65. številka (65/2026) | 31. julij 2026

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

65. številka, 31. 7. 2026

Avtorica 65. naslovnice je Klara Colnerič, I. OŠ Rogaška Slatina.

Beseda glavne urednice

Spoštovani bralci,

vsaka generacija pedagoških delavcev se srečuje s svojimi izzivi. Današnja prinaša digitalni svet, umetno inteligenco, vedno bolj raznolike učne skupine in številna vprašanja o duševnem zdravju, identiteti ter medosebnih odnosih. Prav zato postaja učiteljev vpliv še dragocenejši. Ni le tisti, ki poučuje, ampak tudi tisti, ki zna prisluhniti, opogumiti, usmeriti, navdihniti in v pravem trenutku verjeti v učenca, še preden začne verjeti sam vase.

Prispevki v 65. številki odpirajo prav ta vprašanja. Avtorji predstavljajo konkretne primere dobre prakse, raziskovalne ugotovitve in strokovne razmisleke, ki izhajajo iz vsakodnevnega dela v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Med njimi najdemo teme sodelovalnega učenja, bralne pismenosti, inkluzije, digitalnih navad mladostnikov, kolegialnega coachinga, razvijanja fonološkega zavedanja, športa, književnosti, vizualizacije in številnih drugih področij, ki bogatijo sodobno pedagoško delo. Posebno mesto namenjamo tudi raziskovalnim nalogam, saj verjamemo, da prav učitelji in vzgojitelji s svojim raziskovanjem pomembno prispevajo k razvoju slovenske pedagoške teorije in prakse.

V tej številki predstavljamo tudi tri prispevke, ki razvijajo model FRANKL kot eksistencialno-didaktični pristop k pouku književnosti. Njihovo skupno izhodišče je preprosto, a hkrati zelo zahtevno vprašanje: kako lahko pouk književnosti postane prostor, kjer učenec ne išče le pomena besedila, ampak tudi odgovore na vprašanja lastnega življenja? Verjamemo, da literatura ni zgolj predmet analize, temveč prostor srečanja človeka s samim seboj.

Ko prebiramo prispevke različnih avtorjev, postane očitno, da ima vsak svoje področje raziskovanja, svoje izkušnje in svoj pogled. Vsem pa je skupno eno – želja ustvarjati šolo, v kateri se otrok lahko razvija kot celovita osebnost. Šolo, kjer imajo pomembno mesto znanje, odgovornost, sodelovanje, ustvarjalnost, kritično mišljenje, empatija in spoštovanje različnosti. Prav raznolikost pogledov je največje bogastvo naše revije. Revija Realka želi ostati prostor povezovanja strokovnjakov, izmenjave dobrih praks in spodbujanja strokovnega dialoga. Verjamemo, da lahko drug od drugega veliko pridobimo, če smo pripravljeni deliti svoje izkušnje, uspehe, dileme in tudi vprašanja, na katera odgovorov še nimamo.

Naj vas tudi ta številka navdihne za nove ideje, pogumne korake in prepričanje, da lahko vsak učitelj, vzgojitelj ali strokovni delavec s svojim delom pomembno vpliva na življenje otrok in mladostnikov.

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

KAZALO

PRVI DEL
STROKOVNI ČLANKI

ANDREA CAJZEK BRAJLIH **1**
Od tekmovalnosti k sodelovanju: uporaba avtorske slikanice pri razredni uri

ANDREA CAJZEK BRAJLIH **8**
Ustvarjanje varnega učnega okolja pri pouku književnosti z bralno čajanko

JASNA COLNERIČ **16**
Domoljubje kot prostor oblikovanja identitete in kritične zavesti: povezovanje Kuntnerjeve poezije, učnega načrta za slovenščino (2025) in etnopsihoanalitičnega pogleda Paula Parina

JASNA COLNERIČ **26**
Franklova antropologija osebe, značaja, skupnosti in smisla kot temelj vzgojnega delovanja

JASNA COLNERIČ **44**
Model FRANKL: eksistencialno-didaktični pristop k pouku književnosti pri slovenščini

JASNA COLNERIČ **53**
Od »Ne, nisi begunka« do »Ime ti je Ajša«: eksistencialna interpretacija pesmi po modelu FRANKL

TANJA HRIBAR **62**
Obravnava domačega branja po metodi dolgega branja

PATRICIJA JAHIČ **69**
Testna anksioznost pri učencih s specifičnimi učnimi težavami

BEATRIKA JERNEJC **77**
Uporaba fit aktivnih metod pri pouku angleščine – primer iz prakse

MIHA KOŠNIK **87**
Badminton v osnovni šoli – več kot le igra z loparjem

VID KRALJIČ **96**
Vpliv družbenih omrežij na samopodobo mladostnikov: med socialno primerjavo, digitalno potrditvijo in oblikovanjem identitete

ANJA KRIŠTOF **103**
Razvijanje funkcionalnih življenjskih spretnosti pri pouku gospodinjstva v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom: primer dobre pedagoške prakse

mag. IZTOK LAČEN **114**
Pogovor kot temeljno orodje kolegialnega coachinga v profesionalnem razvoju učiteljev

LARA LAMPRET **123**
Srečko Kosovel v sodobni učilnici: od Krasa do kritične zavesti mladega bralca

MAJA PIRC **129**
Vodene vizualizacije pri razrednem pouku: teoretična izhodišča in avtorske vizualizacije

TEA SUHOVERŠNIK **136**
Razvijanje fonološkega zavedanja

DRUGI DEL

OBJAVA RAZISKOVALNE NALOGE **148–**

MATEJA MAGDALENIČ
Vključevanje učencev tujcev v slovenski šolski sistem: izzivi, stanja in priporočila
MAJA KANCLER
Študija primera: Inkluzija dečka iz priseljenske družine s sumom na motnjo avtističnega spektra v rednem oddelku vrtca
BARBARA TERGLAV SVARA
Šentilj se predstavi
PETRA TOPLAK
Digitalne navade učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja OŠ Kungota ter vpliv mobilnih telefonov na njihovo učenje, počutje in samopodobo
PETRA ZEVNIK
Uresničevanje individualiziranih prilagoditev pri delu z otroki s posebnimi potrebami v osnovni šoli

Prvi del: objava strokovnih člankov

1. ANDREA CAJZEK BRAJLIH: Od tekmovalnosti k sodelovanju: uporaba avtorske slikanice pri razredni uri
2. ANDREA CAJZEK BRAJLIH: Ustvarjanje varnega učnega okolja pri pouku književnosti z bralno čajanko
3. JASNA COLNERIČ: Domoljubje kot prostor oblikovanja identitete in kritične zavesti: povezovanje Kuntnerjeve poezije, učnega načrta za slovenščino (2025) in etnopsihoanalitičnega pogleda Paula Parina
4. JASNA COLNERIČ: Franklova antropologija osebe, značaja, skupnosti in smisla kot temelj vzgojnega delovanja
5. JASNA COLNERIČ: Model FRANKL: eksistencialno-didaktični pristop k pouku književnosti pri slovenščini
6. JASNA COLNERIČ: Od »Ne, nisi begunka« do »Ime ti je Ajša«: eksistencialna interpretacija pesmi po modelu FRANKL
7. TANJA HRIBAR: Obravnava domačega branja po metodi dolgega branja
8. PATRICIJA JAHIČ: Testna anksioznost pri učencih s specifičnimi učnimi težavami
9. BEATRIKA JERNEJC: Uporaba fit aktivnih metod pri pouku angleščine – primer iz prakse
10. MIHA KOŠNIK: Badminton v osnovni šoli – več kot le igra z loparjem
11. VID KRALJIČ: Vpliv družbenih omrežij na samopodobo mladostnikov: med socialno primerjavo, digitalno potrditvijo in oblikovanjem identitete
12. ANJA KRIŠTOF: Razvijanje funkcionalnih življenjskih spretnosti pri pouku gospodinjstva v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom: primer dobre pedagoške prakse
13. mag. IZTOK LAČEN: Pogovor kot temeljno orodje kolegialnega coachinga v profesionalnem razvoju učiteljev
14. LARA LAMPRET: Srečko Kosovel v sodobni učilnici: od Krasa do kritične zavesti mladega bralca
15. MAJA PIRC: Vodene vizualizacije pri razrednem pouku: teoretična izhodišča in avtorske vizualizacije
16. TEA SUHOVERŠNIK: Razvijanje fonološkega zavedanja

Od tekmovalnosti k sodelovanju: uporaba avtorske slikanice pri razredni uri

ANDREA CAJZEK BRAJLIH, *prof. razrednega pouka*
andrea.cajzek@gmail.com

Povzetek: Tekmovalnost je vse pogosteje prisotna v osnovnih šolah in posledično vpliva na učenje, odnose med učenci ter vzdušje v razredu. Pozitivna tekmovalnost lahko učence spodbuja k boljšemu delu in dosežkom, medtem pa lahko prevelika negativna tekmovalnost vodi v občutke neuspeha, stres ter slabše odnose med vrstniki. Pomembno je, da učitelji pri učencih razvijamo tudi sodelovanje, spoštovanje in medsebojno pomoč.

V prispevku bom predstavila uporabo avtorske slikanice Sivec in samotna zmaga, s katero sem učence pri razredni uri želela spodbuditi k razmišljanju o svojih odločitvah, vedenju in odnosih do drugih. V nadaljevanju sem izvedla tudi dejavnost Katerega volka hraniš?, ki je temeljila na zgodbi o dveh volkovih, ki ponazarjata pozitivne in negativne lastnosti posameznika. Ob branju slikanice in pogovoru sem želela, da učenci prepoznajo pomen sodelovanja, prijaznosti, empatije in predvsem odgovornosti za svoje ravnanje. Predstavljeni pristop prispeva k bolj spodbudni razredni klimi, ter pomaga razvijati socialne in čustvene spretnosti. Slikanica in dejavnost Katerega volka hraniš?, sta učencem na razumljiv način približali pomen dobrih medsebojnih odnosov ter zmanjšali poudarek pretirane tekmovalnosti.

Ključne besede: tekmovalnost, razredna klima, sodelovanje, empatija, socialno–čustveno učenje

Abstract: Competition is becoming more common in primary schools and has an impact on learning relationships between pupils, and the classroom climate. Positive competition can encourage pupils to work harder and achieve better results, while too much negative competition can lead to feelings of failure, stress, and poorer relationships with classmates. It is therefore important for teachers to promote not only healthy competition but also cooperation, respect, and helping one another.

This paper presents the author's picture book Sivec in samotna zmaga, which was used during a class lesson to encourage pupils to think about their choices, behaviour, and relationships with others. This was followed by the activity Which Wolf Do You Feed? based on the story of two wolves that represent the positive and negative sides of every person. By reading the picture book and talking about it, the aim was to help pupils understand the importance of cooperation, kindness, empathy, and above all, taking responsibility for their own actions. This approach helps create a more positive classroom climate and supports the development of pupils' social

and emotional skills. The picture book and the Which Wolf Do You Feed? activity helped pupils understand the importance of good relationships with others and reduced the focus on too much competition.

Keywords: competition, classroom climate, cooperation, empathy, social and emotional learning (SEL)

UVOD

Tekmovalnost je vključena v naše vsakdanje življenje, vse pogosteje pa učitelji opažamo, da se pojavlja tudi v šolskem okolju. Učenci se med seboj primerjajo po športnih dosežkih, uspešnosti na različnih tekmovanjih, učnem uspehu in drugih šolskih dosežkih. Znano je, da zmerna tekmovalnost lahko spodbuja prizadevanje za doseganje ciljev, vztrajnost in motivacijo. Pretirana negativna tekmovalnost lahko vodi do negativnih posledic, med katere sodijo zmanjšana samozavest, slabši medosebni odnosi, občutki neuspeha ter manjša pripravljenost za sodelovanje z vrstniki.

V sodobnih šolah je vse več pozornosti namenjene ustvarjanju varnega in spodbudnega učnega okolja, ki temelji na medsebojnem spoštovanju, sprejemanju različnosti in sodelovanju. Poglavitno vlogo pri tem imamo učitelji, ki lahko z izbiro ustreznih dejavnosti in metod pomagamo učencem razvijati čustvene in socialne kompetence. Učitelji pri delu uporabljamo različna pedagoška sredstva. Za učinkoviti sta se izkazali zgodba o dveh volkovih in avtorska slikanica, saj so se učenci preko literarnih junakov lažje vživeli v najrazličnejše situacije, razvijali empatijo in razmišljali o svojem vedenju.

V prispevku bom predstavila uporabo avtorske slikanice, Sivec in samotna zmaga, ter spremljevalno dejavnost Katerega volka hraniš?, ki temelji na zgodbi o dveh volkovih. Avtorska slikanica govori o volkcu Sivcu, ki ob koncu zgodbe spozna, da ni najpomembneje v vsem zmagati, ampak to, kakšne odnose gradiš z ljudmi okoli sebe in

o pomembnosti sodelovanja. V zgodbi o dveh volkovih je simbolično prikazan notranji boj med negativnimi in pozitivnimi lastnostmi posameznika ter poudarjen pomen osebnih odločitev pri oblikovanju medsebojnih odnosov. Namen dejavnosti je bil spodbuditi učence k razmisleku o sodelovanju, tekmovalnosti, odgovornosti za lastno dejanje in prijaznosti. Razredna ura je skozi dejavnosti prispevala k razvoju socialno-čustvenih spretnosti ter k oblikovanju pozitivne in vključujoče razredne klime, v kateri predstavljajo najpomembnejše mesto medsebojna pomoč, sodelovanje in spoštovanje.

Teoretični del

Šola ni le prostor, kjer učenci pridobivajo znanje, temveč je tudi okolje, kjer se razvijajo socialne spretnosti, vrednote in medsebojni odnosi. Učenci se vsakodnevno srečujejo z najrazličnejšimi situacijami, ki od njih zahtevajo reševanje konfliktov, sprejemanje odločitev, sodelovanje in medsebojno komunikacijo. Pomemben vpliv na oblikovanje teh odnosov ima pozitivna razredna klima, ki jo soustvarjajo učitelji in učenci. Na učne dosežke in celostni razvoj posameznika ugodno vpliva kakovostna razredna klima, ki spodbuja občutke varnosti, pripadnosti in sprejetosti (Ozimič, 2016). Dandanes se v šolah vse pogosteje srečujemo z vprašanjem razmerja med sodelovanjem in tekmovalnostjo. Čeprav so v šolah poudarjene vrednote solidarnost, medsebojna pomoč, strpnost, so učenci vse pogosteje vključeni v dejavnosti, ki temeljijo na ravno nasprotnem: primerjanje dosežkov, individualna uspešnost. Bečaj (2005) opozarja, da med vzgojnimi cilji in dejanskimi praksami, izvedenimi v šoli, prihaja do neskladij. Po eni strani stremimo k vzgajanju sodelovalnih posameznikov, po drugi strani pa jih usmerjamo k tekmovalnosti in individualizmu. Tekmovalnost in individualizem poglavitno vplivata na medsebojne odnose, ter med učenci zmanjšujeta občutek pripadnosti skupinam.

Tekmovalnost je pojav, ki ga ne moremo opredeliti samo kot pozitivnega ali samo kot negativnega. Slaček (2017) ugotavlja, da se tekmovalnost pogosto doživlja kot dejavnik, ki spodbuja prizadevanje za motivacijo za delo, večjo vztrajnost in za boljše učne rezultate. Učenci se zaradi tekmovanja pogosto bolj potrudijo, saj želijo doseči priznanje ali uspeh. Pretirana usmerjenost v tekmovanje lahko kljub temu povzroči neželene posledice, kot so: zmanjšana samozavest, strah pred neuspehom, stres ter slabši odnosi med vrstniki. To lahko postane še posebej problematično, kadar učenci svoj uspeh ocenjujejo predvsem v primerjavi z vrstniki, namesto da bi ga povezovali z lastnim napredkom.

Iz raziskav je razvidno, da je za zdrav učenčev razvoj najpomembnejše ravnotežje med tekmovalnimi in sodelovalnimi oblikami dela. Poglavitno vlogo pri tem ima učitelj, ki s svojim načinom vodenja učencev ustvarja pogoje za pozitivno razredno klimo. Krančan (2016) poudarja, da je med učitelji sodelovalno učenje prepoznano kot učinkovita strategija za razvoj komunikacije, medsebojne pomoči in odgovornosti med učenci. Temelj sodelovalnega učenja je skupno doseganje ciljev, pri čemer uspeh posameznega člena pripomore k uspehu celote. Na ta način se

spodbuja aktivna vključenost vseh učencev in se zmanjšuje negativne učinke pretiranega tekmovanja.

Pomembno vlogo v zagotavljanju kakovostnega učnega okolja predstavlja razredna klima. Ozimič (2016) ugotavlja, da se dojemanje razredne klime med učitelji in učenci zelo pogosto razlikuje, vendar pa se obe skupini strinjata, da medsebojni odnosi predstavljajo enega ključnih elementov za zagotavljanje uspešnega poučevanja in učenja. Prisotnost pozitivne razredne klime nakazujejo občutki varnosti, sprejetosti in zaupanja, kar se izkazuje tako, da učenci lažje izražajo svoja mnenja, razvijajo pozitivno samopodobo in sodelujejo pri pouku. Nasprotno temu, pa lahko negativna razredna klima povzroča napetosti, konflikte in zmanjšuje motivacijo za delo.

Pomembno vlogo pri razvijanju socialnih in čustvenih kompetenc imajo sodobni didaktični pristopi, ki v učni proces aktivno vključujejo tudi učence. Kandare (2020) poudarja pomen izkustvenega učenja in igre, saj takšne metode učence spodbujajo k aktivnemu sodelovanju, samostojnemu razmišljanju in medsebojni komunikaciji. Boljše razumevanje vsebin lahko dosežemo z učenjem preko različnih dejavnosti, hkrati pa z različnimi dejavnostmi spodbujamo razvoj socialnih spretnosti, ki jih učenci potrebujejo v vsakdanjem življenju. Metode dela, kjer učenci aktivno sodelujejo, omogočajo, da znanje lažje prenašajo v različne življenjske situacije in ga lažje povežejo z lastnimi izkušnjami.

Kot primer dobre prakse obravnave socialnih odnosov in vrednot je uporaba otroške književnosti. Slikanice in zgodbe učencem odpirajo svet, skozi katerega preko literarnih junakov razmišljajo o različnih življenjskih situacijah, vedenjskih vzorcih in čustvih. Simbolni in pripovedni način učencem približa tudi zahtevnejše teme, kot so tekmovalnost, sodelovanje, zavist, prijateljstvo in odgovornost. Pomembno podporo pri razvijanju socialno-čustvenih kompetenc, ter spodbujanju kritičnega razmišljanja o lastnem ravnanju nam nudijo različna literarna dela.

Izvedba dejavnosti

V okviru razredne ure sem z učenci izvedla dejavnosti, s katerimi sem želela razvijati socialne in čustvene kompetence in predvsem, da bi se učenci zavedali lastnega vedenja, prijaznosti, empatije in sodelovanja. Cilj razredne ure je bil, da bi učenci razumeli sporočilo avtorske slikanice o volku Sivcu, ki je svojo vrednost sprva meril skozi tekmovanje, zmage in potrebi biti najboljši, nato pa je spoznal, da so medsebojni odnosi, prijateljstvo in sodelovanje pomembnejši od potrebe po tem, da bi bil najboljši. V nadaljevanju sem jim predstavila zgodbo plemena Cherokee Katerega volka hraniš?, s katero sem želela učence spodbuditi k razmišljanju o lastnih odločitvah in vedenju.

Uvodni del ure

Razredno uro sem začela s pripovedovanjem avtorske slikanice Sivec in samotna zmaga, ki govori o volkcu Sivcu, ki mu je bilo najpomembnejše zmagovati in biti boljši od drugih. Glavni lik – volkec

Sivec je bil močno usmerjen v tekmovanje, pri čemer ni opazil, kako njegovo vedenje vpliva na druge živali. Želja po uspehu in zmagi mu je postala pomembnejša od prijateljstva in sodelovanja. Skozi dogodke v slikanici je volkec spoznal, da niso zmage tiste, ki osrečujejo, ampak so pristni odnosi z drugimi pomembnejši. Ob koncu je ugotovil, da je prijateljstvo bolj pomembno kot tekmovalnost in da lahko s sodelovanjem in s pomočjo dosežemo več.

V nadaljevanju je sledil pogovor o prebrani slikanici, v katerem so učenci obnavljali zgodbo in razmišljali o ravnanju glavnega junaka. Z vprašanji sem jih usmerjala k prepoznavanju posledic pretirane tekmovalnosti in pomena medsebojnih odnosov. Učenci so v pogovoru aktivno sodelovali in kritično razmišljali. Prišli so do zaključka, da zmaga sama po sebi ni nekaj slabega, vendar lahko privede do težave, kadar posameznik zaradi nje pozabi na čustva in potrebe drugih. Ob tem so izpostavili tudi pomen spoštovanja, sodelovanja in medsebojne pomoči. Še posebej so poudarili, da se ob prijetnih odnosih počutijo bolje kot takrat, kadar med njimi prevladuje tekmovanje.

Za poglobitev razumevanja sporočila slikanice sem učencem predstavila še kratko zgodbo plemena Cherokee Katerega volka hraniš?. Največ poudarka sem namenila zaključnemu sporočilu zgodbe: »Zmaga vedno tisti volk, ki ga hraniš.« Po poslušanju smo skupaj ugotavljali, katere lastnosti predstavljata posamezna volkova. Ugotovili so, da prvega volka predstavljajo jeza, zavist, nesramnost, sebičnosti in prepiranje, pri drugem volku pa so izpostavili prijaznost, mir, spoštovanje, pomoč drugim in prijateljstvo. Odgovore učencev sem zapisovala na tablo, uredila sem jih v dva stolpca. V prvem stolpcu so bila zapisana vedenja, povezana z negativnim volkom, v drugem stolpcu pa so bila zapisana vedenja, ki so predstavljala pozitivnega volka.

Ob koncu uvodnega dela smo povezali sporočili obeh zgodb. Učenci so ugotovili, da je volkova tekmovalnost in potreba po zmagi povezana s »hranjenjem negativnega volka«, medtem ko prijaznost, spoštovanje, sodelovanje in prijateljstvo predstavljata vedenja, s katerimi »hranimo pozitivnega volka«.

Osrednji del ure

V nadaljevanju so učenci razmišljali ali imajo vsi ljudje v sebi oba volka. Večina jih je odgovorila pravilno in ob tem so navedli tudi primere. Posebej sem poudarila, da je povsem normalno, da v kakšni situaciji odreagiramo negativno in s tem »nahranimo negativnega volka«. S pogovorom nisem želela obsojati negativnega vedenja, ampak sem želela razvijati zavedanje o lastnih ravnanjih in možnostih za spremembo. Učencem sem pojasnila, da vsi delamo napake, a da zelo pomembno, da se iz njih učimo in osebno rastemo.

Dejavnost 1: »Moj volk danes«

Po skupnem pogovoru v uvodnem delu ure so učenci individualno reševali učne liste z naslovom Moj volk danes. Na listu sta bili podobi dveh volkov, pri prvem volku so zapisali svoje primere vedenja, s

katerimi hranijo negativnega volka, pri drugem pa primere vedenja, s katerimi hranijo pozitivnega volka. Zapisani odgovori učencev so pokazali, da zelo dobro poznajo pozitivna in negativna vedenja. Pri zapisu negativnih vedenj so se najpogosteje pojavljali odgovori nespoštovanje pravil, prepiranje, izključevanje drugih, pri pozitivnih vedenjih pa prijaznost, sodelovanje in deljenje.

S to dejavnostjo so imeli učenci priložnost, da sami pri sebi in brez pritiska vrstnikov razmislijo o lastnih ravnanjih. Ob tej dejavnosti so razvijali tudi prevzemanje odgovornosti za lastno vedenje.

Dejavnost 2: Pogovor v paru

Za naslednjo dejavnost so se učenci razporedili po parih. S to dejavnostjo sem želela, da bi si izmenjali pozitivne izkušnje ob pogovoru in razmišljanju ob vprašanjih *Kdaj ti uspe hraniti dobrega volka? Kaj ti pri tem pomaga?* S pogovorom v parih so učenci lažje delili svoje izkušnje in se niso počutili izpostavljene pred celotnim razredom. Pri delu so bili zelo zavzeti in pripravljeni deliti svoje izkušnje.

Dejavnost je okrepila občutek povezanosti med učenci, prispevala pa je tudi k razvijanju medsebojnega poslušanja in spoštovanja različnih mnenj.

Dejavnost 3: Razredni dogovor »Naš dobri volk«

Pri zadnji dejavnosti je delo potekalo v skupinah. Skupaj so se pogovarjali in razmišljali, kako bi v razredu krepili pozitivne odnose in ustvarili varno učno okolje. Svoje zamisli so zapisovali na plakat Naš dobri volk. Pravila, ki so se v zapisih pojavila najpogosteje, so bila: poslušamo drug drugega, pomagamo sošolcem, uporabljamo prijazne besede in konflikte rešujemo mirno.

Sledilo je skupinsko predstavljanje pravil, ki so jih zapisali na plakate. Po predstavitvi smo oblikovali skupen razredni plakat. Pri oblikovanju in zapisu pravil na plakat so aktivno sodelovali, zapisana pravila pa so vzeli za svoja.

Zaključni del ure

V zaključku ure smo naredili povzetek. Najprej smo ponovno obnovili in povzeli sporočilo slikanice in zgodbe. Skupaj smo prišli do zaključka, da pretirana tekmovalnost pogosto vodi v zanemarjanje odnosov z drugimi, medtem ko sodelovanje, prijaznost in medsebojna pomoč vodijo k boljšemu počutju posameznika in celotnega razreda. Učenci so tudi ugotovili, da zmaga ni vedno najpomembnejša, ampak da je občutek pripadnosti pomembnejši od uspeha na tekmovanju.

Z izvedeno razredno uro sem želela učencem omogočiti razvijanje empatije in socialnih spretnosti. V uvodnem delu ure so učenci s pomočjo literarnega doživetja in vodenega pogovora, ter v osrednjem delu z izkustvenimi dejavnostmi ozavestili vpliv lastnih odločitev na medsebojne odnose. V zaključku pa so prišli do spoznanja, da so prijaznost, prijateljstvo in sodelovanje vrednote, ki jih zavestno izbiramo vsak dan.

ZAKLJUČEK

V šolskem okolju ima tekmovalnost pomembno vlogo, saj lahko učence spodbuja k vztrajnosti, k večji motivaciji in k doseganju boljših učnih rezultatov. Na medsebojne odnose, samopodobo učencev in na razredno klimo lahko negativno vpliva pretiran poudarek na primerjanju dosežkov in individualne uspešnosti. Zelo pomembno je, da šola poleg uresničevanja učnih ciljev načrtno spodbuja tudi spoštovanje, medsebojno pomoč, sodelovanje in empatijo.

Predstavljena teoretična izhodišča poudarjajo pomen pozitivne razredne klime, sodelovalnega učenja ter razvijanja socialnih in čustvenih kompetenc. Učenci bodo lažje vzpostavljali kakovostne medosebne odnose in bodo uspešneje sodelovali v učnem procesu, kadar bodo imeli dobro razvite socialne veščine in kadar se bodo učili odgovornega ravnanja v odnosih z drugimi.

Z avtorsko slikanico in dejavnostjo Katerega volka hraniš? sem želela predstaviti, kako lahko učencem na njim razumljiv način približamo tematiko tekmovalnosti, sodelovanja in odgovornosti. S pomočjo zgodbe, vodenim pogovorom in refleksijo o lastnem vedenju so učenci razvijali empatijo, zavedanje o vplivu svojih odločitev na odnose v razredu in kritično razmišljanje. Takšne in podobne dejavnosti prispevajo k ustvarjanju in krepitvi varnega in spodbudnega učnega okolja, v katerem imajo pomembno vlogo spoštovanje, dobri medosebni odnosi in sodelovanje. K ustvarjanju pozitivne in kakovostne razredne klime ter k celovitemu razvoju učencev lahko pomembno prispeva premišljena uporaba otroške književnosti.

Viri in literatura

1. Bečaj, J. (2005). Radi bi imeli strpne in solidarne učence, silimo jih pa v tekmovalnost in individualizem. Vzgoja in izobraževanje, 36(6), 16–22.
2. Kandare, A. (2020). Učimo se z igralno kocko [Learning with Dice]. V EDUvision 2020 (str. 156).
3. Krančan, S. (2016). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o sodelovalnem in tekmovalnem učenju (Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta).
4. Ozimič, Š. (2016). Razlike med dojemanjem razredne klime med učitelji in učenci (Doktorska disertacija, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta).
5. Slaček, M. (2017). Nekateri vidiki tekmovalnosti v osnovni šoli z vidika učiteljev in učencev (Doktorska disertacija, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta).

Ustvarjanje varnega učnega okolja pri pouku književnosti z bralno čajanko

ANDREA CAJZEK BRAJLIH, *prof. razrednega pouka*
andrea.cajzek@gmail.com

Povzetek: V članku je predstavljena izvedba učne ure književnosti v 4. razredu osnovne šole ob delu Polonce Kovač Zelišča male čarovnice. Namen učne ure je bil spodbujanje poglobljenega doživljanja književnega besedila, ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja in spodbujanje bralne motivacije. V teoretičnem delu so predstavljeni pomen uvodne motivacije, izhodišča sodobne didaktike književnosti, komunikacijski model poučevanja in vloga učiteljevih vprašanj pri spodbujanju bralnega razumevanja. V učni uri sem veliko pozornosti namenila izkustvenemu učenju in oblikovanju skupnosti bralcev. V praktičnem delu je opisana izvedba učne ure, ki povezuje branje, ogled lutkovne predstave, raziskovanje zelišč in vodeni pogovor ob čaju. Refleksija po dejavnosti je pokazala, da delo v takšni obliki povečuje vključenost učencev, razvija pozitiven odnos do književnosti, spodbuja izražanje doživetij in krepi medsebojno spoštovanje. Bralna čajanka se je izkazala za primer dobre prakse, ki povezuje socialno učenje, izkustveno dejavnost in boljše razumevanje književnega besedila.

Ključne besede: bralna čajanka, bralna motivacija, varno in spodbudno učno okolje, pouk književnosti, komunikacijski model

Abstract: The article presents the implementation of a literature lesson in the fourth grade of primary school based on Polonca Kovač's literary work Herbs of the Little Witch (Zelišča male čarovnice). The aim of the lesson was to encourage an in-depth literary experience, create a safe and supportive learning environment, and foster students' reading motivation. The theoretical part discusses the importance of introductory motivation, the foundations of contemporary literature, didactics, the communicative model of literature teaching and the role of teachers' questions in promoting reading comprehension. Particular attention was given to experiential learning and the development of a community of readers. The practical part describes the implementation of the lesson, which combined reading, viewing a puppet performance, exploring herbs, and engaging in a guided discussion over tea. Reflection following the activity showed that this approach increased student engagement, fostered a positive attitude towards literature, encouraged the expression of personal responses, and strengthened mutual respect among students. The reading tea part proved to be an example of good practice, successfully integrating social learning, experiential activities, and a deeper understanding of literary texts.

Keywords: reading tea party, reading motivation, classroom climate (SEL), literature teaching, communication model

UVOD

V sodobni šoli prestavlja pouk književnosti pomembno vlogo pri razvijanju bralne pismenosti, kritičnega mišljenja, sporazumevalnih zmožnosti učencev in estetske občutljivosti. Pouk književnosti danes ne predstavlja več samo posredovanja informacij o avtorjih in njihovih književnih delih, temveč ustvarja prostor za osebno interpretacijo, vrednotenje književnih besedil in doživljanje. Učenci pri pouku književnosti niso le poslušalci, ampak so aktivni soustvarjalci pri razumevanju besedila, ki ga sooblikujejo v dialogu z vrstniki in učiteljem. Ta način temelji na sodobnih didaktičnih spoznanjih, ki usmerjajo pozornost pomenu aktivnega bralca in njegove osebne vključenosti v proces branja.

