razvoja in utemeljevanje financiranja.

2.4.3 BibSist

V slovenskem prostoru pomemben del razumevanja kakovosti šolskih knjižnic predstavlja tudi BibSist. BibSist je zasnovan kot podporno orodje za knjižnice, ki omogoča sistematično zbiranje podatkov, spremljanje kazalcev uspešnosti in primerjavo med knjižnicami. Čeprav BibSist ni izrecno namenjen izključno šolskim knjižnicam, predstavlja pomemben element pri razumevanju kakovosti knjižničnega dela v Sloveniji, saj omogoča standardizirano spremljanje dejavnosti, ki so ključne tudi za šolske knjižnice (Kodrič-Dačić, 2013).

BibSist se vsebinsko navezuje na mednarodne standarde, kot sta IFLA in ISO, saj temelji na konceptu merljivih kazalcev kakovosti (Kodrič-Dačić, 2014). Tako kot ISO 11620 tudi BibSist poudarja pomen kvantitativnih podatkov, ki omogočajo objektivno spremljanje delovanja knjižnice. Vključuje kazalce, kot so obseg zbirke, število izposoj, obisk, uporaba elektronskih virov in obseg knjižničnih storitev. Ti kazalci so pomembni za šolske knjižnice, saj omogočajo vpogled v to, kako pogosto učenci uporabljajo knjižnico, katere vrste gradiva so najbolj iskane in kako učinkovito knjižnica podpira učni proces.

Poleg kvantitativnih kazalcev BibSist posredno podpira tudi kvalitativne vidike, ki jih izpostavlja IFLA. S tem ko knjižnicam omogoča spremljanje uporabe storitev in gradiva, prispeva k razumevanju potreb uporabnikov, kar je ključno za razvoj kakovostne zbirke in storitev. IFLA poudarja, da mora knjižnica svojo kakovost dokazovati z vplivom na učenje, bralno kulturo in informacijsko pismenost. BibSist omogoča zbiranje podatkov, ki so potrebni za takšno evalvacijo, čeprav sam ne meri neposredno pedagoškega vpliva knjižnice (Kodrič-Dačić, 2014).

BibSist ima pomembno vlogo tudi pri zagotavljanju enotnosti in preglednosti knjižničnega sistema v Sloveniji. Ker so šolske knjižnice vključene v COBISS, BibSist omogoča, da se

podatki o njihovem delovanju zbirajo na enoten način, kar omogoča primerjave med knjižnicami in identifikacijo dobrih praks. To je še posebej pomembno v slovenskem prostoru, kjer so razlike med šolami pogosto velike, tako glede opremljenosti kot glede strokovnega kadra. BibSist tako prispeva k večji preglednosti in omogoča, da se kakovost knjižnic ne ocenjuje zgolj na podlagi subjektivnih vtisov, temveč na podlagi podatkov.

V povezavi z raziskavami, kot je magistrsko delo Barbare Gasser (2020), BibSist predstavlja pomemben vir informacij, ki omogoča razumevanje dejanskega stanja šolskih knjižnic. Gasserjeva ugotavlja, da so slovenske šolske knjižnice pogosto dobro organizirane, vendar se soočajo s pomanjkanjem digitalnih virov in opreme. BibSist lahko v tem kontekstu služi kot orodje za spremljanje napredka in za identifikacijo področij, kjer so potrebne izboljšave.

BibSist predstavlja pomemben nacionalni okvir, ki dopolnjuje mednarodne smernice in standarde. Medtem ko IFLA in ISO določata, kaj pomeni kakovostna knjižnica, BibSist omogoča, da se ta kakovost v slovenskem prostoru tudi spremlja in meri. S tem prispeva k profesionalizaciji knjižničnega dela, k večji preglednosti in k razvoju knjižnic, ki so usmerjene v potrebe uporabnikov.

3. EMPIRIČNI DEL

3.1. Metodologija

Raziskava je bila pilotnega tipa, vanjo je bilo sprva vključenih 67 učencev, vendar je bilo pet vprašalnikov izločenih zaradi nepopolnih odgovorov. Popolno rešenih je bilo 62 vprašalnikov, in sicer 21 s strani učencev tretjega razreda, 23 s strani učencev šestega razreda ter 18 s strani učencev devetega razreda. V vzorec je bil tako zajet zaključni razred vsake triade, vsakič oddelek A. Glede na spol je bilo v raziskavo vključenih 31 deklet in 31 fantov. Anketiranci so odgovarjali pisno, v času rednega pouka, ob moji prisotnosti. Ocenjevali so trditve na petstopenjski Likertovi lestvici, ob čemer so trditve, ki so izražale najvišjo intenziteto, ocenili s 5, tiste z najmanjšo pa z 1. Na vprašanje o vzrokih za obiskovanje knjižnice so odgovarjali le učenci, ki knjižnico obiskujejo. Njihov numerus je bil 51.

Tudi polstrukturiran intervju je potekal v času pouka in sicer individualno. Vključen je bil nadarjen učenec šestega razreda ter sedmošolec z disleksijo. Vsak od intervjujev je trajal približno 10 minut.

3.2 Raziskovalna vprašanja

Opravila sem raziskavo, v kateri sem uporabila tradicionalen kvantitativni pristop in sicer anketni vprašalnik, s katerim sem ugotavljala uporabo knjižničnih storitev ter kakovost zbirke. Zlasti me je zanimalo, kateri so razlogi za obiskovanje oziroma neobiskovanje šolske knjižnice ter kakšne predloge in želje imajo učenci glede delovanja knjižnice v prihodnje.

Sledil je kvalitativni del s polstrukturiranim intervjujem z nadarjenim učencem in z učencem z disleksijo. Tudi v polstrukturiranem intervjuju me je zanimalo, kakšni so razlogi za obiskovanje oziroma neobiskovanje knjižnic in sicer subjektivni pogled nadarjenega učenca in učenca z disleksijo. Zanimali so me tudi njuni predlogi in želje glede delovanja knjižnice.

3.3 Rezultati ankete

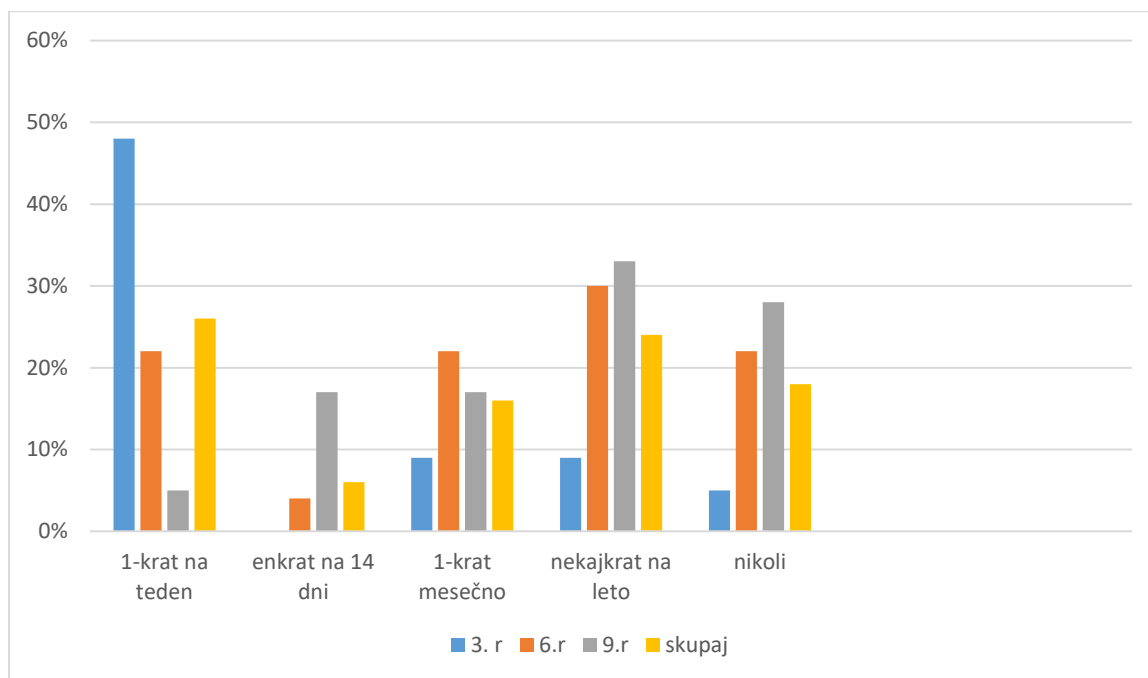
Tabela 1: Pogostost obiskovanja knjižnice (število učencev), N=62

	Tretješolci	Šestošolci	Devetošolci	Skupaj
Skoraj vsak dan	6	0	0	6
1-krat tedensko	10	5	1	16
1-krat na 14 dni	0	1	3	4
Enkrat mesečno	2	5	3	10
Nekajkrat na leto	2	7	6	15
Nikoli	1	5	5	11
Skupaj	21	23	18	62

Tabela 2: Pogostost obiskovanja knjižnice (delež učencev v %); N=62

	Tretješolci	Šestošolci	Devetošolci	Skupaj
Skoraj vsak dan	29 %	0 %	0 %	10 %
1-krat tedensko	48 %	22 %	5 %	26 %
1-krat na 14 dni	0 %	4 %	17 %	6 %
Enkrat mesečno	9 %	22 %	17 %	16 %

Nekajkrat na leto	9 %	30 %	33 %	24 %
Nikoli	5 %	22 %	28 %	18 %
Skupaj	100 %	100 %	100 %	100 %



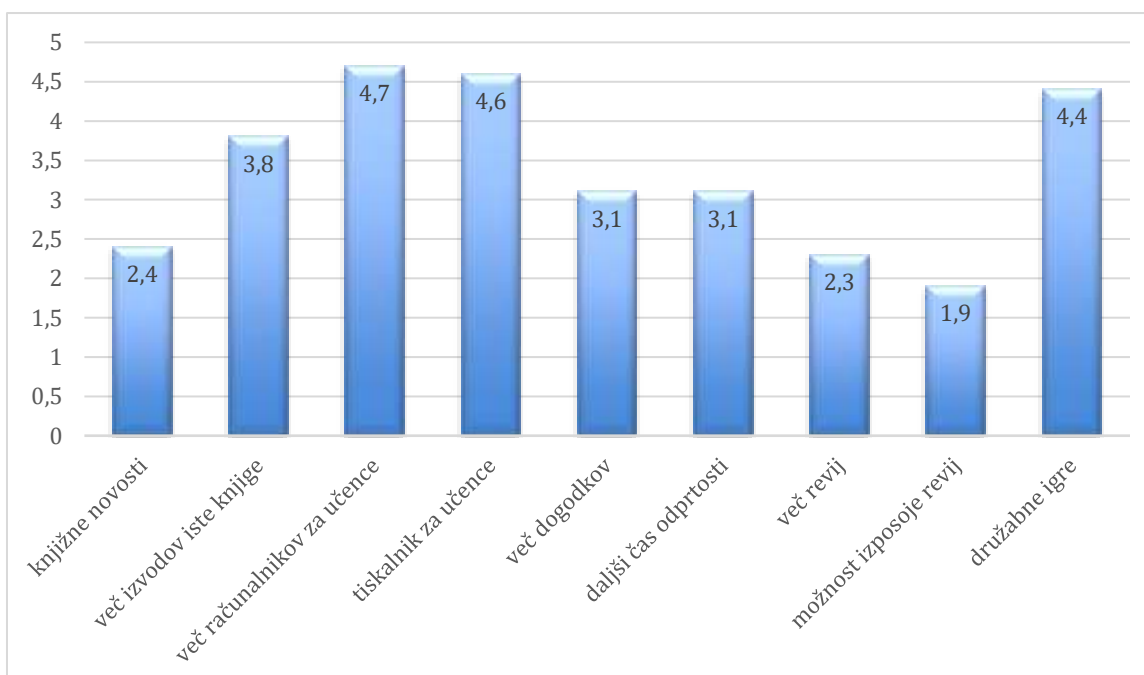
Slika 4: Pogostost obiskovanja knjižnice glede na starost učencev

Ker gre za majhen vzorec, rezultati niso povsem zanesljivi in tudi računanje % ni najbolj upravičeno. Nakazan je zgolj trend. Za zanesljivejše rezultate bi bilo potrebno raziskavo opraviti na večjem vzorcu in uporabiti ustrezne metode za izračunavanje statistične pomembnosti razlik med vzorci. Opaziti pa je, da osnovnošolci z leti vedno redkeje obiskujejo šolsko knjižnico. Medtem ko skoraj polovica tretješolcev obiskuje knjižnico skoraj vsak dan in le redki nikoli, pa med šestošolci naraste delež tistih, ki knjižnico obiskujejo enkrat mesečno ali celo manj. Med devetošolci se ta trend še povečuje, saj naraste delež tistih, ki knjižnico obiščejo le nekajkrat na leto ali pa nikoli.

Tabela 3: Želje in predlogi učencev glede delovanja knjižnice v prihodnje (5-zelo pomembno, 1- ni pomembno); N=62

Želje in predlogi glede delovanja knjižnice	Aritmetična sredina (M)
knjižne novosti	2,4

več izvodov iste knjige	3,8
več računalnikov za učence	4,7
tiskalnik za učence	4,6
več dogodkov	3,1
daljši čas odprtosti	3,1
več revij	2,3
možnost izposoje revij	1,9
družabne igre	4,4

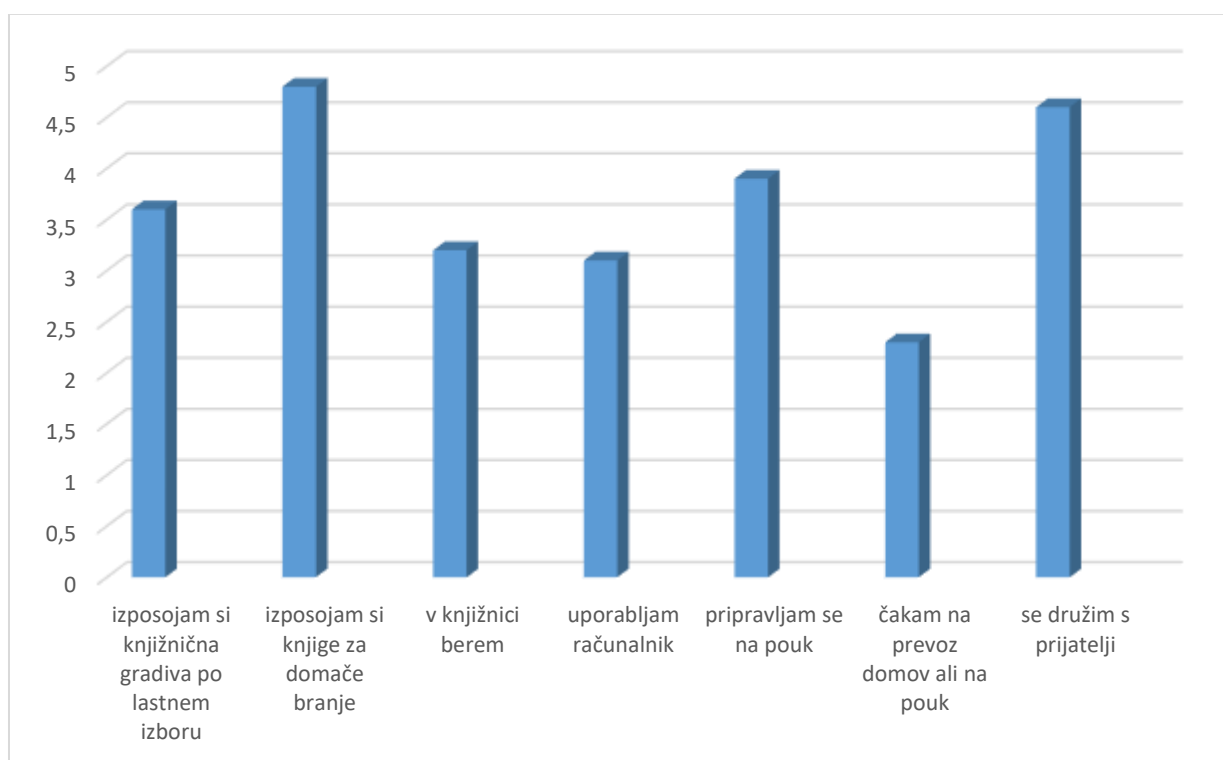


Slika 5: Želje in predlogi učencev za delovanje knjižnice v prihodnje

Za dobro delovanje knjižnice v prihodnje se zdi učencem zelo pomembno, da bi imeli v knjižnici več računalnikov za učence z možnostjo uporabe tiskalnika. Učenci si želijo tudi več izvodov iste knjige ter možnost izposoje družabnih iger. Najmanj pomembna se jim zdi količina revij ter možnost njihove izposoje. Pod možnosti »Drugo« sta dva učenca navedla, da si želita več knjig v angleščini, eden pa, da si želi playstation. Štirje učenci (6,5 %) so navedli, da knjige ne bi smele biti strgane, šest učencev (9,7 %) predlaga večji prostor, pet učencev (8%) pa manj hrupa.

Tabela 4: Vzroki za obiskovanje knjižnice glede na pomembnost (5- zelo pomembno, 1- ni pomembno); N=51

Vzrok za obisk	Aritmetična sredina (M)
Izposojam si knjižnična gradiva po lastnem izboru	3,6
Izposojam si knjige za domače branje	4,8
V knjižnici berem	3,2
Uporabljam računalnik	3,1
Pripravljam se na pouk	3,9
Čakam na prevoz domov ali na pouk	2,3
Se družim s prijatelji	4,6

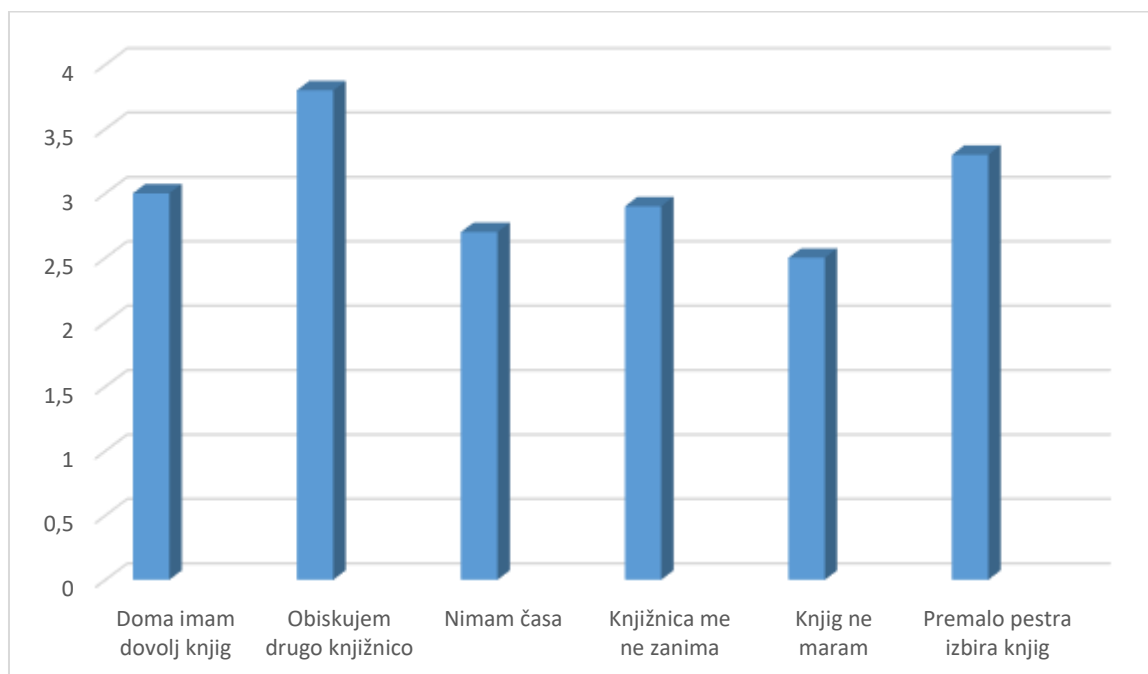


Slika 6: Vzroki za obiskovanje knjižnice

Učenci najpogosteje obiskujejo knjižnico z namenom izposoje knjig, ki jih morajo prebrati za domače branje. Naslednji pomemben razlog je druženje s prijatelji in priprava na pouk. Kot najmanj pogosta razloga za uporabo knjižnice so učenci omenjali uporabo računalnika v sami knjižnici in pa čakanje na prevoz ali na pouk. Zaskrbljujoče je dejstvo, da učenci knjižnico relativno redko uporabljajo za samo branje knjig.

Tabela 5: Vzroki za neobiskovanje knjižnice glede na pomembnost (5- zelo pomembno, 1- ni pomembno); N=62

Vzrok	Aritmetična sredina (M)
Doma imam dovolj knjig	3,0
Obiskujem drugo knjižnico	3,8
Nimam časa	2,7
Knjižnica me ne zanima	2,9
Knjig ne maram	2,5
Premalo pestra izbira knjig	3,3



Slika 7: Vzroki za neobiskovanje knjižnice

Kot najpogostejši razlog, zakaj šolske knjižnice ne obiščejo pogosteje, učenci navajajo obiskovanje druge knjižnice ter premalo pestro izbiro knjig. Zaskrbljujoče je dejstvo, da kar nekaj otrok navaja, da jih knjižnica ne zanima.

Tabela 6: Način iskanja knjižničnega gradiva, N=51

Način iskanja	Aritmetična sredina (M)
Samostojno	3,0
S pomočjo knjižničarke	2,5

Razberemo lahko, da učenci knjige pogosteje iščejo samostojno in manj s pomočjo knjižničarke.

3.4 Intervju

V drugem delu raziskave sem opravila polstrukturiran intervju z nadarjenim učenecem in učenecem z disleksijo. Odgovarjala sta na vprašanja: Ali obiskuješ šolsko knjižnico in kako pogosto? Kaj ponavadi tam počneš? Ali obiskuješ še kakšno drugo knjižnico? Kakšne izboljšave bi predlagal v šolski knjižnici?

Nadarjen učenec je povedal, da obiskuje šolsko knjižnico, poleg te pa še splošno knjižnico. Šolsko knjižnico obiskuje približno enkrat tedensko. Najpogosteje se v njej uči oziroma dela domačo nalogo, zlasti kadar čaka na glasbeno šolo. Seveda si pride tudi izposodit knjige. Vedno pride po knjige za domače branje, vendar jih pogosto ne dobi, tako da mora v splošno knjižnico. Predlaga, da bi knjižnica imela več istih knjig, zlasti za domače branje. V knjižnico prihaja tudi iskat točno določeno knjigo, za katero je od prijateljev slišal, da je dobra. Včasih jo dobi, vedno pa ne. Včasih je knjiga izposojena, velikokrat pa knjižnica tudi nima knjige, ki ga zanima. Pogosto pride v knjižnico tudi samo brskati po knjigah. Zato se mu zdi zelo pomembno, da si učenci lahko sami izbirajo knjige. Doda, da je radovednost najpomembnejša človekova lastnost. Zaradi radovednosti je človek v prazgodovini začel dva kamna tolči enega ob drugega, da bi videl, kaj se bo zgodilo... Včasih se dobi s sošolci, da se pred testom skupaj pripravljajo na test. V knjižnico so mu najbolj všeč dobre knjige – to se mu zdi najbolj pomembna značilnost knjižnice. Knjižnico bi izboljšal tako, da bi bila neskončno velika oziroma prostorna, z najboljšimi knjigami in pestro izbiro. Pomembno se mu zdi tudi prijetno vzdušje, vključno s prijazno knjižničarko. Pomembno je, da je prostor svetel, z novo, prijazno opremo. Želel bi si tudi več čitalniških sedežev, blazine, kavče in manjšo kuhinjo za učence. Mogoče bi zadoščal že avtomat za nakup prigrizkov in pijače. Ali pa, če bi imeli kar prodajni pult, da učenci ne bi hodili na bencinsko črpalko, ker je prepovedano. Mogoče bi imeli v knjižnici tudi kotiček z malimi živalmi, da bi jim učenci, ki slabo berejo, brali. Podobno, kot obstajajo Tačke pomagačke, ampak da bi bilo v interni organizaciji. Knjižnica bi morala imeti tudi več računalnikov, saj sedaj sploh ne prideš na vrsto. Rad bi tudi več knjig v angleščini. Mogoče bi organizirali nakup knjig po naročilu učencev. V knjižnico bi dal tudi lestev, da bi res vsi učenci lahko brskali po knjigah. Učenca sicer v knjižnici zelo moti, če je hrup in pa, če so knjige strgane. To se ne bi smelo dogajati.

Učenec z disleksijo prihaja v knjižnico nekajkrat letno. Če pride v knjižnico, pride po kakšno enciklopedijo ali pa po Guinnessovo knjigo rekordov. Hodi še v eno knjižnico – tisto, ki sem mu jo predlagala jaz sama (opomba: Knjižnica Minke Skoberne). Tam dobi knjige za domače branje v zvočnem posnetku. Ampak je daleč in ga mami včasih noče peljat. Na začetku je mami poklicala po telefonu, pa ga niso želeli včlanit. Šele, ko je prinesel potrdilo, si je lahko izposodil. Knjižnico bi izboljšal tako, da bi dal ven knjige, namesto tega pa pet milijonov računalnikov in televizij vse naokrog. Dal bi tudi blazine in smešne knjige. Rad bi tudi, da bi že enkrat popravili uro v knjižnici. Prostor je čisto premajhen. Pa knjige bi morale biti lepe.

3.5 Statistični podatki in njihova usklajenost z zakonodajo

3.5.1 Zbirka

»Šolska knjižnica zagotavlja knjižnično gradivo za učence, dijake, študente in vajence (v nadaljnjem besedilu: učence) ter strokovne delavce šole. Šolska knjižnica mora imeti najmanj 3000 enot gradiva za učence in 1000 enot pedagoške in strokovne literature za strokovne delavce, oziroma v šolah, ki imajo več kot 300 učencev, najmanj 10 knjig na učenca in najmanj 40 knjig na strokovnega delavca šole ter ustrezno število serijskih publikacij, ki ne sme biti manjše od 25 tekoče naročenih naslovov.« (Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe. Uradni list RS, št. 73/03, 70/08, 80/12 in 28/23, člen 18)

Tabela 7: Splošni podatki šole za šolsko leto 2025/2026

Število oddelkov šole	38
Število učencev šole	781
Število strokovnih delavcev šole	94

Tabela 8: Knjižnično gradivo po številu enot v letu 2026, na dan 28. 5. 2026

	Knjižno gradivo	Neknjižno gradivo	SKUPAJ
SKUPAJ	19.422	605	20.027
Za učence	12.801	189	12.990
Za strokovne delavce šole	6.621	416	7.037

Tabela 9: Zbirka gradiva po številu enot v letu 2026 glede na jezik, na dan 28. 5. 26

KNJIŽNIČNO GRADIVO v letu 2026	KNJIŽNO GRADIVO	NEKNJIŽNO GRADIVO	SKUPAJ KNJIŽNIČNO GRADIVO
SKUPAJ	19.422	605	20.027
V slovenščini	17.918	462	18.380
V drugih jezikih	1.504	143	1.647

Minimalni pogoj iz Pravilnika o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe predvideva najmanj 3000 enot gradiva za učence in 1000 enot za pedagoške in strokovne delavce šole. Knjižnična zbirka na OŠ Sostro je imela v letu 2026 skupaj 20.027 enot gradiva, od tega 12.990 enot za učence in 7.037 za strokovne delavce šole, zato je pogoj iz Pravilnika v celoti izpolnjevala.

Pravilnik obenem določa, da mora šola z več kot 300 učenci imeti 10 knjig na učenca ter najmanj 40 knjig na strokovnega delavca šole ter da število serijskih publikacij ne sme biti manjše od 25 tekoče naročenih naslovov. Na šoli je bilo v letu 2026 skupaj 781 učencev ter 94 strokovnih delavcev šole. Zbirka knjig je v letu 2026 obsegala 19.422 knjig, od tega 6.621 za strokovne delavce šole in 12.801 za učence. Na učenca to pomeni 16 knjig, na strokovnega delavca pa 70 knjig. S tega vidika je zbirka dovolj velika tako za učence kot tudi za strokovne delavce šole. Število tekoče naročenih serijskih publikacij je 17, kar pa ne zadošča zahtevam pravilnika.