Mnogi avtorji opozarjajo, da je za učinkovito književno vzgojo poglavitnega pomena bralna motivacija. Kadar imajo učenci možnost izražati lastna občutja, misli ter izkušnje in jih vsebina književnega dela pritegne, se lažje vključujejo v interpretacijo književnega dela. Pri tem ima pomembno vlogo učitelj, ki z ustrezno izbiro metod in oblik dela učence usmerja k poglobljenemu razumevanju besedila in ustvarja spodbudno učno okolje. Dejavnosti, ki učencem omogočajo celostno izkušnjo književnega dela, vsebujejo elemente sodelovanja, veččutnega doživljanja in elemente izkustvenega učenja.

V zgodnjih letih šolanja je pomembno, da učenci književnost povezujejo s pozitivnimi čustvenimi izkušnjami. Sproščeno in varno učno okolje učencem omogoča, da prosto izražajo svoje odzive na prebrana besedila, hkrati pa spodbuja nastanek bralne skupnosti, v

kateri se različna mnenja sprejemajo in spoštujejo. Le tako postane pouk književnosti prostor dialoga, medsebojnega učenja in sodelovanja, kjer učenci ne razvijajo zgolj literarnih, temveč tudi socialne in čustvene kompetence.

V prispevku bom predstavila izvedbo učne ure književnosti v 4. razredu osnovne šole, za katero sem uporabila delo Polonce Kovač Zelišča male čarovnice. Učna ura je vsebovala načela komunikacijskega modela poučevanja književnosti, kot izkustveno obliko učenja pa je vsebovala bralno čajanko. Z dejavnostjo sem želela spodbuditi poglobljeno doživljanje književnega besedila, ustvariti varno in spodbudno okolje za pogovor o literarnem delu in razvijati bralno motivacijo. V teoretičnem delu bom predstavila izhodišča sodobnega pouka književnost, komunikacijski model poučevanja, pomen uvodne motivacije in vlogo učiteljevih vprašanj pri razvijanju bralnega razumevanja. V nadaljevanju bom v praktičnem delu opisala izvedbo učne ure, ki je povezovala branje književnega besedila, ogled lutkovne predstave, raziskovanje zelišč in vodeni pogovor ob čaju. Posebno pozornost sem namenila refleksiji izvedene dejavnosti ter njenemu prispevku k razvijanju socialnega učenja, pozitivnega odnosa do književnosti in bralne kulture.

Teoretični del

Sodobna didaktika književnosti in vloga učenca

Pouk književnosti se je v zadnjem času pomembno spremenil. V preteklosti so morali učenci poznati literarnozgodovinska dejstva in ponoviti učiteljeve razlage. V sodobni šoli so pristopi usmerjeni v izvajanje dejavnosti, ki v ospredje postavljajo predvsem učenca kot aktivnega udeleženca v učnem procesu. Za to je ključno učenčevo doživljanje, vrednotenje, razumevanje in ustvarjalno odzivanje na prebrano (Krakar Vogel, 2020).

Krakar Vogel (2020) meni, da je osrednji cilj književne vzgoje razvijanje literarne zmožnosti, ki vsebuje sposobnost estetskega doživljanja, kritičnega vrednotenja književnih del ter interpretiranja. Učenec pri obravnavi književnih del ni več pasiven poslušalec, ampak vsebino besedila povzame v procesu izmenjave med besedilom, svojim predznanjem, izkušnjami in socialnim okoljem.

Sodobno razumevanje književnega pouka poudarja aktivno gradnjo znanja, kar pomeni, da učitelj učence spodbuja k samostojnemu raziskovanju pomenov, izražanju osebnega odziva na prebrano besedilo in povezovanju književnega sveta z lastnimi življenjskimi izkušnjami. Še posebej pomembno je, da učitelj pri mlajših učencih oblikuje dejavnosti, ki učencem omogočajo veččutno in izkustveno doživljanje književnosti.

Komunikacijski model poučevanja književnosti

Komunikacijski model je eden izmed najpomembnejših sodobnih pristopov k poučevanju književnosti. Temelji na razumevanju književnega pouka kot procesa komunikacije med besedilom, učenci in učiteljem (Bolko, 2024).

Bolko (2014) poudarja, da učitelj v komunikacijskem modelu ni zgolj posredovalec informacij, temveč je tudi usmerjevalec in spodbujevalec interpretacije. Naloga, ki jo učitelj opravlja, je, da ustvari pogoje za poglobljen dialog o besedilu ter skrbi za okolje, v katerem se učenci sproščeno počutijo in brez strahu izražajo svoja mnenja, razmišljanja in doživetja.

V komunikacijskem modelu je pomembno, da sprejemamo različne interpretacije besedila. Učenci lahko isto književno delo razumejo na različne načine, saj imajo različne življenjske izkušnje. Pri književnem pouku nismo usmerjeni v iskanje enega samega pravilnega odgovora, ampak učence spodbujamo k utemeljevanju lastnih razlag. S takšnim pristopom pri učencih spodbujamo razvoj kritičnega mišljenja, sposobnost razumevanja različnih stališč in empatije.

Pri izvedbi bralne čajanke sem se izhajala iz načela komunikacijskega modela, saj sem menila, da bodo učenci skozi sproščen pogovor bolj pripravljeni deliti svoja občutja, izkušnje in interpretacije, ki se navezujejo na zgodbo o mali čarovnici Lenčki.

Pomen uvodne motivacije pri književnem pouku

Eno izmed ključnih faz književnega pouka predstavlja uvodna motivacija, ki je namenjena vzbujanju občutka za književno delo in pripravi učencev na sprejemanje in doživljanje besedila. Čuk (2022) ugotavlja, da lahko dobro zastavljena uvodna motivacija poveča aktivnost učencev, pripomore k boljšemu razumevanju književnega dela in spodbuja radovednost učencev.

Kot učinkovita uvodna motivacija pri mlajših učencih so se izkazale igre, uganke, glasba, različne senzorne izkušnje in predmeti. S takšnimi dejavnostmi omogočimo, da učenci že pred branjem vzpostavijo stik z vsebino.

V predstavljeni učni uri so motivacijsko vlogo predstavljali zelišča, čarovniški kotiček in uganke o mali čarovnici. Pričakovanje o vsebini zgodbe so učenci ustvarili preko vonja, opazovanja in pogovora. Pri tej uvodni motivaciji sem aktivirala njihovo predzadnje o zdravilnih rastlinah, naravi in pravljičnih likih.

Čuk (2022) opozarja, da uvodna motivacija ne služi zgolj kot priprava na poslušanje besedila, ampak je pomemben del procesa interpretacije, saj močno vpliva na način, kako na koncu učenci razumejo in vrednotijo književno delo.

Vloga učiteljevih vprašanj pri interpretaciji književnega besedila

Ključno vlogo po branju književnega besedila ima pogovor o prebranem. Kakovost pogovora je v veliki meri odvisna od učiteljevih vprašanj. Bratec (2017) ugotavlja, da na raven učenčevega razmišljanja in globino interpretacije besedila pomembno vplivajo ravno učiteljeva vprašanja.

Vprašanja se razlikujejo po težavnosti in segajo od preprostih vprašanj za preverjanje razumevanja do zahtevnejših, kjer učenci analizirajo, vrednotijo in ustvarjalno razmišljajo. Na razvoj bralne zmožnosti najbolj pozitivno vplivajo odprta vprašanja, ki učencem

dopuščajo več možnih odgovorov ter od njih zahtevajo utemeljevanje. Bratec (2017) poudarja, da odprta vprašanja učencem omogočajo povezovanje književnih vsebin z lastnimi izkušnjami in vrednotami. Na ta način književnost pridobi osebni pomen ter postane prostor refleksije o življenjskih vprašanjih.

Bralna motivacija in oblikovanje pozitivnega odnosa do branja

Enega izmed ključnih dejavnikov bralne uspešnosti predstavlja bralna motivacija. Drolc (2018) opozarja, da številni učenci, zlasti slabši bralci, književnost pogosto doživljajo kot neprijetno šolsko obveznost. Pri pouku književnosti je ključnega pomena, da učitelji ustvarimo situacije, v katerih tem učencem branje postane prijetno, zanimivo in ga kasneje začnejo povezovati s prijetnimi čustvi.

Med učinkovite strategije sodijo dramatizacija in lutkovne predstave, ustvarjalne dejavnosti po branju, sodelovalno učenje, različne oblike neformalnega pogovora o prebranem in povezovanje književnosti z vsakodnevnimi izkušnjami.

Pri izvedbi bralne čajanke sem vključila več navedenih strategij. Prijetno vzdušje, ustvarjeno ob čaju, je zmanjšalo formalnost šolskega okolja, učenci pa so književnost povezali z občutki sodelovanja, sproščenosti in ugodja. S takšnimi izkušnjami pomembno vplivamo na dolgoročno ustvarjanje pozitivnega odnosa do branja.

Varno in spodbudno učno okolje pri književnem pouku

V literarnih besedilih se pogosto srečujemo tudi s čustvenimi temami, zato moramo učitelji oblikovati prostor, v katerem se učenci počutijo dovolj sprejete in varne, da brez zadržkov izražajo svoja občutja, stališča in osebne izkušnje.

Krakar Vogel (2020) poudarja, da lahko kakovostno književno komunikacijo gradimo le takrat, kadar je med nami prisotno medsebojno spoštovanje, sprejemanje različnih interpretacij in poslušanje. Ko bo učenec prepričan, da njegovo mnenje ne bo zasmehovano ali zavrnjeno, bo pripravljen deliti svoje mnenje o prebranem in deliti lastno književno doživetje.

Pri tej uri imajo pomembno pedagoško funkcijo pravila čarovnice Lenčke, saj ne predstavljajo zgolj pravil vedenja, ampak prikazujejo skupne vrednote razreda: spoštovanje, sodelovanje, zaupanje, odgovornost in prijaznost. Takšno okolje krepi socialno-emocionalni razvoj učencev ter hkrati omogoča bolj poglobljeno književno interpretacijo.

Izvedba dejavnosti

Priprava učnega okolja

Pred prihodom učencev sem v razredu pripravila poseben kotiček, ki je posnemal kuhinjo male čarovnice Lenčke. Na mizo sem razporedila različna posušena zelišča, čajnik, skodelice in stare knjige, ki so spominjali na pravljični svet v zgodbi. S takšno ureditvijo sem poskrbela, da je imela učilnica motivacijsko funkcijo. Preurejena

učilnica je že ob vstopu pritegnila pozornost učencev in spodbudila njihovo radovednost.

Posebno pozornost sem namenila tudi organizaciji prostora, saj sem stole razporedila v obliko polkroga, s čimer sem omogočila očesni stik z vsemi učenci in prispevala k občutku skupnosti.

Uvodna motivacija

V uvodnem delu učne ure so učenci opazovali pripravljen kotiček. Ob opazovanju so opisovali predmete, ugibali njihovo namembnost in razmišljali, komu bi lahko pripadali. V nadaljevanju sem jim zastavila uganke o mali čarovnici in zdravilnih rastlinah. Ob reševanju ugank so učenci aktivirali predznanje o pravljicah, čarovnicah in rastlinah. Posebno pozornost je vzbudilo dejstvo, da se čarovnica v zgodbi ukvarja z zdravilnimi rastlinami in pomočjo gozdnim živalim, kar seveda odstopa od pogostih predstav o čarovnicah. Po zastavljenih ugankah sem interpretativno, z ustreznimi poudarki na ključnih delih zgodbe, prebrala odlomek iz knjige. Učenci so med poslušanjem spontano izražali svoje odzive in predvidevanja.

Ogled lutkovne predstave

Po branju je sledil ogled lutkovne predstave. Namen ogleda ni bil zgolj seznaniti učence z drugo umetniško upodobitvijo zgodbe, ampak pri njih tudi razviti sposobnost primerjanja različnih medijev. Naloga učencev med ogledom lutkovne predstave je bila, da so opazovali videz lutk, scenske elemente, glasbo in način pripovedovanja zgodbe. Pred opazovanjem sem jih spodbudila, da so razmišljali o podobnostih in razlikah med predstavo ter podobami, ki so si jih ustvarili med poslušanjem književnega besedila.

Bralna čajanka

Pred začetkom priprave čaja smo skupaj z učenci oblikovali »varnostni protokol male čarovnice Lenčke«. S tem sem želela učence ozavestiti s pomenom varnega ravnanja z vročo vodo in odgovornega sodelovanja drug z drugim.

V nadaljevanju ure sem učence razdelila v manjše skupine ter vsaki skupini dodelila določeno zelišče. Sledilo je raziskovanje zelišča, kjer so opazovali videz rastline, ga tipali in opisovali strukturo, ga vonjali, ugibali njihove uporabnosti ter se pogovarjali o morebitnih izkušnjah z uporabo te rastline. Z aktivnim sodelovanjem so učenci preko neposredne izkušnje pridobili novo znanje.

Po predstavitvi vseh rastlin, smo skupaj pripravili čaj. Učenci so si sami izbrali čaj, ki so ga želeli piti, pomagali so pri razdeljevanju skodelic, serviet in piškotov. Pri pripravi je imel vsak učenec svojo nalogo, zato se je med njimi krepil občutek pripadnosti skupini in občutek odgovornosti.

Vodeni pogovor

Osrednji del ure je predstavljal vodeni pogovor ob čaju. Pri pogovoru sem uporabljala predvsem odprta vprašanja, skrbela pa sem tudi za vključevanje vseh učencev v pogovor. V pogovoru sem želela preveriti razumevanje zgodbe, interpretacijo književnih oseb,

vrednotenje besedila in povezovanje z lastnimi izkušnjami. Med pogovorom se je pokazala visoka vključenost vseh učencev. Najbolj pomembno se mi je zdelo, da so se v pogovor aktivno vključevali tudi bolj zadržani učenci, kar se pri običajnem frontalnem pouku ne zgodi pogosto.

Učenci niso bili le poslušalci zgodbe, temveč so vsebino doživljali preko več čutil: vida, vonja, tipa in okusa. S tem pristopom je bil učencem omogočen globlji vpogled v svet male čarovnice Lenčke, ki je pripomogel k boljšemu pomnjenju vsebine zgodbe. Med potekom dejavnosti je bilo pri učencih možno opaziti visoko stopnjo notranje motivacije za delo, saj so samostojno zastavljali vprašanja, delili osebne izkušnje o uporabi zdravilnih zelišč ter med seboj sodelovali pri reševanju zadanih nalog. Bralna čajanka je ustvarila manj formalno in bolj domače vzdušje, kar je še posebej pomembno, saj so učenci lažje izražali svoje občutke in interpretirali književno delo. Takšno okolje omogoča pristno književno komunikacijo ter prispeva k razvijanju spoštovanja različnih mnenj, empatije ter občutka skupinske povezanosti.

Odziv in refleksija

V zaključnem delu so učenci rešili delovni list »Moje misli ob čaju male čarovnice«. Z delovnim listom sem jim želela omogočiti individualno refleksijo in utrjevanje doživetij. Z risbami in zapisi so učenci pokazali, da so si najbolj zapomnili pomoč male čarovnice drugim, pomen zdravilnih rastlin, prijetno vzdušje med čajanko ter primerjave med knjigo in predstavo.

Iz refleksije je bilo razvidno, da učenci pri izbranih aktivnostih niso razvijali le književnega razumevanja, temveč tudi občutek skupnosti, medsebojnega spoštovanja in pripadnosti razredu. Ob koncu ure so učenci povedali, da so zgodbo zaradi čajanke doživljali bolj osebno in jo lažje povezali z vsakdanjim življenjem.

ZAKLJUČEK

V začetnih razredih osnovne šole pouk književnosti zahteva oblike in metode dela, ki učence aktivno vključujejo v proces branja in jim omogočajo osebno doživljanje književnih besedil. Učinkovit primer sodobnega pouka književnosti predstavlja bralna čajanka, saj povezuje pogovor, čutno izkušnjo, branje, medpredmetno povezovanje, sodelovalno in izkustveno učenje.

Učna ura, ki je bila izvedena ob književnem delu Zelišča male čarovnice, prikazuje, kako lahko premišljeno izvedene dejavnosti pripomorejo k razvijanju bralne kulture, kritičnega mišljenja, sporazumevalnih veščin in socialnih kompetenc učencev. V predstavljeni učni uri so bile uporabljene različne dejavnosti: branje, ogled lutkovne prestave, raziskovanje zelišč in pogovor ob čaju. Z izbiro različnih dejavnosti sem učencem omogočila aktivno sodelovanje pri oblikovanju lastnih razumevanj in odzivanj na prebrano delo. Poseben pomen bralne čajanke se je pokazal v ustvarjanju prijetnega, varnega in vključujočega okolja, v katerem so učenci lahko izražali svoja občutja, izmenjevali mnenja ter se učili spoštljivega poslušanja drug drugega. Takšen način dela spodbuja veselje do prebranega in povezuje učence v skupnost bralcev, kjer

književnost doživljajo kot osebno in skupno izkušnjo. Bralna čajanka se kot primer dobre prakse uspešno vključuje v različne stopnje osnovnošolskega izobraževanja, saj pomembno prispeva k oblikovanju ustvarjalnih, aktivnih in motiviranih bralcev.

Viri in literatura

1. Bratec, L. (2017). *Učiteljevo zastavljanje vprašanj po branju književnega dela* (Doctoral dissertation, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta).
2. Bolko, S. (2014). *Komunikacijski model za poučevanje književnosti-učiteljeva vloga v fazi šolske interpretacije besedila* (Doctoral dissertation, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta).
3. Čuk, M. (2022). *Uvodna motivacija pri pouku književnosti* (Doctoral dissertation, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta).
4. Drolc, A. (2018). Kako za branje navdušiti slabše bralce. Didakta, 26(196), 7–11.
5. Krakar-Vogel, B. (2020). *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Rokus Klett.
6. Petek, T. (2014). Sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole. Razredni Pouk, 16(2/3), 56–61.

Domoljubje kot prostor oblikovanja identitete in kritične zavesti: povezovanje Kuntnerjeve poezije, učnega načrta za slovenščino (2025) in etnopsihoanalitičnega pogleda Paula Parina

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

Povzetek: Sodobni pouk književnosti presega tradicionalno razumevanje literarnega besedila kot zaprte umetniške celote. Književnost postaja prostor dialoga, v katerem učenec raziskuje odnos med osebnimi izkušnjami, jezikom, kulturo in širšo družbo. Prispevek predstavlja možnost interdisciplinarne obravnave pesmi Toneta Kuntnerja *Pojem ti hvalnico*, pri kateri literarno interpretacijo povezujemo z etnopsihoanalitičnim pogledom Paula Parina. Parinovo razumevanje posameznika kot bitja, ki se oblikuje znotraj kulturnih in družbenih okoliščin, omogoča premik od tradicionalnega pojmovanja domoljubja k razumevanju pripadnosti kot osebnega, kulturnega in etičnega odnosa. Tak pristop je skladen z usmeritvami učnega načrta za slovenščino (2025), ki poudarja razvoj bralne pismenosti, kulturne zavesti, kritičnega mišljenja, izražanja osebnega odziva in spoštljive komunikacije.

Ključne besede: domoljubje, identiteta, Tone Kuntner, Paul Parin, etnopsihoanaliza, kritično mišljenje, kulturna zavest

Abstract: Contemporary literature teaching goes beyond the traditional understanding of a literary text as a closed artistic whole. Literature is becoming a space for dialogue in which students explore the relationship between personal experiences, language, culture, and the wider society. This article presents the possibility of an interdisciplinary approach to the analysis of Tone Kuntner's poem *Pojem ti hvalnico* (*I Sing a Hymn of Praise to You*), in which literary interpretation is connected with the ethnopsychoanalytic perspective of Paul Parin. Parin's understanding of the individual as a being shaped within cultural and social circumstances enables a shift from the traditional concept of patriotism towards an understanding of belonging as a personal, cultural, and ethical relationship. Such an approach is aligned with the guidelines of the Slovenian Language Curriculum (2025), which emphasises the development of reading literacy, cultural awareness, critical thinking, the expression of personal responses, and respectful communication.

Keywords: patriotism, identity, Tone Kuntner, Paul Parin, ethnopsychoanalysis, critical thinking, cultural awareness

UVOD

Književni pouk v sodobni šoli ni namenjen samo spoznavanju avtorjev, literarnih obdobij in značilnosti besedil, temveč učencem omogoča razmišljanje o temeljnih življenjskih vprašanjih. Učenec se ob literarnem delu srečuje z različnimi pogledi na svet ter razvija sposobnost razumevanja sebe in drugih.

Učni načrt za slovenščino (2025) poudarja, da učenec ob književnih besedilih razvija sporazumevalno zmožnost, kulturno zavest ter sposobnost kritičnega vrednotenja prebranega. Branje zato ni zgolj sprejemanje informacij, ampak dejaven proces ustvarjanja pomena.

Pri obravnavi domovinske tematike je to še posebej pomembno, saj pojmi, kot so domovina, narod, jezik in pripadnost, niso enoznačni. Oblikujejo se skozi zgodovino, osebne zgodbe in družbene okoliščine. Tone Kuntner v pesmi *Pojem ti hvalnico* predstavi izrazito čustven odnos do domovine, vendar pesem odpira tudi širša vprašanja:

- Kaj pomeni pripadati neki skupnosti?
- Kako nas oblikujejo jezik, okolje in ljudje?
- Ali je domoljubje lahko povezano tudi s kritično odgovornostjo?

Na ta vprašanja lahko odgovarjamo s pomočjo spoznanj Paula Parina, ki posameznika razume kot človeka, v katerem se srečujejo osebni in kulturni vplivi.

Paul Parin: posameznik med osebnim in družbenim svetom

Paul Parin (1916–2009) je bil švicarski psihoanalitik, zdravnik in eden od začetnikov etnopsihoanalize. Njegovo delo temelji na prepričanju, da človekove osebnosti ne moremo razumeti brez družbenega in kulturnega prostora, v katerem živi.

V delu *The Mark of the Stranger: Reflections on Ethnopsychoanalysis* Parin poudarja, da kultura ne deluje samo kot zunanja okoliščina, ampak postane del posameznikovega notranjega sveta (Parin, 1996). Človek prevzame vrednote, vzorce mišljenja in načine vedenja iz okolja, vendar ima hkrati sposobnost, da jih kritično presoja. Ta misel je izjemno uporabna pri pouku književnosti. Učencem omogoča spoznanje, da identiteta ni nekaj dokončnega, ampak se oblikuje skozi:

- odnose z drugimi ljudmi,
- jezik,
- pripovedi,
- spomine,
- zgodovinske izkušnje,
- vrednote okolja.

Domovina tako ni samo prostor na zemljevidu, ampak postane del človekove osebne zgodbe.

Uporaba Parinovega etnopsihoanalitičnega pristopa pri obravnavi domoljubja v književnosti

Parinovo razumevanje človeka kot posameznika, ki se oblikuje v stalnem odnosu s kulturo, družbo in osebnimi izkušnjami, odpira nove možnosti za obravnavo domoljubne tematike pri pouku književnosti. Pri tradicionalnem pristopu se je domoljubje pogosto povezovalo predvsem z zgodovinskimi dogodki, narodnimi simboli in ohranjanjem kulturne dediščine. Parinov pogled pa omogoča premik k raziskovanju vprašanja, kako posameznik svojo pripadnost doživlja, gradi in spreminja.

Pri pouku književnosti lahko učitelj Parinova spoznanja uporabi tako, da učence vodi od zunanjega razumevanja domovine k notranjemu razumevanju identitete. Domovina tako ni predstavljena samo kot država ali geografski prostor, ampak kot mreža odnosov, spominov, jezika in osebnih izkušenj. Učenci začnejo razmišljati, da občutek pripadnosti nastaja skozi življenje in da ga oblikujejo ljudje ter dogodki, ki jih spremljajo.

Ob obravnavi Kuntnerjeve pesmi *Pojem ti hvalnico* lahko učitelj zato ne ostane samo pri vprašanju, **kaj pesniku pomeni domovina,** ampak razširi razmišljanje, **zakaj pesnik tako doživlja domovino in katere življenjske izkušnje oblikujejo naš odnos do prostora, jezika in ljudi.** S tem učenci razvijajo globlje razumevanje literarnega subjekta in hkrati razmišljajo o lastni identiteti.

Parin (1996) poudarja, da posameznik pogosto nezavedno prevzema vrednote in vzorce okolja, v katerem odrašča. Naloga izobraževanja pa je, da posamezniku omogoči ozaveščanje teh vplivov. Prav književnost ponuja prostor, kjer učenec lahko raziskuje lastna prepričanja in jih primerja z drugimi pogledi. Pri pouku lahko učitelj uporabi vprašanja:

- Katere vrednote sem prevzel iz svojega okolja?
- Katere zgodbe moje družine ali kraja vplivajo name?
- Kako moj jezik oblikuje moj pogled na svet?
- Kaj želim iz svoje kulture ohraniti?
- Kaj lahko kot posameznik prispevam svoji skupnosti?

Takšen način dela spodbuja razvoj metakognicije, saj učenec ne razmišlja samo o literarnem besedilu, ampak tudi o lastnem mišljenju. Pomemben prispevek Parinove teorije je tudi razumevanje odnosa med posameznikom in skupnostjo. Posameznik ni zgolj rezultat kulture, ampak je njen aktivni soustvarjalec. Pri obravnavi domoljubne književnosti zato učence spodbujamo, da domoljubja ne razumejo samo kot spoštovanje preteklosti, ampak tudi kot odgovornost za prihodnost.

Učenec lahko oblikuje razmišljanje: Domovina ni samo nekaj, kar sem prejel, ampak nekaj, kar soustvarjam.

Ta misel odpira prostor za povezovanje književnosti z državljansko vzgojo, etiko in socialnim učenjem. Učenec spoznava, da odnos do domovine vključuje tudi skrb za ljudi, okolje, pravičnost in spoštljivo komunikacijo. Parinov pristop je posebej pomemben tudi v večkulturnih razredih. Nekateri učenci imajo lahko drugačne življenjske poti, več jezikovnih okolij ali izkušnjo selitve. S pomočjo etnopsihoanalitičnega pogleda učitelj pokaže, da identiteta ni omejena samo na eno pripadnost. Posameznik lahko v sebi združuje več kultur, jezikov in izkušenj. Pri tem se razvija pomembno sporočilo sodobnega pouka: razumevanje lastnih korenin nam pomaga bolje razumeti tudi korenine drugih ljudi.

Takšen pristop neposredno podpira cilje učnega načrta za slovenščino (2025), saj učenci ob književnih besedilih razvijajo kulturno zavest, sposobnost kritičnega mišljenja, argumentiranja ter spoštljivega dialoga. Literarno delo tako ni samo predmet analize, ampak postane izhodišče za oblikovanje razmišljujočega, empatičnega in odgovornega posameznika.

Domovina v Kuntnerjevi pesmi kot prostor spomina in identitete

Kuntnerjeva pesem *Pojem ti hvalnico* temelji na neposrednem nagovoru domovine. Pesniški subjekt izraža spoštovanje, ljubezen in globoko povezanost z okoljem, iz katerega izhaja. Domovina je predstavljena kot prostor:

- jezika,

- čustvene varnosti,
- pripadnosti,
- narave,
- skupnih vrednot.

Slika 1: Moj zemljevid identitete, AI
Vir: Lasten

Pesnik ne govori zgolj o državi kot politični skupnosti, temveč o notranjem občutku povezanosti. Prav tukaj lahko vzpostavimo povezavo s Parinom. Po njegovem mnenju človek nosi v sebi sledove kulture, v kateri je odraščal (Parin, 1996). Jezik, zgodbe in odnosi postanejo del njegove osebne identitete.

Pri učencih lahko zato razvijamo vprašanje: »Kaj v sebi nosim iz okolja, iz katerega prihajam?« Takšno vprašanje presega obnovo pesmi in vodi v osebno refleksijo.

Od čustvenega k odgovornemu domoljubju

Tradicionalno se je domoljubje pogosto povezovalo predvsem s simboli:

- zastavo,
- himno,
- prazniki,
- zgodovinskimi dogodki.

Sodobni pristop pa odpira širše razumevanje. Domoljubje vključuje tudi odgovornost do skupnosti. Učenec lahko raziskuje razliko med **idealiziranim domoljubjem** in **kritičnim domoljubjem.** Kritično domoljubje pomeni, da posameznik spoštuje svojo kulturo, vendar zna prepoznati tudi njene težave. Takšno razumevanje se povezuje s Parinovo mislijo, da človek ni zgolj produkt družbe. Čeprav ga kultura oblikuje, ima možnost refleksije in spremembe družbenih vzorcev.

Pri pouku lahko odpremo problemsko vprašanje: »**Ali lahko domovino kritiziramo prav zato, ker nam je zanjo mar?«** S tem učenci razvijajo argumentacijo, kar je ena pomembnih usmeritev učnega načrta za slovenščino (2025).

Književnost kot prostor oblikovanja kritične zavesti

Obravnava domoljubne tematike pri pouku književnosti zahteva posebno občutljiv pedagoški pristop. Učitelj pri tem ni zgolj posredovalec literarnozgodovinskega znanja, ampak ustvarjalec učnega okolja, v katerem učenci raziskujejo različne pomene besedila in oblikujejo lastna stališča. Sodobni pouk književnosti temelji na dialogu med besedilom, bralcem in širšim družbenim kontekstom. Učenec pri branju ni pasivni prejemnik pomena, ampak soustvarjalec interpretacije.

Takšno razumevanje književnega pouka je povezano tudi s sodobnimi spoznanji o bralni pismenosti. Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 poudarja, da bralna pismenost posamezniku omogoča osebnostni razvoj, uspešno vključevanje v družbo ter kritično uporabo informacij. Literarno besedilo zato postane prostor, kjer učenec razvija sposobnost razumevanja različnih pogledov, vrednotenja dejanj literarnih oseb in povezovanja prebranega z lastnim življenjem.

Pri pesmi *Pojem ti hvalnico* učenci ne raziskujejo samo tega, kaj pesnik pove o domovini, ampak tudi, kako se njihov lasten odnos do pripadnosti oblikuje skozi izkušnje. V ospredje stopi vprašanje identitete, ki je eno ključnih vprašanj odraščanja. Učenec postopoma ugotavlja, da nanj vplivajo družina, prijatelji, kraj bivanja, jezik, zgodbe, ki jih posluša, in vrednote okolja.

Parinov etnopsihoanalitični pogled ponuja pomembno razširitev takšnega razmišljanja. Posameznik po njegovem mnenju ni izolirano bitje, temveč je njegova notranjost prepletena z družbenimi in kulturnimi vplivi (Parin, 1996). To pomeni, da tudi odnos do domovine ni prirojen ali nespremenljiv, ampak nastaja skozi življenjske izkušnje.

Vloga jezika pri oblikovanju pripadnosti

Posebno mesto pri oblikovanju identitete ima jezik. Jezik ni zgolj sredstvo sporazumevanja, ampak nosilec kulture, spomina in načina razmišljanja. Preko jezika posameznik sprejema zgodbe preteklih generacij, vrednote skupnosti in oblikuje svoj pogled na svet. V Kuntnerjevi pesmi ima slovenski jezik pomembno simbolno vrednost. Pesniški subjekt svojo povezanost z domovino izraža prav preko besede. Pesem sama postane dokaz, da se odnos do prostora in ljudi oblikuje skozi pripovedovanje. Pri pouku lahko zato učence spodbudimo k razmišljanju:

- Katere besede povezujem s svojim domom?

- Katere zgodbe moje družine oblikujejo mojo identiteto?
- Katere vrednote želim ohraniti in katere spremeniti?

Takšna vprašanja omogočajo razvoj globljega razumevanja jezika, kar je skladno z učnim načrtom za slovenščino (2025), ki poudarja razvijanje jezikovne, kulturne in državljanske zmožnosti.

Učenec kot raziskovalec lastne identitete

Povezovanje književnosti s Parinovimi spoznanji omogoča, da učenec prevzame aktivnejšo vlogo. Ne išče samo pravilnega odgovora o pomenu pesmi, ampak raziskuje različne možnosti razumevanja. Učitelj lahko oblikuje raziskovalno vprašanje: Kaj vse me je oblikovalo v osebo, kakršna sem danes?

Učenci lahko pripravijo osebni zemljevid identitete, v katerega vključijo:

- pomembne osebe,
- kraje,
- dogodke,
- knjige,
- vrednote,
- izkušnje.

Pri tem spoznavajo, da se identiteta oblikuje postopoma in da imajo različni ljudje različne življenjske poti. To je še posebej pomembno v sodobni šoli, kjer se srečujejo učenci različnih kulturnih, socialnih in jezikovnih okolij. Parinovo delo opozarja prav na pomen razumevanja drugega. Spoznavanje različnih kultur ne pomeni izgube lastne identitete, ampak lahko vodi k njenemu globljemu razumevanju.

Medkulturna razsežnost in razumevanje drugega

Parinove raziskave različnih kultur poudarjajo pomen srečanja z drugačnostjo. Razumevanje lastne kulture ne sme voditi v zapiranje pred drugimi, ampak v boljše razumevanje raznolikosti. V sodobni šoli, kjer se srečujejo učenci različnih kulturnih okolij, ima tak pogled posebno vrednost. Pri obravnavi Kuntnerjeve pesmi lahko učence spodbudimo:

- Kako domovino razume nekdo, ki se je moral preseliti?
- Ali ima lahko človek več občutkov pripadnosti?

Takšna vprašanja razvijajo empatijo in socialno občutljivost.

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti (2019–2030) poudarja, da branje omogoča posamezniku aktivno vključevanje v družbo, razvoj osebnosti in razumevanje različnih pogledov.

Primer prenosa v pedagoško prakso

Dejavnost: Moja osebna hvalnica

Učenci najprej analizirajo pesem:

- komu govori pesnik,

- katera čustva izraža,
- katere vrednote poudarja.

Nato oblikujejo lastno besedilo: **»Pojem hvalnico …«**

Izberejo lahko:

- osebo,
- kraj,
- jezik,
- spomin,
- vrednoto.

Po pisanju sledi refleksija: **Kaj me je oblikovalo?**
Odgovori učencev pokažejo, da identiteta nastaja iz številnih vplivov, kar neposredno povezuje književno izkušnjo s Parinovim razumevanjem človeka.

Formativni pristop pri obravnavi pesmi
Obravnavo pesmi lahko povežemo tudi z elementi formativnega spremljanja. Učenec že na začetku spozna cilje učenja:

- razumel bom sporočilo pesmi,
- razmišljal bom o pomenu pripadnosti,
- znal bom izraziti in utemeljiti svoje mnenje,
- spoštljivo bom poslušal drugačne poglede.

Kriteriji uspešnosti niso povezani samo s poznavanjem literarnih pojmov, temveč tudi s sposobnostjo razmišljanja. Uspešen sem, ko:

- svoje mnenje podprem z argumentom,
- povežem pesem z življenjem,
- razumem različne poglede,
- oblikujem spoštljiv odnos do sogovornika.

Na ta način književni pouk presega reprodukcijo znanja in postane prostor razvoja osebnosti.

Književnost kot priprava učenca na življenje v sodobni družbi
V času hitrih družbenih sprememb, digitalizacije in velike dostopnosti informacij postaja sposobnost kritičnega razmišljanja ena ključnih kompetenc posameznika. Učenci se vsakodnevno srečujejo z različnimi informacijami, vrednotami in pogledi na svet, zato potrebujejo znanje in spretnosti, ki jim omogočajo razumevanje, vrednotenje in odgovorno odločanje.

Književnost ima pri tem posebno vlogo, saj učencu omogoča varen prostor za srečevanje z različnimi življenjskimi izkušnjami. Preko literarnih oseb, pesniških podob in različnih pripovednih svetov učenec razvija sposobnost vživljanja v drugega ter razumevanje, da svet ni sestavljen samo iz ene resnice ali enega pogleda.

Slika 2: Miselni vzorec, AI

Vir: Lasten

Kuntnerjeva pesem *Pojem ti hvalnico* je zato lahko izhodišče za širši pogovor o vrednotah, ki jih posameznik razvija skozi življenje. Ljubezen do domovine ni predstavljena kot nekaj nespremenljivega, ampak kot odnos, ki ga človek vsak dan oblikuje skozi svoja dejanja. Učenec lahko razmišlja, da pripadnost ne pomeni zgolj sprejemanja tradicije, temveč tudi aktivno sodelovanje pri oblikovanju skupnosti.

Pri tem je pomembna povezava s Parinovo mislijo, da posameznika vedno razumemo v povezavi z okoljem, iz katerega prihaja (Parin, 1996). Človek prevzame številne kulturne vzorce, vendar ima tudi sposobnost, da jih ozavesti, preverja in spreminja. Prav ta proces je bistvo vzgoje za kritično mišljenje. Naloga šole ni, da učencu poda dokončne odgovore, ampak da ga nauči zastavljati dobra vprašanja.

Sodobni učenec mora razviti sposobnost razumevanja lastnih korenin in hkrati odprtosti do drugačnih življenjskih zgodb. Globalni svet prinaša srečevanje različnih kultur, jezikov in vrednot, zato postaja medkulturna zmožnost pomemben del izobraževanja. Poznavanje lastne kulture je lahko temelj za spoštljivo srečevanje z drugimi kulturami, ne pa razlog za izključevanje.

Takšna obravnava književnosti podpira tudi socialno in čustveno učenje. Učenec ob razmišljanju o domovini, družini, jeziku in pripadnosti razvija sposobnost samorefleksije. Začne prepoznavati, kateri dogodki, odnosi in izkušnje so vplivali nanj. Hkrati spoznava, da imajo tudi drugi ljudje svoje zgodbe, ki oblikujejo njihovo vedenje in razmišljanje. V tem smislu književnost postane več kot učna vsebina. Postane prostor osebnostne rasti, kjer učenec razvija empatijo, odgovornost in zavedanje svoje vloge v družbi. Povezava Kuntnerjeve poezije in Parinove etnopsihoanalize tako omogoča premik od vprašanja *»Kaj pomeni besedilo?«* k bistveno globljemu vprašanju**:** »Kako mi besedilo pomaga razumeti sebe, druge in svet, v katerem živim?«

ZAKLJUČEK

Povezovanje Kuntnerjeve pesmi Pojem ti hvalnico s teorijo Paula Parina omogoča poglobljeno in sodobno obravnavo domoljubne tematike. Učenec ob literarnem delu ne razvija samo znanja o književnosti, ampak tudi razumevanje sebe kot posameznika, ki ga oblikujejo kultura, odnosi in izkušnje. Domoljubje se tako premakne iz ravni zunanjih simbolov na raven osebnega odnosa. Postane vprašanje odgovornosti, spoštovanja in razumevanja drugega. Takšna obravnava uresničuje temeljno nalogo književnega pouka: vzgajati posameznika, ki zna brati besedila, ljudi in svet okoli sebe.

Kuntnerjeva pesem in Parinova teorija skupaj pokažeta, da človek živi med dvema svetovoma: svetom, iz katerega prihaja, in svetom, ki ga sam soustvarja. Domovina zato ni samo dediščina preteklosti, ampak tudi odgovornost prihodnosti. Naloga šole ni oblikovati enakih pogledov, ampak učence usposobiti, da znajo svoje poglede oblikovati, utemeljiti in hkrati razumeti drugačnost. Prav književnost ima pri tem posebno moč, saj preko zgodb in pesmi odpira vprašanja, ki so skupna vsem ljudem: kdo sem, kam pripadam in kakšen svet želim ustvarjati.

Viri in literatura

1. Parin, P. (1996). *The Mark of the Stranger: Reflections on Ethnopsychoanalysis.*
2. Parin, P., Morgenthaler, F., Parin-Matthèy, G. (1980). *Fear Thy Neighbor as Thyself: Psychoanalysis and Society among the Anyi of West Africa.*
3. Kuntner, T. *Pojem ti hvalnico.*
4. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). *Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli.*
5. Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030.
6. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011).

Franklova antropologija osebe, značaja, skupnosti in smisla kot temelj vzgojnega delovanja

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

Povzetek: Prispevek se ukvarja s temeljnimi antropološkimi tezami Viktorja E. Frankla o osebi, značaju, skupnosti in smislu ter z njihovimi posledicami za sodobno vzgojno-izobraževalno delo. Avtorica izhaja iz prepričanja, da človeka ni mogoče razumeti zgolj kot bitje dednih, psiholoških ali družbenih danosti, temveč kot duhovno osebo, ki se do teh danosti svobodno in odgovorno opredeljuje. Poleg Franklovih izvirnih besedil se opira na logopedagoške interpretacije Schechner in Zürner (2011) ter na delo Elisabeth Lukas, ki Franklovo antropologijo prevajata v konkretna pedagoška izhodišča. Prispevek zaporedoma obravnava nedeljivost in neponovljivost osebe, razliko med značajem in osebnostjo, razmejitev med množico in pravo skupnostjo, pomen osebne odgovornosti, vzgojni pomen Franklove antropologije, njegovo pojmovanje smisla ter razmerje med usodo in svobodo. V dveh sklepnih poglavjih so nato zbrane konkretne pedagoške smernice za šolsko prakso in didaktične implikacije za pouk slovenščine. Prispevek pokaže, da logopedagogika ni le teoretični okvir, temveč uporabna pedagoška paradigma, znotraj katere učenec postopoma postaja avtonomna, odgovorna in notranje motivirana oseba.

Ključne besede: logopedagogika, Viktor E. Frankl, osebnost, značaj, skupnost, smisel, usoda, svoboda, vzgoja, didaktika književnosti

Abstract: This article examines Viktor E. Frankl's foundational anthropological theses on the person, character, community and meaning, and their implications for contemporary educational practice. The author starts from the conviction that the human being cannot be understood merely as a product of hereditary, psychological or social conditions, but as a spiritual person who freely and responsibly takes a stance toward these conditions. In addition to Frankl's original writings, the article draws on the logo-educational interpretations of Schechner and Zürner (2011) and on the work of Elisabeth Lukas, both of whom translate Frankl's anthropology into concrete pedagogical guidance. The article successively addresses the indivisibility and uniqueness of the person, the distinction between character and personality, the difference between the crowd and genuine community, the significance of personal responsibility, the educational meaning of Frankl's anthropology, his understanding of meaning, and the relationship between fate and freedom. Two concluding chapters

bring together concrete pedagogical guidelines for school practice and didactic implications for the teaching of Slovenian literature. The article shows that logo-pedagogy is not merely a theoretical framework but an applicable pedagogical paradigm within which the student gradually becomes an autonomous, responsible and intrinsically motivated person.

Keywords: logo-pedagogy, Viktor E. Frankl, personality, character, community, meaning, fate, freedom, education, literature didactics

UVOD

V zadnjih desetletjih se vzgojno-izobraževalni prostor vse izraziteje usmerja v celostni razvoj posameznika. Poleg razvijanja znanja in kompetenc postajajo vse pomembnejša vprašanja osebne identitete, odpornosti, notranje motivacije, odgovornosti in življenjskega smisla. Sodobni pedagoški pristopi poudarjajo pomen odnosov, socialno-čustvenega učenja, vključevanja ter razvoja posameznikovih potencialov, vendar človeka pogosto razlagajo predvsem z vidika psiholoških, socialnih ali bioloških dejavnikov. Manj pozornosti namenjajo vprašanju, kako posameznik oblikuje svojo življenjsko držo, odkriva osebni smisel ter prevzema odgovornost za svoje življenje.

Pomemben prispevek k razumevanju človeka predstavlja logoterapija in eksistencialna analiza Viktorja E. Frankla. Frankl človeka razume kot telesno, duševno in duhovno bitje, katerega temeljna motivacijska sila ni težnja po ugodju ali moči, temveč volja do smisla (*der Wille zum Sinn*). Po njegovem razumevanju človek postaja resnično oseba takrat, ko svobodno odgovarja na konkretne življenjske naloge in prevzema odgovornost za svoje odločitve. Svoboda zato ni razumljena kot neomejena možnost izbire, temveč kot sposobnost zavzeti odgovorno stališče do okoliščin, ki jih pogosto ni mogoče spremeniti (Frankl, 1997). Na Franklovi antropologiji temelji logopedagogika, ki njegova spoznanja prenaša v vzgojno-izobraževalni prostor. Njeno izhodišče ni zgolj posredovanje znanja

ali oblikovanje vedenja, temveč spremljanje posameznika pri odkrivanju osebnega smisla, razvijanju odgovorne svobode in oblikovanju življenjske drže. Schechner in Zürner (2011) poudarjata, da človek svojo identiteto postopoma oblikuje z usmerjenostjo k smislu. Smisel človeku daje življenjske »konture« oziroma jasno življenjsko usmeritev, medtem ko pretirana usmerjenost v uspeh, moč, ugodje ali zunanje priznanje vodi v izgubo notranje orientacije. Po njunem mnenju je prav usmerjenost k smislu temelj človekove osebnostne rasti, saj posamezniku omogoča, da preseže zgolj zadovoljevanje lastnih potreb in začne odgovarjati na konkretne zahteve življenja (Schechner in Zürner, 2011).

Takšno razumevanje človeka pomembno spreminja tudi pogled na vzgojo in izobraževanje. Učitelj ni več razumljen zgolj kot posredovalec učnih vsebin, temveč kot spremljevalec pri oblikovanju osebnosti, ki učencu pomaga razvijati odgovornost, notranjo motivacijo in sposobnost prepoznavanja življenjskega smisla. V ospredje stopa vprašanje, kaj življenje v določeni situaciji pričakuje od posameznika in kako lahko nanj odgovori na odgovoren, ustvarjalen in etičen način. Logopedagogika zato predstavlja pomembno dopolnitev sodobnih pedagoških pristopov, saj poudarja, da vzgoja ni usmerjena predvsem v doseganje učnih ciljev, temveč v oblikovanje svobodne, odgovorne in notranje trdne osebnosti.

Namen prispevka je predstaviti temeljne Franklove antropološke teze o osebi, značaju, skupnosti in smislu ter pokazati njihove posledice za vzgojno-izobraževalno delo. Pri tem se članek ne opira le na Franklova izvirna dela, temveč tudi na logopedagoške interpretacije Schechner in Zürner (2011) ter Elisabeth Lukas, ki Franklovo antropologijo prevajajo v konkretne pedagoške usmeritve. Posebna pozornost je namenjena vprašanju, kako lahko razumevanje smisla, odgovornosti in svobode prispeva k oblikovanju šolskega okolja, v katerem učenec postopoma postaja avtonomna, odgovorna in notranje motivirana oseba.

Oseba kotnedeljiva in neponovljiva celota

Ena izmed osrednjih značilnosti Franklove antropologije je razumevanje človeka kot nedeljive in neponovljive osebe. Človek ni zgolj skupek telesnih, psiholoških in socialnih lastnosti, temveč predstavlja celoto, katere bistveno razsežnost tvori duhovna dimenzija. Prav ta človeku omogoča svobodno odločanje, odgovorno ravnanje in preseganje bioloških ter družbenih danosti. Frankl zato človeka ne razume predvsem kot bitje nagonov ali potreb, temveč kot osebo, ki je sposobna zavzeti stališče do sebe, drugih ljudi in sveta.

Franklova druga temeljna teza o osebi pravi, da »oseba ni le individuum, temveč tudi nekaj nedeljivega (insummabile)« (Frankl, 1997, str. 108). Oseba je zato nedeljiva celota, ki je ni mogoče

razstaviti na posamezne lastnosti ali funkcije. Vsak človek je edinstven, neponovljiv in kot oseba presega vse svoje telesne, psihološke in socialne značilnosti. Čeprav človeka oblikujejo dednost, vzgoja in življenjske okoliščine, nobena izmed njih ne more dokončno določiti njegove osebnosti.

Schechner in Zürner (2011) poudarjata, da prav usmerjenost k smislu človeku daje njegove življenjske »konture«. Človek postaja vse bolj prepoznaven kot oseba, kolikor bolj odgovarja na konkretne življenjske naloge. Nasprotno pa pretirana usmerjenost v uspeh, moč, ugodje ali družbeni položaj povzroča izgubo notranje orientacije. Posameznik začne svojo vrednost presojati predvsem po zunanjih dosežkih, zaradi česar postane bolj dovzeten za občutke praznine, izgorelosti in eksistencialne frustracije. Smisel zato ni le ena izmed življenjskih vrednot, temveč predstavlja organizacijsko načelo človekove osebnosti (Schechner in Zürner, 2011). Posebno mesto ima pri Franklu razumevanje človekove duhovne razsežnosti. Telo in duševnost človek podeduje od staršev kot svoje eksistenčno izhodišče, medtem ko njegove duhovne razsežnosti ni mogoče razložiti zgolj z dednostjo ali vplivi okolja. Starši otroku posredujejo biološke predispozicije, ne morejo pa mu posredovati njegovega duha. Prav duhovna razsežnost omogoča človeku, da preseže svoje danosti, svobodno izbira svoje ravnanje in prevzame odgovornost za svoje življenje (Frankl, 1996). Frankl svojo antropologijo povzema z znamenito mislijo: »Telesno je podedovano. Duševno oblikuje vzgoja. Duhovno pa se uresniči šele v človekovih dejanjih.« Ta misel predstavlja eno temeljnih izhodišč logopedagogike. Vzgoja sama po sebi ne more »ustvariti« človekove osebnosti, lahko pa ustvarja pogoje, v katerih posameznik postopoma odkriva svoj življenjski smisel in ga uresničuje z odgovornimi odločitvami.

Značaj in osebnost: dednost ni usoda

Ena najizvirnejših razsežnosti Franklove antropologije je razlikovanje med značajem in osebnostjo. Čeprav se pojma v vsakdanjem jeziku pogosto uporabljata kot sopomenki, ju Frankl jasno loči. Značaj označuje človekove prirojene in pridobljene psihofizične lastnosti, osebnost pa predstavlja njegovo duhovno jedro, ki se do teh lastnosti svobodno opredeljuje. Prav ta sposobnost zavzemanja stališča človeku omogoča, da preseže svoje predispozicije in postane odgovoren oblikovalec lastnega življenja.

Frankl zato poudarja, da človek svojih dednih zasnov ne izbira, lahko pa vedno izbira svoj odnos do njih. Človek prejme določene telesne, psihološke in socialne predispozicije, vendar ga te ne določajo dokončno. Duhovna razsežnost mu omogoča, da do njih zavzame stališče, jih razvija, omejuje ali presega. V tem smislu dednost predstavlja izhodišče človekovega življenja, nikakor pa ne njegove usode (Frankl, 1996). To misel Frankl strne v pogosto citirano ugotovitev: »Človek nima značaja, človek postaja osebnost.«

Osebnost namreč nastaja skozi svobodne odločitve, odgovorno ravnanje in nenehno soočanje z življenjskimi nalogami. Vsaka odločitev postopoma oblikuje človekovo življenjsko držo in hkrati vpliva na njegovo prihodnje ravnanje. Človek zato ni pasivni produkt dednosti in okolja, temveč dejavni soustvarjalec svojega življenja.

To razumevanje dodatno razvijata Schechner in Zürner (2011), ki poudarjata, da logopedagogika človeka nikoli ne obravnava kot žrtev njegovih predispozicij. Dednost, vzgoja in življenjske okoliščine predstavljajo pomembne dejavnike človekovega razvoja, vendar nobeden izmed njih ne more odvzeti njegove sposobnosti, da odgovorno odgovori na konkretno življenjsko situacijo. Prav v tej sposobnosti vidita temelj človekovega dostojanstva in svobode. Avtorici svojo razlago ponazorita s primerom mladostnika, ki podeduje izrazito impulzivnost in agresivnost. Na prvi pogled se zdi, da je takšno vedenje neizogibna posledica dednosti. Frankl pa opozarja, da dedna nagnjenost še ne pomeni življenjske usode. Ko posameznik prepozna svoje predispozicije, lahko začne zavestno razvijati drugačne načine odzivanja in svojo energijo usmerja v ustvarjalno, odgovorno ali prosocialno delovanje. Dednost tako postane možnost razvoja, ne pa opravičilo za ravnanje.

Frankl to ponazori z metaforo zmogljivega avtomobila. Avtomobil z močnim motorjem lahko predstavlja veliko nevarnost, če ga voznik ne obvlada. Če pa se voznik nauči odgovorno upravljati njegovo moč, postane ista lastnost njegova prednost. Podobno velja za človekove značajske predispozicije. Temperament, impulzivnost ali izrazita občutljivost sami po sebi niso ne dobre ne slabe lastnosti; odločilno je, kako jih človek uporabi. To razumevanje pomembno presega deterministične razlage človekovega vedenja. V sodobni psihologiji in nevroznanosti je vse več dokazov, da človekovi možgani tudi v odraslosti ohranjajo sposobnost spreminjanja in prilagajanja. Nevroplastičnost potrjuje, da nove izkušnje, učenje in zavestno spreminjanje vedenjskih vzorcev vplivajo na delovanje možganov. Čeprav Frankl teh raziskav ni poznal, njegovo razumevanje človekove svobode presenetljivo sovpada z ugotovitvijo, da človek ni dokončno določen s svojo biologijo, temveč lahko skozi odločitve in dejavnost postopno preoblikuje svoje življenje.

Prav zato Frankl razlikuje med značajem, ki ga človek ima, in osebnostjo, ki jo nenehno oblikuje. Značaj predstavlja skupek temperamenta, navad, čustvenih odzivov in drugih psiholoških značilnosti, osebnost pa pomeni človekovo sposobnost, da do vseh teh lastnosti zavzame svobodno in odgovorno stališče. Osebnost zato vedno presega značaj.

Logopedagogika iz tega izpelje pomembno pedagoško načelo. Učitelj učenca ne sme razumeti kot nosilca diagnoze, učnih težav ali vedenjskih posebnosti, temveč kot osebo, ki je sposobna razvoja in odgovornega odločanja. Tudi kadar učenec kaže izrazite vedenjske ali

učne težave, ostaja njegova sposobnost odgovornega odločanja temelj njegovega dostojanstva. Naloga vzgojno-izobraževalnega procesa zato ni odpravljanje osebnosti, temveč ustvarjanje pogojev, v katerih lahko učenec razvije svoje najboljše možnosti.

Množica in skupnost: od enakosti k edinstvenosti

Človek svojo osebnost razvija v odnosih z drugimi ljudmi. Družina, razred, prijateljstvo, delovno okolje in širša družba predstavljajo prostor, v katerem posameznik oblikuje svojo identiteto, prevzema odgovornost in uresničuje svoj življenjski smisel. Franklova antropologija zato človeka razume kot bitje odnosov, vendar pri tem jasno poudarja, da odnos nikoli ne pomeni izgube osebne identitete. Človek ostaja neponovljiva oseba tudi takrat, ko pripada skupnosti. Frankl opozarja na pomembno razlikovanje med množico in pravo skupnostjo. V množici posameznik postopoma izgublja svojo osebno odgovornost. Začne razmišljati, čutiti in ravnati predvsem tako, kot ravnajo drugi. Posledica je konformizem, pri katerem posameznik svoje odločitve prepušča skupini in postopoma izgublja stik s svojo vestjo ter notranjim občutkom odgovornosti. Takšna skupina navidezno povezuje ljudi, v resnici pa zmanjšuje njihovo osebno svobodo. Prava skupnost deluje drugače. Temelji na spoštovanju različnosti, pri čemer vsak posameznik ohranja svojo osebnost in s svojimi sposobnostmi prispeva k skupnemu dobremu. Frankl poudarja, da skupnost ne nastane kljub različnosti ljudi, temveč prav zaradi njihove različnosti. Šele kadar vsak človek razvija svoje darove in jih odgovorno uporablja v korist drugih, lahko nastane resnična skupnost.

To razlikovanje podrobneje razlagata Schechner in Zürner (2011). Avtorici poudarjata, da posameznik svoje osebnosti ne izgubi zato, ker sodeluje z drugimi, ampak tedaj, ko se odpove lastni odgovornosti. Logopedagogika zato razume skupnost kot prostor medsebojnega dopolnjevanja, v katerem nihče ni odveč in nihče ni popolnoma nadomestljiv. Človek postaja osebnost prav skozi odgovorno sodelovanje z drugimi ljudmi. Frankl svojo misel ponazori z dvema slikovitima primeroma. Prvi je tlakovan trg. Tlakovci so med seboj skoraj enaki. Če enega odstranimo, ga lahko brez večjih težav nadomestimo z drugim. Takšna je množica. Posameznik nima posebne vrednosti kot oseba, temveč je pomembno predvsem to, da zapolni svoje mesto. Drugi primer predstavlja sestavljanka (puzzle). Vsak košček ima svojo edinstveno obliko in ga ni mogoče zamenjati z drugim. Če manjka samo en delček, celotna slika ni popolna. Frankl s tem pokaže, da prava skupnost temelji na neponovljivosti vsakega posameznika. Različnost zato ni ovira skupnosti, ampak njen temeljni pogoj.

Ta metafora ima pomembne posledice tudi za sodobno pedagogiko. Šola pogosto poudarja primerjanje učencev, tekmovalnost in doseganje enotnih standardov uspešnosti. Franklova antropologija pa opozarja, da enotnost ne pomeni enakosti. Cilj vzgoje ni

ustvarjanje čim bolj podobnih posameznikov, temveč omogočiti vsakemu učencu razvoj njegovih lastnih sposobnosti. Skupnost postaja bogatejša prav zaradi raznolikosti svojih članov. Takšno razumevanje je blizu tudi sodobnim konceptom vključujoče šole. Inkluzija ne pomeni le vključevanja učencev z različnimi potrebami v isti razred, ampak predvsem ustvarjanje skupnosti, v kateri ima vsak posameznik možnost prispevati nekaj edinstvenega. Razred tako ni več zgolj organizacijska enota, ampak skupnost oseb, ki se medsebojno dopolnjujejo, spoštujejo in skupaj rastejo. Logopedagogika pri tem dodaja še pomembno razsežnost. Človek ne razvija svoje osebnosti zaradi samega sebe, temveč zato, da lahko odgovorno služi drugim ljudem. Več ko posameznik razvije svojih sposobnosti, več lahko prispeva skupnosti. Smisel osebnostne rasti zato ni individualizem, temveč odgovorna soudeležba pri skupnem življenju.

Osebna odgovornost in nenadomestljivost človeka

Ena izmed osrednjih značilnosti Franklove antropologije je razumevanje človeka kot bitja odgovornosti. Človek ni le svoboden v svojih odločitvah, temveč je hkrati odgovoren za način, kako svojo svobodo uporablja. Svoboda in odgovornost po Franklu predstavljata neločljivo celoto: svoboda brez odgovornosti hitro postane samovolja, odgovornost brez svobode pa izgubi svoj smisel. Človek zato ne odgovarja le za svoje ravnanje, ampak tudi za odnos, ki ga zavzame do življenjskih okoliščin. Frankl poudarja, da človek ne razvija svoje osebnosti v osamljenosti, temveč v odnosih z drugimi ljudmi. Njegova odgovornost se vedno uresničuje v konkretnem svetu – v družini, šoli, poklicu, prijateljstvu in širši skupnosti. Osebnost se ne oblikuje z razmišljanjem o sebi, ampak z odgovarjanjem na naloge, ki jih življenje postavlja pred posameznika. Človek zato postaja resnično človek takrat, ko preseže osredotočenost nase in se usmeri k nečemu ali nekomu zunaj sebe. Frankl to imenuje samopreseganje (*Selbsttranszendenz*), ki predstavlja eno temeljnih načel logoterapije. Po Franklu ima vsak človek nalogo, ki je ne more izpolniti nihče drug. Nihče ne more živeti mojega življenja namesto mene, sprejemati mojih odločitev ali uresničiti mojega življenjskega smisla. Prav ta nenadomestljivost človeka predstavlja temelj njegovega dostojanstva. Človekova vrednost zato ni odvisna od njegove uspešnosti, družbenega položaja ali koristnosti, temveč od dejstva, da je neponovljiva oseba. To razumevanje podrobneje razvijata Schechner in Zürner (2011). Avtorici poudarjata, da logopedagogika človeka ne razume kot pasivnega prejemnika življenjskih okoliščin, ampak kot osebo, ki je vedno poklicana odgovoriti na vprašanje, kaj življenje v določenem trenutku pričakuje od nje. Smisel se ne skriva v človeku, temveč v nalogi, ki jo ima pred seboj. Človek zato svojega življenjskega smisla ne ustvarja poljubno, ampak ga odkriva skozi odgovorno soočanje z resničnostjo. V tem se Franklova antropologija bistveno razlikuje od številnih sodobnih pristopov, ki poudarjajo predvsem posameznikove potrebe, želje ali pravice. Frankl opozarja, da človek

postaja osebnost predvsem tedaj, ko se vpraša: »Kaj življenje pričakuje od mene?« To vprašanje pomeni premik od osredotočenosti nase k odgovornemu odnosu do sveta. Takšna drža človeka osvobaja pretirane usmerjenosti v lastni uspeh in ga usmerja k služenju drugim ljudem. Pomembno vlogo pri tem ima vest, ki jo Frankl razume kot človekov »organ smisla«. Vest človeku ne narekuje splošnih pravil, temveč mu pomaga prepoznati najbolj smiseln odgovor v konkretni življenjski situaciji. Zato dve osebi v podobnih okoliščinah ne bosta nujno sprejeli enake odločitve; odgovornost je vedno osebna in vezana na enkratnost posamezne situacije. Prav zaradi tega je tudi vzgoja za odgovornost vedno vzgoja za samostojno presojanje in ne zgolj za poslušnost. Franklovo razumevanje odgovornosti odpira pomembno vprašanje tudi za sodobno šolo. Vzgojno-izobraževalni proces pogosto poudarja doseganje učnih ciljev, ocenjevanje in merljive rezultate. Logopedagoški pogled pa opozarja, da pravo vprašanje ni zgolj, kaj učenec zna, temveč predvsem, kakšen človek postaja. Znanje dobi svojo pravo vrednost šele takrat, ko ga posameznik uporablja odgovorno, etično in v dobro skupnosti. Takšno razumevanje odgovornosti pomeni pomemben premik tudi pri vlogi učitelja. Njegova naloga ni zgolj posredovanje informacij ali nadzor vedenja, temveč ustvarjanje prostora, v katerem učenec postopoma razvija sposobnost samostojnega odločanja, etične presoje in prevzemanja odgovornosti za svoje življenje. Učitelj tako postaja spremljevalec pri oblikovanju osebnosti, ne le izvajalec učnega načrta.