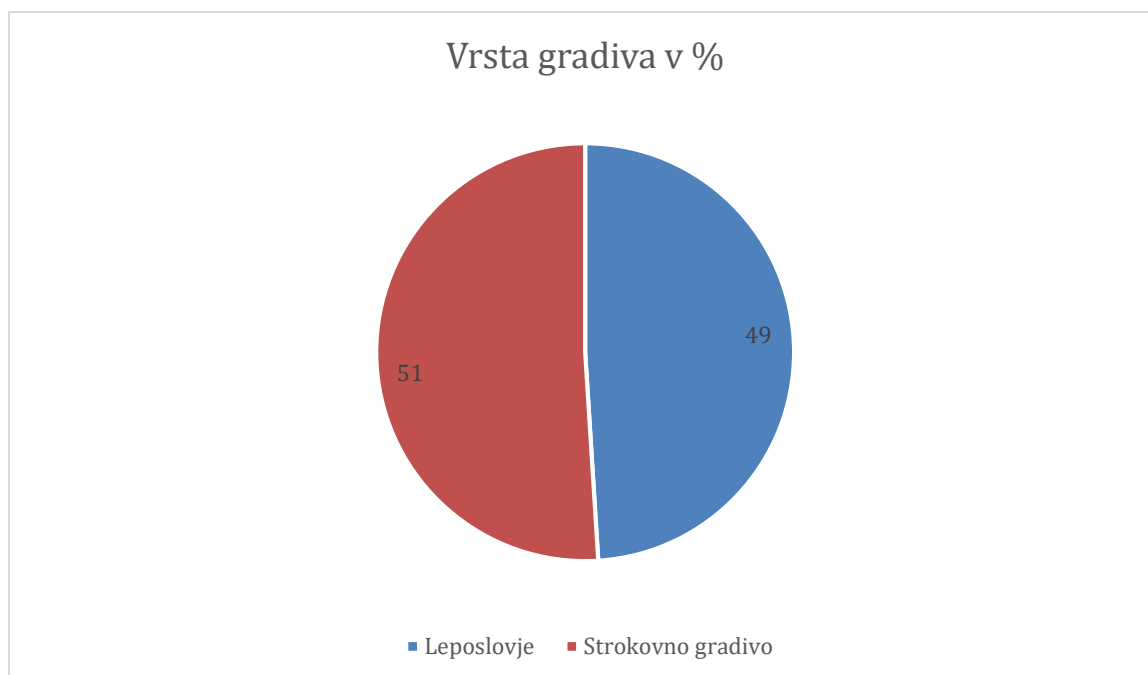
3.5.2 Izbor gradiva

»Knjižnično zbirko knjižnice v osnovni šoli, zavodu za vzgojo in izobraževanje otrok in mladine s posebnimi potrebami in dijaškem domu sestavlja okvirno 60% naslovov leposlovnega in 40% naslovov strokovnega gradiva...«(Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe. Uradni list RS, št. 73/03, 70/08, 80/12 in 28/23; člen 19)

Tabela 10: Izbor gradiva v letu 2026, na dan 28. 5. 2026

	Leposlovno gradivo	Strokovno gradivo	SKUPAJ
Število naslovov	9.720	10.307	20.027
V % od celotne knjižnične zbirke	49 %	51 %	100 %

V letu 2026 je zbirka obsegala 51 % strokovnega gradiva in 49 % leposlovnega gradiva. Obstaja odstopanje od pravilnika v smeri primanjkljaja leposlovnega gradiva za 10 %.



Slika 8: Vrsta gradiva v letu 2026, izražena v %

3.5.3 Prirast knjižničnega gradiva

»Knjižnično zbirko dopolnjuje z najmanj 1 knjigo na učenca, 5 knjigami na strokovnega delavca šole in posodablja z vsaj 1 naslovom serijskih publikacij letno. Število izvodov tekoče naročenih naslovov serijskih publikacij je odvisno od velikosti šole.

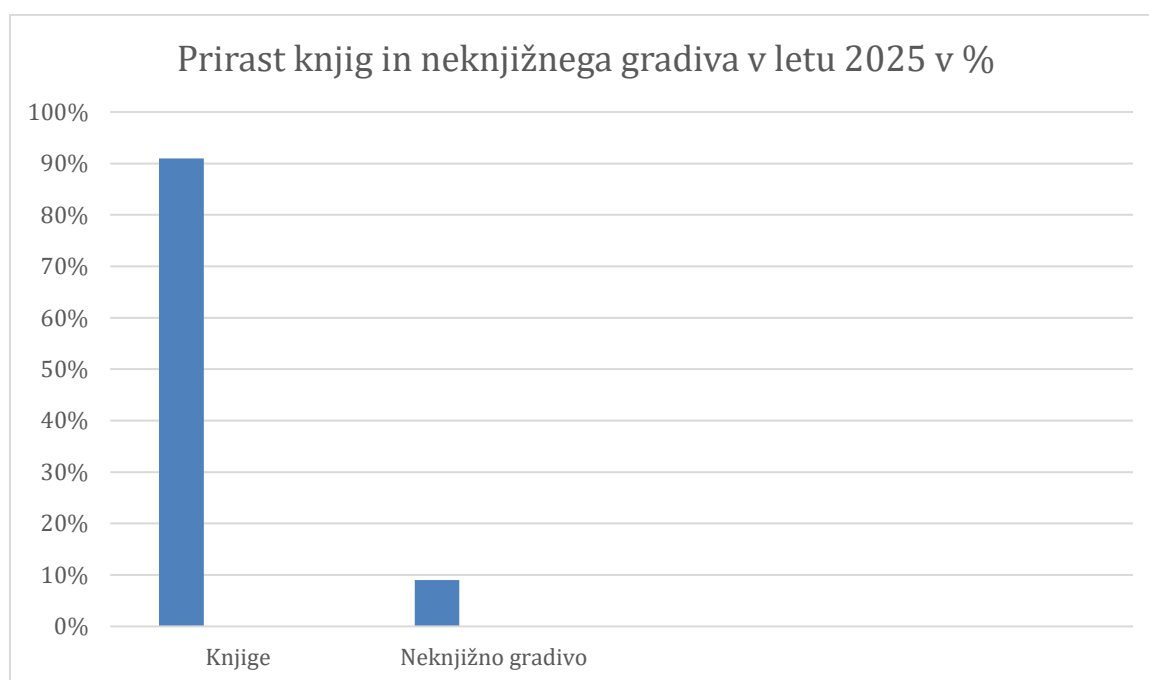
*Prirast neknjižnega gradiva obsega najmanj 10% skupnega prirasta gradiva v knjižnici.«
(Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe. Uradni list RS, št. 73/03, 70/08, 80/12 in 28/23; člen 18)*

Tabela 11: Prirast knjižničnega gradiva po številu enot v letu 2025

	Prirast knjig	Prirast neknjižnega gradiva	SKUPAJ
SKUPAJ	485	48	533
Za učence	339	48	387
Za strokovne delavce	146	0	146

Tabela 12: Prirast knjižničnega gradiva v letu 2025 v %

	Prirast knjig v %	Prirast neknjižnega gradiva v %
SKUPAJ	91 %	9 %



Slika 9: Prirast knjig in neknjižnega gradiva v letu 2025 v %

Prirast neknjižnega gradiva v letu 2025 znaša 9 % skupnega prirasta, kar je malenkost pod mejo zahtevanega prirasta.

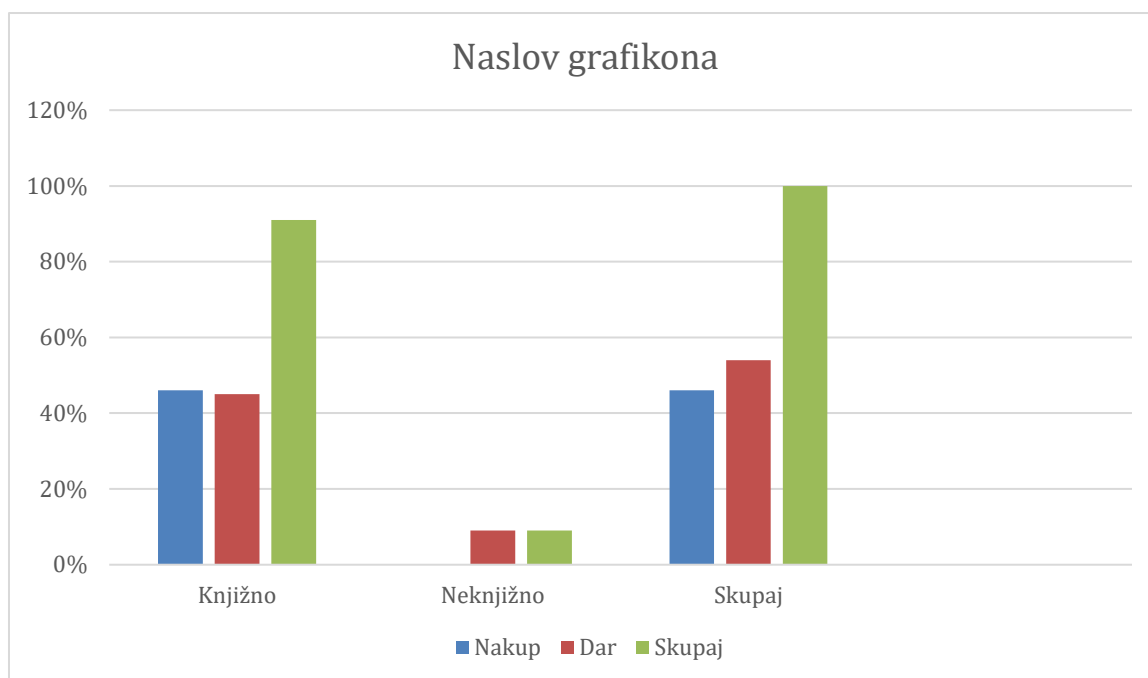
Letni prirast naj bi znašal vsaj 1 knjigo na učenca in 5 knjig na strokovnega delavca. Obstoječi prirast v letu 2025 za učence znaša zgolj 43 % predpisanega prirasta oziroma 0,4 knjige na učenca, kar je zdaleč premalo. Še manjši je prirast za strokovne delavce, saj bi ob 94 strokovnih delavcih moral znašati 470 knjig, znaša pa le 146 knjig, kar pomeni 1,5 knjige na strokovnega delavca in predstavlja le 31 % predvidenega prirasta.

Tabela 13: Prirast knjižničnega gradiva po številu enot v letu 2025 glede na način pridobivanja

PRIRAST GRADIVA V LETU 2025	KNJIŽNO GRADIVO	NEKNJIŽNO GRADIVO	SKUPAJ KNJIŽNIČNO GRADIVO
SKUPAJ	485	48	533
NAKUP	243	0	243
DAR	242	48	290

Tabela 14: Prirast knjižničnega gradiva v letu 2025 po načinu pridobivanja v %

PRIRAST GRADIVA V LETU 2025	KNJIŽNO GRADIVO	NEKNJIŽNO GRADIVO	SKUPAJ KNJIŽNIČNO GRADIVO
SKUPAJ	91 %	9 %	100 %
NAKUP	46 %	0	46 %
DAR	45 %	9 %	54 %



Slika 10: Prirast knjižnega in neknjižnega gradiva v letu 2025 glede na način pridobivanja gradiva v %

Gradivo, ki smo ga dobili v dar, je predstavljalo 54 % prirasta, nakup pa 46 % celotnega prirasta. Če ne bi bilo darov, bi prirast znašal le 226 izvodov za učence, kar pomeni 0,3 knjige na učenca oz. zgolj 29 % predpisanega prirasta. Še slabša je situacija pri nakupu učiteljskega gradiva, saj je bilo kupljenih le 17 enot gradiva, kar predstavlja 0,2 knjigi na strokovnega delavca oz. 4 % predpisanega prirasta.

3.5.4 Ureditev gradiva

»V knjižnici osnovne šole je gradivo za učence postavljeno ločeno od gradiva za strokovne delavce.

Leposlovno gradivo za učence je v prostem pristopu razvrščeno po starostnih stopnjah. Ljudsko slovstvo ter leposlovje v tujih jezikih je postavljeno posebej.

Strokovno gradivo je praviloma urejeno po sistemu UDK (univerzalna decimalna klasifikacija). Poučno gradivo za otroke in mladino je urejeno in postavljeno po prilagojenem sistemu UDK.« (Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe. Uradni list RS, št. 73/03, 70/08, 80/12 in 28/23; člen 20)

Tabela 15: Ureditev gradiva

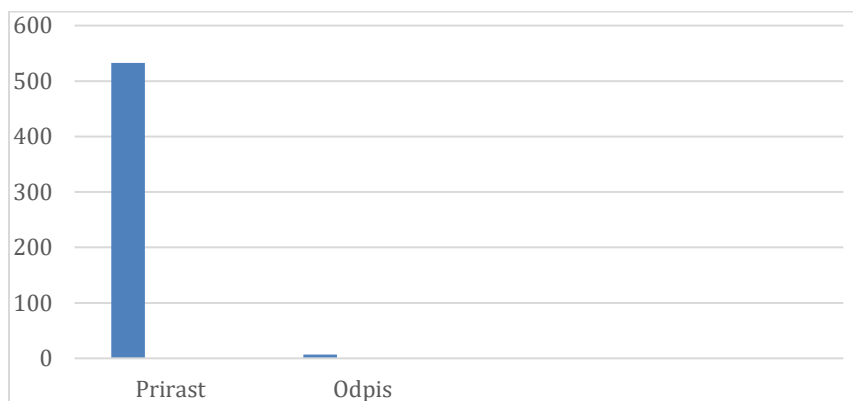
Gradivo za učence je postavljeno ločeno od gradiva za strokovne delavce	Da
Leposlovno gradivo za učence je v prostem pristopu razvrščeno po starostnih stopnjah	Da
Ljudsko slovstvo ter leposlovje v tujih jezikih je postavljeno posebej	Da
Strokovno gradivo je urejeno po sistemu UDK	Da
Poučno gradivo za otroke in mladino je urejeno in postavljeno po prilagojenem sistemu UDK	Da

Glede postavitve gradiva 20. člen Pravilnika o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe predvideva, da je v knjižnici osnovne šole gradivo za učence postavljeno ločeno od gradiva za strokovne delavce; da je leposlovno gradivo za učence v prostem pristopu razvrščeno po starostnih stopnjah; da je ljudsko slovstvo ter leposlovje v tujih jezikih postavljeno posebej. Pravilnik določa, da je strokovno gradivo praviloma urejeno po sistemu UDK (univerzalna decimalna klasifikacija), poučno gradivo za otroke in mladino pa je urejeno in postavljeno po prilagojenem sistemu UDK. Postavitev gradiva v knjižnici OŠ Sostro v celoti ustreza pravilniku.

3.5.5 Odpis knjižničnega gradiva

Tabela 16: Odpis knjižničnega gradiva po številu enot v letu 2025

KNJIŽNO GRADIVO	NEKNJIŽNO GRADIVO	SKUPAJ KNJIŽNIČNO GRADIVO
7	0	7



Slika 11: Prirast in odpis knjižničnega gradiva po številu enot v letu 2025

Prirast knjižničnega gradiva je bistveno večji od odpisa, kar je posledica »prevetritve« zbirke ob vnašanju gradiva v COBISS v letu 2019, ko se je odpisala velika večina zastarelega gradiva.

3.5.6 Obisk knjižnice in članstvo

Tabela 17: Izposoja v koledarskem letu 2025

Izposoja knjige	Izposoja neknjižno gradivo	Izposoja SKUPAJ
15.880	146	16.026

Tabela 18: Člani v letu 2025

	učenci	strokovni delavci	SKUPAJ
aktivni	787	94	881
potencialni	787	94	881

Šolska knjižnica ima dober obisk, saj so vsi potencialnih člani tako s strani učencev kot s strani strokovnih delavcev šole tudi aktivni uporabniki. Izposoja je v letu 2025 znašala v povprečju 18 knjig na leto na aktivnega člana. Sicer pa se po številu izposoj OŠ Sostro na rang lestvici uvršča med prvih deset osnovnih šol v Sloveniji.

3.5.7 Prostor in oprema

»Vsaka šolska knjižnica mora imeti takšne prostorske pogoje, ki omogočajo varno in pregledno ureditev knjižničnega gradiva in tehnične opreme, delo zaposlenih in nemoteno uporabo knjižničnega gradiva. Knjižnica v šoli z 20 oddelki meri najmanj 80 m². V podružnični šoli ali dislocirani enoti z najmanj štirimi oddelki mora biti knjižnični dejavnosti v okviru šolskih prostorov zagotovljen ustrezen prostor za računalniško in komunikacijsko opremo, za izposajo gradiva in izvajanje knjižničnih informacijskih znanj.« (Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe. Uradni list RS, št. 73/03, 70/08, 80/12 in 28/23; člen 22)

»Knjižnica mora v prostorih knjižnice ali v okviru šole zagotavljati dostop do opreme za uporabo vseh vrst gradiva, ki je v njeni ponudbi. Za dejavnost šolske knjižnice je potrebno zagotoviti naslednjo opremo: telefon, dostop do telefaksa, možnost uporabe preslikovalnega stroja, dostop do druge opreme za reproduciranje gradiva šolske knjižnice, ustrezno število multimedijskih osebnih računalnikov za delo knjižničarjev, za uporabnike pa ustrezno število računalnikov za iskanje informacij in individualno učenje, z ustrezno programsko opremo, vendar najmanj en računalnik za vsakega zaposlenega knjižničarja in najmanj en računalnik za uporabnike z dostopom do svetovnega spleta.« (Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe. Uradni list RS, št. 73/03, 70/08, 80/12 in 28/23; člen 23)

Tabela 19: Prostor in oprema

Površina knjižnice	142 m ²
Čitalniški sedeži	30
Računalniki za uporabnike	1
Računalniki za knjižničarje	2
Telefon	Da
Dostop do telefaksa	Da
Možnost uporabe preslikovalnega stroja	Da
Dostop do druge opreme za reproduciranje gradiva šolske knjižnice	Da

V 22. členu Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe določa, da knjižnica v šoli z 20 oddelki meri najmanj 80 m². V podružnični šoli ali dislocirani enoti z najmanj štirimi oddelki mora biti knjižnični dejavnosti v okviru šolskih prostorov zagotovljen ustrezen prostor za računalniško in komunikacijsko opremo, za izposajo gradiva in izvajanje knjižničnih informacijskih znanj. Šolska knjižnica na OŠ Sostro meri 142 m², zato v celoti ustreza zahtevam. Vse naše podružnice pa imajo zgolj po dva oddelka, zato na nobeni ni posebnega prostora, ki bi bil namenjen zgolj knjižnični dejavnosti, kar pa je tudi v skladu s pravilnikom. Podružnice imajo v ta namen knjižne koticke s knjižnimi policami, kamor knjižničarka pošilja knjižnično gradivo po lastnem izboru, ter po izboru učencev ter učiteljic.

Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe v 23. členu zahteva, da mora knjižnica v prostorih knjižnice ali v okviru šole zagotavljati dostop do opreme za uporabo vseh vrst gradiva, ki je v njeni ponudbi n da je za dejavnost šolske knjižnice potrebno zagotoviti naslednjo opremo: telefon, dostop do telefaksa, možnost uporabe preslikovalnega stroja, dostop

do druge opreme za reproduciranje gradiva šolske knjižnice, ustrezno število multimedijskih osebnih računalnikov za delo knjižničarjev, za uporabnike pa ustrezno število računalnikov za iskanje informacij in individualno učenje, z ustrezno programsko opremo, vendar najmanj en računalnik za vsakega zaposlenega knjižničarja in najmanj en računalnik za uporabnike z dostopom do svetovnega spleta. Šolska knjižnica OŠ Sostro ima telefon, za vsakega knjižničarja po en računalnik ter tiskalnik in dva računalnika z dostopom do spleta za uporabnike. Poleg tega smo ravno v času pisanja raziskovalne naloge knjižnico obogatili za 24 prenosnikov, ki si jih učenci in učitelji lahko izposodijo za uporabo. V tajništvu šole je omogočen dostop do telefaksa ter možnost uporabe preslikovalnega stroja.

3.5.8 Zaposleni

»V osnovni šoli z 20 oddelki in več se sistemizira 1 delovno mesto knjižničarja, v šoli z manjšim številom oddelkov pa v ustreznem deležu, vendar ne manj kot 0,25 delovnega mesta.

V osnovni šoli, ki ima več kot 650 učencev, se sistemizira dodatno 0,50 delovnega mesta knjižničarja.« (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. Uradni list RS, št. 50/24; člen 12)

»Knjižničar je lahko, kdor je končal:

- *univerzitetni študijski program bibliotekarstva ali*
- *magistrski študijski program druge stopnje šolsko knjižničarstvo, bibliotekarstvo ali bibliotekarstvo, informacijski in založniški študiji.*

Knjižničar je lahko tudi, kdor izpolnjuje pogoje za učitelja ali svetovalnega delavca v skladu s tem pravilnikom in je opravil študijski program za izpopolnjevanje iz bibliotekarstva (smer izpopolnjevanje iz bibliotekarstva za šolske knjižničarje).

Ne glede na določbo prejšnjega odstavka študijskega programa za izpopolnjevanje iz prejšnjega odstavka ni potrebno opravljati tistemu, ki je končal višješolski študijski program knjižničarstva ali univerzitetni študijski program prve stopnje bibliotekarstvo in informatika. (Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole. Uradni list RS, št. 70/24 in 18/25; člen 97)

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole v 12. členu določa, da se v osnovni šoli z 20 oddelki in več sistemizira 1 delovno mesto knjižničarja, v osnovni šoli, ki ima več kot 650 učencev, se sistemizira dodatno 0,50 delovnega mesta knjižničarja. V naši

šolski knjižnici je ena knjižničarka zaposlena za polni, druga pa za polovični delovni čas, kar je povsem v skladu s sistemizacijo delovnih mest. Na šoli je bilo namreč v letu 2026 skupaj 781 učencev.

Obe zaposleni knjižničarki imata ustrezno izobrazbo. Ena ima dokončan univerzitetni študijski program iz psihologije in je dodatno opravila študijski program za izpopolnjevanje iz bibliotekarstva, druga pa višješolski študijski program knjižničarstva in je obenem profesorica nemščine.

3.6 Bralna značka

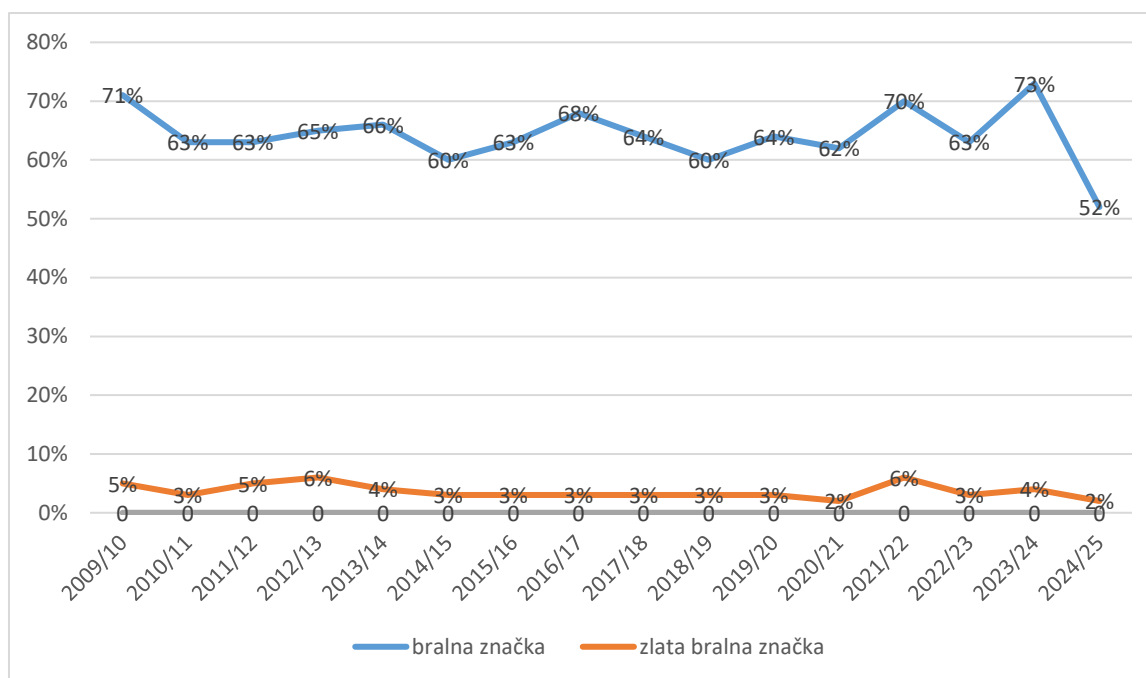
Tabela 20: Število učencev, ki so opravili bralno značko od leta 2009 do leta 2025

šolsko leto	Število učencev na šoli	Število učencev, ki so opravili bralno značko	Število učencev, ki so prejeli zlato bralno značko
2009/10	600	427	28
2010/11	546	343	14
2011/12	611	384	29
2012/13	619	400	39
2013/14	611	405	24
2014/15	642	383	17
2015/16	652	409	18
2016/17	665	455	20
2017/18	709	452	22
2018/19	741	448	22
2019/20	769	492	23
2020/21	767	479	17
2021/22	797	560	47
2022/23	805	509	24
2023/24	786	571	31

2024/25	774	409	16
---------	-----	-----	----

Tabela 21: Delež učencev (%), ki so opravili bralno značko od leta 2009 do leta 2025

šolsko leto	Število učencev na šoli	Delež učencev, ki so opravili bralno značko (v %)	Delež učencev, ki so prejeli zlato bralno značko (v %)
2009/10	600	71 %	5 %
2010/11	546	63 %	3 %
2011/12	611	63 %	5 %
2012/13	619	65 %	6 %
2013/14	611	66 %	4 %
2014/15	642	60 %	3 %
2015/16	652	63 %	3 %
2016/17	665	68 %	3 %
2017/18	709	64%	3 %
2018/19	741	60%	3 %
2019/20	769	64%	3 %
2020/21	767	62%	2 %
2021/22	797	70%	6 %
2022/23	805	63%	3 %
2023/24	786	73%	4 %
2024/25	774	52%	2 %



Slika 12: Prejemniki bralne značke in zlate bralne značke med leti 2009 in 2025

Če spremljamo trend dobitnikov bralne značke v zadnjih devetih letih, opazimo sicer rahlo nihanje, kljub temu pa lahko razberemo, da je dobitnikov med 50 % in 70 % vseh učencev na šoli. Delež učencev, ki so opravili bralno značko v vseh letih obveznega šolanja, se giblje med 2% do 6 %. Zaskrbljujoče pa je dejstvo, da je v lanskem šolskem letu opazen zelo velik upad pri številu učencev, ki so opravili bralno značko, kot tudi pri številu zlatih bralcev.

4. REZULTATI IN RAZPRAVA

4.1 Ugotovitve anketnega vprašalnika in intervjuja

Zaradi majhnega vzorca rezultati niso povsem reprezentativni, pač pa lahko zasledimo zgolj trende, ki bi jih morali preveriti na večjem vzorcu. Zanimiva bi bila tudi primerjava po spolu in analiza razlik v vzrokih za obiskovanje oziroma neobiskovanje knjižnice ter v željah učencev glede na leta šolanja. Kljub temu pa lahko zaključimo, da učenci z naraščanjem let šolanja vedno redkeje obiskujejo šolsko knjižnico. Za dobro delovanje knjižnice v prihodnje se zdi učencem zelo pomembno, da bi imeli v knjižnici več računalnikov za učence ter obenem možnost uporabe tiskalnika. Več računalnikov si želita tudi oba učenca s posebnimi potrebami – nadarjen učenec in učenec z disleksijo. Ravno po opravljeni analizi je šolska knjižnica postala bogatejša za 24 prenosnih računalnikov, tako da je s tega vidika želja učencev izpolnjena. Učenci si želijo tudi več izvodov iste knjige, večjo pestrost izbire knjig ter možnost izposoje družabnih iger. Najmanj pomembna se jim zdi količina revij ter možnost njihove izposoje.

Kljub temu, da šolska knjižnica ustreza normativom glede velikosti prostora, so učenci izpostavili, da je prostor utesnjen. Oba učenca s posebnimi potrebami sta izpostavila pomembnost vizualne podobe knjižnice - da naj bo to topel, svetel, prijazen in prostoren prostor. Zanimiva je tudi dilema, da učenci knjižnico pogosto uporabljajo kot prostor za druženje, obenem pa je hrup pogosto tisti, ki ga izpostavijo kot motečega. Verjetno bi morala tudi sama šolska knjižnica imeti dva ločena prostora – čitalnico in prostor za druženje in skupinsko delo. Učenci knjige pogosteje iščejo samostojno, nadarjen učenec je izpostavil, da zelo rad »brska« po knjigah. Nujno je torej učencem omogočiti prost pristop do knjig in morda v ta namen tudi dokupiti pručke za učence, ki sami ne dosežejo zgornjih polic. Učence motijo tudi strgane knjige, želijo si novih, lepih knjig. To je seveda povezano s slabim prirastom, ki je posledica dejstva, da financiranje šolskih knjižnic na nivoju države ni urejeno. Znova se potrjuje postavka, ki sem jo omenila že pri analizi prirasta in odpisa, da odpis v pravilniku sploh ni definiran in da so zaradi neurejenega financiranja knjižničarji prisiljeni zadrževati staro gradivo.

4.2 Ugotovitve analize stanja glede na zakonska določila

Določbe sedanjega Pravilnika o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe so neskladne z realnostjo in zastarele. Nekatere norme so postavljene previsoko, zlasti kar se tiče prirasta knjižničnega gradiva, ki je odvisno od financ, na katero knjižničar večinoma nima lastnega vpliva. Zlasti se zdi previsoko zastavljen normativ glede prirasta za strokovne delavce šole, ki zahteva 5 knjig letnega prirasta na strokovnega delavca. Glede na vedno večjo dostopnost elektronskih gradiv preko svetovnega spleta se zdi, da je tudi normativ glede prirasta neknižnega gradiva postavljen previsoko. Zaradi napredka komunikacijsko-informacijske tehnologije dostop do telefaksa ni več potreben, zato je besedilo potrebno ustrezno posodobiti. Smiselno bi bilo opredeliti potrebo po postavitvi preslikovalnika gradiva oziroma multifunkcijske naprave v sami knjižnici in ne zgolj, da je knjižničarju omogočen dostop, saj se omenjena naprava lahko po sedanjem pravilniku nahaja na povsem drugem koncu stavbe. Potrebno bi bilo tudi doreči pravila financiranja za šolske knjižnice. Doreči bi bilo potrebno odpis gradiva, ki v sedanjem pravilniku sploh ni omenjen. Dogaja se namreč, da zaradi pomanjkanja financ prirast ne more biti ustrezen, zato so knjižničarji prisiljeni odpisovati zgolj izgubljeno ali zelo poškodovano gradivo. Podobno, kot predvidevajo standardi in priporočila za splošne knjižnice, da naj bo 30 % enot „žive“ knjižnične zbirke mlajše od 5 let, bi morali urediti standarde tudi za šolske knjižnice. In čisto na koncu bi zgolj omenila, da je v Zakonu o knjižničarstvu opredeljeno, da je šolska knjižnica namenjena učencem, vajencem, dijakom in

študentom višjih strokovnih šol ter strokovnim delavcem teh šol. Osebno bi odstranila besedo »strokovnim« in pustila zgolj delavce. Res je, da je šolska knjižnica v osnovi namenjena podpori izobraževalnemu procesu, vendar pa obenem Manifest ZBDS-ja opredeljuje osnovno poslanstvo vseh knjižnic kot institucij, ki se zavzemajo za humani razvoj celotne družbe in so namenjene vsem, ne glede na njihove zmožnosti in potrebe. Ob ustrezni šolski klimi bi tako šolska knjižnica lahko predstavljala vir gradiva in informacij tudi drugim delavcem šole, ki imajo večinoma nižji izobrazbeni standard od strokovnih delavcev in bi jim šolska knjižnica lahko predstavljala vir gradiva in informacij in most za morebitno vključevanje v splošne knjižnice v njihovem lokalnem okolju.