Vzgojni pomen Franklove antropologije

Franklova antropologija ne predstavlja zgolj filozofskega ali psihoterapevtskega pogleda na človeka, temveč ponuja tudi pomembna izhodišča za sodobno pedagogiko. Če je človek svobodna, odgovorna in k smislu usmerjena oseba, potem tudi vzgoje ni mogoče razumeti zgolj kot prenos znanja ali oblikovanje vedenjskih vzorcev. Njena temeljna naloga postane pomoč posamezniku pri razvijanju njegove osebnosti, odgovornosti in sposobnosti prepoznavanja življenjskega smisla. Frankl večkrat poudarja, da človeka ne oblikujejo predvsem njegove potrebe, nagoni ali želja po ugodju, temveč vprašanje, kaj življenje v določenem trenutku pričakuje od njega. Vzgoja zato ne pomeni prilagajanja otroka pričakovanjem odraslih, ampak ustvarjanje pogojev, v katerih otrok postopoma razvija sposobnost samostojnega odgovarjanja na življenjske izzive. Učitelj pri tem ni oblikovalec osebnosti, temveč spremljevalec, ki učencu pomaga odkrivati njegove sposobnosti, vrednote in življenjske naloge. Takšno razumevanje dodatno razvijata Schechner in Zürner (2011). Avtorici poudarjata, da logopedagogika ne izhaja iz vprašanja, *kaj otrok potrebuje*, ampak predvsem iz vprašanja, *k čemu je otrok poklican*. Pedagoško delo je zato usmerjeno v odkrivanje možnosti, ki jih posameznik lahko uresniči v svojem življenju. Učitelj otroka ne usmerja zgolj k uspehu, ampak mu pomaga razvijati notranjo držo odgovornega odločanja in zvestobe lastnemu smislu. To pomeni pomemben premik v razumevanju učiteljeve vloge. Tradicionalno poučevanje pogosto

poudarja posredovanje informacij in preverjanje doseganja učnih ciljev. Logopedagoški pristop pa učitelja razume predvsem kot osebo, ki s svojo življenjsko držo postaja zgled odgovornega ravnanja. Njegova verodostojnost, spoštovanje učencev, doslednost, empatija in sposobnost sprejemanja odgovornosti pogosto vplivajo na učence močneje kakor same učne vsebine.

Franklova antropologija opozarja tudi na pomen notranje motivacije. Človek dolgoročno ne vztraja pri zahtevnih nalogah zaradi zunanjih nagrad ali kazni, ampak zato, ker prepozna njihov smisel. Učenec, ki razume, zakaj se uči, razvija bistveno večjo vztrajnost, samostojnost in pripravljenost za učenje kot učenec, ki ga vodi predvsem želja po oceni ali strah pred neuspehom. Smisel zato postaja pomemben motivacijski dejavnik tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu. Iz tega izhaja pomembna naloga sodobne šole. Poleg razvijanja znanja mora učencem pomagati oblikovati sposobnost odgovornega odločanja, etične presoje in kritičnega razmišljanja. Šola ne pripravlja učencev zgolj na uspešno opravljanje poklica, temveč na odgovorno življenje v skupnosti. Vzgoja zato ni usmerjena predvsem v vprašanje, kaj bo učenec znal, ampak tudi kdo bo postal. Prav v tem se logopedagogika pomembno približuje sodobnim ciljem vzgoje za demokratično državljanstvo, socialno-čustvenega učenja, vključujoče pedagogike in razvoja ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Vsem je skupno prizadevanje za oblikovanje samostojnega, odgovornega in etično občutljivega posameznika. Logopedagogika temu dodaja še eksistencialno razsežnost – vprašanje osebnega smisla, ki povezuje vse druge človekove sposobnosti v notranje povezano celoto.

Smisel kot temelj človekovega razvoja

Osrednji pojem Franklove logoterapije in eksistencialne analize je smisel. Frankl meni, da človekovega življenja ni mogoče razumeti zgolj z vidika zadovoljevanja potreb, iskanja ugodja ali želje po moči. Temeljna človekova motivacija je volja do smisla (*der Wille zum Sinn*), ki posameznika spodbuja, da išče vrednost in pomen svojega življenja v konkretnih življenjskih okoliščinah. Človek zato ne sprašuje predvsem, kaj pričakuje od življenja, temveč kaj življenje pričakuje od njega (Frankl, 2005). Smisel po Franklu ni abstraktna filozofska ideja ali splošna življenjska vrednota, temveč konkretna naloga, ki se človeku razkriva v vsakem posameznem trenutku. Vsaka življenjska situacija vsebuje možnost smiselnega odgovora, vendar mora posameznik ta odgovor prepoznati in ga uresničiti s svojim ravnanjem. Smisel je zato vedno povezan z odgovornostjo, saj ga ni mogoče ločiti od človekove svobodne odločitve. Schechner in Zürner (2011) poudarjata, da usmerjenost k smislu človeku daje notranjo stabilnost in življenjsko usmeritev. Človek, ki svoje življenje gradi predvsem na uspehu, ugledu, bogastvu ali zunanjem priznanju, postane odvisen od okoliščin, na katere pogosto nima vpliva. Če uspeha ni, se hitro pojavijo razočaranje, občutek praznine in izguba življenjske motivacije. Nasprotno pa človek, ki svoje odločitve usmerja po smislu, ohranja notranjo trdnost tudi v težkih življenjskih

okoliščinah, saj njegovo ravnanje ni odvisno od trenutnih rezultatov, ampak od prepričanja, da ravna prav (Schechner in Zürner, 2011). Avtorici pri tem opozarjata na pomembno razliko med ciljem in smislom. Cilji so pogosto povezani z dosežki, uspehom ali zunanjimi rezultati. Smisel pa predstavlja notranjo usmeritev človekovega življenja. Uspeh zato ne sme postati glavni cilj človekovega delovanja, temveč ostaja njegov možni stranski učinek. Frankl je večkrat poudaril, da uspeha ni mogoče neposredno zasledovati. Pojavi se kot posledica predanega in odgovornega opravljanja naloge.

To misel lepo ponazarja primer pianista Langa Langa, ki ga navajata Schechner in Zürner (2011). Mladi pianistom svetuje, naj med nastopom ne razmišljajo predvsem o uspehu ali občinstvu, ampak naj svojo pozornost usmerijo v glasbo in njeno sporočilo. Prav tedaj, ko človek preneha loviti uspeh, ta pogosto pride sam od sebe. Primer nazorno potrjuje Franklovo ugotovitev, da je uspeh posledica smiselnega delovanja, ne njegov cilj. Pomembna posledica pretirane usmerjenosti k uspehu je tudi pojav strahu. Schechner in Zürner (2011) opozarjata, da človek, ki si za glavni cilj postavi uspeh, začne razvijati strah pred neuspehom; če išče predvsem srečo, ga začne spremljati strah pred nesrečo; če želi za vsako ceno preprečiti trpljenje, ga začne voditi strah pred bolečino. Takšno življenje postopoma izgublja notranjo svobodo, saj človek svojih odločitev ne sprejema več na temelju smisla, ampak predvsem zaradi izogibanja neuspehu. Logoterapija zato spodbuja drugačno vprašanje. Namesto »Kako bom uspešen?« človek vpraša: **»**Kaj je v tej situaciji prav? Kaj življenje zdaj pričakuje od mene?« Takšna sprememba perspektive zmanjšuje tesnobo, krepi notranjo svobodo in omogoča ustvarjalnejše delovanje. Smisel postane notranje merilo človekovega ravnanja, ne glede na to, ali je njegovo delo takoj priznano ali ne.

Za pedagoško delo ima to pomembne posledice. Učenci, katerih motivacija temelji predvsem na ocenah, pohvalah ali tekmovalnosti, pogosto razvijejo strah pred neuspehom in se izogibajo zahtevnejšim nalogam. Če pa razumejo smisel učenja in njegov pomen za lastni razvoj, postajajo bolj samostojni, vztrajni in notranje motivirani. Učitelj zato ne spodbuja le doseganja učnih ciljev, temveč pomaga učencem odkrivati vrednost znanja za njihovo življenje.

Usoda in svoboda: prostor človekove odgovornosti

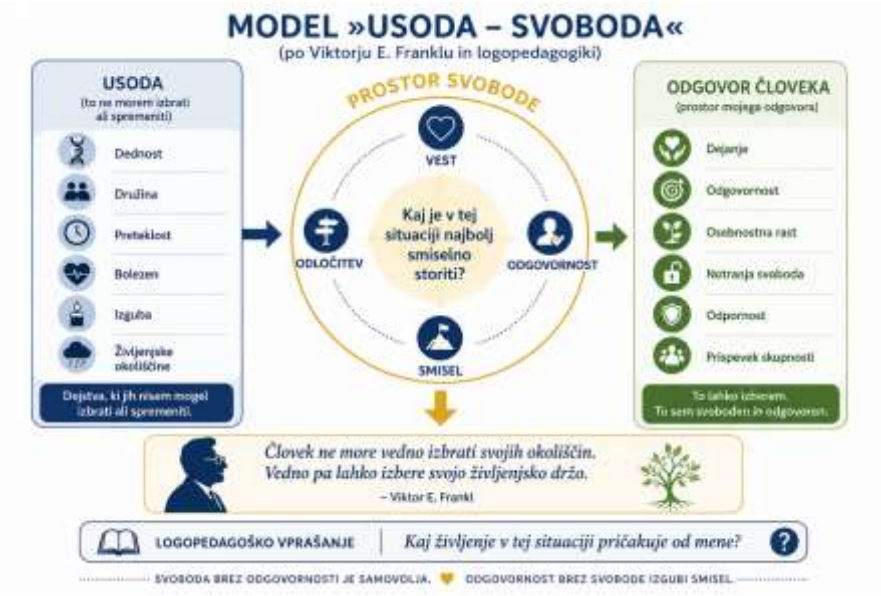
Ena izmed najizvirnejših značilnosti Franklove antropologije je razumevanje odnosa med usodo in svobodo. Frankl zavrača tako popolni determinizem kot tudi predstavo o neomejeni človekovi svobodi. Človek ni popolnoma svoboden, saj se rodi v določene biološke, družinske, družbene in zgodovinske okoliščine, ki jih ne more izbirati. Hkrati pa ni popolnoma določen s temi okoliščinami, ker vedno ohranja možnost, da do njih zavzame osebno stališče in odgovorno izbere svoj način ravnanja.

Frankl poudarja, da človek ne more vedno spremeniti svoje usode, lahko pa vedno odloča o svojem odnosu do nje. Prav ta sposobnost zavzemanja stališča predstavlja jedro človekove svobode. Svoboda zato ni odsotnost omejitev, temveč možnost odgovornega odgovora na okoliščine, v katerih se posameznik znajde (Frankl, 2005). Schechner in Zürner (2011) to razumevanje podrobneje pojasnjujeta z modelom »Usoda – svoboda«, ki predstavlja eno izmed temeljnih didaktičnih orodij logopedagogike. Avtorici razlikujeta med področjem usode in področjem svobode. K usodi sodijo vse okoliščine, ki jih posameznik ni mogel izbrati: rojstvo, dedne značilnosti, telesne in psihološke predispozicije, družinske razmere, pretekli dogodki, bolezni, izgube, naravne nesreče ter številne druge življenjske okoliščine. Gre za dejstva, ki jih ni mogoče spremeniti, saj pripadajo človekovi življenjski zgodbi. Nasprotno pa področje svobode predstavlja prostor možnosti, ki se odpirajo v vsaki življenjski situaciji. Človek lahko izbira svoje stališče, odločitve, dejanja in način, kako bo odgovoril na okoliščine, ki jih ni mogel izbrati. Prav v tem prostoru se uresničujeta odgovornost in osebnostna rast. Schechner in Zürner (2011) ta prostor ponazorita z metaforo zvezd. Vsaka zvezda predstavlja eno izmed možnosti, ki jih človek lahko izbere. Nekatere so bližje, druge bolj oddaljene, nekatere zahtevnejše, druge lažje. Naloga človeka ni izbrati najlažje poti, temveč poiskati tisto možnost, ki je glede na konkretno življenjsko situacijo najbolj smiselna. Pri tem odločilno vlogo igra vest, ki človeku pomaga prepoznati odgovor, ki je najbolj skladen z njegovim dostojanstvom in odgovornostjo.

Takšno razumevanje svobode pomeni pomemben premik v vzgoji. Namesto vprašanja *»Zakaj se mi je to zgodilo?«* logopedagogika spodbuja vprašanje *»Kaj lahko v tej situaciji storim?«*. Pozornost se tako preusmeri od nečesa, česar ni mogoče spremeniti, k možnostim, ki jih posameznik še vedno ima. Prav ta sprememba perspektive krepi občutek osebne učinkovitosti, odgovornosti in upanja.

Avtorici svoje razumevanje ponazorita tudi s primerom mlade ženske, ki po neprijetni izkušnji z vožnjo v podzemni železnici razvije močan strah in se odloči, da se z njo ne bo nikoli več peljala. Svetovalec ji ne odvzame svobode odločanja, temveč ji pomaga prepoznati, da njena odločitev ni edina možnost. Ko začne razmišljati o svoji bolni materi in odgovornosti do nje, postopoma odkrije močnejši motiv od strahu. Prav usmerjenost k smislu ji omogoči, da premaga omejujočo izkušnjo in ponovno zaživi svobodneje (Schechner in Zürner, 2011). Franklova antropologija zato človeka ne razume kot pasivno žrtev okoliščin. Tudi kadar življenjske situacije ni mogoče spremeniti, ostaja posamezniku svoboda izbire njegove življenjske drže. Ta notranja svoboda predstavlja eno najpomembnejših človekovih zmožnosti in hkrati temelj njegove odgovornosti.

Za vzgojno-izobraževalno delo ima to pomembne posledice. Učenci se pogosto srečujejo z okoliščinami, na katere nimajo vpliva: družinskimi težavami, učnimi neuspehi, boleznijo, socialnimi razlikami ali vrstniškimi konflikti. Naloga učitelja ni odpravljati vseh življenjskih težav, ampak pomagati učencem odkrivati prostor svobode, ki ga imajo kljub omejitvam. S tem razvijajo odpornost, občutek lastne učinkovitosti in sposobnost odgovornega odločanja.



Slika 1: Kaj je usodno in kaj svobodno
Vir: Lasten

Logopedagogika kot pedagogika, usmerjena k smislu

Logopedagogika izhaja iz prepričanja, da vzgoja ni namenjena zgolj prenosu znanja ali oblikovanju vedenjskih vzorcev, temveč predvsem spremljanju posameznika pri njegovem osebnostnem razvoju. Na Franklovi antropologiji gradi razumevanje človeka kot svobodne, odgovorne in k smislu usmerjene osebe. V središče pedagoškega procesa zato postavlja vprašanje, kako učencu pomagati odkriti smisel učenja, odnosov in lastnega življenja. Frankl je poudarjal, da človek postane resnično človek takrat, ko preseže osredotočenost nase in se usmeri k nalogi, vrednoti ali osebi zunaj sebe. To sposobnost je poimenoval samopreseganje (*Selbsttranszendenz*). Človek svojo osebnost razvija prav tedaj, ko odgovarja na zahteve življenja in prevzema odgovornost za svoje odločitve. Logopedagogika to načelo prenaša v vzgojno-izobraževalni prostor, kjer postaja temelj pedagoškega dela. Schechner in Zürner (2011) poudarjata, da učitelj pri logopedagoškem delu ni predvsem posredovalec odgovorov, temveč spremljevalec v procesu iskanja smisla. Njegova naloga ni, da učencu določi življenjsko pot, ampak da mu pomaga razviti sposobnost samostojnega razmišljanja, odgovornega odločanja in poslušanja lastne vesti. Pedagoški odnos zato temelji na spoštovanju človekove svobode, dostojanstva in edinstvenosti. Pomembna značilnost logopedagogike je, da ne išče predvsem vzrokov človekovih težav, temveč njegov prostor možnosti. Namesto vprašanja *»Zakaj se je to zgodilo?«* spodbuja vprašanja: *»Kaj lahko v tej situaciji storim?«*, *»Kaj je zdaj moja*

naloga?« in *»Kaj življenje pričakuje od mene?«*. Takšna vprašanja posameznika usmerjajo od pasivnega doživljanja težav k aktivnemu prevzemanju odgovornosti za lastno življenje. Logopedagogika zato presega tradicionalne vzgojne pristope, ki so pogosto usmerjeni predvsem v odpravljanje neustreznega vedenja ali izboljšanje učnega uspeha. Njeno izhodišče je razvoj osebnosti. Vedenjske spremembe in učni uspeh so pomembni, vendar predstavljajo predvsem posledico notranje osebnostne rasti, ne pa njen glavni cilj.

Posebno mesto ima pri tem vest, ki jo Frankl razume kot »organ smisla«. Vest človeku pomaga prepoznati, katera odločitev je v konkretni življenjski situaciji najbolj odgovorna. Logopedagoški pogovor zato ni usmerjen v svetovanje ali dajanje rešitev, temveč v ustvarjanje prostora, kjer učenec sam postopoma odkrije odgovor, ki je skladen z njegovimi vrednotami in življenjskim smislom. Takšen pristop je posebej pomemben v sodobni šoli, kjer se učitelji pogosto srečujejo z učenci, ki doživljajo občutke negotovosti, pomanjkanja motivacije, izgorelosti, osamljenosti ali izgube življenjske orientacije. Logopedagogika ponuja drugačen pogled na te težave. Namesto da jih razume zgolj kot psihološke ali vedenjske probleme, jih obravnava tudi kot priložnost za iskanje novega smisla in oblikovanje odgovornejše življenjske drže. V tem smislu logopedagogika ni dodatna metoda poučevanja, temveč pedagoška paradigma, ki spreminja pogled na učenca, učitelja in vzgojno-izobraževalni proces. Učenec ni več predvsem prejemnik znanja, ampak aktivni soustvarjalec svojega razvoja. Učitelj pa ni le posredovalec informacij, ampak spremljevalec pri oblikovanju osebnosti.

Pedagoške smernice za šolsko prakso

Vsako od predhodnih poglavij je mogoče prevesti v konkretne smernice za vzgojno-izobraževalno delo. V nadaljevanju so te smernice zbrane na enem mestu, urejene po poglavjih, na katera se navezujejo.

Oseba kot nedeljiva in neponovljiva celota

Iz Franklovega razumevanja osebe izhaja več pomembnih pedagoških načel.

- Učenec ni skupek ocen, sposobnosti ali vedenjskih značilnosti, ampak neponovljiva oseba.
- Vsak učenec ima možnost preseči svoje biološke, socialne in psihološke omejitve.
- Naloga učitelja ni oblikovati učenca po lastni podobi, temveč ustvarjati pogoje za razvoj njegove odgovorne svobode.
- Šola postane prostor oblikovanja osebnosti šele takrat, ko učencu pomaga odkrivati osebni smisel učenja in življenja.

Značaj in osebnost: dednost ni usoda

Iz razlikovanja med značajem in osebnostjo izhaja več pomembnih pedagoških načel.

- Učenčeve diagnoze, dedne predispozicije ali socialno okolje ne določajo njegove prihodnosti.
- Učitelj spodbuja razvoj odgovornega odločanja in ne zgolj spreminjanja vedenja.
- Vzgojni ukrepi so učinkovitejši, kadar krepijo učenčevo odgovornost in ne le zunanjo disciplino.
- Vsak učenec ima možnost razvijati svoje močne strani ne glede na začetne omejitve.
- Pedagoški optimizem temelji na zaupanju v človekovo sposobnost osebnostne rasti.

Množica in skupnost: od enakosti k edinstvenosti

Franklovo razlikovanje med množico in skupnostjo ponuja pomembna izhodišča za vzgojno-izobraževalno delo.

- Razred ni skupnost zato, ker učenci sedijo v istem prostoru, ampak zato, ker vsak prispeva svoj edinstveni delež.
- Različnost učencev ni problem, temveč razvojni potencial razredne skupnosti.
- Učitelj spodbuja sodelovanje in medsebojno dopolnjevanje namesto primerjanja ter tekmovalnosti.
- Vsak učenec mora dobiti priložnost, da razvije svoje posebne sposobnosti in z njimi prispeva skupini.
- Skupnost nastaja tam, kjer posamezniki ohranjajo svojo osebno odgovornost in spoštujejo odgovornost drugih.

Osebna odgovornost in nenadomestljivost človeka

Franklovo razumevanje odgovornosti odpira več pomembnih pedagoških načel.

- Vzgoja ni usmerjena predvsem v poslušnost, temveč v razvoj odgovorne svobode.
- Učenec ni objekt vzgoje, ampak subjekt lastnega razvoja.
- Vsak učenec nosi odgovornost za svoje odločitve, ne glede na svoje začetne okoliščine.
- Naloga učitelja je spodbujati samostojno moralno presojo in oblikovanje vesti.
- Šola postaja prostor osebnostnega razvoja takrat, ko učencu pomaga odkrivati njegov življenjski smisel.

Vzgojni pomen Franklove antropologije

Iz Franklove antropologije izhajajo pomembna načela za sodobno vzgojno-izobraževalno delo.

- Naloga učitelja ni oblikovati učenca po lastnih predstavah, ampak mu pomagati razviti njegovo edinstveno osebnost.
- Vzgoja ni usmerjena predvsem v prilagajanje pravilom, ampak v oblikovanje odgovorne svobode.
- Smisel učenja predstavlja pomembnejši vir motivacije kot zunanje nagrade ali kazni.
- Odnos med učiteljem in učencem temelji na spoštovanju človekovega dostojanstva.
- Učitelj vzgaja predvsem z lastnim zgledom in življenjsko držo.

Smisel kot temelj človekovega razvoja

Franklovo razumevanje smisla prinaša pomembna izhodišča za vzgojno-izobraževalno delo.

- Smisel je trajnejši vir motivacije kot ocene ali zunanje nagrade.
- Učitelj pomaga učencu odkrivati pomen učenja, ne le dosegati učne cilje.
- Neuspeh ne pomeni izgube človekove vrednosti, ampak priložnost za novo odgovorno odločitev.
- Vztrajnost raste iz doživljanja smisla, ne iz pritiska okolja.
- Šola spodbuja osebnostni razvoj, kadar učencu pomaga razumeti, zakaj je njegovo delo pomembno.

Usoda in svoboda: prostor človekove odgovornosti

Franklovo razumevanje odnosa med usodo in svobodo ponuja pomembna izhodišča za sodobno vzgojo.

- Učitelj razlikuje med okoliščinami, ki jih učenec ne more spremeniti, in možnostmi, ki jih še vedno ima.
- Pedagoško delo je usmerjeno v krepitev občutka osebne odgovornosti in ne v iskanje krivde.
- Napake in neuspehi predstavljajo priložnost za nove odločitve, ne dokaz človekove manjvrednosti.
- Učenci razvijajo odpornost, kadar se učijo iskati možnosti tudi v zahtevnih življenjskih okoliščinah.
- Vzgoja za svobodo pomeni vzgojo za odgovorno odločanje.

Logopedagogika kot pedagogika, usmerjena k smislu

Iz logopedagoškega pristopa izhaja več pomembnih pedagoških načel.

- Učitelj ne daje končnih odgovorov, ampak pomaga učencu odkrivati lastne odgovore.
- Smisel postane pomembnejši motivacijski dejavnik kot zunanja nagrada ali kazen.
- Pogovor je usmerjen v možnosti in odgovornost, ne le v analizo težav.
- Vzgoja spodbuja oblikovanje notranje motivacije in osebne življenjske drže.
- Šola postaja prostor razvoja osebnosti, ne zgolj posredovanja znanja.

Didaktične implikacije za pouk slovenščine

Franklova antropologija in logopedagoški pristop književnosti ne ponujata zgolj dodatnega nabora vprašanj, temveč dosledno spremenjeno perspektivo branja: literarno besedilo ni več zgolj predmet analize, temveč prostor srečanja z lastnim življenjem. Skozi ves pouk književnosti se izriše ista temeljna premestitev pogleda – od vprašanja »Kaj je pisatelj želel povedati?« k eksistencialnemu »Kaj to besedilo sprašuje mene?«. Prav ta premestitev povezuje antropološka izhodišča prejšnjih poglavij v enoten didaktični pristop, ki ga v nadaljevanju ne predstavljamo več ločeno po posameznih

teoretičnih poglavjih, temveč kot en sam, postopoma se razvijajoč bralski proces.

Franklovo razlikovanje med značajem in osebnostjo ter njegovo razumevanje razmerja med usodo in svobodo se pri pouku književnosti povežeta v isto bralsko vprašanje. Namesto da učenci zgolj presojajo, kakšen je literarni junak, jih učitelj usmeri k razmisleku, zakaj je postal takšen in kaj bi iz svojih danosti lahko naredil drugače. Vprašanje »Zakaj je junak takšen?« se tako preoblikuje v vprašanje »Katere možnosti je imel in zakaj se je odločil prav tako?« – junakov temperament, izvor ali življenjske okoliščine namreč niso njegova usoda, temveč zgolj izhodišče, znotraj katerega se odloča. Enako velja za okoliščine, ki jih junak ni izbral: rojstvo, družino, izgube, bolezen ali družbeni položaj. Književno besedilo tako postane prostor, kjer učenci prepoznavajo, da junakovo osebnost oblikuje odločitev in ne okoliščina – in kje v podobnem prostoru svobode stojijo sami.

- Katere svoje danosti in okoliščine je junak lahko izbral in katerih ne?
- Kako se je odzval na tisto, česar ni mogel spremeniti?
- Ali bi lahko izbral drugačno življenjsko držo – in kaj bi to pomenilo zanj?

Junak med množico in skupnostjo: odgovornost do drugih

Druga skupina vprašanj izhaja iz Franklovega razlikovanja med množico in skupnostjo ter iz njegovega razumevanja osebne odgovornosti. Literarna dela pogosto prikazujejo prav to napetost: med posameznikom in skupino, med konformizmom in zvestobo lastni vesti. Učence zato vodimo k razmisleku, ali junak sledi večini ali svoji notranji presoji, kakšne posledice ima njegova odločitev za skupnost, ter kako njegova različnost – ali različnost drugih oseb v besedilu – bogati ali ogroža skupno življenje. Ista vprašanja se navezujejo tudi na junakovo nenadomestljivost: kadar se znajde pred moralno dilemo, ne gre le za vprašanje, ali ravna pravilno, temveč za vprašanje, kaj življenje v tem trenutku pričakuje prav od njega in nikogar drugega.

- Ali junak sledi večini ali lastni vesti – in za kakšno ceno?
- Kakšne posledice ima njegova odločitev za skupnost, ki ji pripada?
- Kaj življenje v tem trenutku pričakuje prav od njega – in bi se sam v podobni situaciji odločil enako?

Iskanje smisla: od besedila k lastnemu življenju

Tretja, sklepna raven vprašanj povezuje Franklovo pojmovanje smisla, njegov model »Usoda -- svoboda« in logopedagoško razumevanje vzgoje v eno samo bralsko izkušnjo. Namesto da učenci iščejo zgolj temo ali sporočilo besedila, jih učitelj spodbuja k razmisleku, kaj daje smisel junakovemu življenju, kako se ta pogled

skozi zgodbo spreminja in kdaj junak ravna v skladu s svojo vestjo, kdaj pa podleže zunanjim pritiskom. Enako vprašanje velja tudi za junake, ki se znajdejo v okoliščinah, ki jih niso izbrali: kaj v njihovem življenju predstavlja usodo in katere možnosti izbire jim kljub temu ostajajo. Prav v tej točki se didaktika književnosti sreča z modelom FRANKL, ki učence vodi od analize literarnega besedila k osebni refleksiji, odgovornemu odločanju in oblikovanju lastne življenjske drže – književni pouk tako preseže tradicionalno razlago vsebine in postane prostor razvoja eksistencialne pismenosti, etične občutljivosti ter notranje motivacije za učenje.

- Kaj daje smisel junakovemu življenju in kako se ta pogled skozi zgodbo spreminja?
- Kaj v junakovem življenju predstavlja usodo in katere možnosti izbire mu kljub temu ostajajo?
- Kaj se lahko iz junakove odločitve naučim za svoje življenje?

Slika 2: »Pedagogika, usmerjena k smislu
Vir: Lasten

Tako zastavljena vprašanja niso namenjena zgolj poglobljeni interpretaciji posameznega besedila, temveč razvijajo bralno pismenost na višjih kognitivnih ravneh, kritično mišljenje, etično presojo in sposobnost eksistencialne refleksije. Književnost na ta način postane prostor dialoga med življenjsko izkušnjo avtorja, literarnega junaka in bralca – in prav ta dialog je tisto, kar didaktiko književnosti trajno povezuje z logopedagoškim razumevanjem vzgoje, predstavljenim v prejšnjih poglavjih.

ZAKLJUČEK

Predstavljene Franklove teze o osebi, značaju, skupnosti, odgovornosti, smislu ter razmerju med usodo in svobodo je mogoče

strniti v temeljno antropološko izhodišče logopedagogike: človek je nedeljiva in neponovljiva oseba, ki je dednost, vzgoja in okoliščine sicer oblikujejo, ne morejo pa je dokončno določiti. Osebnost nastaja skozi svobodne, odgovorne odločitve, s katerimi človek odgovarja na konkretne naloge, ki mu jih postavlja življenje – ne glede na to, ali gre za razredno skupnost, značajske predispozicije ali težke življenjske okoliščine, ki jih ni mogel izbrati.

Kot pokažeta poglavji s pedagoškimi smernicami za šolsko prakso in didaktičnimi implikacijami za pouk slovenščine, Franklova antropologija ni le filozofski okvir, temveč konkretno uporabno orodje za vzgojno-izobraževalno delo: usmerja učitelja, da učenca ne razume kot produkt dednosti, diagnoze ali družbenih okoliščin, temveč kot osebo s svojo neponovljivo življenjsko nalogo, ter pouk književnosti, da literarne junake in njihove odločitve bere kot izhodišče za eksistencialno refleksijo o lastnem življenju. V tem smislu je logopedagogika, kot jo razumeta Schechner in Zürner (2011) in kot jo dopolnjuje Elisabeth Lukas, pedagogika, usmerjena k smislu: šola postaja prostor, v katerem učenec ne pridobiva le znanja, temveč postopoma postaja avtonomna, odgovorna in notranje motivirana oseba.

Viri in literatura

1. Frankl, V. E. (1996). Der leidende Mensch. Bern: Hans Huber.
2. Frankl, V. E. (1997). Der Wille zum Sinn. München: Piper.
3. Frankl, V. E. (2005). Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Wien: Deuticke.
4. Lukas, E. (1995). Sinn in der Familie. Freiburg: Herder.
5. Schechner, J., & Zürner, H. (2011). Krisen bewältigen. Viktor E. Frankls zehn Thesen in der Praxis. Wien: Braumüller.

Model FRANKL: eksistencialno-didaktični pristop k pouku književnosti pri slovenščini

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

Povzetek: Prispevek predstavlja avtorski interpretativno-didaktični pristop FRANKL, namenjen poglobljeni obravnavi književnosti pri pouku slovenščine. Izhodišče pristopa je ugotovitev, da se šolska interpretacija pogosto ustavi pri vprašanju, kaj je avtor želel sporočiti, redkeje pa učenca popelje do vprašanja, kaj mu prebrano besedilo pomeni za lastno življenje. Model, poimenovan po Viktorju Franklu in njegovi logoterapiji, učenca vodi skozi šest zaporednih korakov – od formalne literarne analize, prek osebnega odziva in avtonomne razlage, do vprašanja o življenjskem namenu, kritičnega vrednotenja in končno povezave z lastno izkušnjo. Pristop je umeščen v širši okvir eksistencialne didaktike književnosti, ki literarno besedilo razume kot prostor soočanja z vprašanji smisla, svobode in odgovornosti. Prispevek podrobno predstavi teoretična izhodišča modela, njegovih šest korakov, vlogo učitelja in učenca, skladnost s prenovljenim učnim načrtom ter konkreten predlog izvedbe šolske ure. Namenjen je učiteljem slovenščine kot neposredno uporabno didaktično orodje, ki ga je mogoče uporabiti pri kateri koli pesmi ali krajšem proznem besedilu in ki ne zahteva dodatnega strokovnega usposabljanja s področja psihologije ali logoterapije.

Ključne besede: didaktika književnosti, eksistencialna didaktika, model FRANKL, Viktor Frankl, logoterapija, eksistencialna pismenost, bralna pismenost

Abstract: This paper presents the author's FRANKL interpretive-didactic approach, designed for the in-depth treatment of literature in Slovene language lessons. Its starting point is the observation that classroom interpretation often stops at the question of what the author intended to say, rarely leading students to ask what the text means for their own lives. Named after Viktor Frankl and his logotherapy, the model guides students through six sequential steps -- from formal literary analysis, through personal response and autonomous interpretation, to a question of life purpose, critical evaluation, and finally a connection to lived experience. The approach is situated within the broader framework of existential literature didactics, which treats the literary text as a space for engaging with questions of meaning, freedom, and responsibility. The paper presents in detail the model's theoretical foundations, its six steps, the roles of teacher and student, its alignment with the

renewed national curriculum, and a concrete proposal for a classroom lesson. It is intended for Slovene language teachers as a directly applicable didactic tool, usable with any poem or short prose text, requiring no additional training in psychology or logotherapy.

Keywords: literature didactics, existential didactics, FRANKL model, Viktor Frankl, logotherapy, existential literacy, reading literacy

UVOD

Pouk poezije velja med učitelji in učenci pogosto za eno zahtevnejših vsebin pri slovenščini. Pesniško besedilo je jezikovno zgoščeno, njegov pomen pa se pogosto razkriva šele skozi natančno analizo motivov, simbolike in oblike. Prav zaradi te zahtevnosti se obravnava v razredu rada ustavi pri vprašanju, kaj je pesnik hotel povedati -- učenec prepozna temo, poišče slogovna sredstva in odgovori na vprašanja iz učbenika, redkeje pa dobi priložnost, da pesem poveže s svojim lastnim doživljanjem in življenjem.

Prenovljeni učni načrt za slovenščino pri tem postavlja drugačne cilje. V ospredje postavlja razvijanje bralne pismenosti, kritičnega mišljenja, argumentacije, ustvarjalnosti, empatije in osebnega odzivanja na književnost (ZRSŠ, 2025). Književnost tako ni več razumljena zgolj kot predmet estetske analize, temveč kot sredstvo za razumevanje sebe, drugih in sveta.

Namen tega prispevka je predstaviti konkreten, v praksi preizkušen didaktični odgovor na to zahtevo – model FRANKL. Gre za avtorski interpretativno-didaktični pristop, ki klasično literarno analizo nadgradi z eksistencialno razsežnostjo, ne da bi jo pri tem nadomestil. Prispevek najprej model umesti v širši okvir eksistencialne didaktike književnosti, nato predstavi njegovih šest korakov, vlogo učitelja in učenca, skladnost modela s kurikularnimi

izhodišči ter sklene s praktičnimi priporočili in konkretnim predlogom izvedbe šolske ure.

Eksistencialna didaktika književnosti

Vprašanje, zakaj sploh poučevati književnost, je v času digitalizacije in hitrega dostopa do informacij vse pomembnejše. Če je bil pouk književnosti v preteklosti usmerjen predvsem v poznavanje literarne zgodovine, obdobij in slogovnih značilnosti, sodobne raziskave poudarjajo njeno širšo vlogo pri oblikovanju posameznika -- kot prostora razvijanja empatije, moralnega presojanja, kritičnega mišljenja in osebne identitete (Rosenblatt, 1978). Slovenska didaktika književnosti to razumevanje že dolgo pozna. Kordigel (1994; 2008) opozarja, da literarna interpretacija ni iskanje ene same pravilne razlage, temveč proces, v katerem učenec postopoma oblikuje lasten odnos do besedila; naloga učitelja ni posredovanje dokončnih pomenov, temveč ustvarjanje pogojev za argumentirano interpretacijo in dialog. Kljub temu v šolski praksi še vedno pogosto prevladuje vprašanje: Kaj je hotel povedati pesnik? -- kar učenca lahko vodi v reproduktivno iskanje »pravilnega« odgovora.

Teoretske korenine eksistencialne didaktike

Eksistencialna didaktika književnosti se navezuje na premik, ki ga je v literarni teoriji druge polovice 20. stoletja uveljavila recepcijska estetika – premestitev težišča interpretacije z avtorja na bralca. Hans Robert Jauss (1982) uvaja pojem horizonta pričakovanj: skupek kulturnih, zgodovinskih in osebnih izkušenj, ki jih bralec prinese v stik z besedilom, zaradi česar interpretacija nikoli ni dokončna, temveč zgodovinsko in kulturno pogojena. Wolfgang Iser (1978) dodatno poudarja, da literarno besedilo vsebuje številna prazna mesta (Leerstellen), ki jih mora bralec zapolniti z lastno domišljijo in izkušnjami – branje je zato ustvarjalni proces, ne pasivno sprejemanje vnaprej danega pomena.

Na podobnih izhodiščih temelji transakcijska teorija Louise Rosenblatt (1978), ki zavrača razumevanje, da pomen obstaja bodisi v besedilu bodisi v bralcu, in namesto tega govori o transakciji – dinamičnem procesu, v katerem se pomen oblikuje v srečanju obeh. Rosenblatt posebej razlikuje med eferentnim branjem, usmerjenim v pridobivanje informacij, in estetskim branjem, pri katerem je v ospredju doživljanje, čustveni odziv in osebno soustvarjanje pomena. Prav slednje – izrazito individualizirano razumevanje branja – je tisto, na kar se eksistencialna didaktika naslanja najbolj neposredno: le če pomen ni le zgodovinsko-kulturna (Jauss) ali besedilna (Iser) kategorija, temveč enkraten osebni dogodek, je mogoč naslednji korak – od vprašanja, kako bralec razume besedilo, k vprašanju, kako ga besedilo nagovarja kot človeka.

Eksistencialna didaktika književnosti to izhodišče poveže z logoterapijo Viktorja Frankla, avstrijskega psihiatra, ki je po drugi svetovni vojni razvil psihoterapevtski pristop, utemeljen na treh

načelih: svobodi volje (človek vedno ohranja možnost izbire odnosa do okoliščin), volji do smisla (človeka ne vodi predvsem želja po ugodju, temveč iskanje smisla) in odgovornosti (življenje človeku nenehno postavlja vprašanja, nanje pa odgovarja s svojim ravnanjem). Če recepcijska estetika interpretacijo razume kot dialog med besedilom in bralcem, eksistencialna didaktika temu dialogu doda še tretjega udeleženca – življenje samo. Bralec se ne sprašuje le, kaj pomeni besedilo, temveč tudi, kakšen odgovor nanj zahteva njegovo lastno življenje. Frankl to razmerje ponazori z mislijo, da človek ne sprašuje življenja po smislu, temveč življenje nenehno postavlja vprašanja njemu (Frankl, 2007).

Eksistencialna pismenost kot nova razsežnost bralne pismenosti

Iz tega izhodišča se poraja širše didaktično vprašanje: ali je mogoče govoriti o posebni obliki pismenosti, katere cilj ni zgolj razumevanje besedila, ampak razumevanje lastnega življenja? Eksistencialno didaktiko književnosti je zato smiselno konkretizirati s pojmom eksistencialna pismenost – sposobnostjo posameznika, da ob srečanju s književnim besedilom prepoznava temeljna življenjska vprašanja, razmišlja o lastnih vrednotah, svobodi in odgovornosti ter na tej podlagi oblikuje osebne odločitve.

Eksistencialna pismenost ni psihološka obravnava učenca, temveč razvijanje njegove zmožnosti reflektivnega mišljenja in odgovornega odnosa do sveta. V tem smislu književnost postane prostor eksistencialnega učenja: literarni liki niso več zgolj predmet analize, temveč sogovorniki pri razmišljanju o življenju, učenec pa se ob njih ne uči le interpretirati besedila, ampak tudi interpretirati samega sebe. Pojem vključuje več medsebojno povezanih razsežnosti:

- sposobnost prepoznavanja življenjskih vprašanj v književnosti,
- razvijanje osebne refleksije,
- oblikovanje lastnega vrednostnega sistema,
- razumevanje odgovornosti za lastne odločitve,
- sposobnost povezovanja književnega besedila z vsakdanjim življenjem,
- pripravljenost sprejeti različne poglede in spoštovati drugačnost,
- iskanje smisla tudi v zahtevnih življenjskih okoliščinah.

Eksistencialna pismenost tako dopolnjuje že uveljavljene oblike pismenosti – bralno, literarno in interpretativno – ne da bi jih nadomestila. Medtem ko te razvijajo predvsem sposobnost razumevanja, vrednotenja in medbesedilnega primerjanja besedil, eksistencialna pismenost razvija sposobnost, da učenec književno izkušnjo prenese v razumevanje lastnega življenja. V modelu FRANKL predstavlja najvišjo raven interpretacije: učenec ne ostane pri razlagi besedila, temveč razvija sposobnost odgovarjati na vprašanja, ki mu jih zastavlja življenje samo.

Umestitev v sodobne teorije bralne pismenosti

Koncept eksistencialne pismenosti ni izoliran od širših sodobnih razumevanj branja. Martha C. Nussbaum (1997) poudarja, da literatura razvija t. i. narativno domišljijo – sposobnost vživljanja v življenje drugega človeka. Bralec skozi književnost preizkuša različne življenjske možnosti in moralne dileme, ne da bi jih moral sam neposredno izkusiti, kar prispeva k razvoju empatije in etične občutljivosti – natanko tistih razsežnosti, ki jih razvija tudi eksistencialna pismenost. Podobno tudi mednarodne raziskave bralne pismenosti (OECD, 2023) bralno pismenost opredeljujejo ne le kot dekodiranje besedila, temveč kot sposobnost razumevanja, vrednotenja in reflektiranja besedil z namenom doseganja osebnih ciljev in odgovornega delovanja v družbi.

Eksistencialna pismenost te ugotovitve povzame v eno samo didaktično nalogo: pouk književnosti naj učenca ne pripelje le do razumevanja besedila, temveč tudi do razumevanja samega sebe. Prav to nalogo v konkretno, uporabno zaporedje šestih korakov za razred pretvori model FRANKL, predstavljen v nadaljevanju.

Vloga učitelja in učenca pri modelu FRANKL

Model FRANKL pomembno spreminja tudi učiteljevo vlogo. Tradicionalni pouk književnosti pogosto postavlja učitelja v položaj razlagalca pravilnih interpretacij; recepcijska estetika ga razume kot moderatorja interpretativnega dialoga. Model FRANKL to vlogo razširi še za eno dimenzijo – učitelj postane ustvarjalec prostora, v katerem učenec varno razmišlja o življenjskih vprašanjih. To ne pomeni psihoterapevtskega dela niti poseganja v učenčevo zasebnost: namen modela ni terapevtska obravnava učencev, temveč spodbujanje refleksije, razvijanje empatije in oblikovanje odgovornega odnosa do sveta. Učitelj zato ne išče osebnih izpovedi učencev, ampak odpira vprašanja, na katera ima vsak pravico odgovoriti na sebi primeren način.

V modelu FRANKL učenec ni več zgolj interpret besedila, temveč sogovornik književnosti – in še več, sogovornik lastnega življenja. Branje tako ni več zgolj intelektualna dejavnost, ampak proces osebnega dozorevanja, pri katerem učenec razvija razumevanje besedila, razumevanje drugega človeka, razumevanje samega sebe in razumevanje življenjskih izzivov. Takšno branje spodbuja notranjo motivacijo, saj učenec književnosti ne dojema več zgolj kot šolske obveznosti, temveč kot priložnost za raziskovanje lastnih vprašanj.

Model FRANKL v šestih korakih

Razvoj interpretacije književnosti lahko prikažemo kot postopno širjenje razumevanja literarnega besedila. Klasična literarnovedna analiza učenca nauči prepoznavati zgradbo, slog in motive besedila. Recepcijsko-estetski pristopi to nadgradijo z osebnim odzivom bralca – pomen besedila ni le v njem samem, temveč nastaja v srečanju med besedilom in bralcem. Model FRANKL teh dveh ravni ne zavrača,

temveč ju nadgradi s tretjo, eksistencialno ravnjo, na kateri učenec razvija sposobnost odgovornega odločanja in oblikovanja osebnega smisla. Literarna analiza in osebni odziv ostajata nujno izhodišče modela, ne le stopnja, ki jo je treba čim prej preseči.

Model sestavlja šest zaporednih korakov, ki jih učitelj lahko uporabi kot preprost okvir za pogovor o kateri koli pesmi ali krajšem proznem besedilu.

F – Forma. Klasična literarna analiza: tema, motivi, simbolika, slog, zgradba, jezik. Vprašanja: Kaj opaziš? Kako je besedilo zgrajeno? Kateri motiv se ponavlja?

R – Refleksija. Prehod od besedila k bralcu, skladen s transakcijsko teorijo branja Louise Rosenblatt (1978). Vprašanja: Kaj si občutil med branjem? Kateri verz te je nagovoril in zakaj? Na tej stopnji ni pravilnih ali napačnih odgovorov -- pomembna je avtentičnost odziva.

A – Avtonomija. Učenec ne išče učiteljeve interpretacije, temveč razvija lastno, argumentira svoja stališča in sprejema dejstvo, da lahko besedilo omogoča več različnih, vendar utemeljenih razlag -- kar je skladno s sodobno hermenevtiko (Gadamer, 2001) in recepcijsko estetiko (Iser, 1978). Učitelj postane moderator dialoga, ne razlagalec dokončnega pomena. Vprašanje: Kako ti razumeš to besedilo? Ali obstaja še druga možna razlaga?

N – Namen. Osrednji korak modela, ki pomeni najizrazitejšo povezavo z logoterapijo Viktorja E. Frankla. Namesto »Kaj pomeni to besedilo?« učitelj vpraša: »Kakšen življenjski izziv odpira to besedilo?« oziroma »Kakšno vprašanje življenje postavlja lirskemu subjektu ali literarnemu liku?« Sledi osrednje vprašanje: »Kaj življenje po tem besedilu sprašuje mene?«

K – Kritično mišljenje. Učenec svojo razlago utemelji z besedilnimi dokazi, primerja različne interpretacije in razlikuje med dejstvi, interpretacijami in osebnimi mnenji.

L – Lastna življenjska izkušnja. Vprašanja postanejo življenjska: Kdaj sem se počutil podobno? Kaj lahko iz tega besedila odnesem v svoje življenje? Kako bi po tem branju ravnal drugače? Na tej stopnji se razvija odgovornost, o kateri govori Frankl – ne gre za psihoterapevtsko delo, temveč za spodbujanje osebne refleksije.

Model ne nadomešča klasične literarne analize niti osebnega odziva bralca – oboje ostaja nujno izhodišče. Dodaja jima tretjo, eksistencialno raven, ki jo tradicionalna obravnava pogosto izpusti. V primerjavi s tradicionalnimi interpretativnimi modeli se model FRANKL ne zaustavi pri razumevanju ali vrednotenju besedila, temveč interpretacijo nadaljuje v eksistencialnem dialogu med besedilom, bralcem in življenjem – prav ta prehod predstavlja njegovo temeljno didaktično inovacijo.

Skladnost modela s prenovljenim učnim načrtom

Model FRANKL ni bil zasnovan mimo veljavnih kurikularnih izhodišč, temveč se z njimi vsebinsko dopolnjuje. Prenovljeni učni načrt za

slovenščino (ZRSŠ, 2025) določa, da je osrednja metoda pouka književnosti šolska interpretacija besedila, pri kateri učenec besedilo doživlja, prepoznava, razume in vrednoti ter ga razmišljujoče in kritično sprejema, povzema in primerja z drugimi besedili. Učni načrt posebej poudarja, da branje književnosti učencu nudi priložnost za oblikovanje osebne identitete ter za razvijanje odgovornega odnosa do drugih.

Stopnja modela	Cilj učnega načrta (2025)	Pojasnilo ujemanja
F – Forma	Učenec doživlja, prepoznava, razume in vrednoti prvine besedila (šolska interpretacija).	Dobesedna operacionalizacija osrednje metode pouka književnosti.
R – Refleksija	Branje kot užitek, doživetje in intelektualni izziv.	Osebni odziv bralca je v učnem načrtu priznan kot legitimen del bralnega procesa.
A – Avtonomija	Učenec stopa v dialog s književnim besedilom in o njem razpravlja.	Učenec ni pasiven prejemnik ene same razlage, temveč aktiven sogovornik besedila.
N – Namen	Branje nudi priložnost za oblikovanje osebne identitete in širjenje obzorja.	Cilj je v učnem načrtu naveden implicitno; model ga razdela v samostojno stopnjo.
K – Kritično mišljenje	Učenec razmišljujoče in kritično sprejema, vrednoti in primerja besedila.	Dobesedno ujemanje – eden od poimensko navedenih ciljev predmeta.
L – Lastna izkušnja	Branje razvija odgovoren odnos do soljudi in prispeva k oblikovanju identitete.	Najgloblje ujemanje, a stopnja, ki zahteva previdnost pri vrednotenju (glej spodaj).

Iz primerjave je razvidno, da model FRANKL ne uvaja dodatnega bremena v obstoječi kurikularni okvir, temveč sistematizira in poglablja cilje, ki so v učnem načrtu že prisotni, a pogosto razpršeni po različnih delih dokumenta. Pri stopnji L je potrebna dodatna previdnost: didaktična priporočila k učnemu načrtu jasno ločujejo med tem, kar učenec pri pouku razvija, in tem, kar učitelj pri njem ocenjuje (MVI, 2025). Osebna stališča, vrednote in čustvene veščine so med cilji pouka, niso pa neposredno predmet ocenjevanja. Odgovori na vprašanja stopnje L zato sodijo v polje spodbujanja refleksije in dialoga, ne v polje ocenjevanja osebnih prepričanj učenca – ta razmejitev je pomembna varovalka pred morebitno zlorabo modela za preverjanje svetovnega nazora učenca.

Kaj model prinese pouku

Ohranjena literarna strogost. Učenci ostanejo pri besedilu (koraka F in K), zato model ne zniža ravni literarne analize, temveč jo dopolni.

Večja motivacija za branje. Vprašanje »Kaj avtor sporoča?« se dopolni z vprašanjem »Kaj to sporoča meni?«, kar poveča osebno vpletenost učenca v besedilo.

Prenosljivost. Model je prenosljiv na katero koli pesem ali krajše prozno besedilo, ne glede na avtorja, obdobje ali temo.

Enostavna uporaba. Zaporedje korakov je dovolj preprosto, da ga učitelj lahko uporabi brez dodatnega usposabljanja iz logoterapije ali psihologije.

Občutljivost pri izvedbi. Pri občutljivih temah (npr. samota, izguba, drugačnost) naj učitelj korak L ponudi kot prostovoljno refleksijo, ne kot zahtevo po osebnem razkritju, in naj bo pozoren na odzive učencev.

Predlog izvedbe šolske ure

Za lažji prenos v prakso v nadaljevanju predlagamo okvirno časovno razporeditev modela znotraj ene šolske ure (45 minut), ki jo je mogoče prilagoditi glede na zahtevnost besedila in starost učencev, učna ura pa se lahko glede na dolžino odlomka tudi podaljša oz. učitelj za njo načrtuje več ur.

Uvodno branje in F–R (10 minut). Besedilo se prebere dvakrat – enkrat glasno, enkrat tiho. Sledi kratek zapis prvih vtisov in opažanj o zgradbi besedila.

A–N v manjših skupinah (15 minut). Učenci v skupinah po 3–4 oblikujejo lastno razlago ključnega verza ali odlomka in razpravljajo o vprašanju, kakšen življenjski izziv besedilo odpira.

K – skupna razprava (10 minut). Skupine predstavijo svoje razlage, razred jih primerja in utemeljuje z besedilnimi dokazi.

L – individualna refleksija (10 minut). Učenci si vprašanje »Kaj mene po tem besedilu sprašuje življenje?« zapišejo individualno, v obliki kratkega zapisa v bralni dnevnik. Zapisi ostanejo zasebni, razen če jih učenec sam želi deliti.

ZAKLJUČEK

Model FRANKL učitelju ponuja preprosto, a premišljeno zaporedje vprašanj, ki književnost iz predmeta razlage spremeni v izhodišče za razmislek o lastnem življenju. Umeščen v širši okvir eksistencialne didaktike književnosti, model ne nadomešča klasične literarne analize, temveč jo nadgrajuje s tretjo, eksistencialno ravnjo. Za učence to pomeni, da pouk književnosti ni le učenje o besedilu, temveč tudi vaja v odgovornem razmišljanju o sebi. Model je enostavno prenosljiv v razred in ne zahteva posebne dodatne priprave – potrebuje le pripravljenost učitelja, da ob znanih vprašanjih o besedilu zastavi še eno: kaj to besedilo sprašuje nas same.

Model je zaradi svoje jasne, ponovljive strukture uporaben pri besedilih z jasnim zunanjim dogajanjem in pri introspektivnih besedilih brez enoznačnega sporočila, pri lirskih in kratkih proznih besedilih, pri sodobnih in klasičnih avtorjih, kar mu daje širšo uporabno vrednost pri pouku književnosti nasploh. Učitelje, ki bi želeli model preizkusiti, spodbujamo, naj ga najprej uporabijo pri kratkem, tematsko dostopnem besedilu, nato pa postopoma tudi pri zahtevnejših, introspektivnih besedilih, in naj svoje izkušnje ter morebitne prilagoditve modela delijo s kolegi, saj lahko le tako model sčasoma preraste v širše preverjeno didaktično prakso.

Viri in literatura

1. Frankl, V. E. (2014). Človekovo iskanje smisla. Ljubljana: Pasadena.
2. Frankl, V. E. (2007). Kljub vsemu reči življenju da. Celje: Mohorjeva družba.
3. Gadamer, H.-G. (2001). Truth and Method. London: Continuum.
4. Iser, W. (1978). The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
5. Jauss, H. R. (1982). Toward an Aesthetic of Reception. Minneapolis: University of Minnesota Press.
6. Kordigel, M. (1994). Mladinska literatura, otroci in učitelji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

7. Kordigel Aberšek, M. (2008). Didaktika mladinske književnosti. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
8. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2025). Didaktična priporočila k učnemu načrtu slovenščina. Ljubljana: MVI.
9. Nussbaum, M. C. (1997). Cultivating Humanity. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10. OECD. (2023). PISA 2022 Results: Creative Minds, Creative Schools. Paris: OECD Publishing.
11. Rosenblatt, L. M. (1978). The Reader, the Text, the Poem. Carbondale: Southern Illinois University Press.
12. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2025). Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli. Ljubljana: ZRSŠ.

Od »Ne, nisi begunka« do »Ime ti je Ajša«: eksistencialna interpretacija pesmi po modelu FRANKL

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

Povzetek: Prispevek predstavlja uporabo avtorskega interpretativno-didaktičnega modela FRANKL pri interpretaciji sodobne pesmi *Ajša*. Model temelji na eksistencialni analizi Viktorja E. Frankla ter književno interpretacijo razširi od formalne analize proti osebni refleksiji, iskanju smisla in odgovornemu življenjskemu ravnanju. Analiza pokaže, da pesem ne tematizira zgolj begunstva, temveč predvsem vprašanja identitete, dostojanstva, pripadnosti in upanja. Uporaba modela omogoča razvoj literarne, interpretativne in eksistencialne kompetence učencev ter odpira nove možnosti za sodobni pouk književnosti.

Ključne besede: model FRANKL, Viktor Frankl, logoterapija, didaktika književnosti, begunstvo, identiteta, poezija, eksistencialna pedagogika.

Abstract: This paper presents the application of the original interpretative-didactic FRANKL model to the interpretation of the contemporary poem Ajša. The model is grounded in Viktor E. Frankl's existential analysis and extends literary interpretation from formal analysis toward personal reflection, the search for meaning, and responsible life conduct. The analysis shows that the poem does not merely thematize refugeehood, but above all questions of identity, dignity, belonging, and hope. The use of the model enables the development of students' literary, interpretative, and existential competence and opens new possibilities for contemporary literature instruction.

Keywords: FRANKL model, Viktor Frankl, logotherapy, literature didactics, refugeehood, identity, poetry, existential pedagogy.

UVOD

V sodobni književni didaktiki postaja vse pomembnejše vprašanje, kako učenca voditi od razumevanja književnega besedila k oblikovanju osebnega odnosa do sveta. Prenovljeni učni načrt za slovenščino poudarja razvijanje interpretativne zmožnosti, kritičnega mišljenja, empatije in oblikovanja osebne identitete, zato se odmikamo od reproduktivnega razumevanja književnosti kot zbirke pravilnih razlag. Enega izmed odgovorov na ta izziv predstavlja interpretativno-didaktični model FRANKL, ki književno besedilo razume kot prostor eksistencialnega dialoga med besedilom, bralcem in življenjem. Model ne nadomešča literarnovedne analize, temveč jo sistematično nadgradi s šestimi stopnjami: Forma, Refleksija, Avtonomija, Namen, Kritično mišljenje in Lastna življenjska izkušnja**.** Končni cilj interpretacije ni zgolj razumevanje besedila, ampak oblikovanje odgovornega življenjskega odnosa. Prispevek prikazuje uporabnost modela na pesmi *Ajša*, ki tematizira begunstvo, izgubo doma, iskanje identitete in človeško dostojanstvo.

Model FRANKL kot interpretativno-didaktični okvir

Model FRANKL predstavlja izvirni interpretativno-didaktični pristop, ki sistematično povezuje literarnovedno analizo, recepcijsko estetiko, hermenevtiko ter eksistencialno analizo Viktorja E. Frankla. Model izhaja iz predpostavke, da književno besedilo ni zgolj predmet estetskega vrednotenja, temveč prostor, v katerem bralec razvija razumevanje sebe, drugih ljudi in sveta. Interpretacija zato ni usmerjena le v razumevanje pomena besedila, ampak tudi v oblikovanje osebnega odnosa do vrednot, odgovornosti in življenjskega smisla. Model tako nadgrajuje tradicionalne pristope k pouku književnosti, saj končnega cilja interpretacije ne vidi v razlagi besedila, temveč v oblikovanju odgovornega življenjskega ravnanja.

Model sestavlja šest medsebojno povezanih stopenj, ki si sledijo v logičnem zaporedju in predstavljajo postopno poglabljanje interpretacije. Prva stopnja, Forma, izhaja iz klasične literarnovedne analize. Učenec prepoznava temo, motive, simboliko, slogovna sredstva, zgradbo in druge literarne prvine ter razvija literarno kompetenco. Na tej ravni je cilj razumevanje besedila na vsebinski in oblikovni ravni. Druga stopnja, Refleksija, pomeni prehod od besedila k bralcu. Učenec razmišlja o svojem doživljanju, čustvenem odzivu in osebnem pomenu prebranega. Pri tem ni v ospredju iskanje pravilnega odgovora, temveč avtentičen odziv, ki temelji na individualni bralni izkušnji, kar je skladno s transakcijsko teorijo branja Louise Rosenblatt (1978). Tretja stopnja, Avtonomija, temelji na Franklovem razumevanju človeka kot svobodnega in odgovornega bitja. Učenec razvija lastno interpretacijo besedila, argumentira svoja stališča in sprejema dejstvo, da lahko literarno delo omogoča več različnih, vendar utemeljenih razlag. S tem model spodbuja interpretativno samostojnost in spoštuje pluralnost pomenov, ki jo poudarjata sodobna hermenevtika (Gadamer, 2001) in recepcijska estetika (Iser, 1978).

Osrednje mesto modela predstavlja stopnja Namen, ki pomeni najizrazitejšo povezavo z logoterapijo Viktorja E. Frankla. Interpretacija se na tej ravni premakne od vprašanja *Kaj pomeni besedilo?* k vprašanju *Kaj življenje po tem besedilu sprašuje mene?*. Književnost postane prostor eksistencialnega dialoga, v katerem učenec raziskuje vprašanja smisla, vrednot, odgovornosti in življenjskih odločitev. Takšen premik temelji na Franklovi misli, da človek ne sprašuje življenja po smislu, temveč življenje nenehno postavlja vprašanja njemu (Frankl, 2007). Peta stopnja, Kritično mišljenje, razvija sposobnost argumentirane interpretacije. Učenec svoje razlage utemeljuje z besedilnimi dokazi, primerja različne interpretacije, razlikuje med dejstvi, mnenji in vrednostnimi sodbami ter oblikuje prepričljivo argumentacijo. Takšen pristop prispeva k razvoju kritične bralne pismenosti, ki jo poudarjajo tudi sodobni kurikularni dokumenti (OECD, 2023; ZRSŠ, 2025). Zadnja stopnja, Lastna življenjska izkušnja**,** predstavlja prenos literarne interpretacije v konkretno življenjsko prakso. Bralec razmišlja, kako lahko spoznanja iz književnega besedila vplivajo na njegove odločitve, odnose in ravnanje. Ta stopnja ne pomeni psihoterapevtskega dela, temveč spodbuja osebno refleksijo in razvoj odgovornega odnosa do sebe in drugih, kar predstavlja eno izmed temeljnih izhodišč Franklove eksistencialne analize.

V primerjavi s tradicionalnimi interpretativnimi modeli model FRANKL interpretacije ne zaključi pri razumevanju ali vrednotenju književnega besedila, temveč jo nadaljuje v eksistencialnem dialogu med besedilom, bralcem in življenjem. Prav ta prehod predstavlja njegovo temeljno didaktično inovacijo in ga razlikuje od drugih pristopov k pouku književnosti.

Utemeljitev izbire pesmi *Ajša*

Pesem *Ajša* je bila izbrana kot predmet analize zaradi izrazite večplastnosti svoje tematike in pomembne vzgojno-izobraževalne vrednosti. Čeprav na prvi pogled obravnava problematiko begunstva, njena sporočilnost presega aktualni družbeni kontekst in odpira temeljna eksistencialna vprašanja človekove identitete, pripadnosti, dostojanstva in iskanja doma. Prav zaradi tega predstavlja primerno izhodišče za uporabo modela FRANKL, katerega osrednji cilj je povezovanje književne interpretacije z oblikovanjem osebnega smisla in odgovornega življenjskega ravnanja.

Tematika prisilnih migracij in begunstva je ena najpomembnejših družbenih tem sodobnega sveta. Književnost, ki obravnava to problematiko, omogoča razvijanje medkulturne občutljivosti, empatije ter razumevanja človekovih pravic. Martha C. Nussbaum (1997) poudarja, da literatura razvija t. i. narativno domišljijo, sposobnost vživljanja v življenje drugega človeka, kar predstavlja pomemben pogoj za razvoj demokratične in vključujoče družbe. Branje takšnih besedil učencem omogoča preseganje stereotipov ter razvijanje spoštljivega odnosa do drugačnosti.

Osrednji motiv pesmi je identiteta. Že uvodni verz *»Ne, nisi begunka. Ime ti je Ajša.«* zavrača reduciranje posameznika na družbeno oznako in poudarja njegovo osebno dostojanstvo. Takšno razumevanje je skladno s Franklovim antropološkim pogledom, po katerem človeka ni mogoče opredeliti zgolj skozi njegove življenjske okoliščine, temveč ostaja svobodno, odgovorno in neponovljivo bitje (Frankl, 2007). Pesem tako presega aktualno družbeno problematiko in odpira univerzalno vprašanje človekovega dostojanstva.