4.3 Predlagane rešitve

Na osnovi rezultatov ankete, intervjujev ter statističnih analiz se oblikujejo strateške usmeritve šolske knjižnične z jasno opredeljenimi cilji, dejavnostmi in kriteriji. Cilji strateških usmeritev šolske knjižnice temeljijo na obstoječi zakonodaji (zlasti Zakon o osnovni šoli, Zakon o knjižnicah, Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe), IFLA/UNESCO-vem Manifestu o šolskih knjižnicah ter IFLA/UNESCO-vih Smernicah za šolske knjižnice. Z namenom preverjanja kriterijev je smiselno čez tri leta ponovno izvesti anketo ter primerjati rezultate.

4.3.1 Strateške usmeritve šolske knjižnice ter s tem povezani cilji in dejavnosti za doseg ciljev

Na podlagi strateških usmeritev in z njimi povezanih ciljev bo knjižnica v skladu z Manifestom o šolskih knjižnicah skrbela za informacije, opremljala učence s spretnostmi za vseživljenjsko učenje in razvijala domišljijo ter jim omogočala, da živijo kot odgovorni državljani.

STRATEŠKA USMERITEV: Bralna pismenost in motivacija za branje

CILJI:

Izboljšanje bralne pismenosti učencev

Izboljšava tehnike branja

Višja motivacija učencev za branje knjig

DEJAVNOSTI:

- Zavzemanje za pravilno rabo slovenskega jezika pri vseh predmetih, brez vpliva na oceno učenca.
- Dejavnosti za motiviranje učencev s posebnimi potrebami za branje (organiziran obisk knjižnice skupaj z otrokovim izvajalcem dodatne strokovne pomoči, izposoja živali v naravoslovni učilnici in branje z živaljo).
- Možen dogovor za obisk zunanjih izvajalcev, ki delujejo pri projektu »Tačke pomagačke«.
- Sodelovanje s Pedagoško fakulteto pri opravljanju prakse študentov z uporabo kognitivno-vedenjske metode za izboljšanje bralne učinkovitosti učencev od 3. do 6. razreda.
- Vključevanje različnih strategij učenja v pouk pri vseh šolskih predmetih.
- Aktivno sodelovanje šole pri razvojni nalogi ZRSS Spodbujanje razvoja bralne pismenosti učencev.
- Vzpodbujanje za sodelovanje pri bralni znački (obisk pisatelja, zaključek v Cankarjevem domu).
- Promocija literarnega ustvarjanja učencev preko sodelovanja na natečajih in objavljanja v šolskem glasilu.
- Še naprej se obdrži projekt »Mladi mlajšim beremo«.
- Uvede se projekt »Bralni maraton«.
- Še naprej se obdrži projekt »Noč knjige«.
- Še naprej se obdrži projekt »Sostro bere«.
- Izmenjava izkušenj in primerov dobre prakse med strokovnimi delavci šole na pedagoškem popoldnevu.

KRITERIJI:

-Število učencev, ki so opravili bralno značko, se v roku treh let postopoma povečuje al vsaj ostaja na enakem nivoju.

-Število učencev, ki so prejeli zlato bralno značko, se v roku treh let postopoma povečuje ali vsaj ostaja na enakem nivoju.

-Poveča se število in delež otrok, ki so na testih izkazali višjo stopnjo bralne pismenosti.

-Poveča se število izposoj na člana.

-Poveča se delež učencev, ki obiskujejo knjižnico zato, da v njej berejo.

-Zmanjša se delež učencev, ki knjig ne marajo.

STRATEŠKA USMERITEV: Knjižnica kot osrednji šolski prostor

CILJI:

Knjižnica je socialno središče šole

Knjižnica je kulturno središče šole

Knjižnica podpira kvalitetno preživljanje prostega časa

DEJAVNOSTI:

- Razvijanje percepcije branja, ki ni le individualna aktivnost, pač pa tudi prijetna izkušnja in družabni dogodek (mladi mlajšim beremo, noč knjige, debate o knjigah...).
- Posebni dogodki v šolski knjižnici (npr. potopisna predavanja učencev, razstave knjig, likovnih izdelkov, fotografij, ure pravljic, čajanke).
- Oblikovanje knjižnice kot osrednjega šolskega prostora, katerega vizualna podoba je učencem prijetna, vključno z nabavo blazin in kavča (ali samostojno izdelavo iz palet s strani učencev).
- Ločitev čitalniškega prostora od prostora za druženje, z jasno napisanimi pravili in piktogrami .
- Oblikovanje knjižnega koticčka v šolski avli (police s knjigami, vključno s kavčem in mizami za druženje, skupinsko učenje učencev, igranje družabnih iger).
- Nabava družabnih iger z možnostjo izposoje.

KRITERIJI:

-V treh letih se zmanjša se delež učencev, ki nikoli ne pridejo v šolsko knjižnico.

- Zmanjša se upad obiska knjižnice v povezavi z leti šolanja.
- Stališča učencev do šolske knjižnice so pozitivna.
- Stališča učencev dislektikov do šolske knjižnice niso odklonilna.
- Zmanjša se delež učencev, ki jih knjižnica ne zanima.

STATEŠKA USMERITEV: Informacijsko opismenjevanje

CILJI:

Knjižnica je informacijski center šole

Varna raba digitalnih naprav

DEJAVNOSTI:

- Nabava več računalnikov za šolsko knjižnico ter povezava teh računalnikov z internetom ter s tiskalnikom, ki ga ima knjižničarka.
- V sodelovanju z računalničarjem nameščen ustrezen starševski nadzor na računalnikih za zaščito učencev pred škodljivimi vsebinami.
- Promovira se dejavnost referenčne službe.
- Sodelovanje s strokovnimi aktivni, proučevanje potreb in nabava strokovnega gradiva (izbor gradiva za pripravo na tekmovanja, raziskovalne naloge...).
- Objava enotnih navodil za pisanje seminarskih nalog na spletni strani šolske knjižnice.
- Povabilo učencem, da v knjižnici predstavijo svoje raziskovalne naloge vrstnikom oziroma mlajšim učencem.

KRITERIJI:

- Število informacijskih zahtev učencev se poveča.
- Učenci, ki izdelujejo raziskovalne ali seminarske naloge, pridejo v knjižnico na posvet glede strukture naloge in navajanja referenc.
- Število raziskovalnih nalog naraste.
- Učenci predstavijo svoje raziskovalne naloge vrstnikom oziroma mlajšim učencem.
- Izvedene so delavnice o varni rabi elektronskih naprav in interneta v 3. in 6. razredu v vseh nadaljnjih treh letih v sodelovanju z organizacijo Safe.si.

STATEŠKA USMERITEV: Strokovnost zaposlenih

CILJI:

Stalno strokovno izpopolnjevanje zaposlenih

Promocija knjižničnih storitev

DEJAVNOSTI:

- Obisk knjižnih sejmov.
- Spremljanje novosti na področju bibliotekarstva.
- Prijava na stalna strokovna izpopolnjevanja glede na potrebe knjižnice in v dogovoru z vodstvom šole.

KRITERIJI:

-Upoštevanje Pravilnika o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe v največji možni meri.

-Vsako leto vsaka od knjižničark opravi strokovno izpopolnjevanje v obsegu petih delovnih dni.

-Letno evalviranje uspešnosti delovanja (ankete, opazovanje, rezultati raziskav, tudi zunanjih, npr. bralna pismenost).

-Ažurna spletna stran šolske knjižnice.

-Priprava zgibank z informacijami o knjižnici, nalogah knjižnice, času obratovanja in odprtosti, dostopu do spleta.

STRATEŠKA USMERITEV: Sodelovanje z ostalimi nosilci interesa

CILJI:

Sodelovanje s splošno knjižnico na lokalni ravni (obiski razredov, skupno pospeševanje branja, skupna promocija knjižničnih storitev)

Sodelovanje z vrtcem

Sodelovanje s strokovnimi delavci šole in tudi s pomožnim osebjem

Sodelovanje s starši

Sodelovanje z ravnateljem

DEJAVNOSTI:

- Jutranja kava enkrat tedensko v šolski knjižnici za strokovne delavce šole in ob tem nevsiljiva predstavitev knjižnih novosti.
- Izvedba dneva »Vrtec na obisku v šolski knjižnici«.
- Povabilo pomožnega osebja v knjižnico.
- Promocija vrednosti knjižnice v razgovorih z ravnateljem (tudi preko statistike).
- Pomoč učiteljem pri delu z učenci, ki potrebujejo več podpore in pomoči pri učenju.
- Zagotavljanje virov za učitelje (knjige in učbeniki na zahtevo oziroma na povpraševanje).
- Sodelovanje knjižnice pri dejavnostih v razredu.
- Priprava zgibank z informacijami o knjižnici in pomenu branja za starše učencev.

KRITERIJI:

-Vrtec pride za en dan v šolsko knjižnico vsaj v zadnjem letu pred vstopom v šolo.

-Priprava zgibank za starše in sodelovanje na roditeljskem sestanku za starše bodočih prvošolcev.

-Določitev točno določenega termina in povabilo tehničnemu osebju za obisk knjižnice.

-Določitev točno določenega termina za jutranjo kavo in povabilo strokovnemu osebju za obisk knjižnice.

-Postopno naraščanje gradiva za strokovne delavce šole

STRATEŠKA USMERITEV: Vzgoja za odgovornost in medsebojno spoštovanje

CILJ:

Zagotavljanje kvalitetnega gradiva za učence tujce

Vključevanje nadarjenih učencev v medgeneracijsko pomoč

Spodbujanje medkulturnega in medgeneracijskega dialoga

DEJAVNOSTI:

- Dejavnost za nadarjene »SOS klub« za vzpodbujanje medvrstniške in medgeneracijske pomoči pri učenju.

- Sodelovanje s šolsko svetovalno službo glede primerne literature za učence tujce in nabava ustrezne literature oziroma informacijskih virov.
- Sodelovanje v projektu za preprečevanje nasilja.
- Promoviranje knjižnice kot varne točke.

KRITERIJI:

-Za vsakega učenca tujca se zagotovi vsaj pet knjig na učenca v njegovem maternem jeziku.

-Knjižnica v sodelovanju s svetovalno službo zaprosi za financiranje projekta za preprečevanje nasilja s strani MOL in projekt izvede.

-V vseh oddelkih na razredni uri razredniki učencem predstavijo knjižnico kot varno točko za kvalitetno preživljanje prostega časa.

-Svetovalna služba v seznam dejavnosti za nadarjene uvrsti tudi dejavnost medvrstniške in medgeneracijske pomoči pri učenju.

5. ZAKLJUČEK

Šolska knjižnica je v sodobnem vzgojno-izobraževalnem procesu mnogo več kot zgolj prostor za izposajo knjig. Raziskava je pokazala, da predstavlja pomembno informacijsko, kulturno, vzgojno in socialno središče šole. Njena vloga se je skozi zgodovino razvijala od skromnih učiteljskih knjižnic do sodobnih učnih okolij, ki podpirajo razvoj bralne, informacijske, medijske in digitalne pismenosti. Teoretični del naloge je pokazal, da šolske knjižnice pomembno prispevajo k učenemu uspehu učencev, razvoju kritičnega mišljenja, vseživljenjskemu učenju ter zagotavljanju enakih možnosti za dostop do znanja.

Posebno pomembna ugotovitev sodobnih raziskav je, da šolska knjižnica ni zgolj učni prostor, temveč tudi varen in podporen prostor. Kot ugotavlja Merga, jo številni učenci doživljajo kot prostor miru, sprejetosti in pripadnosti. Tudi rezultati naše raziskave potrjujejo, da učenci knjižnico uporabljajo za različne namene: za izposajo gradiva, branje, učenje, pripravo na pouk, druženje in preživljanje prostega časa. Knjižnica tako pomembno prispeva k dobremu počutju učencev in ustvarjanju pozitivne šolske klime.

Analiza stanja na Osnovni šoli Sostro je pokazala, da šolska knjižnica v veliki meri izpolnjuje zakonske zahteve in strokovna priporočila glede velikosti zbirke, organizacije gradiva, članstva in dostopnosti storitev. Posebej spodbuden podatek je, da so vsi učenci in strokovni delavci šole

tudi aktivni uporabniki knjižnice. Visoka stopnja vključenosti kaže, da knjižnica uspešno opravlja svoje poslanstvo in ostaja pomemben del vsakdanjega življenja šole.

Raziskava pa je pokazala tudi področja, kjer so možne izboljšave. Učenci si želijo več aktualnega gradiva, več izvodov knjig za domače branje, več računalniške opreme ter prijetnejši in prostornejši knjižnični prostor. Posebej zanimiva je ugotovitev, da učenci z višjo starostjo knjižnico obiskujejo redkeje, kar predstavlja izziv za prihodnje načrtovanje dejavnosti in storitev. Hkrati so intervjuji pokazali, da si tako nadarjeni učenci kot učenci s posebnimi potrebami želijo knjižnico, ki omogoča samostojno raziskovanje, prijetno počutje in dostop do sodobnih virov informacij.

Na podlagi ugotovitev lahko zaključimo, da kakovostna šolska knjižnica pomembno prispeva k doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev šole. Njena vrednost se ne kaže le v številu izposojenih knjig ali velikosti knjižnične zbirke, temveč predvsem v njenem vplivu na razvoj učencev, njihovo motivacijo za branje, sposobnost samostojnega učenja ter občutek pripadnosti šolski skupnosti. Zato je pomembno, da šole in odločevalci tudi v prihodnje namenjajo pozornost razvoju šolskih knjižnic, njihovemu financiranju, posodabljanju zbirk ter ustvarjanju spodbudnega in vključujočega knjižničnega okolja.

Šolska knjižnica ostaja eden redkih prostorov v šoli, kjer se srečujejo znanje, ustvarjalnost, raziskovanje in medosebni odnosi. Prav zaradi te večplastne vloge predstavlja nepogrešljiv del kakovostne šole in pomemben dejavnik razvoja posameznika ter družbe znanja.

6. VIRI IN LITERATURA

-Ambrožič, M. (2000). Ugotavljanje uspešnosti delovanja knjižnic: visokošolske knjižnice. Knjižnica, 44 (3), str. 101-135 (I. del).

-Ambrožič, M. (2000). Ugotavljanje uspešnosti delovanja knjižnic: visokošolske knjižnice. Knjižnica, 44 (4), str. 65-98 (II. del).

- Ambrožič, M. (2005). Ugotavljanje uspešnosti delovanja knjižnic. Knjižnica, 49(1), str. 5–22.

- American Library Association. (n.d.). History of the American Library Association. ALA. Dostopno na spletni strani: <https://www.ala.org/aboutala/history> (15. 5. 2026)

-Bon, M. (2000). Dijaki Gimnazije Poljane – uporabniki šolske knjižnice. Knjižnica, številka 44/2000, str. 149-167.

-Clark, C., Teravainen-

Goff, A. (2018). Mental wellbeing, reading and writing: How children and young people's mental wellbeing is related to their reading and writing experiences. National Literacy Trust.

Dostopno na spletni strani: <https://eric.ed.gov/?id=ED593894> (23. 2. 2026)

-Clyde, L. (1999). The Schole Lybrarie: Images from Our Past. *School Libraries*

Worldwide, 5(1), 1–16. Dostopno na spletni strani: <https://doi.org/10.29173/slw7061> (15. 5. 2026)

-Čanadi, M. (2016). Aleksandrijska knjižnica kot antična medijska institucija. Koper:

Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem. Dostopno na spletni strani:

<https://repozitorij.upr.si/Dokument.php?id=19340&lang=slv> (12. 6. 2026)

-Dragman, M. (2025). Pogoji za učinkovito delovanje šolske knjižnice in zadovoljne

uporabnike. *Realka*, številka 52, str. 54-115. Dostopno na spletni strani:

<https://www.realka.si/wp-content/uploads/2021/10/52.-%C5%A1tevilka-Realka-.pdf> (15. 5. 2026)

- Encyclopaedia Britannica. (n.d.). Library: Rome. In Britannica. Dostopno na spletni strani:

<https://www.britannica.com/topic/library/Rome> (6. 6. 2026)

-Fekonja, Z. (2016). Vloga šolskega knjižničarja pri uporabnikih 21. Stoletja. *Šolska*

knjižnica, let. 16, št. 3-4, str. 16-20.

-Gasser, B. (2020). *Kakovostna šolska knjižnica v Sloveniji*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Dostopno na spletni strani: <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=134452&lang=slv> (5. 6. 2026)

- Hill, R. F. (2012). Strengths and Opportunities: School Librarians Serving Students with

Special Needs in Central New York State. *School Library Media Research*, 15. Dostopno na spletni strani:

https://www.researchgate.net/publication/268271255_Strengths_and_Opportunities_School_Librarians_Serving_Students_with_Special_Needs_in_Central_New_York_State (12. 6. 2026)

-IFLA – Smernice za šolske knjižnice (2. dop. izd.). (2015). *Zveza bibliotekarskih društev*

Slovenije. Dostopno na spletni strani: https://www.zbds-zveza.si/wp-content/uploads/publikacije/IFLA_smernice_solske.pdf?lang=sl (23. 2. 2026)

-International Federation of Library Associations and Institutions & UNESCO. (2025). *IFLA-UNESCO school library manifesto 2025*. Dostopno na spletni strani:

<https://repository.ifla.org/items/a7bcf600-9478-4176-aa18-182cc27a2120> (3. 6. 2026)

- Kodrič-Dačić, E. (2014). Merjenje, spremljanje in ugotavljanje uspešnosti slovenskih knjižnic: BibSist in e-razvid. Ljubljana. Knjižnica, 58/3, str. 59-67. Dostopno na spletni strani: <https://www.proquest.com/openview/8eba93ce60e9deeda8de034961c6c953/1?pq-origsite=gscholar&cbl=466380> (30. 5. 2026)
- Koželj, P. (2022). Šolske knjižnice in njihova zgodovina. Šolska kronika, 31(2–3), 359–375. Dostopno na spletni strani: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1305670> (15.5. 2026)
- Kuhlthau, C. C. (2009). Information search process. Rutgers University. Dostopno na spletni strani: <https://wp.comminfo.rutgers.edu/ckuhlthau2/wp-content/uploads/sites/185/2016/01/ELIS-3E.pdf> (1. 6. 2026)
- Lance, K. C. & Kachel, D. E. (2018). Why school librarians matter: What years of research tell us. Phi Delta Kappan. Dostopno na spletni strani: <https://kappanonline.org/lance-kachel-school-librarians-matter-years-research/> (15. 5. 2026)
- Malmenvall, S. (2024). Ozadje, pomen in počastitev 250. obletnice izida šolskega zakonika Marije Terezije. Šolska kronika: revija za zgodovino šolstva in vzgoje, 33(1), 23–36. Dostopno na spletni strani: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1303511>
- Merga, M. (2020). How Can School Libraries Support Student Wellbeing? Evidence and Implications for Further Research. Journal of Library Administration, Volume 60 (6), 660-673. Dostopno na spletni strani: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01930826.2020.1773718> (23. 2. 2026)
- Merga, M. (2021). Libraries as Wellbeing Supportive Spaces in Contemporary Schools. Journal of Library Administration, Volume 61 (6), 659–675. Dostopno na spletni strani: <https://doi.org/10.1080/01930826.2021.1947056> (23. 2. 2026)
- NUK (2024). Strateški načrt NUK za obdobje 2025 – 2029. Dostopno na spletni strani: https://www.nuk.uni-lj.si/sites/default/files/dokumenti/2025/Strateski_nacrt_NUK_2025_2029.pdf (30. 5. 2026)
- NUK.(n.d). Zgodovina NUK. Dostopno na spletni strani: <https://www.nuk.uni-lj.si/nuk/zgodovina-nuk> (5. 6. 2026)
- NUK (n.d.). Statistični podatki o knjižnicah. Dostopno na spletni strani: <https://bibsist.si/Podatki-za-raziskovalce.html> (15. 5. 2026)
- Osnovna šola Sostro. (2014). Po korakih skozi čas: 100 let sostrske šole. Ljubljana: Osnovna šola Sostro.

- Pereira, CPC; Varvakis, G. Evaluation and decision making in a university library from performance indicators. *Transinformação*, v. 30, št. 2, str. 219–235, 2018. Dostopno na spletni strani: <http://dx.doi.org/10.1590/2318-08892018000200007> (6.6.2026)
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole. Uradni list RS, št. 70/24 in 18/25. Dostopno na spletni strani: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV15482> (30. 5. 2026)
- Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe. Uradni list RS, št. 73/03, 70/08, 80/12 in 28/23. Dostopno na spletni strani: <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV5163> (30. 5. 2026)
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole. (2024). Uradni list RS, št. 50/2024. Dostopno na spletni strani: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2024-01-1733> (3. 6. 2026)
- Ropret, M. (2025). Uspešnost slovenskih splošnih knjižnic: razvoj in uporaba izvirne metodologije. *Knjižnica: Revija Za področje Bibliotekarstva in Informacijske Znanosti*, 69(4), 9-39. Dostopno na spletni strani: <https://doi.org/10.55741/knj.69.4.1> (15. 5. 2026)
- Strokovna priporočila in standardi za splošne knjižnice 2018–2028 (2018). Nacionalni svet za knjižnično dejavnost. Dostopno na spletni strani: https://www.knjiznice.si/wp-content/uploads/2020/06/Strokovna_priporocila_standardi_Spl_Knjiz_2018-2028.pdf (3. 6. 2026)
- Strokovna priporočila in standardi za splošne knjižnice za obdobje 2018–2028 (2018). Nacionalni svet za knjižnično dejavnost. Ministrstvo za kulturo RS. Ljubljana. Dostopno na spletni strani: https://www.knjiznice.si/wp-content/uploads/2020/06/Strokovna_priporocila_standardi_Spl_Knjiz_2018-2028.pdf
- Šink, U., Vilar, P. (2018). Izgradnja knjižničnega kataloga za šolske knjižnice. *Šolska knjižnica*, let. 27/3, str. 4-16.
- Todd, R. J. (2015). Evidence-Based Practice and School Libraries: Interconnections of Evidence, Advocacy, and Actions. *Knowledge Quest*. Dostopno na spletni strani: https://knowledgequest.aasl.org/wp-content/uploads/2022/11/KQ-JanFeb-2015-WEB_TAGGED.pdf (7. 6. 2026)
- Verlič, Z. (2004). Statistika in ugotavljanje uspešnosti delovanja šolskih knjižnic. Ljubljana. Filozofska fakulteta. Dostopno na spletni strani: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-GXOT743Z/5732f06e-e245-4e91-87cf-7eed09e55035/PDF> (15. 5. 2026)

- Zakon o knjižničarstvu. Uradni list RS, št. 87/01, 96/02 – ZUJIK in 92/15. Dostopno na spletni strani: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2442> (30. 5. 2026)
- Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23, 16/24 in 54/25). Dostopno na spletni strani: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (30. 5. 2026)
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2014). Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi: Knjižnično informacijsko znanje. Ljubljana: ZRSS. Dostopno na spletni strani: https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/posodobitve-pouka-v-osnovnosolski-praksi-knjiznicno-informacijsko-znanje/ (23. 2. 2026)
- Žaucer, M., Fajan, U. (1998). Meritve uspešnosti knjižnic in študij bibliotekarstva. Knjižnica 42/4, str. 105-125. Dostopno na spletni strani: <https://www.proquest.com/openview/7fbd6c39ded7d282b47e4f78fe43987b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=466380> (30. 5. 2026)

ANKETNI VPRAŠALNIK

UČENCI OŠ SOSTRO - UPORABNIKI ŠOLSKE KNJIŽNICE

Vljudno te prosim za sodelovanje v raziskavi o uporabi naše šolske knjižnice. Tvoje sodelovanje je prostovoljno. Če se zanj odločiš, te prosim, da pazljivo prebereš vprašanja in nanje iskreno in popolno odgovoriš.

Anketa je anonimna. Za sodelovanje se ti že vnaprej zahvaljujem.

Mojca Kastelic

1. Spol: M Ž

2. Razred:

a) 3

č) 6

f) 9

3. Oceni, kako pogosto obiščeš šolsko knjižnico na OŠ Sostro!

a) 3-krat tedensko

b) 1-krat tedensko

c) enkrat na 14 dni

d) enkrat mesečno

e) nekajkrat na leto

f) nikoli

4. Kakšne so tvoje želje in predlogi za dobro delovanje šolske knjižnice v prihodnje? Pri vsaki trditvi obkroži vrednost, ki se ti zdi najprimernejša. Vrednost 5 pomeni, da je razlog zelo pomemben, vrednost 1 pa, da razlog sploh ni pomemben.

	Zelo pomembno	Delno pomembno	Srednje	Delno nepomembno	Ni pomembno
Knjižne novosti	5	4	3	2	1
Več izvodov iste knjige	5	4	3	2	1
Več računalnikov za učence	5	4	3	2	1
Možnost uporabe tiskalnika	5	4	3	2	1
Več dogodkov	5	4	3	2	1
Daljši čas odprtosti	5	4	3	2	1
Več revij	5	4	3	2	1

Možnost izposoje revij	5	4	3	2	1
Družabne igre	5	4	3	2	1
Drugo: _____	5	4	3	2	1

5. Navedi razloge, zakaj knjižnice ne obiskuješ pogosteje. Če je razlog zelo pomemben, obkroži številko 5, če je nekoliko manj pomemben 4 in tako naprej. Če razlog ni pomemben, obkroži 1.

	Zelo pomembno	Delno pomembno	Srednje pomembno	Delno nepomembno	Ni pomembno
Doma imam dovolj knjig	5	4	3	2	1
Obiskujem drugo knjižnico	5	4	3	2	1
Nimam časa	5	4	3	2	1
Knjižnica me ne zanima	5	4	3	2	1
Knjig ne maram	5	4	3	2	1
Drugo: _____	5	4	3	2	1

Na naslednji dve vprašanji (torej vprašanje 6 in 7) odgovorite samo tisti, ki obiskujete šolsko knjižnico.

6. Navedi razloge, zakaj obiskuješ šolsko knjižnico. Pri vsaki trditvi obkroži vrednost, ki se ti zdi najbolj primerna. Vrednost 5 predstavlja zelo pogost razlog, 4 pomeni pogosto, 3 včasih, 2 redko in 1 nikoli.

	Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli
Izposojam si knjižnična gradiva po lastnem izboru	5	4	3	2	1
Izposojam si knjige za domače branje	5	4	3	2	1
V knjižnici berem	5	4	3	2	1
Uporabljam računalnik	5	4	3	2	1

Pripravljam se na pouk	5	4	3	2	1
Čakam na prevoz domov ali na pouk	5	4	3	2	1
Se družim s prijatelji	5	4	3	2	1
Drugo: _____	5	4	3	2	1

7. Kako pogosto iščeš v naši šolski knjižnici knjižnično gradivo oz. informacije o njem? V vsaki vrstici obkroži pogostost določenega načina iskanja.

	Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli
Gradivo iščem samostojno	5	4	3	2	1
Prosim knjižničarko	5	4	3	2	1

EMPATIJA PRI OTROCIH V PREDŠOLSLEM OBDOBJU

Raziskovalna naloga

POVZETEK

Empatija je ključna sposobnost, ki ljudem pomaga razumeti občutke drugih in se nanje ustrezno odzvati. Začne se razvijati že v zgodnjem otroštvu in pomembno vpliva na oblikovanje odnosov, prijazno vedenje do drugih ter vključevanje v družbo. Namen te raziskave je bil preučiti, koliko empatije izkazujejo predšolski otroci in kako jo izražajo v vsakodnevnih situacijah v vrtcu.

V teoretičnem delu raziskava pojasnjuje pojem empatije, njen razvoj v predšolskem obdobju ter dejavnike, ki vplivajo na njen razvoj. Obravnava tudi vlogo vrtca, vzgojiteljev in staršev pri spodbujanju empatičnega vedenja. Posebna pozornost je namenjena različnim vrstam empatije in njihovemu pomenu za socialni in čustveni razvoj otrok.

Empirični del temelji na opazovanju otrok v vrtcu. Raziskava je proučevala raven empatije, najpogostejše načine izražanja empatije ter vpliv starosti, spola in socialnih interakcij na empatijo. Rezultati so pokazali, da je večina otrok dosegla srednjo ali visoko raven empatije. Otroci so empatijo najpogosteje izražali s sodelovanjem, medsebojno pomočjo in deljenjem igrarč. Starejši otroci so pogosteje kazali razvitejše oblike empatije kot mlajši. Deklice so empatijo izražale nekoliko pogosteje kot dečki. Ugotovljeno je bilo tudi, da so otroci z več socialnimi stiki dosegali višje rezultate na področju empatije. Empatično vedenje se je pogosto pojavljalo med igro, skupinskimi dejavnostmi in pomočjo drugim.

Ključne besede: empatija, predšolski otroci, socialni razvoj, prosocialno vedenje, vrtec, socialne interakcije.

SUMMARY

Empathy is a key ability that helps people understand the feelings of others and respond to them appropriately. It begins to develop in early childhood and plays an important role in forming relationships, promoting kind behavior toward others, and supporting social integration. The aim of this study was to examine the level of empathy displayed by preschool children and how they express it in everyday situations within the kindergarten environment.

The theoretical part of the study explains the concept of empathy, its development during the preschool years, and the factors that influence its growth. It also discusses the role of kindergartens, educators, and parents in encouraging empathetic behavior. Special attention is given to different types of empathy and their importance for children's social and emotional development.

The empirical part is based on observations of children in a kindergarten setting. The study examined the level of empathy, the most common ways in which empathy is expressed, and the influence of age, gender, and social interactions on empathy. The results showed that most children demonstrated a moderate or high level of empathy. Children most often expressed empathy through cooperation, helping one another, and sharing toys. Older children more

frequently displayed more advanced forms of empathy than younger children. Girls showed empathy somewhat more often than boys. It was also found that children with more social interactions achieved higher empathy scores. Empathetic behavior was frequently observed during play, group activities, and helping others.

Keywords: empathy, preschool children, social development, prosocial behavior, kindergarten, social interactions.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD.....	8
1.1	Opredelitev raziskovalnega področja	8
1.2	Cilji in nameni raziskovalne naloge.....	9
1.3	Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu.....	9
1.4	Raziskovalna metoda.....	10
1.5	Izvirni prispevek k praksi	10
2	TEORETIČEN DEL	12
2.1	Opredelitev empatije.....	12
2.1.1	Definicija in vrste empatije	13
2.1.2	Vloga empatije v otrokovem razvoju	13
2.2	Razvoj empatije pri predšolskih otrocih	14
2.2.1	Faze razvoja empatije pri otrocih, starih od 2 do 6 let.....	15
2.2.2	Dejavniki, ki vplivajo na razvoj empatije	16
2.3	Izražanje empatije pri predšolskih otrocih	17
2.3.1	Pojavnost in oblike empatičnega vedenja.....	18
2.3.2	Razlike v izražanju empatije glede na starost in spol	19
2.4	Vpliv vrtčevskega okolja na razvoj empatije	19
2.4.1	Vloga vzgojiteljev pri spodbujanju empatije	20
2.4.2	Socialne interakcije med vrstniki	21
2.4.3	Okoljski dejavniki v vrtcu.....	22
2.5	Spodbujanje razvoja empatije	22
2.5.1	Strategije za razvoj empatije pri otrocih	23
2.5.2	Vloga staršev in vzgojiteljev	24
2.6	Pomen zgodnjega razvoja empatije	25
2.6.1	Posledice pomanjkanja empatije	25
2.6.2	Prednosti razvite empatije	26
3	EMPIRIČNI DEL	28
3.1	Metodologija raziskave.....	28
3.1.1	Namen empiričnega dela	28
3.1.2	Raziskovalna vprašanja	29

3.1.3	Uporabljena metoda raziskovanja	29
3.1.4	Vzorec in opis sodelujočih otrok	30
3.1.5	Ocenjevalne lestvice in merila	31
3.2	Analiza podatkov	32
3.2.1	Splošna raven empatije pri otrocih	32
3.2.2	Izražanje empatije v vsakodnevni igri	34
3.2.3	Empatija v konfliktnih situacijah	37
3.2.4	Najpogostejše oblike empatičnega vedenja	40
3.2.5	Povezava med socialnimi interakcijami in empatijo	44
3.2.6	Situacije, v katerih se empatija najpogosteje pojavlja	48
3.3	Interpretacija rezultatov	51
3.3.1	Primerjava podatkov glede na spol	52
3.3.2	Primerjava podatkov glede na starost	53
3.3.3	Ključne ugotovitve raziskave	54
4	ZAKLJUČEK	56
5	VIRI IN LITERATURA	58

KAZALO SLIK

Slika 2: Objemanje otrok	12
Slika 1: Tolaženje deklice	12
Slika 3: Empatija	19

KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Ravoj empatije pri predšolskih otrocih	15
Preglednica 2: Dejavniki, ki vplivajo na razvoj empatije	16
Preglednica 3: Strategije za spodbujanje empatije pri otrocih	23
Preglednica 4: Struktura vzorca otrok glede na letnik rojstva in spol	30
Preglednica 5: Ocenjevalna lestvica empatije	31
Preglednica 6: Spremljana področja empatičnega vedenja	31
Preglednica 7: Splošna raven empatije pri otrocih	32
Preglednica 8: Delež otrok glede na raven empatije	33
Preglednica 9: Povprečna raven empatije v skupini	33
Preglednica 10: Pogostost posameznih oblik empatičnega vedenja	34
Preglednica 11: Delež otrok glede na posamezno obliko empatije	35

Preglednica 12: Povprečne ocene posameznih oblik empatije	35
Preglednica 13: Primeri empatičnega vedenja med prosto igro.....	36
Preglednica 14: Najpogostejši odzivi otrok v konfliktnih situacijah	37
Preglednica 15: Empatično vedenje med konfliktom	38
Preglednica 16: Čustva otrok med konfliktom	38
Preglednica 17: Empatični odzivi po konfliktu	39
Preglednica 18: Primeri konfliktnih situacij in empatičnih odzivov	39
Preglednica 19: Ocena empatije v konfliktnih situacijah	39
Preglednica 20: Skupna pogostost posameznih oblik empatije.....	40
Preglednica 21: Delež posameznih oblik empatije	41
Preglednica 22: Povprečne ocene posameznih oblik empatije	42
Preglednica 23: Število otrok, ki so pokazali posamezno obliko empatije	43
Preglednica 24: Razvrstitev oblik empatije glede na pogostost	43
Preglednica 25: Primeri opaženih oblik empatije	43
Preglednica 26: Pogostost empatije glede na zahtevnost vedenja.....	43
Preglednica 27: Pogostost empatičnega vedenja glede na vrsto socialne interakcije	44
Preglednica 28: Oblike empatije glede na vrsto interakcije.....	45
Preglednica 29: Povezava med številom socialnih interakcij in empatijo	46
Preglednica 30: Najpogostejše situacije, v katerih se je pojavila empatija.....	47
Preglednica 31: Ocena vpliva posameznih interakcij na razvoj empatije	47
Preglednica 32: Povzetek ključnih ugotovitev.....	47
Preglednica 33: Najpogostejše situacije izražanja empatije	48
Preglednica 34: Oblike empatije glede na situacijo	48
Preglednica 35: Pogostost empatije glede na del dneva	49
Preglednica 36: Empatično vedenje glede na odnos med otrok	49
Preglednica 37: Primeri opaženih empatičnih situacij.....	50
Preglednica 38: Situacije z najvišjo stopnjo empatije	50
Preglednica 39: Povprečna raven empatije glede na spol	52
Preglednica 40: Posamezne oblike empatije glede na spol	52
Preglednica 41: Povprečna raven empatije glede na starost.....	53
Preglednica 42: Oblike empatije glede na starost.....	54
Preglednica 43: Ključne ugotovitve raziskave	54

KAZALO GRAFIKONOV

Grafikon 1: Raven empatije pri otrocih	34
Grafikon 2: Najpogostejše oblike empatičnega vedenja.....	35
Grafikon 3: Povprečne ocene posameznih oblik empatije.....	36
Grafikon 4: Najpogostejši načini reševanja konfliktov	37
Grafikon 5: Čustva otrok med in po konfliktu	38
Grafikon 6: Raven empatije v konfliktnih situacijah.....	40

Grafikon 7: Pogostost posameznih oblik empatije.....	41
Grafikon 8: Deleži posameznih oblik empatije.....	42
Grafikon 9: Povprečne ocene posameznih oblik empatije.....	42
Grafikon 10: Pogostost empatije glede na vrsto interakcije	45
Grafikon 11: Oblike empatije glede na vrsto interakcije	46
Grafikon 12: Socialna vključenost in povprečna ocena empatije	46
Grafikon 13: Najpogostejše situacije izražanja empatije	48
Grafikon 14: Empatija glede na del dneva	49
Grafikon 15: Empatično vedenje glede na odnos med otroki	50
Grafikon 16: Povprečna raven empatije glede na situacijo.....	51
Grafikon 17: Povprečna raven empatije glede na spol	52
Grafikon 18: Povprečna raven empatije glede na starost	53

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Empatija je ena najpomembnejših socialno-čustvenih veščin, saj ljudem omogoča prepoznavanje, razumevanje in odzivanje na čustvena stanja drugih. Ne vključuje le čustvene empatije, temveč tudi kompleksen proces, ki vključuje čustveno povezanost z drugo osebo, sposobnost intelektualnega razumevanja njenih okoliščin in stališč. Osnova za razvoj prosocialnega vedenja in pozitivnih medosebnih interakcij je empatija, ki ljudem omogoča, da zaznajo in se odzovejo na stisko ali srečo drugih (Hoffman, 2000).

V zgodnjem otroštvu, ko otroci še nimajo popolnoma razvitih verbalnih in kognitivnih sposobnosti, se empatija začne razvijati. V tem obdobju se empatija bolj kaže s preprostimi vedenjskimi odzivi, kot so deljenje igračk, pomoč pri težavah ali tolažba prijatelja, kot pa z besedami. Ko se spretnosti otrok razvijajo, se te sprva empatične reakcije, ki so pogosto nagonske in čustveno motivirane, postopoma preoblikujejo v bolj zavestno in premišljeno razumevanje čustev drugih ljudi (Denham, 2007).

Predšolska leta so ključno razvojno obdobje za razvoj empatije, saj otroci vedno več komunicirajo z vrstniki in odraslimi v družabnih okoljih. Naučijo se prepoznavati in razumevati čustva drugih v skupinskih okoljih, kjer komunicirajo z drugimi v različnih socialnih situacijah, vključno s sodelovanjem, tekmovanjem, konflikti in skupno igro. Ko se otroci postopoma učijo prepoznavati razliko med svojimi in tujimi čustvi ter razumeti posledice svojih dejanj, je rast empatije tesno povezana z razvojem čustvene regulacije, socialnih veščin in zgodnjega moralnega sklepanja v tem času (Hoffman, 2000).

Ker je vrtec prvo večje družabno okolje, kjer otroci redno komunicirajo zunaj družinskega okolja, je ključno okolje za rast empatije. V vrtcu se učenci učijo reševanja konfliktov, razvijajo empatijo do potreb svojih vrstnikov in vsakodnevno opazujejo čustvene reakcije drugih. V tem procesu so strokovni delavci v vrtcu bistveni, saj delujejo kot pomembni primeri empatičnega vedenja s svojimi dejanji, besedami in reakcijami na otrokova čustva. Na razvoj vzorcev empatije pri otrocih močno vpliva, kako vzgojitelji prepoznavajo in se odzivajo na njihova čustva, pa tudi to, kako spodbujajo prosocialno vedenje (Denham et al., 2012).

Z ciljem boljšega razumevanja zgodnjega razvoja te ključne socialno-čustvene veščine raziskovalna naloga temelji na področjih predšolske vzgoje in razvojne psihologije ter se osredotoča na ugotavljanje ravni empatije pri otrocih v predšolskem obdobju.

1.2 Cilji in nameni raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je oceniti stopnjo empatije pri predšolskih otrocih in analizirati, kako se empatija kaže v vsakodnevnih situacijah v vrtčevskem okolju. Cilj študije je prepoznati tipične vzorce empatičnih odzivov in analizirati empatično vedenje otrok v interakcijah z odraslimi in drugimi otroki. To poskuša doseči s poudarjanjem pomena socialnih interakcij in okolja pri vplivanju na empatijo v predšolskih letih ter s širjenjem našega znanja o tem, kako se empatija razvija v zgodnjem otroštvu.

Cilji študijskega projekta so:

- Teoretično opredeliti pojem empatije in njeno vlogo v predšolskem obdobju,
- ugotoviti stopnjo, do katere otroci kažejo empatično vedenje do vrstnikov,
- preučiti najpogostejše oblike empatičnega vedenja v vrtčevskem okolju.
- prepoznati morebitne razlike v načinu izražanja empatije glede na otrokovo starost in spol.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

Naslednja raziskovalna vprašanja so v središču študijskega projekta:

- Kakšna je raven empatije pri otrocih v predšolskem obdobju?
- Kako otroci v vrtčevskem okolju izražajo empatijo v vsakodnevnih interakcijah v vrtcu?
- Ali starost otrok vpliva na njihovo empatično vedenje?
- Ali dečki in deklice različno izražajo empatijo?
- Kakšna je povezava med številom socialnih interakcij v vrtcu in izražanjem empatičnega vedenja pri otrocih?
- V kakšnih okoliščinah v vrtčevskem okolju se empatično vedenje najpogosteje pojavlja?

Raziskava bo izvedena v enem oddelku slovenskega javnega vrtca, kar predstavlja pomembno omejitev pri posploševanju rezultatov na širšo populacijo predšolskih otrok. Posledično bo študija večinoma odražala značilnosti in dinamiko določene skupine otrok in njihovega socialnega okolja. Vendar pa bi ugotovitve lahko osvetlile razvoj empatije v predšolskih letih in nam pomagale razumeti empatično vedenje otrok v vrtčevskem okolju.

Empatično vedenje otroka je kompleksen in večplasten proces, ki je pogosto odvisen od okoliščin, v katerih se otrok znajde. Posledično empatičnih reakcij ni vedno mogoče ustrezno opredeliti ali oceniti, zato jih lahko opazovalec le subjektivno interpretira. Način, kako otroci

kažejo empatijo, se lahko razlikuje glede na njihovo starost, čustveno zrelost in razumevanje socialnega okolja.

Obstaja veliko zunanjih spremenljivk, ki vplivajo na to, kako se empatija izraža, nekatere od njih pa v tej študiji ne bodo zajete. Ti dejavniki so večinoma družinsko okolje, starševski pristopi, kakovost odnosov v družini, otrokovo fizično stanje in edinstvene osebne lastnosti. Poleg tega lahko na empatične reakcije vplivajo vsakodnevne spremembe razpoloženja in otrokove neposredne izkušnje. Raziskava ponuja dragocen in realističen pogled na empatično vedenje otrok v resničnem vrtčevskem okolju in kljub svojim pomanjkljivostim služi tudi kot koristna podlaga za prihodnje raziskave na tem področju.

1.4 Raziskovalna metoda

Zanesljivost rezultatov bo izboljšana z uporabo ocenjevalne lestvice za primerjavo empatičnega vedenja otrok glede na starost, spol in vrsto socialne interakcije. Zbrani podatki bodo nato pregledani z uporabo preprostih kvalitativnih pristopov, ki bodo omogočili temeljito razlago opaženih vedenjskih vzorcev in interpretacijo situacij, v katerih se pojavljajo empatične reakcije. Kvantitativni pristopi bodo hkrati uporabljeni za statistično predstavitev pogostosti, razširjenosti in porazdelitve empatičnega vedenja med otroki.

Združevanje metodoloških strategij na ta način bo omogočilo temeljitejše in bolj pronicljivo razumevanje stopnje empatije pri predšolskih otrocih ter povečalo splošno akademsko vrednost raziskovalnega projekta.

1.5 Izvirni prispevek k praksi

Ker ponujajo strokovno podlago za načrtovanje dejavnosti, ki namenoma spodbujajo rast empatije in prosocialnega vedenja pri otrocih, so lahko sklepi raziskave izjemno koristni za vzgojitelje in druge strokovne delavce, ki delajo v vrtcih. Glede na ugotovitve raziskave lahko vzgojitelji lažje prepoznajo priložnosti za spodbujanje empatičnih odzivov v rednih dnevnih rutinah, igri in reševanju konfliktov, s čimer pomagajo graditi prijazno, vključujoče in podporno socialno vzdušje v vrtcu.

Poleg tega je raziskava dragocen vir za starše, saj izboljšuje njihovo znanje o tem, kako pomemben je zgodnji razvoj empatije in kako lahko k njemu prispevajo. Ugotovitve raziskave lahko staršem pomagajo prepoznati empatična dejanja pri svojih otrocih in jih spodbuditi k zavestnemu spodbujanju sočutja, razumevanja in sodelovanja v domačem okolju. Na ta način raziskovalna naloga poudarja pomen sodelovanja pri spodbujanju socialno-čustvenih veščin

predšolskih otrok, hkrati pa pomaga premostiti vrzel med izobraževalnimi praksami in družinskim okoljem.

2 TEORETIČEN DEL

2.1 Opredelitev empatije

Empatija je ključna socialna in čustvena spretnost, ki posamezniku pomaga razumeti in prepoznati občutke drugih ljudi ter se nanje odzvati na ustrezen in podporen način. Gre za kompleksen proces, ki vključuje tako čustva kot tudi mišljenje. Empatična oseba ne le zazna, kaj druga oseba doživlja, temveč skuša njena čustva tudi razumeti in se nanje odzvati na družbeno sprejemljiv način (Decety & Cowell, 2014).

Sodobne raziskave empatijo obravnavajo kot večdimenzionalen pojav, ki se postopoma razvija skozi izkušnje in interakcije z okoljem. Otroci že zelo zgodaj kažejo prve znake empatije, na primer odzivanje na stisko drugega otroka ali poskuse tolažbe. Vendar so ti zgodnji odzivi predvsem čustveno pogojeni in vključujejo manj kognitivnega razumevanja (Davidov et al., 2013). Z razvojem mišljenja in kognitivnih sposobnosti pa otroci vse bolj razumejo misli in perspektive drugih ljudi.

Empatija je pomembna za vzpostavljanje in ohranjanje kakovostnih medosebnih odnosov. Posamezniki z višjo stopnjo empatije pogosteje pomagajo drugim, sodelujejo in delijo z drugimi, kar prispeva k uspešnejšemu vključevanju v socialne skupine (Eisenberg et al., 2015). Poleg tega empatija spodbuja razvoj občutka za pravilno in napačno, saj posamezniku omogoča razumevanje vpliva njegovih dejanj na druge ljudi (Malti, 2021).

V predšolskem obdobju, ko otroci intenzivno razvijajo socialne in čustvene spretnosti, ima empatija še posebej pomembno vlogo. To razvojno obdobje postavlja temelje za kasnejše socialno vedenje, zato je za vzgojitelje in druge strokovne delavce pomembno razumeti, kako se empatija razvija (Denham, 2018).



Slika 2: Objemanje otrok



Slika 1: Tolaženje deklice

2.1.1 Definicija in vrste empatije

Empatija je sposobnost posameznika, da zazna, razume in v določeni meri tudi doživlja čustva drugih ljudi. Raziskave kažejo, da empatija ni enotna sposobnost, temveč je sestavljena iz več medsebojno povezanih komponent, ki se razvijajo v različnih obdobjih razvoja (Zaki, 2020).

Najpogosteje empatijo delimo na čustveno (afektivno) in kognitivno empatijo. Čustvena empatija pomeni, da posameznik občuti podobna čustva kot druga oseba, na primer žalost ob opazovanju nekoga, ki je žalosten. Ta oblika empatije je pogosto prisotna že pri majhnih otrocih in se pojavlja spontano, brez večjega zavestnega razmišljanja (Decety, 2017). Kognitivna empatija pa vključuje sposobnost razumevanja misli, občutkov in stališč druge osebe. Zahteva višjo raven razmišljanja in je povezana s sposobnostjo razumevanja, da imajo drugi ljudje svoje lastne misli, prepričanja in čustva (Shamay-Tsoory, 2011). Nekateri raziskovalci poudarjajo tudi povezavo med empatijo in prosocialnim vedenjem. Empatija pogosto vodi v konkretna dejanja pomoči, kot so tolažba, deljenje in pomoč drugim, kar je še posebej značilno za zgodnje otroštvo (Paulus, 2018).

Razumevanje razlik med posameznimi vrstami empatije je pomembno, saj se čustvena empatija razvije prej, medtem ko se kognitivna empatija razvija postopoma in je odvisna od otrokovega kognitivnega in socialnega razvoja.

2.1.2 Vloga empatije v otrokovem razvoju

Empatija ima pomembno vlogo pri otrokovem celostnem razvoju, saj vpliva na njegove socialne odnose, čustveno delovanje in moralno presojanje. Otrokom omogoča boljše razumevanje drugih ljudi ter uspešnejše vključevanje v socialno okolje. Otroci z višjo stopnjo empatije lažje vzpostavljajo in ohranjajo prijateljstva ter so uspešnejši v različnih socialnih situacijah (Malti, 2021). Takšni otroci so pogosto bolj priljubljeni med vrstniki, saj upoštevajo potrebe drugih in se ustrezno odzivajo na njihova čustva.

Na socialnem področju empatija spodbuja prosocialna vedenja, kot so pomoč, sodelovanje in deljenje. Otroci, ki razumejo čustva drugih, pogosteje pomagajo vrstnikom v stiski, sodelujejo v skupinskih dejavnostih ter prispevajo k pozitivnemu socialnemu vzdušju. Zaradi tega so med vrstniki bolj sprejeti in lažje sklepajo prijateljstva (Eisenberg et al., 2015). Empatija deluje tudi kot zaščitni dejavnik pred neprimernim vedenjem, saj so empatični otroci manj nagnjeni k agresivnosti ali izključevanju drugih. Na področju čustvenega razvoja empatija pomaga otrokom razumeti in uravnati lastna čustva. Ko začnejo razumeti čustva drugih, postopoma razvijajo tudi večje zavedanje svojih lastnih občutkov. To jim omogoča, da se naučijo obvladovati svoja čustva in razvijajo samokontrolo, kar je še posebej pomembno v predšolskem obdobju, ko se šele učijo nadzorovati svoje odzive (Denham, 2018). Empatija tako prispeva k zmanjševanju impulzivnega vedenja in otrokom pomaga učinkoviteje obvladovati različne čustvene situacije.

Empatija pomembno prispeva tudi k razvoju moralnega mišljenja. Razumevanje perspektive druge osebe otrokom omogoča, da prepoznajo posledice svojih dejanj za druge ljudi. Tako

razvijajo občutek pravičnosti, odgovornosti in sposobnost razlikovanja med pravilnim in napačnim ravnanjem (Decety & Cowell, 2014). Empatija predstavlja temelj za razvoj moralnih vrednot, kot so spoštovanje, sočutje in skrb za druge. Poleg tega empatija pomaga otrokom pri reševanju konfliktov. Otroci, ki znajo razumeti občutke drugih, lažje poiščejo kompromis in se izognejo stopnjevanju sporov. Namesto agresivnih odzivov pogosteje uporabljajo pogovor in sodelovanje, kar prispeva k mirnejšim in bolj pozitivnim odnosom.

V zgodnjem otroštvu se empatija razvija predvsem skozi interakcije z odraslimi in vrstniki. Okolje, v katerem otrok odrašča, ima pri tem pomembno vlogo, saj lahko razvoj empatije spodbuja ali omejuje (Davidov et al., 2013). Otroci, ki odraščajo v varnem in spodbudnem okolju, imajo več možnosti za razvoj empatije, ker so izpostavljeni pozitivnim zgledom in podpori odraslih. Zato je pomembno, da starši in vzgojitelji otrokom pomagajo izražati čustva, razumeti občutke drugih ter razvijati empatijo. S tem prispevajo ne le k razvoju empatije, temveč tudi k otrokovemu celostnemu razvoju, saj mu pomagajo graditi kakovostne odnose in se uspešno vključevati v družbo.

2.2 Razvoj empatije pri predšolskih otrocih

Empatija se razvija postopoma skozi celotno zgodnje otroštvo in je tesno povezana s socialnimi izkušnjami ter razvojem otrokovega mišljenja. Ne pojavi se kot popolnoma oblikovana sposobnost, temveč se začne s preprostimi čustvenimi odzivi, ki se sčasoma razvijajo v bolj poglobljeno razumevanje čustev, misli in perspektiv drugih ljudi (Hammond & Drummond, 2019).

V najzgodnejših letih otroci kažejo osnovne empatične odzive, kot so jok ob joku drugega otroka ali zanimanje za čustva ljudi v svoji okolici. Ti odzivi so sprva večinoma samodejni in temeljijo na lastnem čustvenem doživljanju. Z odraščanjem pa otroci postopoma razvijajo sposobnost razlikovanja med svojimi in tujimi občutki ter spoznavajo, da imajo drugi ljudje svoje misli, želje in čustva (Brownell, 2016).

Predšolsko obdobje je še posebej pomembno za razvoj empatije, saj otroci v tem času veliko sodelujejo z vrstniki in odraslimi v različnih socialnih okoliščinah. Skozi igro, skupno delo in reševanje vsakodnevnih težav se učijo prepoznavati čustva drugih ter se nanje ustrezno odzivati. Socialne izkušnje imajo pri tem ključno vlogo, saj otrokom omogočajo razvijanje in utrjevanje empatičnih odzivov (Dunfield, 2014). Razvoj empatije je tesno povezan tudi s kognitivnim razvojem, zlasti z razvojem teorije uma. Gre za sposobnost razumevanja, da imajo drugi ljudje lahko drugačne misli, prepričanja in občutke kot mi sami. Ta sposobnost se izraziteje razvija prav v predšolskem obdobju in pomembno vpliva na kakovost otrokovega empatičnega vedenja (Wellman, 2014).

2.2.1 Faze razvoja empatije pri otrocih, starih od 2 do 6 let

Empatija se razvija postopoma in prehaja skozi več razvojnih stopenj, ki so povezane z otrokovo starostjo ter stopnjo njegovega čustvenega in kognitivnega razvoja. Ne razvije se nenadoma, temveč se iz preprostih čustvenih odzivov postopoma oblikuje v bolj kompleksno razumevanje čustev, misli in perspektiv drugih ljudi (Hoffman, 2000). Na ta proces vplivajo tako biološki dejavniki kot tudi socialne izkušnje, ki otroku omogočajo učenje skozi vsakodnevne interakcije z okoljem.

Pri približno dveh letih starosti so otrokovi empatični odzivi še precej preprosti in pogosto temeljijo na njegovih lastnih občutkih. Čeprav otrok zazna čustva drugih, jih še ne zna jasno ločiti od svojih. Zato pogosto reagira impulzivno in skuša druge tolažiti na način, ki bi si ga želel zase. Takšni odzivi so bolj čustveni kot preišljeni, vendar predstavljajo pomemben začetek razvoja empatije (Brownell, 2016).

Pri treh letih otroci že bolje razumejo čustva drugih ljudi. Postopoma spoznavajo, da lahko drugi doživljajo drugačna čustva kot oni sami, kar predstavlja pomemben korak v razvoju empatije. V tem obdobju se pojavljajo primernejši empatični odzivi, kot so pomoč, deljenje in tolažba, ki so bolj prilagojeni konkretni situaciji. Otroci tudi vse bolj govorijo o čustvih, kar jim omogoča izražanje svojega razumevanja z besedami (Denham, 2018).

Med četrtem in petim letom starosti otroci razvijejo bolj poglobljeno razumevanje čustev in socialnih situacij. Njihovi odzivi postajajo bolj preišljeni, saj znajo upoštevati različne okoliščine, ki vplivajo na čustva drugih. V tem času se pomembno razvija tudi teorija uma, ki otrokom pomaga razumeti, da imajo drugi ljudje svoje misli, želje in prepričanja (Wellman, 2014). Zaradi tega lažje predvidevajo, kako se bodo drugi počutili, in se temu primerno odzivajo.

Pri približno šestih letih otroci običajno kažejo že precej stabilne oblike empatičnega vedenja. Sposobni so prepoznati širši spekter čustev ter razumeti, kako lahko njihova dejanja vplivajo na druge ljudi. Empatija postaja bolj dosledna in se vse bolj povezuje z moralnim razvojem. Otroci namreč vse bolj razlikujejo med ustreznim in neustreznim vedenjem ter razumejo posledice svojih dejanj (Hammond & Drummond, 2019). Pomembno je poudariti, da se empatija ne razvija pri vseh otrocih enako hitro. Hitrost razvoja je odvisna od posameznikovih izkušenj, socialnega okolja in osebnostnih značilnosti. Kljub temu opisane razvojne stopnje predstavljajo splošen okvir za razumevanje razvoja empatije v predšolskem obdobju.

Na podlagi opisanih razvojnih značilnosti lahko razvoj empatije pregledno prikažemo v tabeli:

Preglednica 1: Razvoj empatije pri predšolskih otrocih

STAROST	ZNAČILNOSTI EMPATIJE	PRIMER VEDENJA
2 leti	Osnovni čustveni odzivi; težje razlikuje med svojimi in tujimi čustvi	Na svoj način tolaži jokajočega otroka
3 leta	Boljše razumevanje čustev drugih	Pomaga vrstniku, deli igrače
4–5 let	Razvija razumevanje perspektive drugih	Svoj odziv prilagodi situaciji

6 let	Stabilno empatično vedenje	Razume čustva drugih in rešuje konflikte
-------	----------------------------	--

Vir: Povzeto in prilagojeno po raziskavah Hoffman (2000), Brownell (2016), Denham (2018), Hammond & Drummond (2019).

Tabela prikazuje, kako se empatija razvija glede na otrokovo starost. Razvidno je, da napreduje od preprostih čustvenih odzivov do bolj zapletenega razumevanja čustev in socialnih situacij. Tabela jasno prikazuje, da se empatija razvija postopoma, od osnovnih čustvenih reakcij do globljega razumevanja čustev in socialnih okoliščin.

2.2.2 Dejavniki, ki vplivajo na razvoj empatije

Na razvoj empatije vplivajo številni dejavniki, med katerimi so biološke značilnosti, socialne izkušnje in okolje, v katerem otrok odrašča. Ti dejavniki pomembno vplivajo na to, kako otrok zaznava, razume in se odziva na čustva drugih ljudi.