Iz didaktičnega vidika pesem omogoča razvijanje več ključnih kompetenc, ki jih poudarja prenovljeni učni načrt za slovenščino. Poleg literarne interpretacije spodbuja oblikovanje osebnega odziva, kritično vrednotenje, argumentacijo, razvijanje empatije in spoštovanja človekovih pravic ter medkulturnega dialoga. Takšni cilji so skladni tudi z usmeritvami UNESCO (2023), Sveta Evrope (2018) in OECD (2023), ki izpostavljajo pomen književnosti pri razvoju globalnega državljanstva, socialno-čustvenih kompetenc in odgovornega sobivanja v kulturno raznolikih družbah. Prav zaradi povezanosti literarne kakovosti, aktualne družbene tematike in eksistencialnih vprašanj predstavlja pesem *Ajša* ustrezno besedilo za preverjanje uporabnosti modela FRANKL. Analiza omogoča prikaz, kako lahko interpretacija književnosti preseže tradicionalno razlago besedila ter učenca vodi k razmisleku o lastnih vrednotah, odnosu do drugega človeka in odgovornosti za lastno ravnanje.

Literarnovedna analiza pesmi »Ajša« (Feri Lainšček: *Ne*)

Pesem Ajša je lirsko besedilo, zapisano v prostem verzu brez stalne metrične sheme; njegovih pet kitic različnih dolžin ritmično ne temelji na enakomernem številu zlogov ali stopici, temveč na razporeditvi besed, ponavljanju in premorih, kar besedilu daje sodoben, pogovoren ton. Zunajliterarna snov izhaja iz aktualne problematike vojnih konfliktov in prisilnih migracij, iz katere pesnik oblikuje univerzalno zgodbo o izgubi doma in iskanju pripadnosti. Motivno jedro (begunstvo, ime, dom, hiša, pot, spomin, ptice, streha, molk, strah, pesem) se prepleta v večplastno simboliko: dom in hiša simbolizirata varnost, identiteto in družinsko povezanost, ptice pa nepričakovano ne predstavljajo hrepenenja po neomejeni svobodi, temveč – v nasprotju z ustaljeno simboliko – željo po varnem, urejenem vsakdanu (»ti ljubiš pa strehe in red na policah«). Iz teh motivov se oblikuje tematsko večplastna, hkrati družbenokritična in eksistencialna pesem, ki zajema temo begunstva, identitete, dostojanstva, pripadanja in upanja, njena temeljna ideja pa je, da človekove identitete ne določa družbeni položaj, temveč njegova osebnost – kar najizraziteje izreče uvodni verz »Ne, nisi begunka. Ime ti je Ajša.«

Lirski subjekt Ajšo nagovarja neposredno, v drugi osebi ednine, s čimer ustvarja vtis bližine, empatije in zaupanja, njegov pogled pa je usmerjen ne v družbeno-politično razlago begunstva, temveč v posameznico samo. Kompozicijsko pesem napreduje postopno – od

predstavitve osebe prek opisa njene poti do razmisleka o izgubi doma in končno k njenemu notranjemu svetu – kar bralca vodi od zunanjega opisa k razumevanju notranjega doživljanja. Slogovno besedilo gradi predvsem na anafori (ponavljajoče zanikanje »Ne, nisi begunka«, »Ne, nisi bežala«, ki poudarja zavračanje stereotipov), apostrofi (neposredni nagovor), antitezi (nasprotja begunka–Ajša, bežati–priti, ptice–strehe, strah–pesem) ter metaforičnosti doma kot ponazoritve notranjega miru in pripadnosti, medtem ko umirjeni, nemetrični ritem prispeva k meditativnemu tonu celote. Sporočilo pesmi je, da človeka ne smemo presojati po družbeni oznaki ali življenjskih okoliščinah, saj begunstvo ni bistvo njegove identitete, temveč le ena od njegovih izkušenj – s čimer besedilo, kljub preprostemu pesniškemu izrazu, odpre kompleksna etična in eksistencialna vprašanja ter se izkaže kot izjemno primerno izhodišče za nadaljnjo interpretacijo, denimo po modelu FRANKL.

Analiza pesmi po modelu FRANKL (F – R – A – N – K – L)

F – Forma	Prva stopnja modela FRANKL je namenjena literarnovedni analizi besedila. Učenec najprej razume, kaj pesem govori in kako je oblikovana, saj je kakovostna formalna analiza temelj nadaljnje interpretacije. **Tema** Osrednja tema pesmi je iskanje doma, identitete in pripadnosti. Pesem tematizira izkušnjo deklice Ajše, ki je zaradi življenjskih okoliščin zapustila svoj dom. Čeprav jo okolica označuje kot begunko, pesniški subjekt poudarja njeno osebno identiteto. **Motivi** V pesmi se prepletajo motivi: ● begunstva, ● doma, ● spomina, ● poti, ● strahu, ● molka, ● petja, ● upanja. Posebej pomemben je motiv doma, ki ni predstavljen le kot fizični prostor, temveč kot simbol pripadnosti in osebne identitete. Lirski subjekt nagovarja Ajšo v drugi osebi ednine. Njegov govor je empatičen, razumevajoč in zaščitniški. Ne obsoja niti ne pomiluje, temveč skuša deklici vrniti njeno osebno dostojanstvo. Pesem sestavlja pet kitic različnih dolžin. Gradnja je postopna: od poimenovanja deklice in opisa njene poti do razmisleka o njenem notranjem svetu. Zaključek z motivom pesmi o domu odpira možnost upanja kljub bolečini. Pesem uporablja preprost, zgoščen in čustveno učinkovit jezik. Prevladujejo kratke povedi, zanikanje (»Ne, nisi begunka.«; »Ne, nisi bežala.«) in simbolne podobe doma, hiše, ptic ter pesmi. Odsotnost patetike krepi avtentičnost pesniškega izraza.

	Sporočilo Pesem opozarja, da človeka ne smemo opredeljevati po njegovem družbenem položaju, temveč ga moramo najprej prepoznati kot osebo z imenom, zgodbo in dostojanstvom.
R – Refleksija	Druga stopnja modela pomeni prehod od besedila k bralcu. Učenec razmišlja o lastnem doživljanju pesmi in oblikuje osebni odziv, pri čemer ni pravilnih ali napačnih odgovorov. Pesem vzbuja občutke žalosti, sočutja in občudovanja. Posebej nagovori verz: *„Ne, nisi begunka. Ime ti je Ajša.“* Ta verz bralca opozori, da lahko družbene oznake hitro zasenčijo človekovo osebnost. Branje spodbuja razmislek o tem, kako pogosto ljudi presojamo po njihovem statusu, narodnosti ali življenjskih okoliščinah, ne da bi poznali njihovo zgodbo. Pesem zato razvija empatijo in spodbuja spoštovanje človekovega dostojanstva.
A – Avtonomija	Tretja stopnja izhaja iz Franklovega razumevanja človeka kot svobodnega bitja. Tudi v težkih okoliščinah posameznik ohranja možnost izbire svojega odnosa do sveta. Ajša ni mogla odločati o vojni, nasilju ali izgubi doma. Lahko pa izbira, kako bo živela naprej. To izražajo verzi: *„Ne, nisi bežala. Želela si priti.“* Pesem tako ne predstavlja Ajše kot pasivne žrtve, ampak kot osebo, ki kljub trpljenju izbira življenje, prihodnost in možnost novega začetka.

	Franklova misel o notranji svobodi se kaže prav v tem, da človek tudi takrat, ko ne more spremeniti okoliščin, lahko izbere svojo držo do njih.
N – Namen	Četrta stopnja predstavlja osrednjo posebnost modela FRANKL. Interpretacija se premakne od vprašanja pomena k vprašanju življenjskega smisla. Učitelj učenca vodi od vprašanja Kaj pomeni pesem? k vprašanju Kaj življenje sprašuje lirskega subjekta in kaj sprašuje mene? **Kaj daje smisel Ajši?** Smisel zanjo predstavljajo: ● ohranjanje lastne identitete, ● spomin na dom, ● upanje na prihodnost, ● želja po pripadnosti, ● vera v možnost novega začetka. Pesem pokaže, da človek tudi po izgubi doma ne izgubi svoje človeškosti. **Kaj življenje sprašuje Ajšo?** ● Kako bo ohranila svojo identiteto? ● Ali bo kljub bolečini ohranila upanje? ● Kako bo ustvarila nov dom? **Kaj življenje po tej pesmi sprašuje mene?** ● Ali ljudi najprej vidim kot osebe ali kot družbene oznake? ● Kako sprejemam drugačnost? ● Kaj zame pomeni dom? ● Kako lahko prispevam k temu, da se drugi počutijo sprejete?

	Na tej stopnji književnost postane prostor eksistencialnega dialoga.
K – Kritično mišljenje	Peta stopnja spodbuja argumentirano vrednotenje in utemeljevanje interpretacije z besedilnimi dokazi. Učenec razlikuje med dejstvi, interpretacijami in osebnimi mnenji ter svoje razumevanje utemeljuje z besedilom. Pesem zavrača stereotipno razumevanje beguncev. Lirski subjekt namerno uporablja zanikanje: *„Ne, nisi begunka.“* S tem opozarja na nevarnost posploševanja in dehumanizacije. Človeka ni mogoče razumeti zgolj skozi njegovo družbeno oznako. Interpretacijo potrjujejo tudi drugi verzi: *„Molčati znaš dobro o strahu in dvomu.“* Molk ni znak šibkosti, ampak način soočanja z bolečino. Pesem spodbuja kritično razmišljanje o predsodkih, medijski podobi beguncev in pomenu človekovega dostojanstva.
L – Lastna življenjska izkušnja	Zadnja stopnja modela pomeni prenos književne izkušnje v življenje. Besedilo postane izhodišče za razmislek o lastnih odločitvah in odgovornosti. V skladu z modelom FRANKL ta raven ni namenjena ocenjevanju osebnih stališč, temveč spodbujanju refleksije in odgovornega ravnanja. Po branju pesmi se lahko vprašam: ● Kako bi sprejel človeka, ki prihaja iz druge države? ● Ali znam poslušati zgodbe ljudi, ne da bi jih sodil? ● Kdaj sem se sam počutil tujega ali nesprejetega? ● Kaj lahko naredim, da se drugi počutijo varne in sprejete?
	Pesem ne ponuja enoznačnih odgovorov, temveč spodbuja osebno odločitev za spoštovanje človekovega dostojanstva, empatijo in odgovorno ravnanje. Prav v tem se uresničuje temeljna ideja modela FRANKL – književnost ni le prostor razlage besedila, temveč prostor, kjer bralec oblikuje svoj odgovor na vprašanja, ki mu jih zastavlja življenje.

Pesem Ajša predstavlja eno izmed osrednjih humanističnih pesmi zbirke Ne. V njej Lainšček odpira vprašanja drugačnosti, medkulturnega sobivanja, predsodkov in medosebnega sprejemanja. Lirski subjekt se sreča z osebo, ki jo okolje zaradi njenega izvora, kulture ali drugačnosti dojema kot »drugo«, vendar pesem postopoma razkriva, da prav v tem srečanju nastaja prostor za razumevanje in medsebojno bogatenje. S tem pesem presega opis posamezne zgodbe in odpira univerzalno vprašanje človekovega dostojanstva. Pesem Ajša ponuja številne možnosti za medpredmetno povezovanje s področji državljanske in domovinske vzgoje, medkulturnega izobraževanja, človekovih pravic in socialno-čustvenega učenja. Model FRANKL omogoča, da učenci ne razmišljajo le o drugačnosti kot literarnem motivu, temveč jo razumejo kot življenjski izziv in priložnost za osebno rast. S tem književnost postane prostor oblikovanja odprte, odgovorne in solidarne družbe.

Analiza pesmi *Ajša* potrjuje, da model FRANKL ni omejen na pesniško zbirko *Ne* Ferija Lainščka, na kateri je bil prvotno razvit, temveč

predstavlja prenosljiv interpretativno-didaktični okvir. Njegova struktura omogoča uporabo pri različnih književnih vrstah, avtorjih in tematikah, zlasti pri besedilih, ki odpirajo eksistencialna vprašanja identitete, odgovornosti, svobode, trpljenja in smisla. S tem model presega značilnosti posameznega učnega gradiva in pridobiva lastnosti splošno uporabnega didaktičnega modela za pouk književnosti.

ZAKLJUČEK

Analiza pesmi *Ajša* potrjuje, da model FRANKL kot interpretativno-didaktični pristop presega tradicionalno, na literarnovedno razčlembo omejeno razlago književnega besedila. Na konkretnem primeru je pokazano, da lahko že navidezno družbenoaktualna tema begunstva odpre veliko globlja eksistencialna vprašanja identitete, dostojanstva in pripadnosti ter da prav premik od družbene oznake k osebnemu imenu – „Ne, nisi begunka. Ime ti je Ajša.“ – predstavlja tisto jedro besedila, na katerem model najbolje pokaže svojo interpretativno moč.

Šest zaporednih stopenj – od formalne analize prek osebnega odziva in avtonomne razlage do iskanja smisla, kritičnega vrednotenja in prenosa v lastno življenjsko izkušnjo – omogoča, da učenec književnega besedila ne razume le kot predmet analize, temveč kot sogovornika, ki mu zastavlja vprašanja o njegovem lastnem odnosu do drugačnosti, empatije in odgovornosti. Taka raba pesmi *Ajša* hkrati potrjuje širšo tezo prispevka: model FRANKL ni vezan na določeno pesniško zbirko ali temo, temveč predstavlja prenosljiv didaktični pristop, uporaben povsod tam, kjer književnost odpira eksistencialna vprašanja smisla, svobode in odgovornosti.

S tem model prispeva k razvoju sodobne, eksistencialno občutljive didaktike književnosti, ki književni pouk razume kot prostor osebnostnega in etičnega zorenja učenca, ne le kot mesto usvajanja literarnovednega znanja.

Viri in literatura

1. Frankl, V. E. (1985). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. Dostopno na: https://www.beacon.org/Mans-Search-for-Meaning-P602.aspx
2. Frankl, V. E. (2007). *The Doctor and the Soul*. Random House. Dostopno na: https://www.penguinrandomhouse.com/books/55687/the-doctor-and-the-soul-by-dr-viktor-e-frankl/9780394743172/
3. Gadamer, H.-G. (2001). *Truth and Method*. Continuum.
4. Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. Johns Hopkins University Press. Dostopno na: https://press.jhu.edu/books/title/2456/act-reading
5. Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity*. Harvard University Press. Dostopno na: https://www.hup.harvard.edu/books/9780674179493
6. OECD. (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. Dostopno na: https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en
7. Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Southern Illinois University Press. Dostopno na: https://books.google.com/books/about/The_Reader_the_Text_the_Poem.html?id=PIDDa4z_R4QC
8. UNESCO. (2023). *Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development*. Dostopno na: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330

9. Svet Evrope. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Dostopno na: https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture

Obravnava domačega branja po metodi dolgega branja

TANJA HRIBAR, *prof. slov.*
hribar.t@gmail.com

Povzetek: Branje je za otroka in za njegov razvoj izredno pomembno, saj spodbuja otrokov intelektualni, čustveni in jezikovni razvoj. Otrok z branjem bogati besedni zaklad, uri se v tehniki branja, razvija domišljijo in empatijo, oblikuje svoj pogled na svet, širi znanje. Postavlja se vprašanje, kako v teh časih, ko branje izgublja tekmo z zabavnimi digitalnimi vsebinami, za branje navdušiti otroke in mladostnike. Učitelji imamo zagotovo zelo pomembno vlogo pri razvoju bralnih navad svojih učencev. Glavni cilj književnega pouka – ohranjanje učenčevih interesov za branje – dosegamo tudi z domačim branjem, ki mora biti za učence prijetna bralna izkušnja. Prispevek predstavlja v praksi preizkušeno šolsko obravnavo domačega branja po metodi dolgega branja v 6. razredu osnovne šole.

Ključne besede: branje, šolsko branje, domače branje, dolgo branje, osnovna šola

Abstract: Reading is extremely important for a child and their development, as it stimulates the child's intellectual, emotional, and linguistic development. Through reading, a child enriches their vocabulary, practices reading techniques, develops imagination and empathy, forms their own worldview, and expands their knowledge. The question arises as to how to inspire children and adolescents to read in these times, when reading is losing the race against entertaining digital content. As teachers, we certainly play a very important role in the development of our students' reading habits. The main goal of literature lessons – maintaining students' interest in reading – is also achieved through required reading, which must be a pleasant reading experience for students. The article presents a practice-tested school approach to required reading using the long reading method in the 6th grade of primary school.

Keywords: reading, school reading, required reading, long reading, primary school

UVOD

Branje je izjemno pomembno za zdrav in uspešen razvoj otrok in mladostnikov. Branje kakovostne literature oblikuje bralce za vse življenje in dviga bralno pismenost, ki je ena najpomembnejših veščin sodobnega časa. V preteklosti so otroci in mladostniki radi posegali po knjigah in si z njimi krajšali čas, danes pa ni več tako. Učitelji v osnovni šoli opažamo, da interes učencev za branje s starostjo upada. Bralne navade se spreminjajo, konkurenca knjigi pa je danes večja kot kdaj koli prej.

Kot učiteljica slovenščine na osnovni šoli vsako šolsko leto znova opažam, da učenci berejo manj, da berejo slabše, da ne berejo tekoče, da imajo težave z razumevanjem prebranega, da izgubljajo stik s knjigo. K branju in obravnavi književnih besedil za domače branje ne pristopijo z veseljem, ampak z negodovanjem, celo z odporom. Vedno več učencev domačega branja sploh ne prebere. Pogosto se mi postavlja vprašanje, kako v teh časih za branje navdušiti svoje učence. Zavedam se, da imamo učitelji in šola zelo pomembno vlogo pri razvoju in ohranjanju bralnih interesov svojih učencev. Da bi učence, ki manj radi (ali sploh ne) berejo, motivirala za branje, sem v 6. razredu domače branje izvedla pri pouku po metodi dolgega branja.

Šolsko branje

Šolsko literarno branje poteka pod vodstvom učitelja pri pouku in doma kot samostojna dejavnost. Prizadeva si za dosego ciljev pouka književnosti, kakor jih predvidevajo učni načrti. Zajema različne književne pojave – visoko in množično književnost, starejšo in novejšo, domačo in prevodno, liriko, epiko, dramatiko (Krakar Vogel, 2020). Pri pouku književnosti se najpogosteje obravnava kratka besedila, medtem ko je obravnava daljših redkejša. Za obravnavo daljših besedil imamo dve možnosti: domače branje in dolgo branje besedila v šoli (z dopolnjevanjem samostojnega branja posameznih delov doma) (Krakar Vogel, 2020).

Domače branje

Domače branje pomeni učenčevo samostojno branje literarnega dela zunaj šole (doma) in je dopolnilo k obravnavanju književnosti v šoli. Omogoča branje v lastnem tempu, kar pri pouku ni vedno izvedljivo. To dejavnost v različnih oblikah poznajo vse teorije in prakse književnega pouka (Krakar Vogel, 2004). Domače branje je nadgradnja in dopolnilo branja v okviru pouka književnosti. Z domačim branjem dosegamo osrednji cilj književne didaktike – ohranjanje učenčevih interesov za branje tudi v času, ko učitelj ni prisoten. Domače branje sledi enakim ciljem kot pouk književnosti: pridobiti literarnovedno znanje, oblikovati bralno kulturo, razviti književni okus in ustvarjalne sposobnosti učencev (Novak, 2019). Izbor knjig za domače branje običajno dopolnjuje izbor tem, obdobij,

avtorjev v učnih načrtih, upošteva pa se tudi zanimivost za bralca (Krakar Vogel, 2004).

Krakar Vogel (2004) navaja klasične in alternativne metode obravnave domačega branja. Klasične metode so frontalna razlaga, individualno delo učenca in pogovorna metoda. Med alternativne metode pa sodijo igra vlog, aktualizacija z ustvarjalnim pisanjem, miselni vzorci, ilustracije, stripi, kvizi in uganke.

Poglavitne didaktične strategije za obravnavo domačega branja se dotikajo naslednjih področij:

- načrtovanje predbralnih, medbralnih in pobralnih dejavnosti ter umestitev teh faz obravnave domačega branja v redni pouk;
- motivacija učencev in lokalizacija besedila pred branjem;
- pomoč posamezniku v času, določenem za samostojno branje;
- zanimive interpretativno ustvarjalne dejavnosti po branju (Krakar Vogel, 2004).

Krakar Vogel (2020) predlaga etapno domače branje, pri katerem gre za samostojno branje po krajših etapah. Učenci do določenega roka preberejo določeni del besedila, nato pa prinesejo knjige in zapiske k pouku in se pogovorijo o doživljanju, razumevanju, mnenjih. Za obravnavo domačega branja v celoti so pripravljeni, ko te kratke medbralne dejavnosti pri posameznem domačem branju večkrat ponovijo.

Domače branje v Učnem načrtu za slovenščino (2018)

Učni načrt za slovenščino (2018) priporoča, da učenci v posameznem šolskem letu doma preberejo najmanj tri čim bolj raznovrstna književna besedila. Za četrto domače branje se šteje tudi besedilo, ki ga pri pouku obravnavamo po metodi dolgega branja. Izbira besedil za obravnavo pri književnem pouku je prepuščena učiteljem, ki pa morajo pri izbiri upoštevati naslednja merila: kakovost besedil, zvrstno-vrstno in vsebinsko raznovrstnost izbranih besedil, primernost besedil bralnorazvojni stopnji učencev in individualne razlike med učenci (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo, 2018).

Domače branje v Učnem načrtu za slovenščino (2025)

Učni načrt za slovenščino (2025) prinaša obvezno domače branje umetnostnih in neumetnostnih besedil v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Za učence od 4. do 6. razreda določa, da se domačemu branju nameni vsaj tri ure in pol na mesec, za učence od 7. do 9. razreda pa vsaj štiri ure in pol na mesec. Učitelj lahko navedeni orientacijski čas po lastni presoji preračuna v število strani ali ustrezna besedila (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod RS za šolstvo, 2025).

Dolgo branje

Dolgo branje se za razliko od domačega dogaja v šoli in poteka več šolskih ur. Učenci skupaj z učiteljem skozi daljše obdobje berejo in

interpretirajo določeno književno besedilo. Osnovna dejavnost je glasno branje primerno dolgih delov besedila, ob tem pa raznovrstne dejavnosti na vseh spoznavno sprejemnih stopnjah in v različnih učnih oblikah (Krakar Vogel, 2004). Domače branje in dolgo branje se lahko prepletata: del besedila se lahko bere v šoli, del doma, prav tako pa se med šolo in domom vrstijo tudi dejavnosti učencev. Dolgo branje zajema vse sporazumevalne dejavnosti: tiho in glasno interpretativno branje z elementi uprizarjanja, poslušanje, govorjenje in poustvarjalno pisanje. Omogoča temeljit, intenziven in ustvarjalen stik med bralci in književnim besedilom (Krakar Vogel, 2004). Metoda dolgega branja oziroma branja v nadaljevanjih pomeni branje in pripovedovanje daljših proznih besedil, ki jih v razredu beremo in/ali pripovedujemo učencem tako, da v rednih presledkih preberemo po eno ali dve poglavji (Kordigel Aberšek, 2008).

Pri dolgem branju je pomembno, da učitelj v prijetnem ozračju prebere izbrano besedilo, po branju pa se razvije spontani pogovor o prebranem. Gre predvsem za to, da učitelj ne preverja, koliko so si učenci zapomnili in jih ne sili k izražanju mnenja o prebranem. Prav zato je za učence tako branje zelo prijetna izkušnja, saj imajo občutek, da tako branje ni obvezno. Pomembno je, da so termini branja redni in da učenci vedo, kdaj bodo slišali nadaljevanje zgodbe (Kordigel Aberšek, 2008).

PRIMER DOBRE PRAKSE

Kot učiteljica slovenščine na osnovni šoli se pogosto sprašujem, kako za branje navdušiti svoje učence. Da bi učence, ki ne izražajo interesa za branje, pa tudi tiste, ki radi berejo, motivirala za branje, sem v 6. razredu domače branje izvedla v šoli po metodi dolgega branja.

Izbor besedila

Za domače branje sem izbrala knjigo Leopolda Suhodolčana Mornar na kolesu. Gre za avtobiografsko zbirko črtic, v katerih pisatelj obuja spomine na otroška in šolska leta. Knjiga, ki jo je ilustriral Aco Mavec, je bila prvič izdana leta 1973 in je postala pomemben del slovenske mladinske književnosti (Zupan, v Suhodolčan, 2010).

Izbrano književno besedilo se mi zdi še posebej primerno za obravnavo po metodi dolgega branja, saj je vsaka zgodba zase zaokrožena celota. Glavni književni junak je v vseh zgodbah isti, zgodbe pa povezujejo tudi druge komponente književnega dela, npr. isti književni prostor in čas.

Napoved domačega branja

Z učenci smo se ob koncu šolskega leta dogovorili, da bomo zadnje domače branje, Mornar na kolesu Leopolda Suhodolčana, prebrali v šoli. Časovni okvir ni bil izbran naključno. Ob koncu šolskega leta, ko so bile vse ocene že pridobljene in zaključene, se nam namreč ni bilo

treba bati, da bomo z branjem in poglobljeno obravnavo izgubili preveč dragocenega časa.

Pojasnila sem jim, da bo branje po večini potekalo v šoli, da bomo brali glasno, da se bomo menjavali v vlogi bralcev, nekatere naloge in del branja pa bodo morali opraviti doma. Dogovorili smo se, da bodo imeli knjigo s seboj pri vseh urah. V učilnici sem imela tudi nekaj šolskih knjig, da je res lahko vsak učenec bral svojo knjigo. Naša šolska knjižnica to omogoča.

Predbralne dejavnosti

Pred začetkom branja sem učencem podala nekaj osnovnih informacij o avtorju (Leopold Suhodolčan), knjigi (Mornar na kolesu) in o času, v katerem se zgodbe dogajajo (1. polovica 20. stoletja). Pokazala sem jim tudi slikovno gradivo. Pogovor sem navezala na otroštvo njihovih starih staršev in jih usmerila v razmišljanje o razlikah med življenjem v preteklosti in danes. Učencem sem naročila, naj obiščejo svoje stare starše oziroma starejše ljudi v svojem kraju in zapišejo njihove resnične zgodbe iz preteklosti.

Branje v šoli in doma ter izražanje doživetij

Branje je potekalo štiri šolske ure zapored. Večino zgodb smo prebrali v šoli, nekatere so prebrali doma, za domačo nalogo. Na začetku vsake šolske ure smo se pogovorili o branju doma.

Branje v šoli je potekalo v prijetnem, umirjenem vzdušju. Po čustvenem premoru po branju ter morebitnih komentarjih smo razložili neznane/manj znane besede, tudi stalne besedne zveze. Po branju vsake zgodbe v šoli je prišlo do spontanega pogovora, v katerem smo ustno odgovorili na vprašanja: O čem govori zgodba? Kdo je glavna oseba? Kje in kdaj se zgodba dogaja? Nato so imeli učenci nekaj časa za zapiske na bralni list.

Učenci so pred branjem dobili bralni list, ki so ga ob branju ali po njem izpolnili. Na bralni list so zabeležili osnovne podatke o knjigi (naslov, avtor, ilustrator, založba, leto izida), naslove posameznih zgodb, književne osebe, književni prostor in čas, izpostavili so najljubši dogodek in svoje mnenje o prebrani knjigi. Zapisali so lahko tudi misli in vprašanja, ki so se jim porajala ob branju.

Učenci so poročali, da so se o zgodbah pogovarjali tudi doma, v prostem času, s starši, starimi starši, sorodniki in prijatelji. Razpravljali so o življenju v preteklosti, o ravnanju književnih junakov, ali so storili prav ali narobe, in ugotavljali, kaj bi storili na njihovem mestu sami. Spraševali so se, o čem bo govorila naslednja zgodba, kaj bo glavni junak še doživel. Na šolskih hodnikih so me ustavljali, mi povedali, da so opravili domačo nalogo (prebrali naslednjo zgodbo) in me spraševali, kdaj nadaljujemo z branjem.

Dejavnosti po branju

Ko smo z učenci izbrano književno besedilo prebrali v celoti, sem organizirala učno enoto, v kateri smo preverili, kako so razumeli in doživeli prebrano besedilo.

Uvod in uvodna motivacija

V uvodnem delu učne ure sem učence skozi igro razporedila v skupine. Vsak je iz škatle izvlekel listič, na katerem je bila zapisana številka. Tako je nastalo sedem naključnih skupin s po tremi učenci. Z igro asociacij sem jih usmerila v razmišljanje o izhodiščnem besedilu. Vsaka skupina je dobila 10 sličic in jih je morala povezati z naslovi zgodb iz knjige Mornar na kolesu.

Razčlenjevanje besedila

Vsaka skupina je izbrala eno zgodbo in jo najprej ponovno prebrala. Sledila je vsebinska analiza. Pri tem sem jim pomagala z vprašanji. Izbrani zgodbi so določili glavne in stranske književne osebe, značaje književnih oseb in odnose med njimi, književni prostor in čas, sporočilo, pripovedovalca, obnovili so zgodbo oziroma tvorili premico dogajanja. Še posebej sem jih opozorila na pravopisna/pravorečna pravila. Sledila je predstavitev skupinskega dela. Vsaka skupina je predstavila vsebinsko analizo izbrane zgodbe, preostali učenci pa so sošolcem povedali, kaj je bilo v analizi dobrega in kaj morajo popraviti oziroma dopolniti. Tudi sama sem učencem sproti podala povratno informacijo.

Poustvarjanje

Po natančni analizi besedila so bili učenci pripravljeni, da izbrano zgodbo dramatizirajo. Najprej smo ponovili značilnosti dramskega besedila. Nato so pričeli s preoblikovanjem proznega besedila v dramsko. Na voljo sem jim dala več možnosti: izbrano zgodbo so lahko spremenili v dramsko besedilo, ki je bilo istovetno pisateljevi predlogi, lahko pa so jo postavili v drugo okolje in čas, dodali nove književne osebe ipd. Učence sem opozorila, da mora imeti vsak član skupine svojo vlogo; če se število književnih oseb ne izide, naj dodajo novo vlogo ali katero izmed vlog izpustijo. Dogovorili so se, kako bodo poskrbeli za kostume, sceno, glasbeno spremljavo. Razdelili so si vloge – kdo bo igral katero književno osebo. Ves čas sem bila na voljo za vprašanja in pomoč, po potrebi sem jim dala dodatne usmeritve.

Razredno gledališče

Pri pouku, med odmori, nekateri tudi doma so se pripravljali na dramski nastop. Vse pripravljene točke so odigrali pri pouku.

Skupaj z učenci smo izbrali najboljše poustvarjalne naloge in jih poslali mentorici šolskega časopisa v objavo. V zaključnem razgovoru sem učencem podala svoje ugotovitve glede njihovega branja, sodelovanja, znanja in ustvarjalnosti.

ZAKLJUČEK

Branje knjige za domače branje po metodi dolgega branja so učenci zelo dobro sprejeli. K domačemu branju so sprva pristopili z negodovanjem, nekateri celo z odporom, na koncu pa smo se vsi strinjali, da so se pri branju in obravnavi izbranega književnega besedila zelo zabavali. Predstavljena šolska obravnava prikazuje, da je lahko domače branje tudi prijetna bralna izkušnja.