Eden najpomembnejših dejavnikov je družinsko okolje. Starši imajo ključno vlogo pri učenju empatije, saj otrokom predstavljajo zgled s svojim vedenjem. Otroci, ki odraščajo v spodbudnem in čustveno odzivnem družinskem okolju, pogosteje razvijejo višjo stopnjo empatije, saj se skozi vsakodnevne interakcije učijo prepoznavati in izražati čustva (Eisenberg et al., 2017). Pomemben vpliv ima tudi vzgojni stil. Raziskave kažejo, da avtoritativni vzgojni pristop, ki združuje toplino, podporo in jasna pravila, spodbuja razvoj empatije. Nasprotno pa lahko pretirano strog ali zanemarjajoč način vzgoje razvoj empatičnih sposobnosti upočasni (Spinrad & Gal, 2018). Pomembne so tudi interakcije z vrstniki. Skozi igro, sodelovanje in reševanje konfliktov otroci pridobivajo izkušnje, ki jim pomagajo razumeti čustva drugih in razvijati empatične odzive. Pogoste socialne interakcije prispevajo k hitrejšemu razvoju socialnih in čustvenih spretnosti (Dunfield, 2014). Poleg socialnih dejavnikov ima pomembno vlogo tudi temperament. Nekateri otroci so po naravi bolj občutljivi za čustva drugih in se nanje hitreje odzivajo, kar lahko pospeši razvoj empatije. Otroci, ki so manj čustveno odzivni, pa pogosto potrebujejo več podpore pri razvijanju teh sposobnosti (Spinrad & Gal, 2018).

Pomemben vpliv ima tudi širše okolje, predvsem vrtec, kjer otroci preživijo velik del dneva. Vzgojitelji lahko z lastnim zgledom, načinom komunikacije in načrtovanjem dejavnosti pomembno prispevajo k razvoju empatije pri otrocih (Denham, 2018).

Za boljši pregled so dejavniki, ki vplivajo na razvoj empatije, predstavljeni v spodnji tabeli:

Preglednica 2: Dejavniki, ki vplivajo na razvoj empatije

DEJAVNIK	OPIS VPLIVA
Družinsko okolje	Starši vplivajo na razvoj empatije s svojim zgledom in čustveno podporo
Vzgojni stil	Topel in podporen pristop spodbuja empatično vedenje
Vrstniki	Socialne interakcije omogočajo učenje empatije skozi igro
Temperament	Čustveno bolj odzivni otroci pogosto hitreje razvijejo empatijo

Vrtec	Okolje in vzgojitelji pomembno vplivajo na socialni razvoj
-------	--

Vir: Povzeto in prilagojeno o raziskavah Eisenberg et al. (2017), Spinrad & Gal (2018), Dunfield (2014), Denham (2018).

Tabela prikazuje najpomembnejše dejavnike, ki vplivajo na razvoj empatije pri predšolskih otrocih. Iz nje je razvidno, da se empatija oblikuje pod vplivom družinskih, socialnih, okoljskih in individualnih dejavnikov.

2.3 Izražanje empatije pri predšolskih otrocih

Predšolski otroci empatijo najpogosteje izražajo skozi dejanja in ne skozi besede. Razlog za to je, da se njihove jezikovne sposobnosti še razvijajo, zato svoja čustva in občutke težje jasno ubesedijo. Empatični odzivi se zato najpogosteje kažejo v vedenjih, kot so pomoč, tolažba, deljenje in sodelovanje. Takšna dejanja kažejo, da otrok razume čustva drugih ljudi in se želi nanje ustrezno odzvati (Svetlova, Nichols, & Brownell, 2010). Čeprav svojih občutkov še ne zna natančno opisati, jih izraža s svojim vedenjem in skrbjo za druge.

Pri mlajših otrocih so empatični odzivi pogosto spontani in odvisni od situacije, ki jo opazujejo. Otroci hitro opazijo, kadar je nekdo žalosten, joka ali je vesel, vendar pogosto še ne razumejo razlogov za ta čustva. Njihovi odzivi so zato večinoma neposredni in čustveno pogojeni. Tako lahko otrok začne jokati, ko vidi jokati drugega otroka, ali pa mu ponudi svojo igračo, čeprav ne razume popolnoma vzroka njegove stiske. Z odraščanjem postaja njihovo razumevanje čustev bolj razvito, zato so tudi njihovi empatični odzivi bolj premišljeni in prilagojeni okoliščinam (Brownell, Svetlova, & Nichols, 2009).

Z razvojem otroci postopoma prehajajo od egocentričnega razumevanja sveta k boljšemu razumevanju drugih ljudi. Naučijo se razlikovati med svojimi in tujimi občutki ter spoznajo, da imajo drugi lahko drugačne izkušnje in potrebe. Zaradi tega postanejo njihovi odzivi bolj ciljno usmerjeni. Namesto da bi zgolj ponudili igračo, lahko poskušajo konkretno pomagati ali potolažiti vrstnika glede na situacijo.

Empatično vedenje je tesno povezano s socialnimi izkušnjami. Otroci, ki imajo več priložnosti za druženje in igro z vrstniki, pogosteje razvijajo različne oblike empatije. Skozi skupno igro, sodelovanje in reševanje nesoglasij se učijo prepoznavati čustva drugih ter se nanje ustrezno odzivati (Howes & Ritchie, 2002). Vrtec predstavlja okolje, kjer imajo otroci veliko možnosti za razvijanje empatije, saj so socialne interakcije pogoste in raznolike. Dejavnosti, kot so skupinska igra, deljenje materialov in reševanje konfliktov, otrokom omogočajo pomembne učne izkušnje. Skozi te situacije spoznajo, kako njihovo vedenje vpliva na druge, ter razvijajo sposobnost primerne delovanja v socialnem okolju.

Pomembno je poudariti, da otroci empatije ne izražajo vedno na enak način. Njeno izražanje je odvisno od situacije, otrokovega razpoloženja in njegovega trenutnega čustvenega stanja. Otrok lahko v eni situaciji pokaže veliko empatije, v drugi pa se odzove manj sočutno. To kaže, da je razvoj empatije postopen proces, ki zahteva čas, izkušnje in podporo odraslih.

2.3.1 Pojavnost in oblike empatičnega vedenja

Empatično vedenje se pri predšolskih otrocih kaže v različnih oblikah, ki se spreminjajo in razvijajo skupaj z otrokovo starostjo, kognitivnim razvojem in socialnimi izkušnjami. Takšna vedenja kažejo, da otrok razume čustva drugih ljudi ter je pripravljen pomagati ali se ustrezno odzvati. Med najpogostejše oblike empatičnega vedenja sodijo tolažba, pomoč, deljenje in zaščita druge osebe (Dunfield, 2014). Ta vedenja predstavljajo temelj prosocialnega ravnanja in so pomembna za uspešno vključevanje v socialno okolje.

Tolažba se pojavi, ko otrok opazi, da je nekdo v stiski, in ga želi pomiriti. To lahko stori z objemom, prijaznimi besedami ali s predmetom, ki drugi osebi daje občutek varnosti. Takšno vedenje kaže, da otrok prepozna čustveno stanje druge osebe in ji želi pomagati, da se počuti bolje. Pomoč vključuje dejanja, s katerimi otrok aktivno prispeva k reševanju težave drugega posameznika, na primer pomaga pospraviti raztresene igrače ali vrstniku pomaga pri določeni nalogi. Deljenje pomeni pripravljenost otroka, da z drugimi deli igrače ali druge stvari, kar kaže na razumevanje potreb drugih ter zmanjševanje osredotočenosti zgolj nase (Svetlova et al., 2010).

Poleg teh osnovnih oblik se pri starejših predšolskih otrocih pojavljajo tudi zahtevnejše oblike empatičnega vedenja, kot sta zaščita druge osebe in sodelovanje v skupini. Otrok lahko na primer stopi v bran prijatelju ali pomaga pri reševanju spora med vrstniki, kar kaže na bolj razvito razumevanje socialnih situacij. Takšna vedenja so povezana z razvojem moralnega mišljenja in sposobnostjo razumevanja širšega družbenega konteksta.

Raziskave kažejo, da se empatično vedenje pojavi že zelo zgodaj v otroštvu, vendar se njegova pogostost in zahtevnost s starostjo povečujeta. Mlajši otroci običajno izražajo preproste in neposredne oblike empatije, ki temeljijo predvsem na čustvenih odzivih. Starejši predšolski otroci pa razvijajo bolj premišljene in ciljno usmerjene odzive, pri katerih upoštevajo tako situacijo kot tudi potrebe drugih ljudi (Paulus, 2014). Empatija se tako razvija od spontanih čustvenih reakcij do bolj zavestnega in socialno prilagojenega vedenja. Pomembno je poudariti, da empatično vedenje ni vedno enako. Nanjo vplivajo številni dejavniki, kot so trenutna situacija, otrokovo razpoloženje in socialno okolje. Tako lahko otrok pomaga vrstniku, kadar je dobre volje, medtem ko se v stresni situaciji odzove bolj egocentrično (Warneken & Tomasello, 2009).

Na izražanje empatije vplivajo tudi medosebni odnosi. Otroci pogosteje kažejo empatijo do prijateljev in vrstnikov, s katerimi imajo pozitiven odnos, medtem ko so do manj poznanih otrok ali tistih, s katerimi so bili v konfliktu, pogosto manj odzivni. To kaže, da je empatija tesno povezana z odnosi in občutkom pripadnosti skupini. Razumevanje različnih oblik empatičnega vedenja je pomembno za vzgojitelje in druge strokovne delavce. Omogoča jim, da ta vedenja prepoznajo in jih v vsakodnevni situacijah spodbujajo, s čimer prispevajo k razvoju otrokovih socialnih in čustvenih spretnosti.

2.3.2 Razlike v izražanju empatije glede na starost in spol

Raziskave kažejo, da se način izražanja empatije spreminja z otrokovo starostjo. Z odraščanjem se povečuje tako pogostost kot tudi zahtevnost empatičnih odzivov. Starejši predšolski otroci pogosteje uporabljajo besede za izražanje razumevanja čustev in pogovor o občutkih, medtem ko mlajši otroci empatijo večinoma izražajo skozi dejanja (Eisenberg et al., 2010).

Poleg starosti lahko na izražanje empatije vpliva tudi spol. Nekatere raziskave ugotavljajo, da deklice v povprečju pogosteje izražajo empatično vedenje kot dečki. Razlog za to je lahko povezan z načinom vzgoje in družbenimi pričakovanji glede vedenja deklic in dečkov (Chaplin & Aldao, 2013). Deklice so pogosto bolj spodbujane k izražanju čustev in zaznavanju občutkov drugih, medtem ko se dečki včasih izražajo na načine, ki niso neposredno povezani z empatijo.

Kljub temu razlike med spoloma niso vedno izrazite in se lahko razlikujejo glede na socialno okolje. Na izražanje empatije pomembno vplivajo vzgojni pristopi, pričakovanja odraslih ter kulturne značilnosti okolja, v katerem otrok odrašča (Else-Quest, Hyde, Goldsmith, & Van Hulle, 2006).

Pomembne so tudi individualne razlike med otroki. Nekateri otroci že po naravi hitreje zaznavajo čustva drugih in pogosteje kažejo empatično vedenje, medtem ko drugi za razvoj teh sposobnosti potrebujejo več podpore. Zato je pomembno, da odrasli prepoznajo individualne posebnosti otrok ter jim nudijo ustrezno usmerjanje in podporo pri razvoju empatije.



Slika 3: Empatija

2.4 Vpliv vrtčevskega okolja na razvoj empatije

Vrtčevsko okolje ima zelo pomembno vlogo pri razvoju empatije, saj predstavlja prvo okolje, v katerem otrok redno vzpostavlja odnose z vrstniki in odraslimi zunaj družine. V tem okolju otroci pridobivajo pomembne socialne izkušnje, ki jim pomagajo razumeti čustva drugih in se nanje empatično odzivati (Mashburn et al., 2008). Vrtec tako predstavlja most med domačim

okoljem in širšo družbo, kjer otroci začnejo razvijati zahtevnejše socialne spretnosti. Raziskave kažejo, da kakovost vrtčevskega okolja močno vpliva na razvoj socialnih in čustvenih spretnosti, vključno z empatijo. Otroci, ki obiskujejo spodbudno, varno in podporno okolje, pogosteje razvijejo pozitivne odnose, dobro sodelujejo z drugimi in izražajo empatično vedenje (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Nasprotno pa lahko manj strukturirano, stresno ali čustveno nepodporno okolje ovira razvoj teh sposobnosti ter vodi v več konfliktov in manj prosocialnega vedenja.

V vrtcu se otroci vsakodnevno srečujejo z različnimi socialnimi situacijami, kot so sodelovanje, reševanje konfliktov, skupinska igra in deljenje različnih virov. Te izkušnje predstavljajo pomembne priložnosti za učenje empatije. Otroci se skozi takšne situacije učijo prepoznavati čustva drugih, razumeti njihove potrebe in se ustrezno odzivati (Denham, 2006). Posebej pomembne so konfliktne situacije, saj otrokom omogočajo učenje reševanja nesoglasij in razumevanja različnih perspektiv. Pomemben del vrtčevskega okolja predstavlja tudi čustvena klima skupine. Kadar v skupini prevladujejo spoštovanje, sodelovanje in medsebojna podpora, se otroci počutijo varne in sprejete, kar spodbuja razvoj empatije. V takšnem okolju lahko svobodno izražajo svoja čustva in se učijo razumeti občutke drugih. Nasprotno pa lahko negativno okolje, zaznamovano s konflikti, nepravičnostjo ali pomanjkanjem podpore, upočasni razvoj empatičnega vedenja. Poleg socialnih odnosov je pomemben tudi način organizacije vrtca. Struktura dnevnih dejavnosti, ureditev igralnice in število otrok v skupini vplivajo na kakovost interakcij med otroki. Okolja, ki spodbujajo sodelovanje, skupinsko delo in igro, otrokom omogočajo več priložnosti za razvoj empatije, saj ustvarjajo več možnosti za pogoste in kakovostne socialne stike.

Vrtčevsko okolje tako vpliva na razvoj empatije neposredno in posredno prek različnih dejavnikov, kot so medosebni odnosi, dejavnosti in organizacija prostora. Zato je pomembno, da vrtci ustvarjajo pogoje, ki podpirajo socialni in čustveni razvoj otrok.

2.4.1 Vloga vzgojiteljev pri spodbujanju empatije

Vzgojitelji imajo pomembno vlogo pri razvijanju empatije pri otrocih, saj s svojim vedenjem predstavljajo zgled za posnemanje. Otroci se veliko naučijo z opazovanjem odraslih, zato način, kako vzgojitelji izražajo čustva, rešujejo konflikte in se odzivajo na potrebe otrok, neposredno vpliva na razvoj empatije (Jennings & Greenberg, 2009). Vzgojitelji niso le posredovalci znanja, temveč tudi pomembni usmerjevalci otrokovega socialnega in čustvenega razvoja.

Zelo pomemben dejavnik je način komunikacije med vzgojitelji in otroki. Vzgojitelji, ki spodbujajo odprt pogovor o čustvih, pomagajo otrokom razumeti lastna čustva in občutke drugih ljudi. Tako prispevajo k razvoju čustvene pismenosti, ki predstavlja temelj empatije (Denham et al., 2012). Kadar na primer vzgojitelj pomaga otroku prepoznati njegova čustva ali ga vpraša, kako se morda počuti drug otrok, otrok postopoma povezuje čustva z vedenjem.

Pomemben je tudi način odzivanja vzgojiteljev na otrokova čustva. Razumevajoči in podporni vzgojitelji otrokom omogočajo občutek varnosti in sprejetosti. Takšno okolje spodbuja

izražanje čustev ter razvoj empatije. Nasprotno pa lahko ignoriranje ali neustrezen odziv na otrokova čustva razvoj empatije zavira.

Vzgojitelji lahko empatijo spodbujajo tudi z različnimi dejavnostmi. Skupinske igre, pripovedovanje zgodb, igra vlog in pogovori o vsakodnevnih dogodkih otrokom omogočajo urjenje socialnih spretnosti in razvijanje sposobnosti vživljanja v druge (Hamre & Pianta, 2007). S takšnimi dejavnostmi otroci spoznavajo različne poglede in se učijo, kako njihova dejanja vplivajo na druge. Zelo pomemben je tudi način reševanja konfliktov v skupini. Namesto da bi vzgojitelji zgolj kaznovali neustrezno vedenje, lahko konflikte uporabijo kot priložnost za učenje empatije. Otrokom pomagajo razumeti občutke drugih in skupaj poiskati ustrezne rešitve. Takšen pristop spodbuja razvoj socialnih in čustvenih spretnosti. Vzgojitelji vplivajo tudi na čustveno vzdušje v skupini, saj spodbujajo sodelovanje, spoštovanje in vključevanje vseh otrok. V takšnem okolju otroci pogosteje razvijajo prosocialna vedenja in vzpostavljajo pozitivne odnose z vrstniki. Pomembno je poudariti, da vloga vzgojiteljev presega neposredno poučevanje empatije. S svojim vedenjem, metodami dela in odnosi z otroki ustvarjajo pogoje, ki omogočajo razvoj empatije v predšolskem obdobju.

2.4.2 Socialne interakcije med vrstniki

Socialne interakcije med vrstniki predstavljajo enega najpomembnejših dejavnikov pri razvoju empatije v predšolskem obdobju. Otroci v tem času vedno več časa preživijo z vrstniki in skozi vsakodnevne situacije pridobivajo dragocene socialne izkušnje. Skozi igro, sodelovanje in konflikte se učijo prepoznavati čustva, razumeti potrebe drugih in se nanje ustrezno odzivati (Rubin, Bukowski, & Bowker, 2015). Vrstniško okolje zato predstavlja pomemben prostor za razvoj empatije.

Ena najpomembnejših oblik dejavnosti je simbolna in sodelovalna igra. Med igro otroci prevzemajo različne vloge, kar jim omogoča, da na situacije pogledajo z različnih perspektiv. V igrah, kot sta »družina« ali »zdravnik«, otroci prevzemajo vloge drugih oseb, kar spodbuja razvoj sposobnosti vživljanja v druge. Takšne izkušnje pomembno prispevajo k razvoju empatije, saj otroci skozi igro raziskujejo različne socialne situacije.

Pomembne so tudi vsakodnevne situacije, ki zahtevajo sodelovanje. Skozi deljenje, izmenjavo idej in upoštevanje potreb drugih se otroci učijo skupinskega dela. Sodelovalne dejavnosti od otrok zahtevajo prilagajanje lastnega vedenja skupini, kar spodbuja razvoj socialnih spretnosti in empatije. Otroci spoznavajo, da njihova dejanja vplivajo na druge, ter razvijajo občutek odgovornosti do skupnih ciljev.

Posebno pomembni za razvoj empatije so konflikti med vrstniki. Čeprav jih pogosto razumemo kot nekaj negativnega, predstavljajo dragocene učne priložnosti. V konfliktnih situacijah se otroci učijo razumeti stališča drugih, izražati lastna čustva in iskati rešitve, ki so sprejemljive za vse vpletene (Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Ob ustrezni podpori odraslih lahko takšne izkušnje pomembno prispevajo k razvoju empatije in socialnih spretnosti.

Kakovost vrstniških odnosov močno vpliva na razvoj empatije. Otroci, ki imajo več pozitivnih izkušenj z vrstniki, pogosteje razvijajo višjo stopnjo empatije, saj imajo več možnosti za urjenje socialnih spretnosti. Pozitivni odnosi jim dajejo občutek pripadnosti in varnosti, zaradi česar lažje izražajo empatijo. Po drugi strani pa lahko pomanjkanje socialnih stikov ali negativne izkušnje, kot so izključevanje, zavračanje ali pogosti konflikti, zavirajo razvoj empatije. Otroci, ki imajo manj priložnosti za kakovostne socialne odnose, lahko težje razvijejo sposobnost razumevanja drugih in ustreznega odzivanja v socialnih situacijah. Pomembno je tudi poudariti, da otroci empatijo razvijajo ne le skozi lastne izkušnje, temveč tudi z opazovanjem vrstnikov. Ko opazujejo empatična ali neempatična vedenja drugih otrok, se učijo, katera vedenja so sprejemljiva in kakšne posledice imajo. Vrstniška skupina tako pomembno vpliva na oblikovanje otrokovega vedenja in socialnega razumevanja.

2.4.3 Okoljski dejavniki v vrtcu

Poleg socialnih odnosov na razvoj empatije vplivajo tudi drugi okoljski dejavniki v vrtcu. Mednje sodijo organizacija prostora, dnevna rutina in splošna čustvena klima. Stabilno, predvidljivo in varno okolje otrokom omogoča, da se počutijo sprejete in varne, kar spodbuja razvoj njihovih socialno-čustvenih spretnosti (Mashburn et al., 2008). Posebej pomembna je čustvena klima skupine. Pozitivno okolje, za katero so značilni dobri medosebni odnosi, spoštovanje in podpora, spodbuja razvoj empatije. Nasprotno pa lahko stresno okolje ali okolje, v katerem prevladujejo konflikti, ta razvoj upočasni (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Pomemben dejavnik je tudi struktura dnevnih dejavnosti. Dnevna rutina, ki vključuje dovolj časa za prosto igro, sodelovalne dejavnosti in pogovor, otrokom omogoča več priložnosti za razvoj empatije. Nasprotno pa lahko pretirano strukturirano ali kaotično okolje zmanjša možnosti za kakovostne socialne interakcije (Hamre & Pianta, 2007).

Na razvoj empatije vpliva tudi fizično okolje. Dejavniki, kot so velikost skupine, razporeditev prostora in dostopnost različnih materialov, vplivajo na kakovost socialnih stikov. Okolja, ki spodbujajo sodelovanje in medsebojno interakcijo, otrokom ponujajo več priložnosti za razvoj empatičnega vedenja.

2.5 Spodbujanje razvoja empatije

Empatija se pri otrocih ne razvije sama od sebe. Za njen razvoj je potrebna podpora okolja, predvsem odraslih, ki otroka spremljajo in usmerjajo v zgodnjih letih. Empatijo lahko razvijamo skozi vsakodnevne dejavnosti, socialne interakcije in učenje o čustvih (Schonert-Reichl, 2017). Pomembno je, da spodbujanje empatije ni le občasno, temveč postane del otrokovega vsakdana. Raziskave kažejo, da imajo programi socialnega in čustvenega učenja pomemben vpliv na razvoj empatije. Takšni programi vključujejo dejavnosti, ki otrokom pomagajo prepoznati čustva, razumeti občutke drugih ter razvijati prijazno in prosocialno vedenje (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015). S pomočjo teh dejavnosti otroci pridobivajo pomembne socialne spretnosti, ki jim pomagajo pri vključevanju v skupino.

Pomembno vlogo pri razvoju empatije ima tudi igra. Skozi simbolno in sodelovalno igro se otroci učijo gledati na situacije z vidika drugih ljudi. Ko prevzemajo različne vloge, spoznavajo različna čustva in perspektive (Lillard et al., 2013). Takšne izkušnje so zelo pomembne, saj otrokom omogočajo varno raziskovanje socialnih odnosov in situacij.

Empatija se najučinkoviteje razvija takrat, ko je vključena v vsakdanje življenje. Pogovori o čustvih, reševanje konfliktov in spodbujanje sodelovanja so pomembni načini za razvoj empatičnega vedenja (Raver & Zigler, 2016). Odrasli morajo prepoznati priložnosti za učenje empatije v vsakodnevnih situacijah in jih čim bolj izkoristiti.

Za boljši pregled so glavne strategije za spodbujanje empatije predstavljene v spodnji tabeli:

Preglednica 3: Strategije za spodbujanje empatije pri otrocih

STRATEGIJA	OPIS	PRIMER IZ PRAKSE
Pogovor o čustvih	Otrok se uči prepoznati in poimenovati čustva	Vzgojitelj vpraša: »Kako se počutiš?«
Modeliranje vedenja	Odrasli z lastnim vedenjem kažejo empatične odzive	Vzgojitelj pomaga otroku, ki je v stiski
Igra vlog	Otrok prevzema različne socialne vloge	Igra »zdravnik in pacient«
Pravljice in zgodbe	Razvijanje razumevanja čustev in perspektiv skozi zgodbe	Pogovor o občutkih književnih likov
Sodelovalne igre	Učenje sodelovanja in upoštevanja drugih	Skupinsko reševanje naloge

Vir: Povzeto in prilagojeno po raziskavah Schonert-Reich (2017), Denham et al. (2015), Lillard et al. (2013).

Tabela prikazuje, da imajo pri razvoju empatije pomembno vlogo tako odrasli kot tudi različne dejavnosti, ki spodbujajo socialne interakcije in razumevanje čustev.

2.5.1 Strategije za razvoj empatije pri otrocih

Obstaja več učinkovitih strategij, ki jih lahko vzgojitelji in starši uporabljajo za spodbujanje razvoja empatije pri predšolskih otrocih.

Ena najpomembnejših strategij je pogovor o čustvih. Kadar odrasli otrokom pomagajo prepoznati, poimenovati in razumeti čustva, gradijo trdne temelje za razvoj empatije. Otroci se tako naučijo prepoznati čustva pri sebi in drugih ter se nanje ustrezno odzivati (Denham et al., 2015).

Pomembna strategija je tudi modeliranje vedenja. Otroci se učijo predvsem z opazovanjem, zato je pomembno, da odrasli sami kažejo empatična vedenja, kot so pomoč, razumevanje in spoštovanje drugih (Eisenberg, 2018).

Učinkovita metoda za razvoj empatije je tudi uporaba zgodb in pravljic. Preko zgodb se otroci povežejo z različnimi liki in njihovimi izkušnjami, kar jim pomaga razumeti različna čustva in poglede drugih ljudi (Nikolajeva, 2014).

Zelo koristne so tudi sodelovalne dejavnosti. Ko otroci skupaj rešujejo probleme, sodelujejo pri nalogah in upoštevajo občutke drugih, razvijajo tako socialne spretnosti kot tudi empatijo (Schonert-Reichl, 2017).

2.5.2 Vloga staršev in vzgojiteljev

Starši in vzgojitelji imajo pri razvoju empatije izjemno pomembno vlogo. So prvi in najvplivnejši vzorniki socialnega vedenja, ki jih otrok sreča. Otroci se že od zgodnjega otroštva učijo z opazovanjem in posnemanjem drugih. Način, kako odrasli ravnajo z otroki, komunicirajo z njimi in se odzivajo na njihova čustva, pomembno vpliva na razvoj empatije (Eisenberg et al., 2017). S svojim vedenjem odrasli otrokom posredno kažejo, kako ravnati v socialnih situacijah in kako se odzivati na občutke drugih ljudi.

Starši, ki se na otrokova čustva odzivajo na skrben in podporen način, pomembno prispevajo k razvoju empatije. Takšen pristop vključuje poslušanje, sprejemanje in ustrezno usmerjanje otrokovega čustvenega doživljanja. Otrokom pomaga, da se počutijo varne in cenjene, kar predstavlja trdno osnovo za razvoj socialnih in čustvenih spretnosti. Otroci, ki se počutijo sprejete, lažje razumejo čustva in razvijajo sposobnost vživljanja v druge (Thompson, 2015). Starši lahko empatijo spodbujajo tudi v vsakodnevnih situacijah, na primer s pogovori o občutkih, razlago razlogov za vedenje drugih ljudi ter s pomočjo pri razumevanju posledic lastnih dejanj.

Vzgojitelji imajo posebno pomembno vlogo v skupinskem okolju, kjer lahko razvoj empatije načrtno in sistematično spodbujajo. S sposobnostjo prepoznavanja otrokovih čustev in ustreznim odzivanjem vplivajo na čustveno vzdušje v skupini ter podpirajo razvoj empatičnega vedenja (Jennings & Greenberg, 2009). Vzgojitelji lahko ustvarjajo priložnosti za učenje empatije skozi skupinsko igro, pogovore o čustvih in reševanje konfliktov. Otrokom pomagajo razumeti poglede drugih ljudi in razvijati primerne načine odzivanja.

Pomembno je tudi sodelovanje med starši in vzgojitelji. Kadar odrasli uporabljajo podobne pristope in otrokom posredujejo enake vrednote ter pričakovanja, se empatija razvija bolj stabilno in učinkovito. Izmenjava informacij med starši in vzgojitelji omogoča boljše razumevanje otrokovega vedenja in potreb ter prispeva k uspešnejši podpori njegovega socialnega in čustvenega razvoja (Raver & Zigler, 2016). Poleg neposrednega vpliva je zelo pomembno tudi okolje, ki ga odrasli ustvarjajo za otroka. Podporno, varno in čustveno spodbudno okolje otrokom omogoča izražanje čustev, vzpostavljanje odnosov ter učenje razumevanja drugih. V takšnem okolju se otroci počutijo sprejete, kar povečuje njihovo pripravljenost za empatično vedenje. S pomočjo odraslih, ki vključuje zgled, usmerjanje, pogovor in ustvarjanje spodbudnega okolja, lahko otroci razvijejo empatijo kot pomembno življenjsko veščino. Ta veščina dolgoročno vpliva na njihovo socialno delovanje, kakovost medosebnih odnosov in uspešno vključevanje v družbo.

2.6 Pomen zgodnjega razvoja empatije

Zgodnji razvoj empatije je zelo pomemben za otrokov socialni, čustveni in moralni razvoj. Predšolsko obdobje je še posebej pomembno, saj se v tem času otroci začnejo učiti oblikovanja odnosov, ustreznega vedenja in razumevanja drugih ljudi. V tem obdobju intenzivno razvijajo socialne in čustvene spretnosti, ki jim bodo pomagale pri uspešnem delovanju v družbi.

Raziskave kažejo, da je empatija pomemben pokazatelj otrokove socialne uspešnosti. Otroci, ki že zgodaj razvijejo sposobnost razumevanja in upoštevanja občutkov drugih, običajno lažje sklepajo prijateljstva, bolje sodelujejo z drugimi in se lažje vključujejo v skupino. Takšni otroci so pogosto bolj prilagodljivi, bolje razumejo socialne situacije in hitreje rešujejo nesoglasja, zato so tudi bolj priljubljeni med vrstniki.

Empatija prispeva tudi k večji čustveni stabilnosti otrok. Ko otroci razumejo občutke drugih ljudi, lažje prepoznavajo in uravnavajo tudi lastna čustva. To jim pomaga pri nadzoru vedenja in zmanjšuje pojav različnih težav. Sposobnost spoprijemanja s stresom je pomembna za njihovo splošno zadovoljstvo in dobro počutje. Empatija ima ključno vlogo tudi pri razvoju občutka za pravilno in napačno. Razumevanje čustev drugih otrokom pomaga spoznati, kako njihova dejanja vplivajo na druge ljudi, ter jih spodbuja k odgovornemu, pravičnemu in spoštljivemu ravnanju. Tako se oblikujejo temelji moralnega vedenja, ki otrokom pomagajo sprejemati boljše odločitve v različnih življenjskih situacijah.

Učinki zgodaj razvite empatije segajo tudi v prihodnost. Otroci, ki razvijejo empatijo že v zgodnjem otroštvu, imajo več možnosti za oblikovanje pozitivnih odnosov, uspešno prilagajanje okolju in večjo čustveno stabilnost tudi v kasnejšem življenju. Empatija deluje kot zaščitni dejavnik, ki posamezniku pomaga živeti bolj zadovoljno in uspešno življenje.

Zato je zelo pomembno, da razvoj empatije spodbujamo že v zgodnjem otroštvu. To ne koristi le otrokovemu trenutnemu delovanju, temveč podpira tudi njegov dolgoročni razvoj. S pomočjo odraslih in spodbudnega socialnega okolja lahko otroci razvijejo empatijo kot pomembno življenjsko veščino, ki jim pomaga pri uspešnem vključevanju v družbo.

2.6.1 Posledice pomanjkanja empatije

Pomanjkanje empatije v zgodnjem otroštvu lahko povzroči številne težave na področju socialnega vedenja, čustvenega razvoja in medosebnih odnosov. Empatija je namreč ključna za oblikovanje kakovostnih prijateljstev, učinkovito komunikacijo in uspešno vključevanje v socialne skupine. Otroci, ki ne razvijejo sposobnosti razumevanja čustev, misli in potreb drugih ljudi, imajo pogosto težave pri vzpostavljanju odnosov z vrstniki. Pogosto ne razumejo socialnih signalov, kot so obrazna mimika, govorica telesa ali ton glasu, kar lahko vodi do nesporazumov in konfliktov. Takšni otroci imajo pogosto težave pri vključevanju v skupinske igre in dejavnosti, saj ne razumejo dobro pravil sodelovanja, deljenja in medsebojne pomoči. Posledično so lahko izključeni iz družbe vrstnikov, se počutijo osamljene in imajo nižje

samospoštovanje. Raziskave kažejo, da so otroci z nižjo stopnjo empatije pogosto manj priljubljeni in imajo manj kakovostnih prijateljskih odnosov.

Pomanjkanje empatije je povezano tudi z večjo verjetnostjo agresivnega, impulzivnega ali škodljivega vedenja. Takšni otroci pogosto ne razumejo, kako njihova dejanja vplivajo na druge, zato se lahko vedejo sebično ali ne upoštevajoče. Med prepiri pogosto ne opazijo, da je nekdo prizadet ali užaljen, zato redkeje občutijo obžalovanje zaradi svojega vedenja. To lahko vodi v več sporov, nesoglasij in težav v vrtcu ali šoli.

Pomanjkanje empatije vpliva tudi na čustveni razvoj. Razumevanje čustev drugih je tesno povezano z razumevanjem in uravnavanjem lastnih čustev. Otroci z manj razvito empatijo pogosto težje prepoznavajo svoja čustva in uporabljajo manj učinkovite načine za obvladovanje neprijetnih občutkov. To se lahko kaže kot pogosti izbruhi jeze, nizka toleranca do frustracij, impulzivno vedenje ali težave pri prilagajanju spremembam. Zaradi slabše čustvene samoregulacije lahko doživljajo več stresa in se težje počutijo varne ter čustveno stabilne.

Dolgotrajno pomanjkanje empatije lahko negativno vpliva tudi na razvoj moralnega mišljenja. Empatija otrokom pomaga razumeti posledice njihovih dejanj za druge ter jih spodbuja k prijaznosti, pomoči in obzirnosti. Otroci z nizko stopnjo empatije pogosto težje razvijejo občutek odgovornosti za svoja dejanja, saj ne prepoznajo njihovega vpliva na druge ljudi. Posledično lahko počasneje usvajajo pomembne vrednote, kot so pravičnost, spoštovanje in sodelovanje. Raziskave potrjujejo, da je empatija pomemben dejavnik pri razvoju moralne zavesti in etičnega vedenja. Težave, povezane s pomanjkanjem empatije, se lahko nadaljujejo tudi v mladostništvu in odraslosti. Takšni posamezniki imajo lahko težave pri vzpostavljanju in ohranjanju kakovostnih prijateljskih, partnerskih ali poklicnih odnosov. Pogosto težje razumejo potrebe drugih ljudi, kar lahko povzroča več konfliktov, slabšo komunikacijo in manj zadovoljive medosebne odnose. Zato strokovnjaki poudarjajo pomen zgodnjega razvoja empatije kot pomembnega dejavnika za uspešno socialno in čustveno prilagajanje.

Pomembno pa je poudariti, da pomanjkanje empatije v zgodnjem otroštvu ni nujno trajno. Empatija se lahko razvija skozi čas in je močno odvisna od družinskega okolja, odnosov z odraslimi, socialnih izkušenj in vzgojnih pristopov. S podporo staršev, vzgojiteljev in drugih pomembnih odraslih se otroci lahko postopoma naučijo prepoznavati in upoštevati čustva drugih. Varno in spodbudno okolje, ki omogoča pogovor o čustvih, ponuja zgled empatičnega vedenja in omogoča pozitivne socialne izkušnje, lahko pomembno prispeva k razvoju empatije ter zmanjševanju morebitnih težav. Zato sta zgodnje prepoznavanje težav in pravočasna pomoč ključnega pomena za zdrav socialni in čustveni razvoj otrok.

2.6.2 Prednosti razvite empatije

Empatija spodbuja otroke k vedenju, ki je prijazno in usmerjeno v pomoč drugim, kot so pomoč, deljenje in izkazovanje skrbi za druge ljudi. Otroci z razvito empatijo hitreje opazijo, kdaj nekdo potrebuje pomoč, in se na to ustrezno odzovejo. Takšno vedenje jim pomaga pri oblikovanju boljših medosebnih odnosov, večji sprejetosti v skupini ter večji samozavesti v

socialnih situacijah. Te pozitivne izkušnje dodatno prispevajo k razvoju njihovih socialnih veščin in občutka varnosti v odnosih z drugimi. Empatija pomembno prispeva tudi k uspešnemu reševanju konfliktov. Empatični otroci lažje razumejo misli in občutke drugih ljudi, zato so uspešnejši pri iskanju pravičnih rešitev in mirnem reševanju nesoglasij. Namesto impulzivnih odzivov pogosteje uporabljajo pogovor, prosijo za pomoč in sodelujejo z drugimi, da bi preprečili prepire in nesporazume. Njihova sposobnost upoštevanja perspektive drugih jim pomaga razumeti vzroke konfliktov ter poiskati učinkovitejše načine za njihovo reševanje (Malti in Latzko, 2017).

Na čustvenem področju empatija otrokom pomaga bolje razumeti lastna čustva in jih učinkoviteje uravnavati. Otroci, ki razumejo čustva drugih, običajno lažje prepoznajo in nadzorujejo tudi svoja čustva. Zaradi tega se uspešneje soočajo s stresom, frustracijami in vsakodnevnimi izzivi. Empatija spodbuja tudi razvoj čustvene občutljivosti, samokontrole in prilagodljivosti v različnih socialnih situacijah. Otroci z višjo stopnjo empatije pogosto izkazujejo večjo psihološko odpornost, saj znajo poiskati pomoč in uporabljati učinkovite strategije za spoprijemanje s težavami (Spinrad in Eisenberg, 2017). Empatija ima pomembno vlogo tudi pri oblikovanju moralnih vrednot. Ko otroci razumejo čustva in potrebe drugih ljudi, pogosteje razmišljajo o pravičnosti, odgovornosti in skrbi za druge. Pri sprejemanju odločitev so bolj naklonjeni prijaznemu in obzirnemu ravnanju. Takšne lastnosti jim pomagajo razvijati občutek za razlikovanje med pravilnim in napačnim ter sprejemati boljše življenjske odločitve.

Koristi empatije se ne končajo v otroštvu. Raziskave kažejo, da ima empatija dolgoročne pozitivne učinke na posameznikov razvoj in življenje v odraslosti. Otroci z dobro razvito empatijo pogosto odrastejo v posameznike z boljšim duševnim zdravjem, večjim življenjskim zadovoljstvom, boljšimi socialnimi spretnostmi in kakovostnejšimi medosebnimi odnosi (Taylor et al., 2017). Ljudje z višjo stopnjo empatije lažje vzpostavljajo in ohranjajo prijateljske, partnerske ter poklicne odnose, saj bolje razumejo druge ljudi in učinkoviteje komunicirajo. Prav tako so pogosto uspešnejši pri tiskem delu in reševanju medosebnih problemov.

Empatija prispeva tudi k ustvarjanju pozitivnega okolja v družini, vrtcu, šoli in širši skupnosti. Ko otroci razvijajo empatijo, pomagajo ustvarjati okolje, v katerem prevladujejo prijaznost, razumevanje in pripravljenost za medsebojno pomoč. Takšno okolje krepi občutek varnosti, povezanosti in medsebojne podpore med vsemi člani skupnosti.

Zaradi številnih pozitivnih učinkov je zelo pomembno, da razvoj empatije spodbujamo že v zgodnjem otroštvu. Pri tem imajo pomembno vlogo starši, vzgojitelji in drugi odrasli, ki skrbijo za otroke. S svojim zgledom, pogovorom o čustvih, branjem zgodb, skupno igro in spodbujanjem sodelovanja lahko pomembno prispevajo k razvoju empatije. Empatija predstavlja eno najpomembnejših socialno-čustvenih kompetenc, ki posamezniku omogoča uspešno sobivanje z drugimi ter prispeva k srečnemu, odgovornemu in izpolnjenemu življenju.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Metodologija raziskave

Metodologija raziskave predstavlja pomemben del empiričnega dela, saj prikazuje način zbiranja, obdelave in interpretacije podatkov. V tem poglavju so predstavljeni namen raziskave, raziskovalna vprašanja, uporabljena metoda, sodelujoči otroci ter instrumenti, uporabljeni za spremljanje empatičnega vedenja. Opis metodološkega pristopa omogoča boljše razumevanje poteka raziskave ter prispeva k večji preglednosti in verodostojnosti pridobljenih rezultatov.

3.1.1 Namen empiričnega dela

Namen empiričnega dela te raziskave je bil ugotoviti, kako se empatija izraža pri otrocih v predšolskem obdobju ter v kolikšni meri se empatično vedenje pojavlja v vrtčevskem okolju. Empatija je pomembna socialno-čustvena spretnost, ki otrokom omogoča razumevanje in ustrezno odzivanje na čustva drugih ljudi, zato je njeno proučevanje v zgodnjem otroštvu še posebej pomembno.

Raziskava se je osredotočila na opazovanje izražanja empatije pri otrocih med njihovimi vsakodnevnimi dejavnostmi v vrtcu. Zanimalo nas je, kako pogosto otroci izražajo različne oblike empatije, kot so pomoč, tolažba, deljenje in sodelovanje z drugimi. Posebno pozornost smo namenili situacijam, v katerih se empatija najpogosteje pojavlja, ter dejavnikom, ki lahko vplivajo na njeno izražanje.

Prav tako smo želeli ugotoviti, ali se izražanje empatije razlikuje glede na starost in spol otrok. Predvidevali smo, da bodo starejši otroci zaradi višje stopnje socialnega in čustvenega razvoja pogosteje izražali bolj kompleksne oblike empatije kot mlajši otroci. Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo razlike med dečki in deklicami.

Raziskava nam je omogočila vpogled v pojavnost empatičnega vedenja v predšolskem obdobju ter poudarila pomen socialnih interakcij in vrtčevskega okolja za razvoj empatije. Ugotovitve lahko vzgojiteljem pomagajo pri načrtovanju dejavnosti, ki spodbujajo razvoj socialno-čustvenih spretnosti in prosocialnega vedenja pri otrocih.

3.1.2 Raziskovalna vprašanja

Na podlagi pregleda strokovne literature, opredeljenega raziskovalnega problema in ciljev raziskave smo oblikovali raziskovalna vprašanja, s katerimi smo želeli pridobiti vpogled v raven in načine izražanja empatije pri predšolskih otrocih.

Raziskovalna vprašanja so bila usmerjena v ugotavljanje pojavnosti empatičnega vedenja v vrtčevskem okolju ter v preučevanje morebitnih razlik glede na starost in spol otrok.

Raziskava je iskala odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Kakšna je raven empatije pri otrocih v predšolskem obdobju?

RV2: Kako otroci izražajo empatijo v svojih vsakodnevnih socialnih interakcijah v vrtcu?

RV3: Ali starost otroka vpliva na izražanje empatičnega vedenja?

RV4: Ali obstajajo razlike v izražanju empatije med dečki in deklicami?

RV5: Kakšna je povezava med socialnimi interakcijami otrok in njihovim empatičnim vedenjem?

RV6: V katerih situacijah v vrtčevskem okolju se empatija pojavlja najpogosteje?

Odgovore na ta vprašanja smo pridobili z opazovanjem otrok med njihovimi običajnimi dejavnostmi v vrtcu ter z analizo različnih oblik empatije, ki so se pojavljale v njihovih medsebojnih interakcijah.

Na podlagi zbranih podatkov smo želeli bolje razumeti, kako se empatija kaže v predšolskem obdobju in kateri dejavniki vplivajo na njeno izražanje.

3.1.3 Uporabljena metoda raziskovanja

Za namen raziskave smo uporabili deskriptivno raziskovalno metodo.

Raziskava je temeljila na kombinaciji kvalitativnega in kvantitativnega raziskovalnega pristopa, saj smo želeli pridobiti čim bolj celovit vpogled v izražanje empatije pri predšolskih otrocih. Kombinacija obeh pristopov nam je omogočila ne le beleženje pogostosti empatičnega vedenja, temveč tudi razumevanje okoliščin, v katerih se takšno vedenje pojavlja.

Osrednja metoda zbiranja podatkov je bilo sistematično opazovanje. Opazovanje je ena najpogosteje uporabljenih metod v predšolski pedagogiki, saj raziskovalcem omogoča spremljanje otrok v naravnem okolju in resničnih socialnih situacijah. S pomočjo opazovanja lahko raziskovalci pridobijo vpogled v otrokove odzive, vedenjske vzorce in medsebojne interakcije, ne da bi bistveno vplivali na njihovo naravno vedenje. Opazovanje je bilo usmerjeno predvsem v prepoznavanje različnih oblik empatičnega vedenja, ki so jih otroci izkazovali med vsakodnevnimi dejavnostmi v vrtcu. Pozornost smo namenili vedenjem, kot so

pomoč vrstnikom, deljenje igrač, tolažba otrok v stiski in sodelovanje pri skupinskih dejavnostih. Spremljali smo tudi okoliščine, v katerih se je takšno vedenje pojavilo, ter odzive drugih otrok nanj.

Raziskava je vključevala elemente strukturiranega opazovanja, kar pomeni, da smo pred začetkom zbiranja podatkov določili jasna merila in kategorije vedenja. Takšen pristop je povečal objektivnost zbiranja podatkov ter omogočil primerjavo med posameznimi otroki in različnimi situacijami. Za beleženje opaženega vedenja smo uporabili ocenjevalno lestvico, s pomočjo katere smo evidentirali pogostost različnih oblik empatičnega vedenja.

Kvantitativni del raziskave je temeljil na beleženju pogostosti pojavljanja posameznih oblik empatije. Zbrani podatki so bili predstavljeni v tabelah in grafih, kar je omogočilo preglednejšo analizo rezultatov. Na podlagi teh podatkov smo primerjali izražanje empatije glede na starost in spol otrok ter ugotavljali, katere oblike empatičnega vedenja se pojavljajo najpogosteje.

Kvalitativni del raziskave pa je bil usmerjen v opisovanje in interpretacijo konkretnih situacij, v katerih so otroci pokazali empatično vedenje. Takšen pristop nam je omogočil boljše razumevanje socialnega konteksta in dejavnikov, ki vplivajo na razvoj ter izražanje empatije pri predšolskih otrocih. Pri interpretaciji rezultatov smo izhajali iz ugotovitev strokovne literature in jih primerjali z opaženimi vedenjskimi vzorci otrok. Z uporabo metode opazovanja smo želeli pridobiti čim bolj realističen vpogled v izražanje empatije v vsakdanjem življenju otrok. Takšen način raziskovanja omogoča preučevanje vedenja v naravnih okoliščinah, kar prispeva k večji verodostojnosti rezultatov in njihovi uporabni vrednosti v praksi.

3.1.4 Vzorec in opis sodelujočih otrok

V raziskavo je bilo vključenih 19 otrok iz oddelka javnega vrtca. Otroci so bili stari od 3 do 5 let, kar predstavlja obdobje intenzivnega razvoja socialnih in čustvenih spretnosti, med katere sodi tudi razvoj empatije. Raziskava je bila izvedena v skupini otrok dveh različnih starostnih skupin.

V vzorcu je bilo 9 dečkov in 10 deklic. Med mlajšimi otroki, rojenimi leta 2022, je v raziskavi sodelovalo 5 otrok, od tega 3 dečki in 2 deklici. Med starejšimi otroki, rojenimi leta 2021, je sodelovalo 14 otrok, od tega 6 dečkov in 8 deklic.

Preglednica 4: Struktura vzorca otrok glede na letnik rojstva in spol

Letnik rojstva	Dečki	Deklice	Skupaj
2022	3	2	5
2021	6	8	14
Skupaj	9	10	19

Iz podatkov je razvidno, da je bilo v raziskavo vključenih nekoliko več deklic kot dečkov, vendar razlika med spoloma ni bila velika. Večina otrok je bila rojena leta 2021, kar je omogočilo primerjavo med mlajšimi in starejšimi predšolskimi otroki ter ugotavljanje morebitnih razlik v izražanju empatije glede na starost.

Vzorec predstavlja priložnostni vzorec, saj so bili v raziskavo vključeni vsi otroci iz izbranega oddelka vrtca. Zaradi manjšega števila sodelujočih rezultatov ni mogoče posploševati na celotno populacijo predšolskih otrok. Kljub temu raziskava ponuja koristne informacije o značilnostih empatičnega vedenja v konkretni vrtčevski skupini.

Prednost takšnega vzorca je možnost opazovanja otrok v njihovem vsakodnevem okolju, kjer dnevno vstopajo v interakcije z vrstniki in vzgojitelji. Prav te interakcije imajo pomembno vlogo pri razvoju in izražanju empatije, zato je vrtčevsko okolje zelo primerno za raziskovanje empatičnega vedenja v zgodnjem otroštvu.

3.1.5 Ocenjevalne lestvice in merila

Za spremljanje pogostosti različnih oblik empatije pri otrocih smo oblikovali ocenjevalno lestvico. Ta je omogočala beleženje pogostosti pojavljanja posameznih oblik empatičnega vedenja v vsakodnevih situacijah v vrtcu. Merila so temeljila na strokovni literaturi, ki med najpogostejše oblike empatije pri predšolskih otrocih uvršča pomoč, tolažbo, deljenje in sodelovanje z vrstniki.

Med opazovanjem smo posebno pozornost namenili vedenjem, ki so kazala otrokovo sposobnost razumevanja čustev drugih ter njegovo pripravljenost pomagati, podpirati ali razumeti vrstnike v različnih socialnih situacijah.

Za ocenjevanje posameznih oblik empatičnega vedenja smo uporabili tristopenjsko ocenjevalno lestvico. Pri vsakem otroku smo spremljali štiri glavne oblike empatije.

Preglednica 5: Ocenjevalna lestvica empatije

OCENA	POMEN
1	Empatično vedenje se pojavlja redko
2	Empatično vedenje se pojavlja občasno
3	Empatično vedenje se pojavlja pogosto

Na podlagi opazovanja smo pri vsakem otroku spremljali štiri ključne oblike empatičnega vedenja.

Preglednica 6: Spremljana področja empatičnega vedenja

PODROČJE	OPIS VEDENJA
Tolažba	otrok skuša pomiriti vrstnika v stiski (objem, prijazne besede, bližina)
Pomoč	otrok pomaga vrstniku pri dejavnosti ali reševanju težave

Deljenje	otrok deli igrače, materiale ali druge pripomočke
Sodelovanje	otrok sodeluje pri skupnih dejavnostih in upošteva potrebe drugih

Pogostost posameznega vedenja smo beležili v različnih situacijah, kot so prosta igra, skupinske dejavnosti, konfliktna situacije in vsakodnevna opravila v vrtcu. Višja ocena je pomenila pogostejše pojavljanje vedenja.

Poleg številčnih ocen smo zapisovali tudi konkretne situacije, v katerih so otroci pokazali empatijo. Ti opisi so omogočili dodatno kvalitativno analizo in prispevali k boljšemu razumevanju okoliščin, v katerih se empatija najpogosteje pojavlja.

Uporaba ocenjevalne lestvice je omogočila primerjavo med otroki različnih starosti in spolov. Prav tako je pripomogla k podrobnejši analizi posameznih oblik empatije ter k ugotavljanju splošne ravni empatije v skupini in najpogostejših načinov njenega izražanja.

3.2 Analiza podatkov

3.2.1 Splošna raven empatije pri otrocih

Prvo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na ugotavljanje splošne ravni empatije pri predšolskih otrocih. Analiza je vključevala vse oblike empatičnega vedenja, zajete v ocenjevalni lestvici: pomoč, tolažbo, deljenje in sodelovanje z vrstniki. Na podlagi rezultatov smo za vsakega otroka določili splošno raven empatije.

Za lažje razumevanje rezultatov smo otroke razvrstili v tri skupine: nizka, srednja in visoka raven empatije.

Preglednica 7: Splošna raven empatije pri otrocih

RAVEN EMPATIJE	ŠTEVILO OTROK	DELEŽ (%)
Nizka	3	15,8
Srednja	9	47,4
Visoka	7	36,8
Skupaj	19	100,0

Rezultati kažejo, da je skoraj polovica otrok dosegla srednjo raven empatije. Ti otroci so empatijo izražali v različnih situacijah, vendar ne vedno spontano. Pogosto so pomagali vrstnikom ali sodelovali pri dejavnostih, redkeje pa so sami začeli s tolažbo ali ponujanjem pomoči.

Sedem otrok je doseglo visoko raven empatije. Ti otroci so pogosto prepoznavali potrebe vrstnikov, jih spodbujali, jim pomagali in se ustrezno odzivali na njihova čustva. Empatično vedenje je bilo prisotno v večini opazovanih situacij.

Najmanj otrok je bilo uvrščenih v skupino z nizko ravnjo empatije. Ti otroci so kazali manj zanimanja za potrebe vrstnikov in so se redkeje vključevali v prosocialna vedenja.

Za preglednejšo predstavitev rezultatov smo izračunali tudi deleže otrok glede na raven empatije.

Preglednica 8: Delež otrok glede na raven empatije

RAVEN EMPATIJE	DELEŽ OTROK (%)
Nizka	15,8
Srednja	47,4
Visoka	36,8

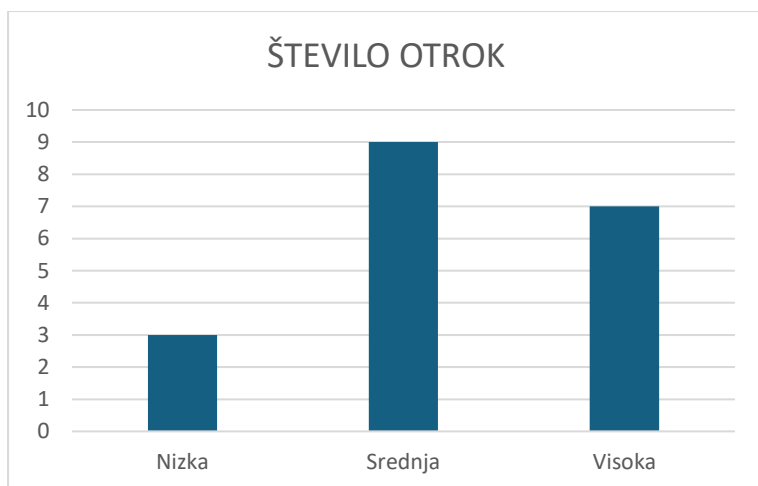
Podatki kažejo, da je 84,2 % otrok doseglo srednjo ali visoko raven empatije, kar nakazuje, da je večina otrok v skupini že razvila osnovne oblike empatičnega vedenja.

Za podrobnejšo analizo smo izračunali tudi povprečno oceno empatije v skupini.

Preglednica 9: Povprečna raven empatije v skupini

KAZALNIK	VREDNOST
Število otrok	19
Najnižja dosežena ocena	1
Najvišja dosežena ocena	3
Povprečna ocena empatije	2,21

Povprečna ocena empatije 2,21 kaže na srednjo do nekoliko višjo raven empatije v skupini. To pomeni, da se večina otrok že uspešno vključuje v socialne interakcije, pri katerih upošteva potrebe in občutke drugih.



Grafikon 1: Raven empatije pri otrocih

Graf prikazuje, da največ otrok spada v skupino s srednjo ravnjo empatije.

Ugotovitve so skladne s strokovno literaturo, ki poudarja, da se empatija v predšolskem obdobju intenzivno razvija. Otroci med tretjim in petim letom starosti postopoma prehajajo od preprostih čustvenih odzivov k bolj zavestnim in situaciji prilagojenim oblikam empatičnega vedenja.

Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da je bila splošna raven empatije v opazovani skupini dobra. Večina otrok je kazala srednjo ali visoko raven empatije, kar kaže na ustrezen razvoj socialno-čustvenih kompetenc v predšolskem obdobju.

3.2.2 Izražanje empatije v vsakodnevni igri

Eden izmed ciljev raziskave je bil ugotoviti, kako otroci izražajo empatijo med vsakodnevnimi dejavnostmi v vrtcu. Posebno pozornost smo namenili prosti igri, saj predstavlja pomemben del otrokovega vsakdana in omogoča številne socialne interakcije med vrstniki. Med igro otroci sklepajo prijateljstva, sodelujejo pri skupnih dejavnostih, rešujejo konflikte in se učijo upoštevati potrebe drugih.

Pri opazovanju smo spremljali štiri glavne oblike empatičnega vedenja:

- pomoč vrstniku,
- tolažba vrstnika,
- deljenje igrač ali materialov,
- sodelovanje pri skupnih dejavnostih.

Rezultati so prikazani v naslednjih tabelah.

Preglednica 10: Pogostost posameznih oblik empatičnega vedenja

OBLIKA VEDENJA	ŠTEVILO OTROK
----------------	---------------

Sodelovanje	18
Pomoč	16
Deljenje	14
Tolažba	11

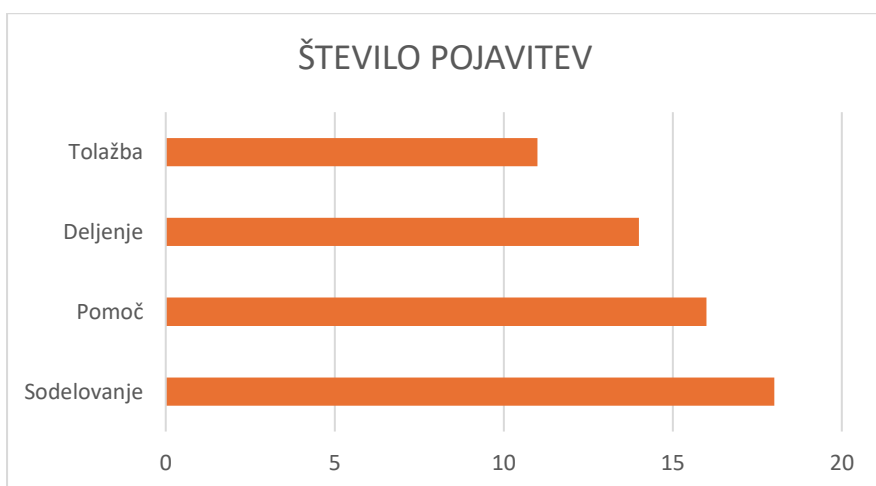
Rezultati kažejo, da je bilo sodelovanje najpogosteje opažena oblika empatije. Pojavilo se je pri 18 od 19 otrok. Otroci so pogosto sodelovali pri skupinskih igrah, gradbenih dejavnostih, ustvarjalnih nalogah in drugih skupnih dejavnostih.

Najredkeje se je pojavljala tolažba vrstnika. To lahko pojasnimo z dejstvom, da tolaženje zahteva bolj razvito razumevanje čustev druge osebe, kar se izraziteje razvija pri starejših predšolskih otrocih.

Preglednica 11: Delež otrok glede na posamezno obliko empatije

OBLIKA VEDENJA	ŠTEVILO OTROK	DELEŽ (%)
Sodelovanje	18	94,7
Pomoč	16	84,2
Deljenje	14	73,7
Tolažba	11	57,9

Rezultati kažejo, da je sodelovanje prisotno pri skoraj vseh otrocih. Visok delež otrok je pokazal tudi pripravljenost pomagati, medtem ko sta bili deljenje in tolažba nekoliko manj pogosti obliki empatičnega vedenja.



Grafikon 2: Najpogostejše oblike empatičnega vedenja

Za podrobnejši vpogled smo izračunali tudi povprečno pogostost posameznih oblik vedenja.