Domače branje je bilo obravnavano po metodičnem sistemu šolske interpretacije. V uvodu je bilo vzbujeno zanimanje za izbrano književno besedilo, sledila je najava besedila in njegova umestitev v kontekst. Po (interpretativnem) branju so učenci izrazili svoje vtise, misli, presoje, doživetja. Razčlenjevanja besedila so se lotili v skupinah, in sicer ob ponovnem branju izbrane zgodbe. Obravnavo domačega branja so zaključili s poustvarjalnimi dejavnostmi – z dramatizacijo in uprizoritvijo izbrane zgodbe.

Domače branje je v šolskem prostoru prepogosto razumljeno kot dodatna obveznost – tako za učitelje kot za učence. Obravnava domačega branja zahteva podrobno učiteljevo strokovno in didaktično pripravo ter veliko časa pri pouku. Učenci se domačemu branju izogibajo zaradi neprivlačne vsebine, prisile, slabih izkušenj, številni prepisujejo obnove in interpretacije s spleta (Krakar Vogel, 2020).

Učitelji in šola imamo zagotovo pomembno vlogo pri razvoju in širjenju bralnih navad svojih učencev, a zelo pomemben je tudi vpliv družine. Učence je potrebno spodbujati k branju tako v šoli kot tudi v domačem okolju. Branje pri pouku ni enako branju v prostem času, ampak s pozitivnimi bralnimi izkušnjami v šoli lahko učence motiviramo tako za šolsko kot tudi za prostočasno branje.

Viri in literatura

1. Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
3. Krakar Vogel, B. (2020). *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
4. Novak, L. (2019). Domače branje pri pouku književnosti v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju. *Razredni pouk*, št. 2/2019, *letnik 21*, str. 5–9.
5. Suhodolčan, L. (2010). *Mornar na kolesu*. Ljubljana: Karantanija.
6. Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. (2018). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf.
7. Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. (2025). Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_slovenscina_2025.pdf.

Testna anksioznost pri učencih s specifičnimi učnimi težavami

PATRICIJA JAHIČ, *mag. prof. spec. in reh. ped., učiteljica dodatne strokovne pomoči*
patricija.jahic@guest.arnes.si

Povzetek: Testna anksioznost je pogosta težava, ki lahko pomembno vpliva na učno uspešnost in počutje učencev, še posebej tistih s specifičnimi učnimi težavami. Izraža se na fiziološkem, čustvenem, kognitivnem in vedenjskem področju. Pogosto ovira učinkovito učenje in izkazovanje znanja. Članek opisuje značilnosti testne anksioznosti, njen vpliv na učenje ter povezanost s specifičnimi učnimi težavami. Predstavljene so strategije za zmanjševanje testne anksioznosti, med katerimi so tehnike sproščanja, učinkovite učne strategije ter ustrezne prilagoditve ocenjevanja znanja. Predstavljene strategije lahko pomagajo pri zmanjševanju anksioznosti in boljšemu funkcioniranju učencev v šolskem okolju.

Ključne besede: testna anksioznost, specifične učne težave, tehnike sproščanja, učne strategije, prilagoditve ocenjevanja

Abstract: Test anxiety is a common problem that can significantly affect students' academic performance and well-being, particularly among students with specific learning difficulties. It manifests itself on physiological, emotional, cognitive, and behavioural levels and often interferes with effective learning and the demonstration of acquired knowledge. This article describes the characteristics of test anxiety, its impact on learning, and its association with specific learning difficulties. Strategies for reducing test anxiety are presented, including relaxation techniques, effective learning strategies, and appropriate assessment accommodations. The presented strategies can contribute to reducing anxiety and improving students' functioning within the school environment.

Keywords: test anxiety, specific learning difficulties, relaxation techniques, learning strategies, assessment accommodations

UVOD

Učenci se v šolskem okolju pogosto soočajo z različnimi ocenjevalnimi situacijami, ki nekaterim povzročajo dodatne obremenitve in stiske. Posebej ranljivi so lahko učenci s specifičnimi učnimi težavami (SUT), ki se zaradi dolgotrajnih težav pri usvajanju znanja, pogostejših izkušenj neuspeha in večjega napora pri učenju pogosto soočajo z manjšim občutkom kompetentnosti ter negativno podobo o lastnih sposobnostih. Neuspehi pri učenju lahko vplivajo tudi na njihov odnos do šole in pripravljenost za opravljanje šolskih obveznosti. Če učenec pogosto doživlja, da kljub trudu ne dosega želenih rezultatov, lahko začne razvijati negativna prepričanja o sebi, kar povečuje tveganje za razvoj anksioznosti. Testna anksioznost se kaže na različnih področjih in lahko pomembno zmanjša učenčevo učinkovitost pri učenju in ocenjevanju znanja. Pomembno je, da pedagoški delavci prepoznajo njene znake, razumejo njen vpliv na učence s SUT ter jim zagotovijo ustrezno podporo. Namen članka je predstaviti značilnosti testne anksioznosti, njen vpliv na učenje in šolsko funkcioniranje ter možnosti podpore učencem s SUT.

Opredelitev testne anksioznosti

Testna anksioznost je oblika tesnobe, ki jo učenec doživlja ob realnem ali namišljenem soočanju s situacijo, v kateri se njegovo znanje, vedenje ali uspešnost ocenjuje (npr. pisno ocenjevanje, govorni nastop). Ocenjevalno situacijo doživlja kot ogrožajočo, kar zmanjšuje njegovo učinkovitost pri reševanju nalog ter vpliva na pozornost, priklic in predelavo informacij. Zaradi anksioznosti v ocenjevalne situacije pogosto vstopa s pričakovanjem neuspeha (Hribar in Magajna, 2011). Učenec uspešnost pri vsaki nalogi povezuje z doživljanjem lastne vrednosti. Zadovoljen je takrat, ko nalogo opravi brez napak, zato je do sebe zelo kritičen in pogosto stremi k perfekcionizmu (Magajna idr., 2008). Testna anksioznost je običajno najmočnejša tik pred ocenjevalno situacijo. Če učenec oceni, da je pri reševanju uspešen, se praviloma zmanjša, sicer pa lahko vztraja tudi med opravljanjem preizkusa (Pečjak, 1993). Raziskave kažejo, da je testna anksioznost med učenci razmeroma pogost pojav. Po nekaterih podatkih se testna anksioznost pojavlja pri 10 do 20 % storilnostno podpovprečnih učencev (Mandel in Marcus, 1995, v Hribar in Magajna, 2011). Učenci s SUT so zaradi ponavljajočih se izkušenj neuspeha in pogostega negativnega vrednotenja še posebej ranljivi za razvoj testne anksioznosti. K njenemu razvoju in vzdrževanju prispevajo tudi dejavniki družinskega okolja. Starši anksioznih otrok se velikokrat osredotočajo na napake in neuspehe ter kritizirajo otroke, kar ima negativen vpliv na otrokovo samopodobo, njegovo zaupanje v lastne zmožnosti in možnost uspeha (Hribar, 2002). Anksioznost se pojavlja ne glede na socialno-ekonomski status ter kulturne, rasne in etnične razlike posameznikov. Prav tako se enako pogosto pojavlja pri obeh spolih, vendar dekleta pogosteje poiščejo pomoč zaradi svojih težav, medtem ko fantje težave pogosteje rešujejo samostojno (Hribar in Magajna, 2011).

Znaki testne anksioznosti

Testna anksioznost se pri učencih kaže na različnih področjih delovanja in lahko pomembno vpliva na njihovo šolsko funkcioniranje. Njeni znaki se najpogosteje pojavljajo pred, med ali ob pričakovanju ocenjevalne situacije. Izražajo se lahko na fiziološkem, čustvenem, kognitivnem in vedenjskem področju.

Na fiziološkem področju se lahko kaže kot pospešeno bitje srca, povišan krvni tlak, hitrejše dihanje, mišična napetost, znojenje, tresenje, težave s spanjem ali občutek utrujenosti. Učenci pogosto poročajo tudi o slabosti, bolečinah v trebuhu ter nemiru. Na čustvenem področju so pogosti občutki strahu, zaskrbljenosti, nervoznosti, napetosti, negotovosti in nemoči. Nekateri doživljajo tudi občutke sramu in zadrege ob možnosti, da bi doživeli neuspeh. Na kognitivnem področju se kaže z negativnimi mislimi, podcenjevanjem lastnega znanja, poudarjanjem preteklih neuspehov ter strahom pred izgubo nadzora nad mislimi v ocenjevalni situaciji. Na vedenjskem področju se lahko kaže z izogibanjem stresnim situacijam, ponavljanjem besed, gibov ali opravil ter težavami zaradi slabše koordinacije (npr. tresenje rok) (Hribar in Magajna, 2011).

Pri učencu, ki doživlja testno anksioznost, je mogoče opaziti naslednje znake:

- pogosto toži o telesnih težavah, ki so povezane z napetostjo in stresom ter se težko sprosti,
- izogiba se šolskim obveznostim ali odlaša z njimi zaradi strahu pred neuspehom,
- je pretirano zaskrbljen glede svojih dosežkov in svoje sposobnosti ocenjuje nerealno,
- pogosto dvomi vase, poudarja pretekle napake in pričakuje neuspeh,
- potrebuje pogosto potrjevanje in usmerjanje odraslih (npr. učiteljev, staršev),
- stremi k popolnosti in se izogiba manj strukturiranim nalogam (npr. prosti spis, ustvarjalne naloge),
- se pretirano osredotoča na podrobnosti in težje prepozna bistvo naloge,
- je močno obremenjen s pričakovanji drugih ter s pravilnim vedenjem daje vtis, da je bolj zrel od vrstnikov,
- lahko razvije odpor do šole ali ocenjevalnih situacij (Hribar in Magajna, 2011).

Pri učencih s SUT so znaki testne anksioznosti pogosto izrazitejši, saj se pogosto prepletajo z negativnimi izkušnjami pri učenju, občutkih neuspešnosti ter zmanjšanim zaupanjem v lastne sposobnosti.

Vpliv testne anksioznosti na učenje in šolsko funkcioniranje

Intenzivnost anksioznosti vpliva na kognitivno delovanje posameznika in njegovo uspešnost pri reševanju različnih nalog. Nižja raven anksioznosti običajno ne vpliva pomembno na učenčevo

funkcioniranje in lahko nekatere učence celo motivira, da se izboljšajo. Visoka raven anksioznosti pa zmanjšuje uspešnost pri reševanju kognitivnih in šolskih nalog, saj delovni spomin obremenjuje z mislimi, ki niso povezane z reševanjem naloge. Učenci zato manj učinkovito uporabljajo tudi metakognitivne spretnosti, kot so načrtovanje, spremljanje in vrednotenje lastnega učenja (Hribar in Magajna, 2011). Visoka raven anksioznosti ima lahko neugodne posledice na izobraževalne izide, kar pomeni, da so takšni učenci večkrat šolsko neuspešni ter opustijo šolanje (Van Ameringen, Mancini in Farvolden, 2003, v Hribar in Magajna, 2011). Dosežki učencev s testno anksioznostjo pogosto ne odražajo njihovega dejanskega znanja. Zaradi strahu pred neuspehom se lahko izogibajo učenju, ocenjevalnim situacijam ali celo obiskovanju pouka, kar povečuje vrzeli v znanju, prispeva k socialnim težavam in lahko še dodatno stopnjuje anksioznost (Hribar in Magajna, 2011).

Povezanost med specifičnimi učnimi težavami in anksioznostjo

Raziskave kažejo, da učenci s SUT dosegajo višje rezultate na lestvicah anksioznosti kot učenci brez učnih težav. To kaže na pogostejše sopojavljanje SUT in anksioznosti (Nelson in Harwood, 2011, v Hribar in Magajna, 2011). Anksioznost pri učencih s SUT dodatno negativno vpliva na kognitivne procese, kot so pozornost, delovni spomin in priklic informacij, zaradi česar je lahko njihovo izvajanje še slabše in se njihove težave pri učenju še izraziteje pokažejo (Hribar in Magajna, 2011). Strokovnjaki so oblikovali tri glavne razlage odnosa med SUT in anksioznostjo:

- teorija sekundarne reakcije predpostavlja, da se anksioznost razvije kot posledica izkušenj, povezanih s SUT (npr. ponavljajoči se neuspehi, negativne povratne informacije, občutki manjše kompetentnosti),
- teorija anksioznosti kot primarne motnje predpostavlja, da lahko visoka raven anksioznosti prispeva k težavam pri učenju, ki se lahko kažejo kot SUT,
- teorija možganske disfunkcije predpostavlja, da imata lahko SUT in anksioznosti skupno etiologijo, ki izhaja iz drugačnega delovanja možganov, kar pojasnjuje njuno pogosto sopojavljanje (Spreen, 1989, v Hribar in Magajna, 2011).

Strategije premagovanja testne anksioznosti

Učitelj ima pomembno vlogo pri prepoznavanju in zmanjševanju testne anksioznosti. Učenci pri razvijanju strategij za njeno obvladovanje potrebujejo podporo, usmerjanje in varen odnos, ki temelji na zaupanju, sprejemanju in razumevanju njihovih težav. Pri tem je smiselno, da se učitelj izogiba pretiranemu kritiziranju, hkrati pa tudi ne sme biti preveč zaščitniški, saj lahko takšen pristop krepi učenčevo odvisnost od pomoči odraslih in zmanjšuje njegovo samostojnost. Pomembno je, da spodbuja realistična pričakovanja in dosegljive cilje. Učitelj naj učenca usmerja k osredotočanju na napredek in vložen trud, ne zgolj na končni rezultat. Pretirano

poudarjanje dosežkov ali visokih pričakovanj lahko pri nekaterih učencih še poveča občutek anksioznosti. Posebno pozornost je zato smiselno nameniti učencem, ki stremijo k perfekcionizmu (Magajna idr., 2008). Kakovostna povratna informacija predstavlja pomemben element podpore. Ker je premagovanje anksioznosti praviloma daljši in postopen proces, učenci potrebujejo redne informacije o svojem napredku. Učitelj je lahko o napredku učenca obveščen od staršev, sošolcev, drugih učiteljev ter strokovnih delavcev ali pa sam opazuje njegovo vedenje. Povratna informacija naj bo pravočasna, jasna, konkretna, učencu razumljiva, povezana s kriteriji uspešnosti ter usmerjena v nadaljnje izboljšave (Holcar Brunauer idr., 2025). Primer ustrezno podane povratne informacije bi bil: »Miha, pred testom matematike si uspešno uporabil dihalne vaje, kar je bil eden od dogovorjenih korakov za obvladovanje tvoje testne anksioznosti. Opazil sem, da si med reševanjem testa postal živčen, vendar dihalnih vaj nisi ponovno uporabil. Predlagam ti, da naslednjič poskusiš, ko začutiš že prve znake napetosti, narediti nekaj počasnih vdihov in izdihov. To ti bo pomagalo ohraniti zbranost in bolje pokazati svoje znanje.« Učinkovita povratna informacija lahko krepi učenčev občutek kompetentnosti, samoučinkovitosti in zaupanja v lastne sposobnosti.

Poleg podpornega odnosa in ustrezne povratne informacije je koristno, da učitelj učence uči tehnik sproščanja, učinkovitih učnih strategij in pri učencih s SUT zagotavlja ustrezne prilagoditve. Kadar pa anksioznost pomembno ovira učenčevo šolsko in socialno funkcioniranje, je smiselno učenca vključiti v ustrezno strokovno pomoč.

Tehnike sproščanja

Za zmanjševanje fizioloških simptomov anksioznosti je učinkovita redna uporaba različnih tehnik sproščanja. Učitelj lahko učence nauči vaj, ki zmanjšujejo telesno in miselno napetost. Pri izbiri tehnik je pomembno, da so prilagojene učenčevi starosti, interesom in vsakodnevnim dejavnostim. Priporočljivo je, da so vaje kratke in enostavne za izvajanje, saj jih lahko učenec uporabi tudi v razredu, pred ali med ocenjevanjem znanja. Učenec se mora naučiti prepoznati telesne in čustvene znake naraščajoče anksioznosti ter pravočasno uporabiti ustrezne strategije za njeno obvladovanje (Magajna idr., 2008). Med najpogosteje uporabljenimi tehnikami sproščanja so:

- dihalne vaje (npr. učenec petkrat počasi vdihne skozi nos in izdihne skozi usta ter se osredotoči na svoje dihanje),
- progresivno mišično relaksacijo (npr. učenec za 10 sekund močno roki stisne v pesti, nato jih sprosti, s čimer se učenec nauči razlikovati med občutki napetosti in sproščenosti),
- čuječnost (npr. učenec usmeri svojo pozornost na pet stvari, ki jih vidi, štiri, ki jih sliši, tri, ki jih občuti z dotikom, dve, ki jih vonja in eno, ki jo okusi, s čimer preusmeri pozornost k sedanjemu trenutku),

- vodene vizualizacije (npr. učenec si pred testom predstavlja, kako uspešno in mirno rešuje naloge ter učinkovito uporablja svoje znanje in strategije) in
- telesna dejavnost (npr. učenec gre na kratek sprehod po hodniku, izvede nekaj razteznih vaj ali krajšo gibalno aktivnost za zmanjšanje telesne napetosti).

Pomembno je, da učenec tehnike sproščanja redno vadi in jih ne uporablja šele tik pred ocenjevalno situacijo, saj bodo tako najučinkovitejše.

Učne strategije

Učinkovita uporaba učnih strategij lahko pri učencih s testno anksioznostjo zmanjša občutek preobremenjenosti, poveča občutek nadzora nad učenjem in izboljša učno uspešnost. Učitelj naj učencu pomaga izbrati strategije, ki ustrezajo njegovim potrebam in načinu učenja. Koristno je, da si učenec učno snov razdeli na manjše in obvladljive korake ter se osredotoči na prepoznavanje bistvenih informacij, glavnih idej in povezav med posameznimi vsebinami (Magajna idr., 2008). Učence s testno anksioznostjo je smiselno naučiti tudi strategije samoregulacije učenja. Učitelj lahko učenca spodbuja k načrtovanju časa za učenje, postavljanju manjših in dosegljivih ciljev ter spremljanju lastnega napredka. Učenec naj po vsakem učnem sklopu preveri svoje razumevanje, tako da sam sebi postavlja vprašanja (npr. »Kaj je glavna ideja te učne snovi?«, »Kako bi to razložil sošolcu, ki je manjkal v šoli?«, »Kaj mi še ni popolnoma jasno?«). Takšen način utrjevanja znanja izboljšuje dolgoročno pomnjenje, spodbuja aktivno učenje ter povečuje občutek kompetentnosti (Dunlosky idr., 2013, str. 4–58).

Pri usvajanju in organizaciji učne snovi so lahko učinkoviti grafični organizatorji, miselni vzorci, pojmovne mreže, kartice za učenje, podčrtovanje z barvami ter povzemanje ključnih informacij z lastnimi besedami. Takšne strategije učencu pomagajo bolje organizirati informacije, prepoznati bistvo vsebine in vzpostavljati povezave med posameznimi pojmi. Ker imajo učenci različne potrebe, sposobnosti in preference, naj učitelj predstavi več strategij, nato pa spodbuja k uporabi tistih, ki so zanje najučinkovitejše (Dunlosky idr., 2013, str. 4–58). Učitelj naj pri učencih razvija tudi metakognitivne strategije, ki učencu omogočajo, da se nauči načrtovati svoje delo (npr. koliko časa bo namenil določeni nalogi), spremlja svoje razumevanje med učenjem ter po končanem učenju oceni, katere strategije so se mu zdele učinkovite in katere bi si moral prilagoditi. Pri tem si lahko zastavlja vprašanja, kot so: »Ali res razumem, kar sem pravkar prebral?«, »Katera strategija mi je danes najbolj pomagala pri učenju?«, »Pri katerih nalogah potrebujem še več vaje?«, »Kdaj bi še lahko uporabil to strategijo?«, »Kaj bi naslednjič naredil drugače?«. Zavedanje lastnega učnega procesa prispeva k večji samostojnosti, občutku nadzora ter posledično zmanjšuje anksioznost v ocenjevalnih situacijah (De Boer idr., 2018, str. 98–115). Učitelj naj

učenca spodbuja tudi k razporejenemu ponavljanju učne snovi v več krajših obdobjih, namesto intenzivnega učenja tik pred ocenjevanjem znanja. Takšen način učenja izboljša dolgoročno pomnjenje ter zmanjšuje občutek časovnega pritiska in negotovosti, ki pogosto prispevata k testni anksioznosti (Dunlosky idr., 2013, str. 4–58).

Prilagoditve ocenjevanja znanja

Učenci s SUT imajo pogosto pravico do ustreznih prilagoditev pri ocenjevanju znanja, katerih namen je zmanjšati vpliv primanjkljajev pri izvedbi naloge in omogočiti čim bolj verodostojen prikaz njihovega znanja. Najpogostejše prilagoditve so podaljšan čas reševanja, prilagoditev gradiv (npr. povečana pisava), upoštevanje specifičnih napak, ki izhajajo iz motnje (npr. zamenjava črk pri učencih z disleksijo) ter pisanje v prostoru, kjer je manj motečih dejavnikov. Pri učencih s testno anksioznostjo lahko dodatno koristi kot prilagoditev uporaba krajših odmorov med ocenjevanjem, ki zmanjšuje občutek časovnega pritiska in omogoča uporabo strategij za uravnavanje anksioznosti. Nekaterim učencem občutek varnosti in nadzora povečajo znani ali pomirjujoči predmeti (npr. plišasti medvedek, zapestnica »za srečo«). V posameznih primerih lahko učencu pomaga tudi, da med ocenjevanji popije kaj vode. Nekateri učenci si pred začetkom ocenjevanja pomagajo z ustaljenimi rutinami, ki jim dajejo občutek predvidljivosti in nadzora (npr. si zložijo vsa pisala na mizo, preverijo, ali imajo vse pripomočke).

Raziskave kažejo, da lahko ustrezne prilagoditve ocenjevanja znanja zmanjšajo stres in izboljšajo učne dosežke učencev z učnimi težavami (Cortiella in Horowitz, 2014). Prilagoditve so še posebej učinkovite, kadar so načrtovane individualno in izhajajo iz učenčevih specifičnih potreb, močnih področij ter težav, s katerimi se sooča pri učenju in ocenjevanju znanja.

ZAKLJUČEK

Testna anksioznost predstavlja pomemben dejavnik, ki ima lahko negativen vpliv na učenje, šolsko uspešnost in funkcioniranje učenca. Poleg doživljanja neprijetnih čustev v ocenjevalnih situacijah, lahko vpliva tudi na kognitivne procese. Posebej ranljiva skupina so učenci s SUT, pri katerih se zaradi ponavljajočih se izkušenj neuspeha, večjih naporov pri učenju ter zmanjšanega občutka kompetentnosti povečuje tveganje za razvoj testne anksioznosti. Pri zmanjševanju testne anksioznosti ima v šolskem okolju pomembno vlogo učitelj, ki lahko s svojim odnosom, načinom poučevanja, kakovostno povratno informacijo in ustreznimi prilagoditvami prispeva k učenčevemu občutku varnosti, uspešnosti in samostojnosti. Učence je potrebno naučiti strategije, ki jim omogočajo učinkovitejše spoprijemanje z znaki anksioznosti, razvijanje samoregulacije učenja ter večje zaupanje v lastne sposobnosti. Pedagoško delavci morajo biti zato pozorni in ustrezno usposobljeni za delo s takšnimi učenci, da znajo prepoznati znake anksioznosti ter razumeti, kako lahko ta zmanjšuje šolsko učinkovitost (Hribar in Magajna, 2011). Pravočasno

prepoznavanje težav, ustrezna podpora in prilagoditve pri ocenjevanju lahko pomembno zmanjšajo negativne posledice testne anksioznosti in učencem omogočijo uspešnejše vključevanje v učni proces.

Viri in literatura

1. Cortiella, C. in Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues.* New York: National Center for Learning Disabilities.
2. De Boer, H., Donker, A. S., Kostons, D. D. N. M. in Van der Werf, M. P. C. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review, 24*, 98-115.
3. Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. in Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14*(1), 4-58.
4. Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M. idr. (2025). *Povratna informacija: Formativno spremljanje v podporo učenju.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/FS_Povratna_informacija.pdf
5. Hribar, N. (2002). Anksioznost pri otrocih in mladostnikih. V N. Končnik Goršič in M. Kavkler (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
6. Hribar, N. in Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učencev z učnimi težavami zaradi anksioznosti. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
7. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Pečjak, V. (1993). *Pripravljanje na izpit*. Ljubljana: samozaložba.

Uporaba fit aktivnih metod pri pouku angleščine – primer iz prakse

BEATRIKA JERNEJC, *prof. soc. in angl., mag. manag.*
beatrika@gmail.com

Povzetek: Gibanje pri pouku pripomore k učinkovitejšemu učenju in boljšemu razpoloženju v učilnici. Raziskave pedagoške nevroznanosti dokazujejo, da znanje pridobivamo z aktivnostjo, zato je nujno, da učitelji vključujemo gibanje v proces poučevanja. Članek opisuje uporabo različnih fit aktivnih metod pri pouku angleščine v osnovni šoli. Predstavljene so metode, ki so bile uporabljene z namenom preverjanja in utrjevanja znanja pri učencih od 5. do 9. razreda v okviru projekta Fit4Kid™. Izvedba vsake fit aktivne metode je natančno opisana in podprta s slikovnim gradivom. Na koncu so dodane tudi evalvacije učencev, ki kažejo, da so jim na gibanju zasnovane učne ure zelo všeč.

Ključne besede: Fit4Kid™, fit aktivna metoda (FAM), fit pedagogika™, angleščina, gibanje

Abstract: Movement-based learning contributes to more effective learning and a better atmosphere in the classroom. Research in pedagogical neuroscience proves that knowledge is acquired through activity, so it is necessary for teachers to integrate movement into the teaching process. The article describes the use of various fit active methods in English lessons in primary school. The methods that were used for the purpose of knowledge revision among pupils from the 5th to the 9th grade within the framework of the Fit4Kid™ project are presented. The implementation of each fit active method is described in detail and supported by visual material that I prepared for each lesson. At the end, pupils' evaluations are also included, indicating that they enjoy movement-based lessons.

Keywords: Fit4Kid™, fit active method (FAM), fit pedagogy™, English, movement

UVOD

Ugotovitve pedagoške nevroznanosti poudarjajo pomen gibanja pri učenju in pomnjenju. Z gibanjem in vadbo se povečuje izločanje nevrotipičnega faktorja v možganih. Gre za protein, ki podpira delovanje in rast novih nevronov., kar pozitivno vpliva na naš dolgoročni spomin. Dokazano je, da gibanje izboljšuje razpoloženje in krepi kognitivne procese, kar predstavlja osnovo za dobro učenje in čim bolj učinkovito pomnjenje (Sousa, 2013). Sambanis omenja pet razlogov, ki upravičujejo uporabo gibanja pri pouku in niso pogojeni s starostjo učencev ali predmetnim področjem:

1. Gibanje je osnovna človekova potreba.
2. Gibanje izboljšuje fizično in psihično stanje učencev.
3. Gibanje je element novega, saj prinaša spremembe.
4. Gibanje uporabljamo z namenom učinkovite obdelave, shranjevanja in priklica informacij.
5. Gibanje opravlja nalogo aktivatorja različnih delov možganov, spodbuja kognitivne procese in koncentracijo pri učencih (Korče, 2021).

Bregant (2012) navaja, da se otrokova sposobnost učenja ob spodbudnem okolju lahko poveča tudi za četrtino, zato je z vidika učitelja pomembno, da za učence pripravi čim bolj spodbudno učno okolje, ki vključuje tudi gibalne dejavnosti.

Fit aktivne metode (FAM)

Fit pedagogika™ je pedagoški model, ki v pouk vključuje gibanje. Zasnovana je na ideji, da se učenci učijo med gibanjem, saj gibanje spodbuja nevrološki, kognitivni, čustveni in socialni razvoj otrok. Konda (2024) navaja, da je fit aktivna metoda (FAM**)** "oblika učenja v gibanju, ki učečemu zagotavlja visoko stopnjo koncentracije, osredotočenosti in notranje motivacije za učenje. Vključuje oblike asociativnega, primerjalnega, sodelovalnega, izkustvenega, celostnega, kritičnega in druge aktivne oblike učenja. Uporabljamo jo lahko v namene usvajanja nove učne snovi, utrjevanja in preverjanja. FAM zajema tri stopnje, ki si sledijo v naslednjem zaporedju: navodila, naloga in preverjanje". Gibanje aktivira delovanje možganov, kar je nujno pri dolgotrajnem sedenju, ki je za otroke pogosto dolgočasno in tudi naporno.

V nadaljevanju bom predstavila nekaj fit aktivnih metod, ki sem jih vključevala pri urah angleščine od 5. do 9. razreda, večinoma z namenom utrjevanja znanja. Pri učnih urah sem najpogosteje uporabila naslednje fit aktivne metode:

- FAM SPOMIN za utrjevanje besedišča,
- FAM AKTIVNE LISTE za utrjevanje besedišča in slovničnih struktur,
- FAM KOPIRAJ IN PRILEPI za utrjevanje besedišča,
- FAM AKTIVNE NALEPKE za utrjevanje nepravilnih glagolov, besedišča in slovničnih časov.

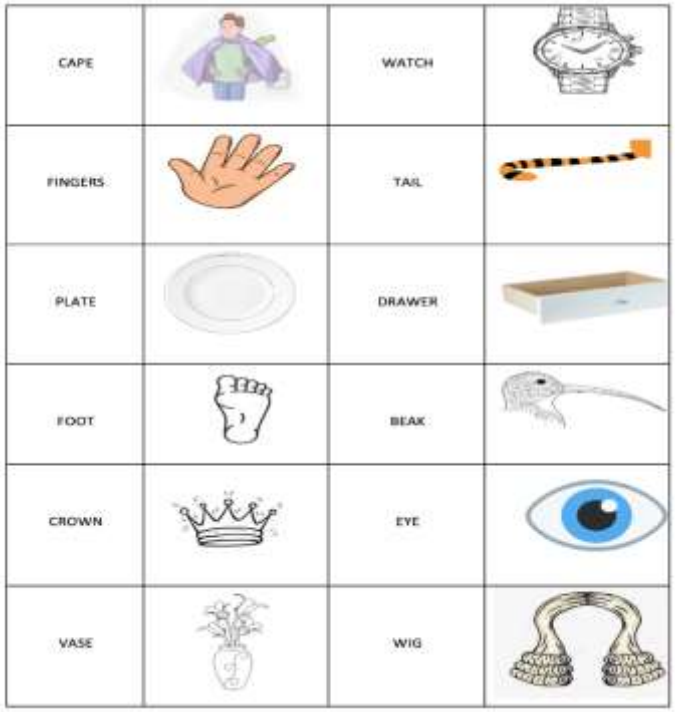
Pred izvedbo vsake dejavnosti smo predhodno uredili učilnico v smislu pospravljanja šolskih torb in odmikanja miz in stolov, da smo imeli dovolj prostora za gibanje. Potem sem učencem natančno razložila navodila za delo in potek oz. trajanje. Razumevanje sem preverila tako, da je eden od učencev glasno ponovil navodila za delo. Potem je sledila sama izvedba fit aktivne metode. Metodo sem večinoma uporabila za utrjevanje že usvojenega znanja. Po koncu izvedene aktivnosti je vedno sledilo preverjanje rešitev in dajanje povratne informacije učencem. Na koncu učne ure so učenci zapisali tudi kratko evalvacijo.