Preglednica 12: Povprečne ocene posameznih oblik empatije

OBLIKA VEDENJA	POVPREČNA OCENA
----------------	-----------------

Sodelovanje	2,8
Pomoč	2,6
Deljenje	2,4
Tolažba	2,1

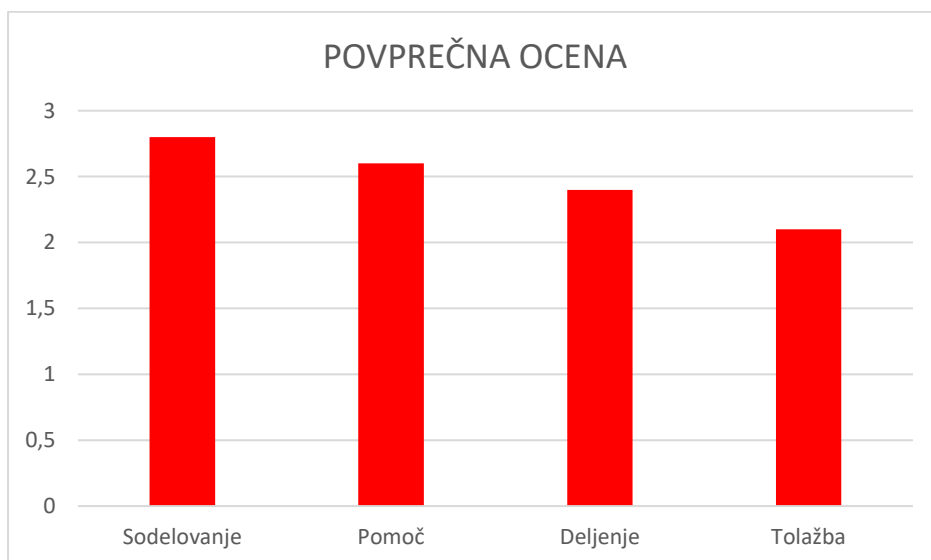
Rezultati kažejo, da so otroci najvišje ocene dosegli pri sodelovanju in pomoči. To nakazuje, da se empatija pogosto izraža skozi aktivno sodelovanje v skupinskih dejavnostih in pomoč vrstnikom.

Najnižjo povprečno oceno je dosegla tolažba, kar je pričakovano, saj zahteva bolj razvito sposobnost prepoznavanja in razumevanja čustvenega stanja druge osebe.

Preglednica 13: Primeri empatičnega vedenja med prosto igro

OBLIKA EMPATIJE	PRIMER VEDENJA
Pomoč	otrok pomaga vrstniku pospraviti igrače
Deljenje	otrok deli kocke za gradnjo
Tolažba	otrok objame vrstnika, ki joka
Sodelovanje	otroci skupaj gradijo stolp iz kock

Primeri iz opazovanja kažejo, da se empatija v vsakodnevni igri najpogosteje izraža skozi konkretna dejanja. Otroci pogosto pomagajo vrstnikom pri dejavnostih, delijo materiale ali sodelujejo pri skupni igri. Takšna vedenja predstavljajo pomemben pokazatelj razvoja socialnih in čustvenih kompetenc v predšolskem obdobju.



Grafikon 3: Povprečne ocene posameznih oblik empatije

Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da otroci empatijo med vsakodnevno igro najpogosteje izražajo s sodelovanjem in pomočjo vrstnikom. Deljenje in tolažba sta se pojavljala nekoliko redkeje, vendar ju je pokazalo več kot polovica otrok. Te ugotovitve

potrjujejo spoznanja strokovne literature, da se empatija pri predšolskih otrocih najpogosteje izraža skozi konkretna dejanja, ki otrokom pomagajo pri uspešnem vključevanju v socialno okolje.

3.2.3 Empatija v konfliktnih situacijah

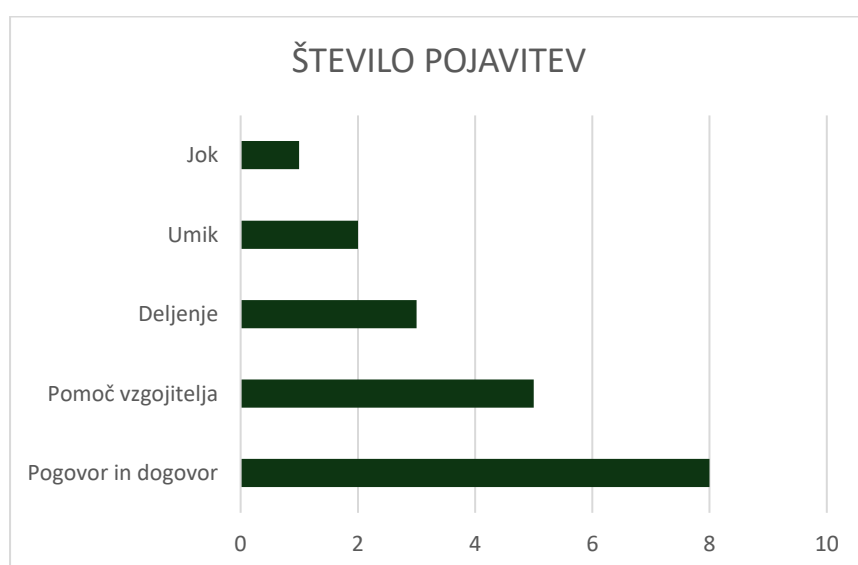
Konflikti med vrstniki so običajen del življenja v vrtcu. Otroci se pogosto prepirajo zaradi igrač, prostora za igro, pravil igre ali medsebojnih odnosov. Čeprav konflikte pogosto dojemamo kot nekaj negativnega, predstavljajo pomembno priložnost za razvoj socialnih veščin in empatije. V takšnih situacijah se otroci učijo prepoznavati čustva drugih, razumeti različne poglede ter iskati rešitve, ki ustrezajo vsem udeležencem.

V tem delu raziskave nas je zanimalo, kako otroci rešujejo konflikte in kako pogosto pri tem kažejo empatično vedenje.

Preglednica 14: Najpogostejši odzivi otrok v konfliktnih situacijah

ODZIV OTROKA	ŠTEVILO OTROK
Pogovor in dogovor	8
Iskanje pomoči vzgojitelja	5
Deljenje ali izmenjava	3
Umik iz situacije	2
Jok ali čustven odziv	1

Iz preglednice je razvidno, da je največ otrok konflikte reševalo s pogovorom in dogovorom. Takšen način reševanja sporov kaže, da otroci postopoma razvijajo razumevanje potreb drugih in sposobnost skupnega iskanja rešitev.



Grafikon 4: Najpogostejši načini reševanja konfliktov

Raziskava je spremljala tudi pojavnost empatičnega vedenja med konflikti.

Preglednica 15: Empatično vedenje med konfliktom

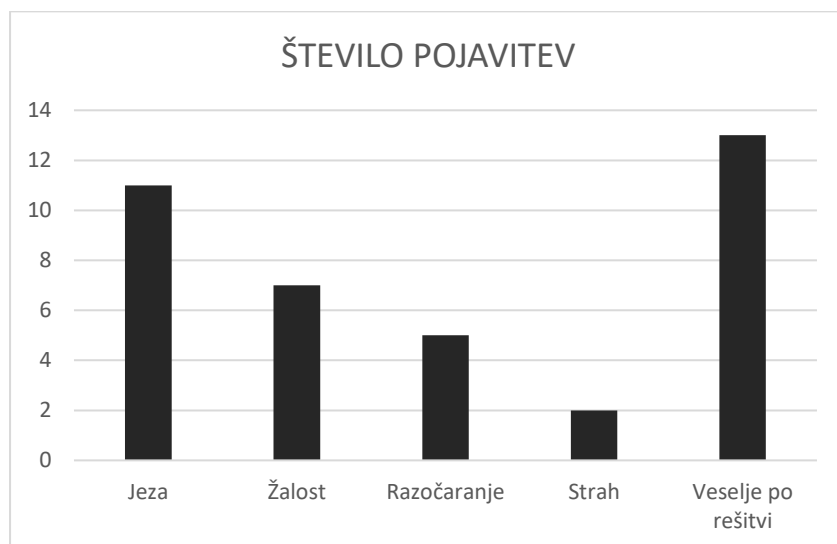
VRSTA VEDENJA	ŠTEVILO OPAŽANJ
Opravičilo vrstniku	14
Deljenje igrače po konfliktu	12
Ponudba pomoči	10
Tolažba po konfliktu	8
Ignoriranje čustev vrstnika	5

Rezultati kažejo, da so otroci po konfliktu pogosto skušali popraviti odnos z vrstnikom. Najpogosteje se je pojavilo opravičilo, sledilo pa je deljenje igrač ali materialov.

Preglednica 16: Čustva otrok med konfliktom

ČUSTVO	ŠTEVILO OPAŽANJ
Jeza	11
Žalost	7
Razočaranje	5
Strah	2
Veselje po rešitvi konflikta	13

Večina otrok je po uspešno rešenem konfliktu doživela pozitivna čustva, kar kaže, da konstruktivno reševanje sporov pomembno prispeva k njihovemu socialnemu razvoju.



Grafikon 5: Čustva otrok med in po konfliktu

Za podrobnejši vpogled smo analizirali tudi, kako pogosto so otroci po konfliktu pokazali empatijo.

Preglednica 17: Empatični odzivi po konfliktu

EMPATIČNI ODZIV	ŠTEVILO OTROK
Vedno	6
Pogosto	8
Občasno	4
Redko	1

Rezultati kažejo, da je večina otrok po konfliktu pokazala vsaj določeno stopnjo empatije. Le pri enem otroku so bili takšni odzivi redki.

Preglednica 18: Primeri konfliktnih situacij in empatičnih odzivov

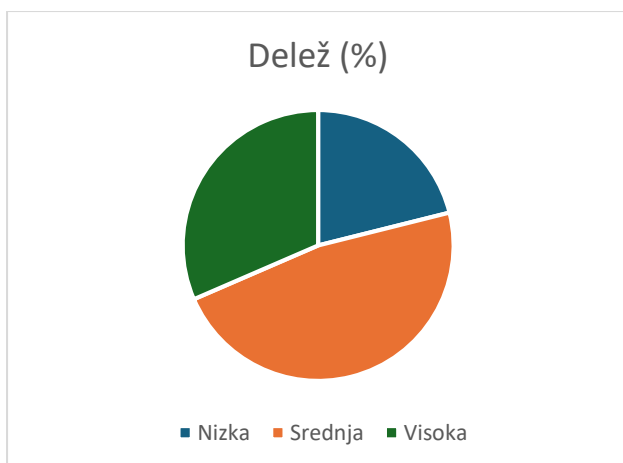
KONFLIKTNA SITUACIJA	EMPATIČNI ODZIV
Spor zaradi igrače	otrok ponudi izmenjavo igrače
Prekinitev igre	otrok povabi vrstnika nazaj v igro
Podrt stolp iz kock	otrok pomaga pri ponovni gradnji
Jok vrstnika	otrok ga objame in potolaži
Spor pri ustvarjanju	otroka skupaj poiščeta rešitev

Primeri kažejo, da se empatija pogosto pojavi po konfliktu, ko otroci poskušajo ponovno vzpostaviti dober odnos z vrstnikom.

Preglednica 19: Ocena empatije v konfliktnih situacijah

RAVEN EMPATIJE	ŠTEVILO OTROK	DELEŽ (%)
Nizka	4	21,1
Srednja	9	47,4
Visoka	6	31,5
Skupaj	19	100,0

Rezultati kažejo, da se empatija v konfliktnih situacijah pojavlja nekoliko redkeje kot med običajno igro, kar je pričakovano. Konflikti predstavljajo zahtevnejše socialne situacije, v katerih morajo otroci upoštevati ne le svoja čustva, temveč tudi čustva drugih.



Grafikon 6: Raven empatije v konfliktnih situacijah

Na podlagi ugotovitev lahko sklepamo, da so konflikti pomembna priložnost za razvoj empatije. Večina otrok je bila po konfliktu sposobna prepoznati čustva vrstnika in se nanje ustrezno odzvati. Rezultati potrjujejo ugotovitve strokovne literature, da konflikti ob ustrezni podpori odraslih predstavljajo pomembno priložnost za učenje socialnih veščin, razumevanje perspektive drugih in razvoj empatičnega vedenja.

3.2.4 Najpogostejše oblike empatičnega vedenja

Empatija se pri predšolskih otrocih izraža na različne načine. Nekateri otroci jo pogosteje izražajo s pomočjo in sodelovanjem, drugi pa z deljenjem ali tolažbo vrstnikov. Namen tega dela raziskave je bil ugotoviti, katere oblike empatije so se v opazovani skupini pojavljale najpogosteje in katere nekoliko redkeje.

V raziskavi smo spremljali štiri osnovne oblike empatičnega vedenja:

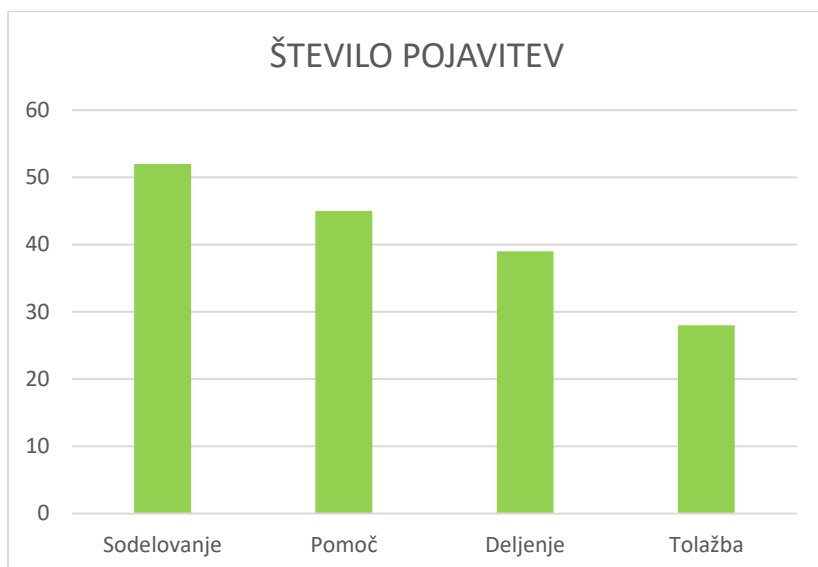
- pomoč,
- deljenje,
- tolažba,
- sodelovanje.

Rezultati kažejo, da se te oblike vedenja razlikujejo tako po pogostosti kot po zahtevnosti.

Preglednica 20: Skupna pogostost posameznih oblik empatije

OBLIKA EMPATIJE	ŠTEVILO OPAŽANJ
Sodelovanje	52
Pomoč	45
Deljenje	39
Tolažba	28

Sodelovanje je bilo najpogosteje opažena oblika empatije. Otroci so pogosto sodelovali pri gradnji, skupinskih igrah in ustvarjalnih dejavnostih. Takšne situacije so jim omogočale razvoj socialnih odnosov in empatije.



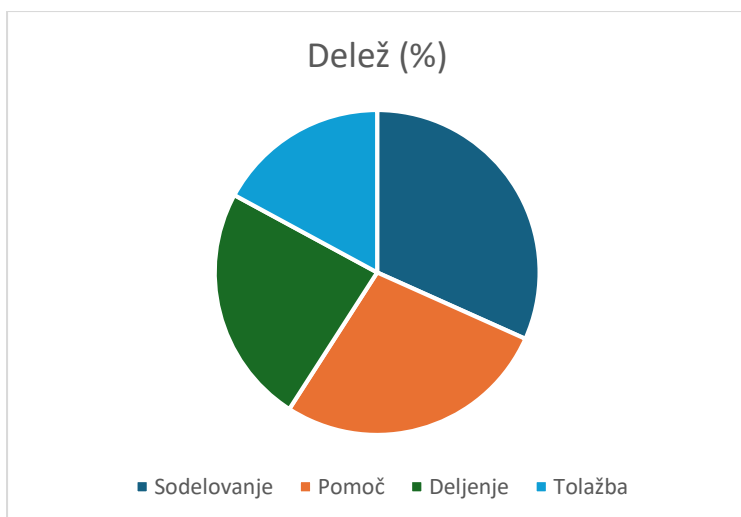
Grafikon 7: Pogostost posameznih oblik empatije

Poleg skupnega števila opažanj smo analizirali tudi deleže posameznih oblik vedenja

Preglednica 21: Delež posameznih oblik empatije

OBLIKA EMPATIJE	DELEŽ (%)
Sodelovanje	31,7
Pomoč	27,4
Deljenje	23,8
Tolažba	17,1

Sodelovanje predstavlja največji delež vseh opaženih empatičnih vedenj, medtem ko je bil delež tolažbe najmanjši.



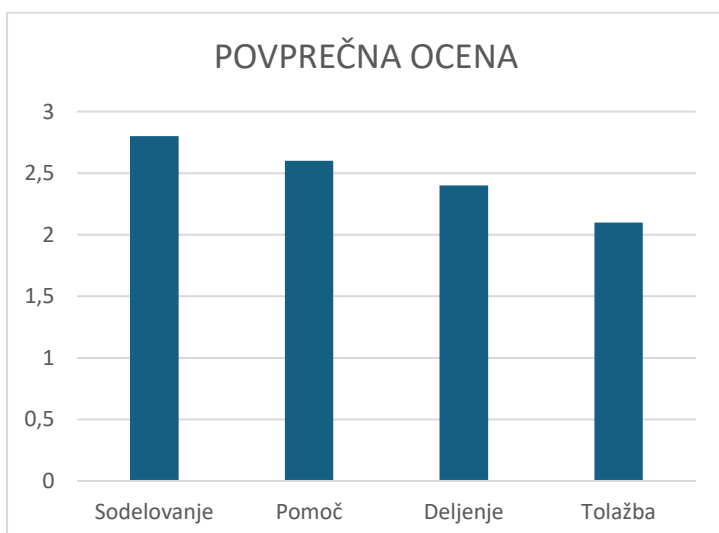
Grafikon 8: Deleži posameznih oblik empatije

Za podrobnejšo analizo smo izračunali tudi povprečne ocene posameznih oblik vedenja.

Preglednica 22: Povprečne ocene posameznih oblik empatije

OBLIKA EMPATIJE	POVPREČNA OCENA
Sodelovanje	2,8
Pomoč	2,6
Deljenje	2,4
Tolažba	2,1

Rezultati kažejo, da so otroci najvišje ocene dosegli pri sodelovanju, kar pomeni, da je bilo to vedenje prisotno pri večini otrok in v številnih situacijah.



Grafikon 9: Povprečne ocene posameznih oblik empatije

Zanimalo nas je tudi, koliko otrok je pokazalo posamezno obliko empatije.

Preglednica 23: Število otrok, ki so pokazali posamezno obliko empatije

OBLIKA EMPATIJE	ŠTEVILO OTROK
Sodelovanje	18
Pomoč	16
Deljenje	14
Tolažba	11

Rezultati kažejo, da je skoraj vsak otrok sodeloval z vrstniki, medtem ko je bila tolažba opažena pri nekoliko manjšem številu otrok.

Preglednica 24: Razvrstitev oblik empatije glede na pogostost

MESTO	OBLIKA EMPATIJE
1.	Sodelovanje
2.	Pomoč
3.	Deljenje
4.	Tolažba

Razvrstitev potrjuje, da se empatija pri predšolskih otrocih najpogosteje izraža s sodelovanjem in pomočjo, medtem ko je tolažba nekoliko zahtevnejša oblika empatičnega vedenja.

Preglednica 25: Primeri opaženih oblik empatije

OBLIKA EMPATIJE	PRIMER IZ OPAZOVANJA
Sodelovanje	otroci skupaj gradijo hišo iz kock
Pomoč	otrok pomaga vrstniku pospraviti igrače
Deljenje	otrok ponudi svoje barvice vrstniku
Tolažba	otrok objame jokajočega vrstnika

Ti primeri kažejo, da se empatija pri otrocih najpogosteje izraža skozi konkretna dejanja v vsakodnevni dejavnosti v vrtcu.

Preglednica 26: Pogostost empatije glede na zahtevnost vedenja

RAVEN ZAHTEVNOSTI	OBLIKA VEDENJA	POGOSTOST
Nižja	sodelovanje	zelo pogosto
Nižja	pomoč	pogosto
Srednja	deljenje	pogosto
Višja	tolažba	občasno do pogosto

Rezultati kažejo, da se enostavnejše oblike empatije pojavljajo pogosteje kot zahtevnejše. To je skladno z razvojnimi značilnostmi predšolskih otrok, saj se sposobnost razumevanja čustev drugih razvija postopoma.

Na podlagi vseh ugotovitev lahko zaključimo, da se empatija v opazovani skupini najpogosteje izraža skozi sodelovanje in pomoč vrstnikom. Deljenje in tolažba se pojavljata nekoliko redkeje, vendar ju je pokazala večina otrok. Rezultati potrjujejo, da se empatija pri predšolskih otrocih najpogosteje izraža skozi konkretna prosocialna dejanja, ki jim omogočajo uspešno vključevanje v socialno okolje.

3.2.5 Povezava med socialnimi interakcijami in empatijo

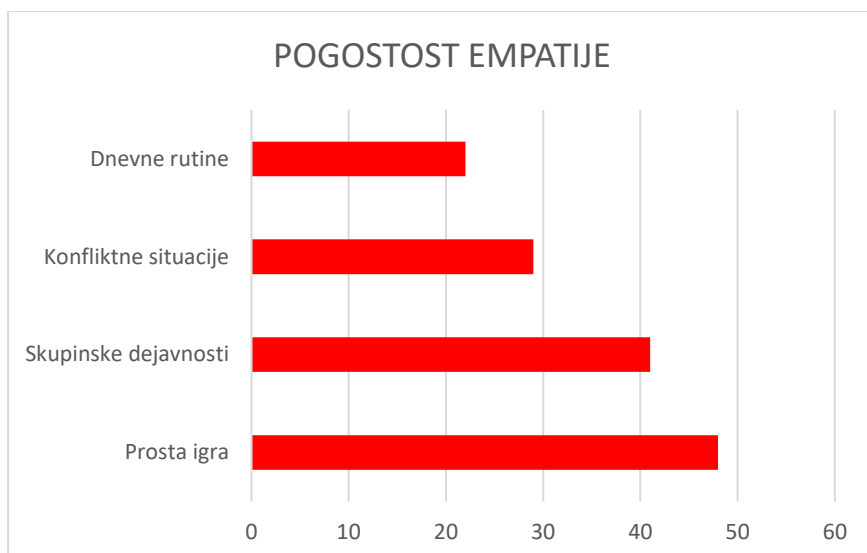
Socialne interakcije predstavljajo enega najpomembnejših dejavnikov pri razvoju empatije v predšolskem obdobju. Otroci prek vsakodnevnih stikov z vrstniki pridobivajo izkušnje, ki jim pomagajo razumeti čustva drugih, razvijati sposobnost sodelovanja ter se ustrezno odzivati v različnih socialnih situacijah. V vrtcu imajo otroci vsak dan veliko priložnosti za medsebojne stike, zato je vrtčevsko okolje pomemben prostor za razvoj empatije.

Namen tega dela raziskave je bil ugotoviti, v katerih vrstah socialnih interakcij se empatija pojavlja najpogosteje ter ali je večja vključenost otrok v socialne dejavnosti povezana s pogostejšim izražanjem empatičnega vedenja.

Preglednica 27: Pogostost empatičnega vedenja glede na vrsto socialne interakcije

VRSTA INTERAKCIJE	ŠTEVILO OPAŽANJ EMPATIJE
Prosta igra	48
Skupinske dejavnosti	41
Konfliktne situacije	29
Dnevne rutine	22

Iz tabele je razvidno, da se je empatija najpogosteje pojavljala med prosto igro. V teh situacijah so otroci pogosto sodelovali, si medsebojno pomagali ter delili igrače in materiale.



Grafikon 10: Pogostost empatije glede na vrsto interakcije

Rezultati kažejo, da so otroci v situacijah, kjer so imeli več svobode za komunikacijo in sodelovanje, izražali več empatije.

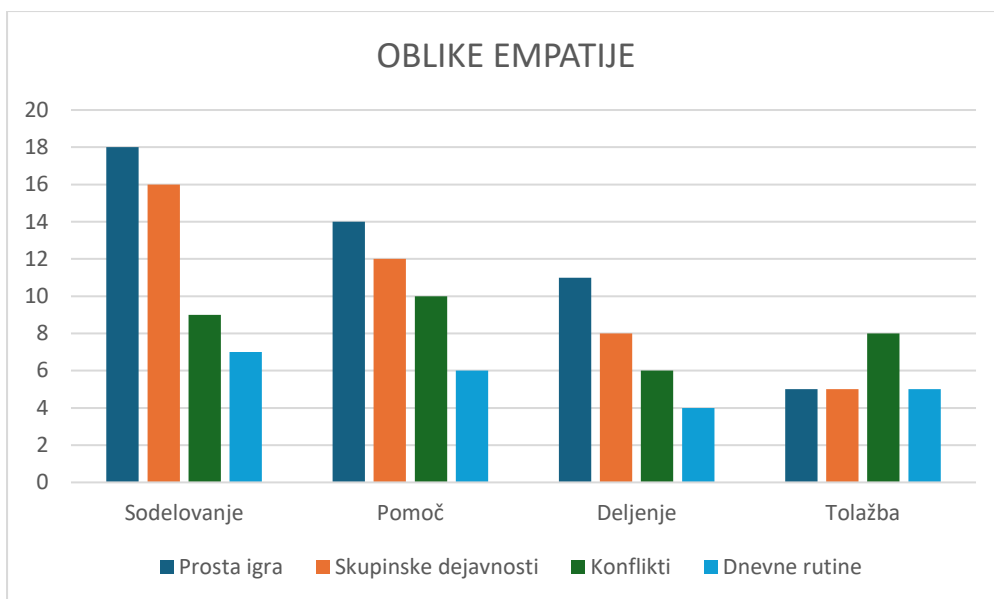
Za podrobnejši vpogled smo analizirali tudi, katere oblike empatije so se pojavljale v različnih situacijah.

Preglednica 28: Oblike empatije glede na vrsto interakcije

OBLIKA EMPATIJE	PROSTA IGRA	SKUPINSKE DEJAVNOSTI	KONFLIKTI	DNEVNE RUTINE
Sodelovanje	18	16	9	7
Pomoč	14	12	10	6
Deljenje	11	8	6	4
Tolažba	5	5	8	5

Rezultati kažejo, da so otroci v situacijah, kjer so imeli več svobode za komunikacijo in sodelovanje, izražali več empatije.

Za podrobnejši vpogled smo analizirali tudi, katere oblike empatije so se pojavljale v različnih situacijah.



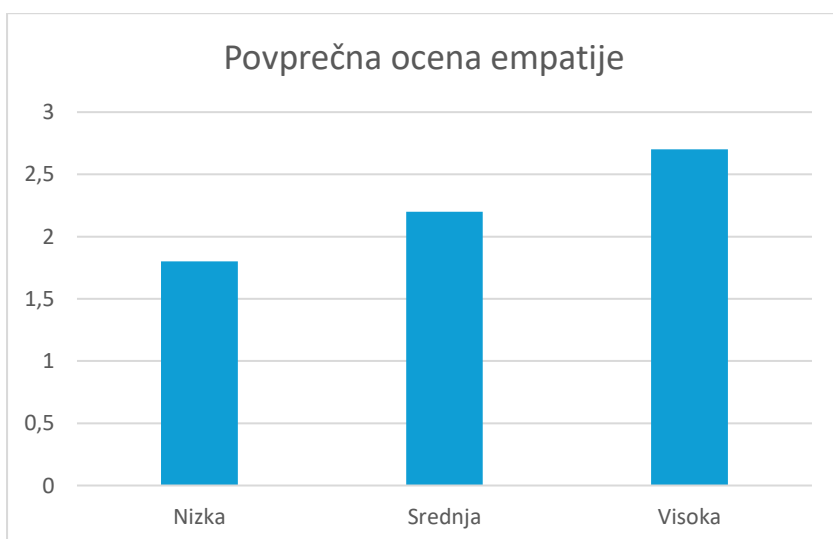
Grafikon 11: Oblike empatije glede na vrsto interakcije

Zanimalo nas je tudi, ali otroci z večjim številom socialnih interakcij pogosteje izražajo empatično vedenje.

Preglednica 29: Povezava med številom socialnih interakcij in empatijo

STOPNJA SOCIALNE VKLJUČENOSTI	ŠTEVILO OTROK	POVPREČNA OCENA EMPATIJE
Nizka	3	1,8
Srednja	8	2,2
Visoka	8	2,7

Rezultati kažejo, da so otroci z več socialnimi interakcijami dosegli višje povprečne ocene empatije.



Grafikon 12: Socialna vključenost in povprečna ocena empatije

Ugotovitve nakazujejo pozitivno povezavo med socialnimi interakcijami in izražanjem empatije. Otroci, ki so se pogosteje družili z vrstniki, so imeli več priložnosti za razumevanje drugih ter za izražanje prijaznega in prosocialnega vedenja.

Preglednica 30: Najpogostejše situacije, v katerih se je pojavila empatija

SITUACIJA	ŠTEVILO OPAŽANJ
Skupna igra	21
Deljenje materialov	18
Pomoč pri dejavnosti	16
Reševanje konflikta	12
Tolažba jokajočega vrstnika	9

Iz tabele je razvidno, da se je empatija najpogosteje pojavljala v situacijah, kjer so otroci sodelovali pri skupnem cilju ali dejavnosti.

Preglednica 31: Ocena vpliva posameznih interakcij na razvoj empatije

VRSTA INTERAKCIJE	VPLIV NA EMPATIJO
Prosta igra	zelo velik
Skupinske dejavnosti	velik
Konfliktne situacije	srednje velik
Dnevne rutine	manjši

Prosta igra in skupinske dejavnosti sta se izkazali kot najpomembnejši okolji za razvoj empatije, saj otrokom omogočata največ neposrednih stikov z vrstniki.

Preglednica 32: Povzetek ključnih ugotovitev

UGOTOVITEV	REZULTAT
Največ empatije	prosta igra
Najpogostejša oblika empatije	sodelovanje
Največ tolažbe	konfliktne situacije
Najvišja empatija	otroci z visoko socialno vključenostjo

Na podlagi rezultatov lahko ugotovimo, da socialne interakcije pomembno vplivajo na izražanje empatije pri predšolskih otrocih. Otroci, ki so bili pogosteje vključeni v različne oblike sodelovanja z vrstniki, so pokazali več empatičnega vedenja kot otroci z manj socialnimi stiki. Ugotovitve so skladne s strokovno literaturo, ki poudarja, da socialne izkušnje predstavljajo enega ključnih dejavnikov razvoja empatije v predšolskem obdobju.

3.2.6 Situacije, v katerih se empatija najpogosteje pojavlja

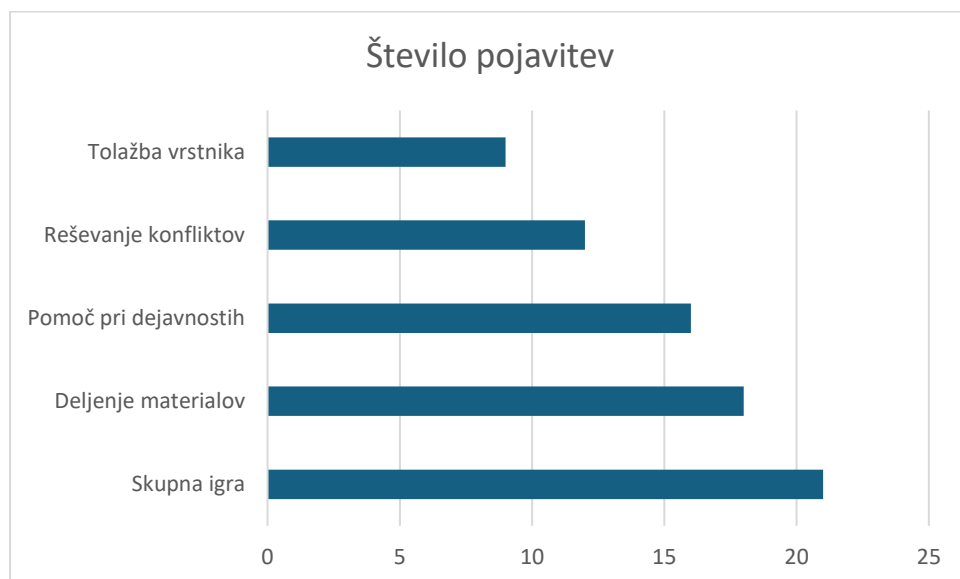
Empatija se pri predšolskih otrocih ne izraža enako pogosto v vseh situacijah. Njeno pojavljanje je pogosto povezano z okoliščinami, v katerih se otrok znajde, ter z odnosi, ki jih ima z vrstniki. Nekatere situacije omogočajo več sodelovanja in medsebojne pomoči, druge pa zahtevajo večje razumevanje čustev in potreb drugih oseb.

V raziskavi smo analizirali situacije, v katerih so otroci najpogosteje pokazali empatično vedenje. Posebno pozornost smo namenili situacijam, ki so se med opazovanjem pojavljale najpogosteje.

Preglednica 33: Najpogostejše situacije izražanja empatije

SITUACIJA	ŠTEVILO OPAŽANJ
Skupna igra	21
Deljenje igrač in materialov	18
Pomoč pri dejavnostih	16
Reševanje konfliktov	12
Tolažba vrstnika v stiski	9

Iz tabele je razvidno, da se je empatija najpogosteje pojavljala med skupno igro. Otroci so pri skupnih dejavnostih pogosto sodelovali, si pomagali ter skupaj reševali različne probleme.



Grafikon 13: Najpogostejše situacije izražanja empatije

Za podrobnejšo analizo smo preverili tudi, katere oblike empatije so bile značilne za posamezne situacije.

Preglednica 34: Oblike empatije glede na situacijo

SITUACIJA	NAJPOGOSTEJŠA OBLIKA EMPATIJE
-----------	-------------------------------

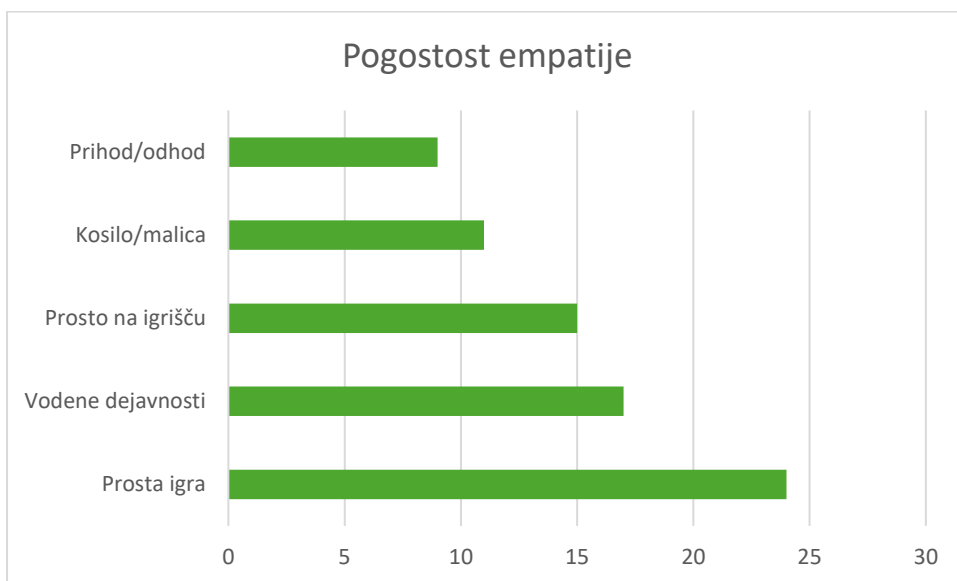
Skupna igra	sodelovanje
Deljenje materialov	deljenje
Ustvarjalne dejavnosti	pomoč
Konfliktne situacije	pomoč in tolažba
Čustvena stiska vrstnika	toložba

Rezultati kažejo, da so bile posamezne oblike empatije tesno povezane s situacijami, v katerih so se pojavile.

Preglednica 35: Pogostost empatije glede na del dneva

DEL DNEVA	ŠTEVILO OPAŽANJ EMPATIJE
Prosta igra dopoldne	24
Vodene dejavnosti	17
Bivanje na prostem	15
Kosilo in malica	11
Prihod in odhod otrok	9

Največ empatičnega vedenja smo opazili med prosto igro, ko imajo otroci največ možnosti za spontano komunikacijo in sodelovanje.



Grafikon 14: Empatija glede na del dneva

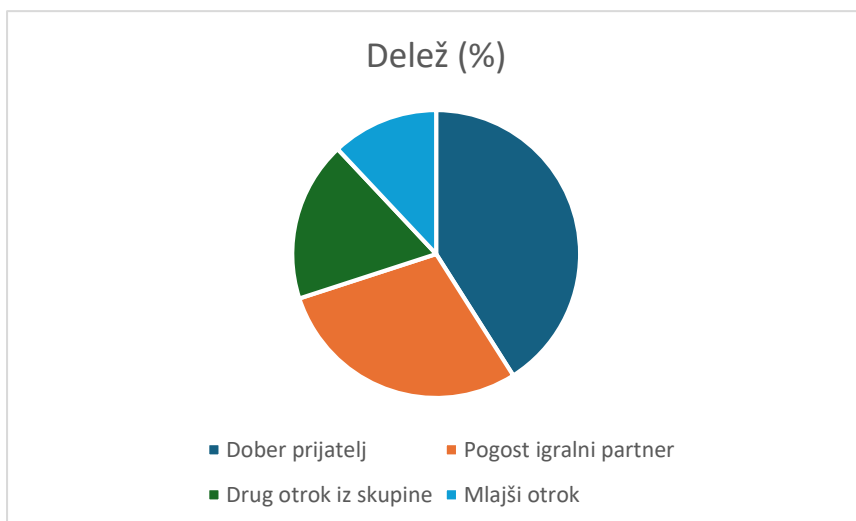
Analizirali smo tudi, do katerih vrstnikov so otroci najpogosteje izražali empatijo.

Preglednica 36: Empatično vedenje glede na odnos med otrok

PREJEMNIK EMPATIJE	ŠTEVILO OPAŽANJ
Dober prijatelj	27
Pogost igralni partner	19

Drug otrok iz skupine	12
Mlajši otrok	8

Rezultati kažejo, da otroci pogosteje izražajo empatijo do vrstnikov, s katerimi imajo vzpostavljen pozitiven odnos.



Grafikon 15: Empatično vedenje glede na odnos med otroki

Za boljše razumevanje rezultatov smo zabeležili tudi nekaj tipičnih primerov empatičnega vedenja.

Preglednica 37: Primeri opaženih empatičnih situacij

SITUACIJA	OPIS VEDENJA
Jok vrstnika	otrok pristopi, ga objame in ga vpraša, kaj je narobe
Podrta konstrukcija iz kock	otrok pomaga ponovno zgraditi stolp
Spor zaradi igrače	otrok predlaga izmenjavo igrače
Težave pri ustvarjanju	otrok pomaga vrstniku pri rezanju papirja
Samotna igra	otrok povabi vrstnika v skupno igro

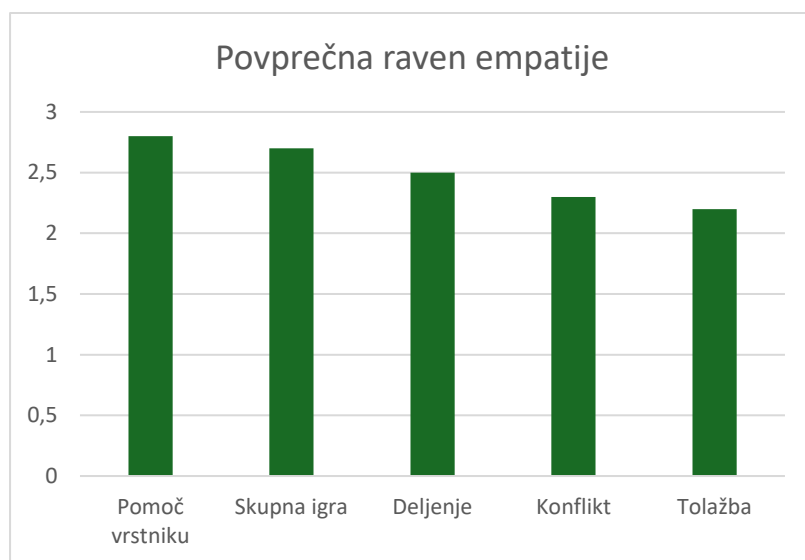
Takšni primeri kažejo, da se empatija pri predšolskih otrocih pogosto izraža skozi konkretna dejanja in ne zgolj skozi besede.

Preglednica 38: Situacije z najvišjo stopnjo empatije

SITUACIJA	POVPREČNA OCENA EMPATIJE
Pomoč vrstniku	2,8
Skupna igra	2,7
Deljenje materialov	2,5

Reševanje konflikta	2,3
Tolažba vrstnika	2,2

Najvišjo povprečno oceno empatije smo zaznali v situacijah, kjer je otrok lahko neposredno pomagal drugemu otroku.



Grafikon 16: Povprečna raven empatije glede na situacijo

Na podlagi rezultatov lahko ugotovimo, da se empatija pri otrocih najpogosteje pojavlja med skupno igro, deljenjem materialov in pomočjo vrstnikom. Otroci so empatično vedenje najpogosteje izražali v situacijah, ki so zahtevale sodelovanje in medsebojno pomoč. Rezultati potrjujejo ugotovitve strokovne literature, da socialne interakcije predstavljajo pomemben dejavnik razvoja empatije v predšolskem obdobju ter otrokom omogočajo pridobivanje izkušenj, ki so ključne za razvoj socialno-čustvenih kompetenc.

3.3 Interpretacija rezultatov

Po opravljeni analizi podatkov smo rezultate primerjali glede na spol in starost otrok ter jih povezali z ugotovitvami strokovne literature. Namen interpretacije rezultatov je bil ugotoviti, ali se v opazovani skupini pojavljajo razlike v izražanju empatije glede na posamezne značilnosti otrok ter v kolikšni meri rezultati potrjujejo ugotovitve dosedanjih raziskav na področju razvoja empatije v predšolskem obdobju.

Rezultati analize so pokazali, da je bila splošna raven empatije v skupini dobra, saj je večina otrok dosegla srednjo ali visoko raven empatičnega vedenja. Empatija se je najpogosteje izražala skozi sodelovanje, pomoč in deljenje, nekoliko redkeje pa skozi tolažbo vrstnikov v

stiski. Takšni rezultati so pričakovani, saj se sposobnost razumevanja in prepoznavanja čustev drugih v predšolskem obdobju še razvija.

3.3.1 Primerjava podatkov glede na spol

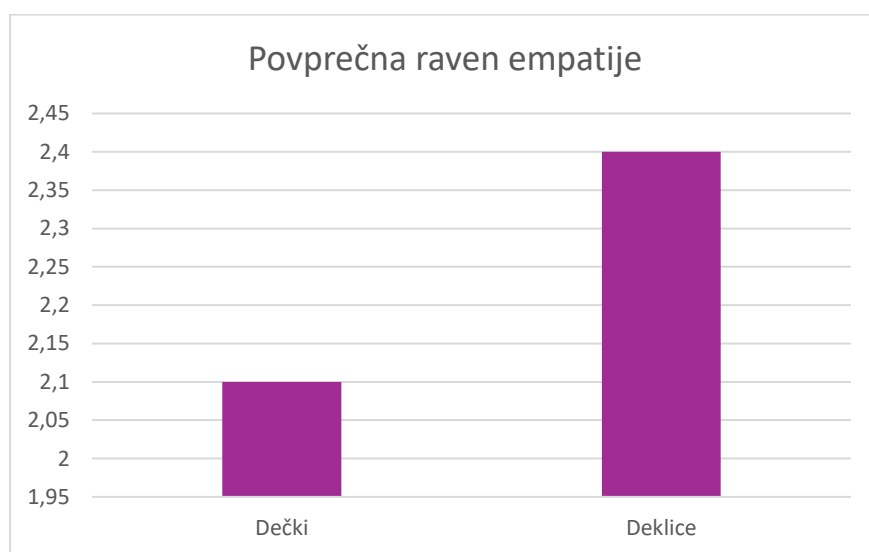
Eden izmed ciljev raziskave je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v izražanju empatije med dečki in deklicami. V raziskavo je bilo vključenih 9 dečkov in 10 deklic.

Za namen primerjave smo analizirali povprečne ocene empatije pri obeh skupinah.

Preglednica 39: Povprečna raven empatije glede na spol

SPOL	ŠTEVILO OTROK	POVPREČNA OCENA EMPATIJE
Dečki	9	2,1
Deklice	10	2,4

Iz rezultatov je razvidno, da so deklice dosegle nekoliko višjo povprečno oceno empatije kot dečki. Razlika sicer ni velika, vendar kaže na nekoliko pogostejše izražanje empatičnega vedenja pri deklicah.



Grafikon 17: Povprečna raven empatije glede na spol

Podrobnejša analiza posameznih oblik empatije je pokazala dodatne razlike.

Preglednica 40: Posamezne oblike empatije glede na spol

OBLIKA EMPATIJE	DEČKI	DEKLICE
Sodelovanje	2,7	2,9
Pomoč	2,4	2,8
Deljenje	2,2	2,6

Tolažba	1,8	2,4
---------	-----	-----

Največja razlika se je pokazala pri tolažbi vrstnikov. Deklice so pogosteje pristopile k vrstniku v stiski, ga potolažile ali mu namenile spodbudne besede. Pri sodelovanju pa so bile razlike med spoloma najmanjše.

Rezultati so skladni z ugotovitvami nekaterih raziskav, ki navajajo, da deklice pogosto izražajo več empatičnega vedenja in so bolj občutljive za čustva drugih ljudi. Vendar strokovna literatura poudarja, da razlike med spoloma niso vedno izrazite in so pogosto povezane tudi z vplivom okolja ter vzgoje.

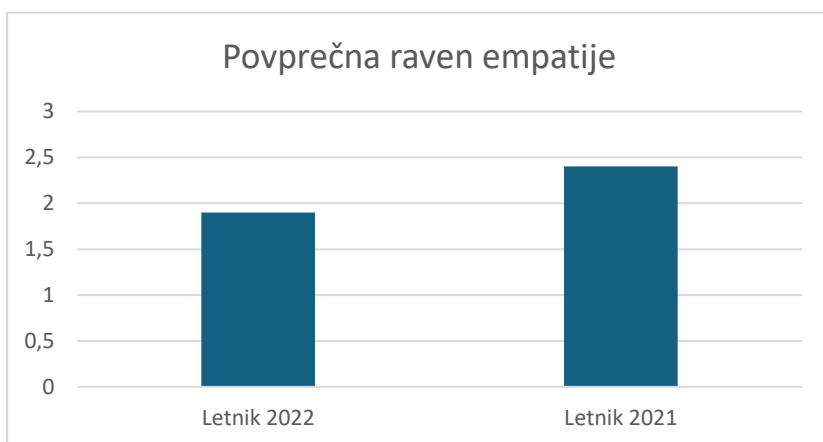
Na podlagi dobljenih rezultatov lahko zaključimo, da so deklice v opazovani skupini nekoliko pogosteje izražale empatijo kot dečki, vendar razlike niso bile tako velike, da bi lahko govorili o bistveno drugačnem razvoju empatije med spoloma.

3.3.2 Primerjava podatkov glede na starost

Pomemben cilj raziskave je bil tudi ugotoviti, ali starost vpliva na izražanje empatičnega vedenja. V raziskavi smo primerjali mlajše otroke (letnik 2022) in starejše otroke (letnik 2021). *Preglednica 41: Povprečna raven empatije glede na starost*

LETNIK ROJSTVA	ŠTEVILO OTROK	POVPREČNA OCENA EMPATIJE
2022	5	1,9
2021	14	2,4

Rezultati kažejo, da so starejši otroci dosegli višjo povprečno raven empatije kot mlajši otroci.



Grafikon 18: Povprečna raven empatije glede na starost

Podrobnejša analiza posameznih oblik vedenja kaže podobne ugotovitve.

Preglednica 42: Oblike empatije glede na starost

OBLIKA EMPATIJE	LETNIK 2022	LETNIK 2021
Sodelovanje	2,4	2,9
Pomoč	2,0	2,7
Deljenje	1,9	2,5
Tolažba	1,5	2,3

Največja razlika se ponovno pojavi pri tolažbi. Mlajši otroci so sicer zaznali stisko vrstnika, vendar se nanjo niso vedno ustrezno odzvali. Starejši otroci pa so pogosteje ponudili pomoč, tolažbo ali poiskali rešitev problema.

Takšni rezultati so pričakovani in se ujemajo z ugotovitvami strokovne literature, ki poudarja, da se empatija z razvojem otroka postopoma pogloblja. Starejši predšolski otroci lažje razumejo perspektivo druge osebe, bolje prepoznavajo čustva ter razvijajo kompleksnejše oblike empatičnega vedenja.

Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da starost pomembno vpliva na izražanje empatije, saj starejši otroci pogosteje kažejo razvitejše oblike empatičnega vedenja.

3.3.3 Ključne ugotovitve raziskave

Na podlagi analize in interpretacije podatkov smo oblikovali ključne ugotovitve raziskave.

Preglednica 43: Ključne ugotovitve raziskave

RAZISKOVALNO VPRAŠANJE	KLJUČNA UGOTOVITEV
Kakšna je raven empatije pri otrocih?	Večina otrok je dosegla srednjo ali visoko raven empatije.
Kako otroci izražajo empatijo?	Najpogosteje skozi sodelovanje, pomoč in deljenje.
Ali starost vpliva na empatijo?	Da, starejši otroci so pokazali višjo raven empatije.
Ali spol vpliva na empatijo?	Deklice so dosegle nekoliko višje rezultate kot dečki.
Kakšna je povezava med socialnimi interakcijami in empatijo?	Več socialnih interakcij je bilo povezanih z več empatičnega vedenja.
Kje se empatija pojavlja najpogosteje?	Med skupno igro, sodelovanjem in pomočjo vrstnikom.

Na podlagi raziskave lahko zaključimo, da je empatija pomemben del socialno-čustvenega razvoja predšolskih otrok. Večina otrok v opazovani skupini je pokazala srednjo ali visoko raven empatičnega vedenja, kar kaže na dobro razvite osnovne socialne kompetence. Rezultati potrjujejo, da imajo pri razvoju empatije pomembno vlogo starost, socialne interakcije ter vsakodnevne izkušnje v vrtčevskem okolju. Prav tako ugotovitve poudarjajo pomen spodbudnega vrtčevskega okolja, ki otrokom omogoča sodelovanje, medsebojno pomoč in razvijanje razumevanja čustev drugih ljudi.

4 ZAKLJUČEK

Empatija je pomembna sposobnost, ki ljudem pomaga vzpostavljati kakovostne odnose in se uspešno vključevati v družbo. Začne se razvijati že v zgodnjem otroštvu, predšolsko obdobje pa je pri tem še posebej pomembno, saj se otroci učijo skozi vsakodnevne stike z drugimi. Namen te raziskave je bil ugotoviti, kako predšolski otroci izražajo empatijo in kateri dejavniki v vrtčevskem okolju vplivajo na njen razvoj.

Na podlagi strokovne literature in rezultatov raziskave lahko ugotovimo, da empatija vključuje preplet čustvenih, socialnih in kognitivnih sposobnosti. Njen razvoj ni odvisen le od otrokove osebnosti, temveč tudi od socialnega okolja, odnosov z drugimi in podpore odraslih. Tako starši kot vzgojitelji imajo pomembno vlogo pri ustvarjanju okolja, v katerem se otroci učijo razumeti in upoštevati občutke drugih.

Raziskava je pokazala, da je večina otrok v opazovani skupini dosegla srednjo ali visoko raven empatije. To pomeni, da predšolski otroci že znajo prepoznavati čustva drugih in se nanje ustrezno odzivati. Najpogostejše oblike empatičnega vedenja so bile sodelovanje, pomoč in deljenje, medtem ko je bilo tolaženje manj pogosto. Takšni rezultati so pričakovani, saj zahtevnejše oblike empatije zahtevajo boljše razumevanje čustev in socialnih situacij, ki se razvija z otrokovo starostjo. Raziskava je pokazala tudi, da starost pomembno vpliva na izražanje empatije. Starejši otroci so dosegali višje rezultate in pogosteje kazali naprednejše oblike empatije, kot so pomoč pri reševanju težav, razumevanje stiske drugih ter iskanje rešitev v konfliktnih situacijah. To potrjuje ugotovitve razvojne psihologije, da se empatija razvija postopoma in je povezana z razvojem mišljenja, socialnega razumevanja ter sposobnosti prevzemanja perspektive druge osebe.

Pri primerjavi med dečki in deklicami so deklice v povprečju dosegle nekoliko višjo raven empatije, vendar so bile razlike majhne. Največje razlike so se pokazale pri tolaženju drugih, vendar to ne pomeni, da se empatija pri dečkih in deklicah razvija bistveno drugače. Raziskava kaže, da na razvoj empatije poleg spola vplivajo tudi vzgojni pristopi, socialne izkušnje in okolje, v katerem otrok odrašča.

Ena najpomembnejših ugotovitev raziskave je bila povezava med socialnimi interakcijami in empatijo. Otroci, ki so pogosteje sodelovali z vrstniki, so dosegali višje rezultate empatije. Največ empatičnega vedenja je bilo opaženega med prsto igro, skupinskimi dejavnostmi in pomočjo drugim. To potrjuje, da so socialne izkušnje ključne za razvoj empatije in da vrtec ponuja številne priložnosti za njen razvoj. Čeprav je raziskava ponudila pomemben vpogled v razvoj empatije pri predšolskih otrocih, ima tudi določene omejitve. Vključila je manjšo skupino otrok iz enega vrtca, zato rezultatov ni mogoče v celoti posplošiti na vse predšolske otroke. Poleg tega je opazovanje empatičnega vedenja do določene mere odvisno od subjektivne presoje opazovalca. Kljub temu raziskava predstavlja dobro izhodišče za nadaljnje raziskovanje tega področja.

Za konec lahko poudarimo, da je empatija pomemben del socialnega in čustvenega razvoja predšolskih otrok. Razvija se skozi vsakodnevne izkušnje, odnose in socialne dejavnosti ter prispeva k oblikovanju prijaznih, sodelovalnih in pozitivnih odnosov. Raziskava potrjuje, da lahko spodbudno vrtčevsko okolje, kakovostna prijateljstva ter ustrezna podpora staršev in vzgojiteljev pomembno prispevajo k razvoju empatije. Zato je pomembno, da vrtci in družine načrtno spodbujajo dejavnosti, ki otrokom pomagajo razvijati razumevanje, sočutje in spoštovanje do drugih, saj so te sposobnosti ključne za uspešno življenje in delovanje v sodobni družbi.

5 VIRI IN LITERATURA

Blair, R. J. R. (2018). Traits of empathy and anger. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *92*, 1–10. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29483341/>

Brownell, C. A. (2016). Prosocial behavior in infancy: The role of socialization. *Child Development Perspectives*, *10*(4), 222–227. <https://academic.oup.com/cdpers/article-abstract/10/4/222/8231613?redirectedFrom=fulltext>

Brownell, C. A., Svetlova, M., & Nichols, S. R. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy*, *14*(1), 117–130.

Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *139*(4), 735–765. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0030737>

Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and social competence. *Social Development*, *18*(2), 297–311.

Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R., & Knafo, A. (2013). Concern for others in the first year of life. *Developmental Psychology*, *49*(3), 506–517.

Decety, J. (2017). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, *39*(1–4), 1–7.

Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, *18*(7), 337–339. [https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/abstract/S1364-6613\(14\)00103-X?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS136466131400103X%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/abstract/S1364-6613(14)00103-X?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS136466131400103X%3Fshowall%3Dtrue)

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness. *Early Education and Development*, *17*(1), 57–89. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15566935eed1701_4

Denham, S. A. (2007). *Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships*. *Cognition, Brain, Behavior*, *11*(1), 1–48. <https://www.cbbjournal.ro/index.php/en/>

Denham, S. A. (2018). *Emotional development in young children* (2nd ed.). Guilford Press.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). The socialization of emotional competence. *Early Education and Development*, *23*(5), 647–660.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsler, K., & Wyatt, T. (2015). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success. *Early Education and Development*, 26(5–6), 773–794.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://academic.oup.com/chidev/article-abstract/74/1/238/8276235?redirectedFrom=fulltext&login=false>

Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting. *Child Development Perspectives*, 8(1), 1–5. <https://academic.oup.com/cdpers/article-abstract/7/4/237/8234722?redirectedFrom=fulltext>

Eisenberg, N. (2018). Empathy-related responding and prosocial behaviour in children. *Current Opinion in Psychology*, 20, 1–5. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2352250X1730129X?via%3Dihub>

Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143–180. <https://spsai.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed.). Wiley.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science*. Wiley.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2017). Empathy-related responding in children. *Annual Review of Psychology*, 68, 337–361.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33–72.

Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed.). Guilford Press.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 109(3), 237–247. <https://products.brookespublishing.com/School-Readiness-and-the-Transition-to-Kindergarten-P429.aspx>

Hammond, S. I., & Drummond, J. (2019). Helping children develop empathy. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–12. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.01928/full>

Hay, D. F. (2006). Early peer relations and their impact on development. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/peer-relations/according-experts/early-peer-relations-and-their-impact-childrens-development>

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/empathy-and-moral-development>

Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child-care teachers. *Child Development*, 63(4), 859–866. <https://www.jstor.org/stable/1131238?origin=crossref>

Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. Teachers College Press.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654308325693>

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.2015.302630>

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0029321>

Malti, T. (2021). Children's moral development, emotions, and prosocial behavior. *Annual Review of Developmental Psychology*, 3, 239–264.

Malti, T., & Latzko, B. (2017). Moral development and empathy. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed.). Routledge.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://academic.oup.com/chidev/article-abstract/79/3/732/8274856?redirectedFrom=fulltext&login=false>

McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotional development* (pp. 1–27). Guilford Press.

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins. <https://benjamins.com/catalog/swll.3>

Paulus, M. (2014). The early origins of human prosociality. *Current Opinion in Psychology*, 7, 1–5.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2352250X15001657?via%3Dihub>

Paulus, M. (2018). The multidimensional nature of early prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20, 111–116.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2352250X17300684?via%3Dihub>

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. Springer.

Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating head start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 363–385.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397300000514?via%3Dihub>

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>

Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Child Development*, 82(5), 1446–1460.
<https://academic.oup.com/chidev/article-abstract/82/5/1404/8267404?redirectedFrom=fulltext>

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed.). Wiley.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://www.jstor.org/stable/44219025>

Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *The Neuroscientist*, 17(1), 18–24.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1073858410379268>

Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2017). Prosocial behavior and empathy. In *Handbook of child psychology and developmental science*. Wiley.

Spinrad, T. L., & Gal, D. E. (2018). Fostering prosocial behavior and empathy in young children. *Current Opinion in Psychology*, 20, 40–44.

Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Psychological Science*, 21(12), 1816–1822.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions. *Child Development, 88*(4), 1156–1171.

Thompson, R. A. (2015). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science*. Wiley.

Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Trends in Cognitive Sciences, 13*(9), 397–402.

Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford University Press.

Wentzel, K. R. (2014). Prosocial behavior and peer relations. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science*. Wiley.

Zaki, J. (2020). Integrating empathy and prosocial behavior. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 28*, 101–106.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2352154619301354?via%3Dihub>