Uporaba fit aktivnih metod pri pouku angleščine

V 5. razredu sem FAM SPOMIN uporabila za utrjevanje že obravnavanega besedišča. Pred izvedbo učne ure sem pripravila pare listkov z zapisanimi besedami in pripadajočimi slikami. Določila sem učenca detektiva, ki je odšel iz učilnice, saj je ob prihodu nazaj iskal pare. Učenci, ki so ostali v učilnici, so izžrebali vsak svoj listek. Polovica učencev je imela listek s sliko, druga polovica pa listek z zapisano pripadajočo angleško besedo. Na moj znak so učenci med seboj začeli iskati ustrezne pare. Po potrebi so si lahko pomagali z zapiski v zvezku. Ustrezni pari so se postavili skupaj in počakali, dokler niso vsi učenci našli svojega para. Preden se je detektiv vrnil v razred, smo preverili pravilnost nastalih parov.

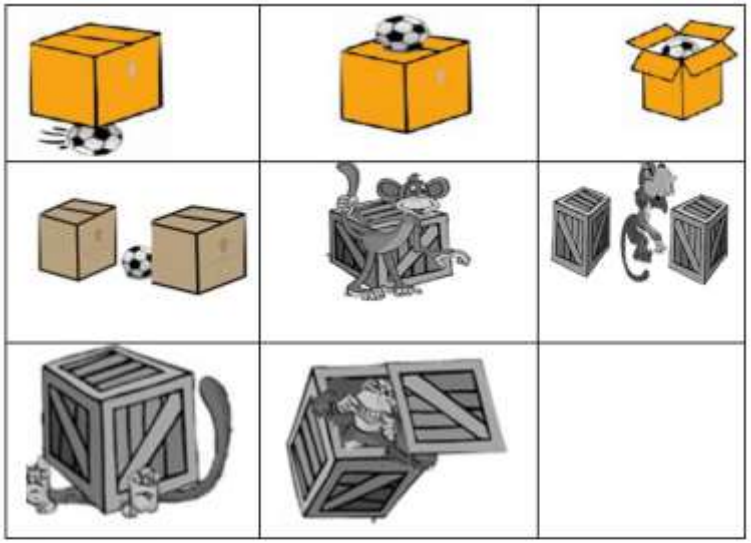
Učenci so se razporedili po učilnici in se ob prihodu učenca detektiva prosto premikali v prostoru. Učenec detektiv je začel iskati pare med učenci. Učenci so se ves čas počasi premikali po prostoru, kar je oteževalo delo detektivu. Ko je učenec detektiv pristopil k izbranemu učencu, se ga je dotaknil. Le-ta mu je pokazal listek z zapisano besedo ali s sliko, saj je bilo govorjenje prepovedano. Ko je detektiv našel ustrezen par, se je ta par postavil v kot učilnice. Aktivnost je bila zaključena, ko je učenec našel vse pare.

To aktivnost lahko izvedemo tudi tako, da dva učenca zapustita učilnico in oba iščeta pare. Ponovimo postopek kot zgoraj, le da tokrat učenca tekmujeta, kateremu bo uspelo zbrati več parov. Ko učenca najdeta vse pare, aktivnost zaključimo. V tem primeru je prisoten element tekmovalnosti, pa tudi razred se bolj razživi. Na koncu učne ure smo ustno ponovili besedišče tako, da sem učencem kazala listke s slikami, učenci pa so povedali ustrezne besede.



Slika 1: Učni list FAM SPOMIN 1. Vir: lastna priprava, 2024

To metodo sem uporabila tudi za utrjevanje krajevnih predlogov. V tem primeru je polovica učencev dobila listek z zapisano povedjo, druga polovica pa listek z ustrezno sliko.



The ball is under the box.
The ball is on the box.
The ball is in the box.
The ball is between two boxes.
The monkey is in front of the box.
The monkey is between two boxes.
The monkey is under the box.
The monkey is in the box.

Slika 2: Učni list FAM SPOMIN 2. Vir: lastna priprava, 2024

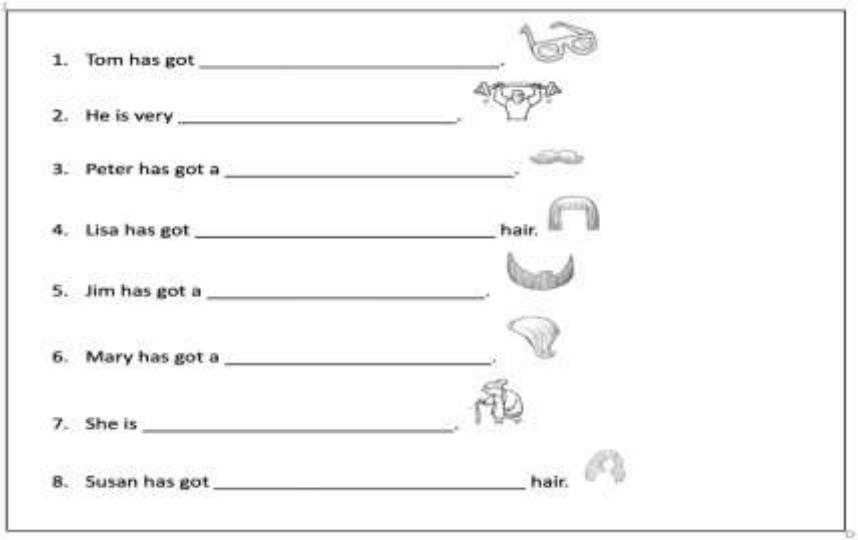
V 6. razredu sem uporabila FAM AKTIVNI LISTI**.** Utrjevali smo slovnične strukture z glagoloma imeti in biti in besedišče za opis izgleda**.** Aktivnost smo izvedli stoje. Vsak par je stal ob mizi. Pred izvedbo učne ure sem pripravila aktivni list A4 formata. Učenca sta ga skupaj razrezala na manjše listke, jih odložila na delovno površino

obrnjene na nepravo stran. Vse razrezane listke na mizi so učenci pomešali. Vsi učenci v paru, ki stojijo na levi strani, predstavljajo poved *She has got ... / He has got ...* Vsi učenci v paru, ki stojijo na desni, predstavljajo poved *She is ... / He is ...* Učenca sta izmenjajoče jemala listke z delovne površine in jih razporedila k ustrezni glagolski strukturi. Ko sta razporedila vse listke na mizi, sta si razporeditev zapisala v zvezek. Pomembno je, da si oba učenca zapišeta vse. Po končani aktivnosti sem preverila uspešnost učencev. Rešitve sem projicirala tudi na tablo. Učenci so preverili in popravili svoj zapis v zvezku.

She has got ... / He has got ...	She is ... / He is ....
glasses	curly hair
strong	old
young	a moustache
a beard	wavy hair
tall	short
a ponytail	straight hair
blond hair	thin
short hair	long hair

Slika 3: Učni list FAM BITI IN IMETI. Vir: lastna priprava, 2025

Druga uporabljena metoda pa je bila FAM KOPIRAJ IN PRILEPI**.** Več listov, na katerih so bile zapisane različne povedi, sem razporedila po učilnici. Učenci so si sami izbrali, do katerega lista se bodo sprehodili. Tam so prebrali poved in s pomočjo slike poiskali ustrezno rešitev. Nato so se vrnili k svoji mizi in celotno poved zapisali v zvezek. Sprehode so ponavljali, dokler niso končali. Tudi v tem primeru smo rešitve povedi preverili s pomočjo projekcije.



Slika 4: Učni list FAM BITI IN IMETI POVEDI. Vir: lastna priprava, 2025.

V 7. razredu smo izvedli FAM KOPIRAJ PRILEPI v obliki skupinskega dela. Učenci so se razdelili v skupine po tri ali štiri tako, da so pri meni izžrebali listke določene barve in se pridružili ostalim učencem z enako barvo. Liste z besedilom pesmi *Sausages with ice-cream* sem nalepila na stene učilnice. Učenci iz posamezne skupine so se izmenično sprehodili ali tekli do lista z besedilom pesmi na steni. Vsak učenec si je moral zapomniti eno vrstico in ko se je vrnil do svoje skupine, je moral to vrstico narekovati ostalim članom skupine. Če je pozabil del vrstice, se je moral vrniti do lista in postopek ponoviti. Ko so končali, so si vsi učenci v skupini celotno besedilo pesmi zapisali v zvezek. Nato smo ob projekciji preverili pravilnost le-tega. Učenci so si v skupini pregledali svoje zapise in popravili morebitne napake. Na koncu sem učencem predvajala celotno pesem, ki so jo s pomočjo zapisanega besedila tudi zapeli.

Slika 5: Besedilo pesmi. Vir: Hutchinson, T. (2018). Project 2,
Učbenik za angleščino v 6. razredu osnovne šole (4. izdaja). Oxford University Press.

V 8. razredu smo s FAM AKTIVNE NALEPKE utrjevali nepravilne glagole in besedišče. Vsak učenec je dobil dve prazni nalepki, ki ju je položil na mizo. Nato sem vsakemu učencu narekovala dva nepravilna glagola v slovenščini. Oba glagola je učenec napisal na nalepko. Pogoj za to nalogo je, da učenci poznajo nepravilne oblike glagolov, pred začetkom pa so jih lahko preverili tudi na svojih seznamih nepravilnih glagolov.

Učenci so si nalepili nalepke na različne dele telesa, npr. leva in desna rama, levi in desni gleženj, leva rama in desni gleženj. Učence sem

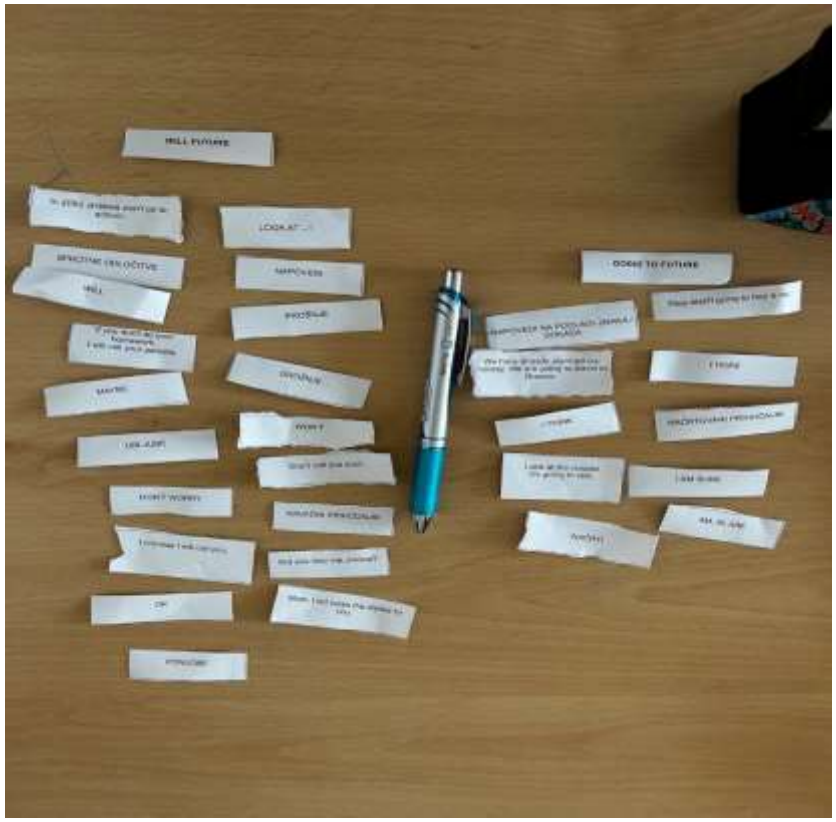
seznanila s tremi navodili, ki jih bom izklicala: stop, left, right. Učenci so se sprehajali po učilnici. Ko sem izrekla navodilo *stop*, se je učenec obrnil k najbližjemu sošolcu in me poslušal. Nato je sledilo drugo navodilo. Če sem rekla l*eft*, je učenec pogledal sošolčevo levo ramo, gleženj ipd. Če sem rekla *right,* je učenec pogledal sošolčevo desno ramo, gleženj ipd. Nato je moral učenec povedati vse tri oblike nepravilnega glagola. Drugi sošolec pa mu je povedal, ali je bil odgovor pravilen ali napačen in je napačnega tudi popravil. Postopek večkrat ponovimo oz. izvedemo več menjav. To metodo sem uporabila tudi za utrjevanje besedišča na temo življenjskih obdobij. Ko smo končali z dejavnostjo, so učenci zapisali v zvezek vse glagole oz. izraze, ki so jih morali povedati. Če se jih niso spomnili, so za pomoč prosili učence. Rešitve sem projicirala tudi na tablo. Pri tej metodi lahko prav tako prilagodimo obliko gibanja, npr. najprej skačejo po eni nogi, nato hodijo vzvratno, hodijo čepe ipd.

V 9. razredu smo za utrjevanje nepravilnih glagolov in slovničnih časov uporabili FAM AKTIVNI LISTI. Učenca sta v paru razrezala liste in jih odložila na delovno površino obrnjene na nepravo stran. Nato je sledila igra vlog: učenec – učitelj, ki so jo učenci opravili stoje. Za določitev vloge sta učenca najprej odigrala igro *Kamen, škarje, papir*. Zmagovalec je prevzel vlogo učitelja, poraženec pa vlogo učenca. Zmagovalec oz. učitelj je razporedil vse lističe obrnjene navzdol na levo stran svoje mize. Na moj znak sta začela z igro. Učitelj je učencu pokazal listek z glagolom, ki ga je moral postaviti v 1., 2. in 3. obliko in tvoriti še poved v času Present Perfect Simple. V kolikor je bil učenec uspešen, je učitelj odložil listek na desno stran, sicer pa ga je odložil nazaj na levo stran. Po pretečenem času 5 minut sta učenca vlogi zamenjala in ponovila cikel. Po vsakem ciklu sem preverila uspešnost učencev – pravilnost glagolov in povedi. Učenca sta v zvezek po spominu zapisala nekaj glagolov in povedi.

V nadaljevanju sem uporabila še FAM PISATELJ za utrjevanje pisnega sporočanja. Učenca sta v paru zapisala besedilo (kratko zgodbo z uvodom, jedrom in zaključkom) v najmanj desetih povedih z uporabo danih ključnih besed na temo igranja računalniških oz. video iger. Zapis obeh učencev je moral biti popolnoma enak. Pri zapisovanju povedi sta morala biti pozorna na pravopis in ustrezno rabo glagolskih časov. Primer danih ključnih besed: yesterday, tom, video games, to play, sleepy, to write a test, eye problems, bedtime, gaming, to affect, to prefer, online, bad mark, smart phone, disadvantages.

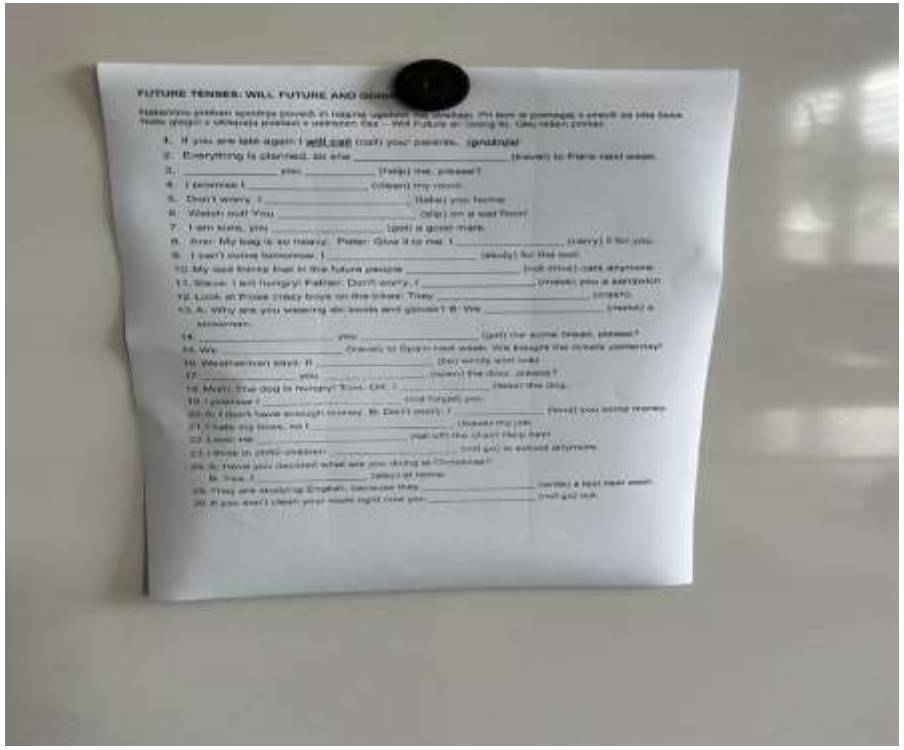
Z devetošolci smo ponovili in utrjevali tudi oba prihodnja časa. FAM AKTIVNI LISTI smo izvajali stoje. Učenca sta skupaj razrezala list na manjše listke in jih odložita na delovno površino obrnjene na nepravo stran. Vsi učenci v paru, ki so stali na levi strani, so predstavljali slovnični čas Will Future. Vsi učenci v paru na desni strani, pa so predstavljali Going to. Učenca sta izmenjajoče jemala listke z delovne površine in jih ustrezno razporedila. Ko sta razporedila vse listke, sta

razporeditev zapisala v zvezek. Oba učenca sta si zapisala vse. Po končani aktivnosti sem preverila uspešnost učencev.



Slika 6: FAM Future tenses. Vir: lasten.

V nadaljevanju sem uporabila še metodo KOPIRAJ IN PRILEPI**.** Več učnih listov z zapisanimi povedmi sem razporedila po učilnici. Učenci so pristopili k učnemu listu, prebrali poved, poiskali ustrezno rešitev, se vrnili k svoji mizi in poved z rešitvijo zapisali v zvezek. Postopek ponavljajo, dokler ne končajo. Na koncu smo vse rešitve preverili s pojasnilom, zakaj je rešitev v določenem slovničnem času.



Slika 7: FAM Future tenses. Vir: lasten.

Izzivi pri izvedbi in odzivi učencev

Pri izvedbi omenjenih fit aktivnih metod sem naletela na različne izzive, ki sem jih čez nekaj časa uspešno premagala.

- Najpogostejše težave so bile prostorske omejitve. Zaradi majhnih učilnic so se pojavljale težave pri sprehodu kljub temu da smo predhodno pospravili šolske torbe in čim bolj uredili prostor. Včasih sem imela težave z razporeditvijo učnih listov po stenah, saj se mi je zdelo, da so listi nameščeni preblizu skupaj.
- Nekajkrat se je zgodilo, da naključno dodeljeni pari niso želeli medsebojno sodelovati, zato sem jih morala ves čas spodbujati in motivirati.
- Zgodilo pa se je tudi, da učenci niso razumeli navodil v celoti, zato so kakšen del aktivnosti narobe rešili.

Po vsaki dejavnosti sem učence prosila za povratno informacijo oziroma mnenje. Učenci so bili nad fit aktivnimi metodami večinoma navdušeni. Kot je možno razbrati iz njihovih zapisov, so mlajši učenci te dejavnosti pogosto dojemali kot igro. Zapisali so naslednje:

Igra mi je bila zelo všeč.
Igra spomin je bila super in zabavna.
Igra spomin je bila zelo zabavna, skupaj smo se učili in tudi zabavali.
Bilo je zabavno in poučno. Tudi tekmovalnosti ni manjkalo.
Spomin mi je bil všeč, saj je bil zabaven.
Spomin je bila najboljša igra.
Igra je bila super. Pa tudi poučna je, saj se lahko zraven učiš.
Ta igra se mi zdi zabavna, je pa tudi uporabna, saj se učimo in urimo spomin.
Meni se je igra zdela zelo fajn, ker sem se naučila, kako se reče katera beseda.
Zelo je bilo zabavno in veliko sem se naučila.
Bilo mi je všeč.
Igra spomin je bila zelo zanimiva, s tem se lahko tudi učimo.
Bilo je super, pa še premagala sem sošolca.
Igra je bila super zabavna, veliko sem se naučila.
Bilo mi je zelo všeč. Besede, ki mi še ne grejo, sem si zapomnila bolje.
Dejavnost je dobra, vendar ni bilo nič posebnega, saj že znam vse besede. Le ura tako hitreje mine.
Zdelo se mi je zabavno in fantastično.
Bilo je OK/super/zabavno ....
Igra je bila dobra, a tudi malo dolgočasna.
Super!
Te dejavnost je bila zabavna in poučna.
Všeč mi je bilo, ker smo se vsi zabavali.
Bilo je super in malo sem si zapomnila.
Bilo je zabavno in tudi športno.
Fit ura je bila OK. Ni se mi zdela nič posebnega.
Ura mi je bila zelo všeč, ker smo ponavljali will future in going to.
Všeč mi je bilo tudi zato, ker nismo samo sedeli.
Ura mi je bila zelo všeč, ker smo ponavljali snov in se razgibali.
Ura mi je bila zelo všeč. Zanimivo mi je bilo delati v parih in reševati naloge.
Bilo je zabavno in zanimivo. Snov smo ponovili na zabaven način.

Meni se je delo zelo fajn. Naučil sem se going to in will future.
Ura mi je bila zanimiva, ker smo ponavljali snov. Med tem smo se razgibavali.

Izvedene dejavnosti so vsekakor popestrile pouk. Moram pa poudariti, da je za nemoteno izvedbo nujno potrebna dobro načrtovana priprava učitelja, natančna seznanitev učencev s pravili in postopki za izvedbo in dosledno upoštevanje le-teh s strani učencev.

ZAKLJUČEK

Uporaba različnih fit aktivnih metod je potrdila, da učenje v gibanju pripomore k bolj učinkovitemu utrjevanju znanja. Poleg kognitivnega razvoja pa tak način dela spodbuja tudi razvoj socialnih veščin, saj gre za dejavnosti, pri katerih učencih delajo v parih ali skupinah, se med seboj pogovarjajo o obravnavani snovi in skupaj rešujejo probleme. Izvedba teh ur je bila še posebej učinkovita v času pred ali po kosilu, ko je pozornost za delo pri učencih že počasi upadala.

Viri in literatura

1. Bregant, T. (2012). Učenje in možgani. *Proteus, letnik 74,* številka 7, str. 295–303.
https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-GEGF34MM
2. Hutchinson, T. (2018). *Project 2, Učbenik za angleščino v 6. razredu osnovne šole (4. izdaja*). Oxford University Press.
3. Konda, B (2024). *Fit4Kid dan 2024 Osnovna šola Vransko-Tabor*, interno gradivo.
4. Korče, N. (2021). *Gibanje in nevrodidaktika pri pouku nemščine in angleščine v osnovni šoli.* Magistrsko delo. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=79402
5. Sousa, D. A., Zorman, M. (2013). Umi - um, možgani in izobraževanje. *Vzgoja in izobraževanje, letnik 44,* številka 6, str. 29–32. https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-SEWAL4BY

Badminton v osnovni šoli – več kot le igra z loparjem

MIHA KOŠNIK, *prof. športne vzgoje*
miha.kosnik@guest.arnes.si

Povzetek: Badminton je dinamična športna igra, ki jo je mogoče uspešno vključevati v pouk športa in druge športne vsebine v osnovni šoli. Njegova pomembna prednost je razmeroma hiter prehod od začetnega spoznavanja loparja in žogice do preproste igre v paru. Učenci lahko ob ustrezno prilagojenih nalogah zgodaj doživijo uspeh, kar krepi njihovo motivacijo, vztrajnost in veselje do gibanja. Prispevek predstavlja značilnosti badmintona, njegov vpliv na gibalni razvoj, zbranost, odločanje ter socialni in osebnostni razvoj učencev. Posebna pozornost je namenjena praktičnim možnostim prilagajanja prostora, opreme, pravil in zahtevnosti nalog. Badminton se kaže kot dostopna, vključujoča in razvojno bogata vsebina, vendar njegovi učinki niso samoumevni. Odvisni so od kakovosti poučevanja, primernega stopnjevanja zahtevnosti ter možnosti, da vsak učenec sodeluje dejavno in varno.

Ključne besede: badminton, osnovna šola, gibalni razvoj, motivacija, šport

Abstract: Badminton is a dynamic racket sport that can be successfully incorporated into physical education lessons and other sports activities in primary school. One of its main advantages is the relatively quick transition from the initial introduction to the racket and shuttlecock to a simple game played in pairs. With appropriately adapted tasks, pupils can experience success at an early stage, which strengthens their motivation, perseverance, and enjoyment of physical activity. This article presents the characteristics of badminton and its influence on pupils' motor development, concentration, decision-making, and social and personal development. Particular attention is paid to practical ways of adapting the playing area, equipment, rules, and level of task difficulty. Badminton is presented as an accessible, inclusive, and developmentally valuable activity; however, its benefits are not automatic. They depend on the quality of instruction, appropriate progression of difficulty, and opportunities for every pupil to participate actively and safely.

Keywords: badminton, primary school, motor development, motivation, physical education

UVOD

Redna telesna dejavnost je pomembna za telesno in duševno zdravje otrok ter za razvoj gibalnih navad, ki jih lahko spremljajo tudi pozneje v življenju. Svetovna zdravstvena organizacija otrokom in mladostnikom priporoča v povprečju najmanj 60 minut zmerno do visoko intenzivne telesne dejavnosti dnevno ter poudarja, da je nekaj gibanja bolje kot nič (World Health Organization, 2021). Šola ima pri tem pomembno vlogo, saj lahko z raznolikimi vsebinami doseže tudi učence, ki se zunaj šole ne vključujejo v organizirano vadbo.

Eden izmed izzivov pouka športa je izbira dejavnosti, pri katerih učenci niso samo telesno dejavni, ampak lahko v razmeroma kratkem času občutijo tudi napredek. Če je pot do osnovne igre predolga ali so začetne naloge prezahtevne, motivacija hitro upade. Nasprotno pa uspešen udarec, daljša izmenjava žogice ali prva samostojno odigrana točka ustvarijo občutek, da je trud prinesel viden rezultat.

Badminton je v tem pogledu zanimiva vsebina. Vrhunska igra je tehnično, taktično in telesno zelo zahtevna, osnovno obliko igre pa je mogoče močno poenostaviti. Učenci lahko začnejo na manjšem prostoru, brez mreže ali z nižjo mrežo, z medsebojnim podajanjem in s prilagojenimi pravili. Prvi cilj je lahko že to, da žogico nadzorovano udarijo, jo pošljejo partnerju in nato večkrat zapored ohranijo v igri.
Namen prispevka je predstaviti badminton kot vsebino, ki omogoča razmeroma hiter prehod od začetnega učenja do osnovne igre, ter osvetliti njegove učinke na gibalni, miselni, socialni in osebnostni razvoj učencev. Predstavljeni so tudi didaktični poudarki, ki omogočajo varno, dejavno in motivacijsko izvedbo v osnovni šoli.

Badminton kot dostopna športna dejavnost

Značilnosti igre

Badminton spada med igre z loparjem. Igralci žogico udarjajo čez mrežo, njihov cilj pa je, da pade v nasprotnikovo polje oziroma da nasprotnik naredi napako. Igra se lahko posamezno ali v dvojicah. Za uspešno igro so pomembni pravočasno gibanje, natančen stik loparja z žogico, nadzor moči in smeri udarca ter hitro prilagajanje igralnim okoliščinam.

Badmintonska žogica po udarcu hitro izgublja hitrost. Začetnik ima zato več časa za spremljanje njene poti, vendar mora še vedno pravilno oceniti, kam bo padla, ter se pravočasno odzvati. Badminton je intervalna dejavnost, v kateri se izmenjujejo kratka obdobja intenzivnega gibanja in kratki odmori. Tekmovalna igra vključuje hitre spremembe smeri, pospeševanja, zaustavljanja, izpadne korake in skoke. Sistematični pregled fizioloških zahtev iger z loparjem je badminton uvrstil med telesno zahtevnejše discipline, vendar je večina analiz temeljila na tekmovalnih igralcih, zato ugotovitev ni mogoče neposredno prenesti na šolsko začetniško igro (Cádiz Gallardo idr., 2023). Pri pouku se intenzivnost prilagaja z velikostjo igrišča, trajanjem naloge, številom ponovitev in obliko igre.

Od prvih udarcev do osnovne igre

Pomembna prednost badmintona v osnovni šoli je možnost postopnega učenja, pri katerem učenci zgodaj preidejo od posamezne spretnosti k njeni uporabi v igri. Začetnik najprej spoznava lopar in žogico, išče primeren prijem ter se uči nadzorovati moč udarca. Preprosto odbijanje žogice navzgor razvija občutek za stik, položaj loparja in čas udarca. Naslednji korak je usmerjanje žogice proti partnerju, najprej na manjši razdalji in po potrebi brez mreže. Ko učenca uspeta izmenjati nekaj udarcev, ustvarjata skupno igro. Začetna naloga je lahko sodelovalna: namesto tekmovanja za točko poskušata doseči čim več zaporednih izmenjav.

Trditev, da se vsi učenci badmintona naučijo hitro, bi bila pretirana. Razlike v koordinaciji, predhodnih izkušnjah, zaznavanju leta žogice in samozavesti so velike. Vendar lahko prilagojeno okolje večini učencev omogoči, da razmeroma zgodaj doživi osnovno igralno izkušnjo. Razdaljo je mogoče zmanjšati, mrežo znižati ali začasno opustiti, uporabiti lažje začetno podajanje in povečati ciljna območja. Prvi cilj ni popolna tehnika, temveč nadzorovana izvedba, ki omogoča nadaljevanje igre.

Slika 1: Veselje ob uspešni igri in doseženem napredku
Vir: lasten

Šesttedenska šolska izvedba programa Shuttle Time, (šolski programa Svetovne badmintonske zveze (BWF) za uvajanje otrok v badminton), je pri mlajših osnovnošolcih izboljšala nekatere temeljne gibalne spretnosti, del učinkov pa se je ohranil tudi deset tednov po programu. Pri starejših učencih rezultati niso bili enako izraziti pri vseh kazalnikih, kar kaže, da učinek ni odvisen samo od izbire športa, temveč tudi od starosti, vsebine in načina izvedbe (Duncan idr., 2020).

Vpliv na gibalni razvoj učencev

Badminton zahteva usklajevanje zaznavanja in gibanja. Učenec spremlja let žogice, oceni njeno smer in hitrost, se premakne na primerno mesto ter pravočasno izvede udarec. Pri tem povezuje gibanje oči, nog, trupa, rame, roke in zapestja. Igra vključuje koordinacijo oko–roka, ravnotežje, orientacijo v prostoru, ritem, natančnost, hitrost reakcije in sposobnost prilagajanja gibanja.

Za začetnika je pogosto najzahtevnejše časovno usklajevanje. Lopar mora priti v stik z žogico na ustreznem mestu in v pravem trenutku. Učenec takoj vidi rezultat udarca in lahko s ponavljanjem postopno popravlja izvedbo.

Igra spodbuja tudi delo nog. Učenec se mora po udarcu vrniti v položaj, iz katerega se lahko premakne v različne smeri. Pri igri na zmanjšanem igrišču so poti krajše, pri naprednejši igri pa se povečata dolžina premikov in potreba po spremembah smeri. Pomembni so zaustavljanje, prenos teže in ohranjanje ravnotežja po udarcu. Duncan idr. (2020) so v raziskavi s 124 otroki ugotovili, da je šesttedenska badmintonska intervencija pri mlajši skupini pozitivno vplivala na skupni rezultat temeljnih gibalnih spretnosti, pri intervencijskih skupinah pa so zaznali tudi spremembe v hitrosti sprinta, skoku v daljino z mesta in metu medicinke. Sistematični pregled zdravstvenih koristi badmintona je izpostavil možne pozitivne učinke na telesno pripravljenost, gibalne sposobnosti in različne vidike zdravja, vendar avtorji poudarjajo metodološko raznolikost raziskav in potrebo po dodatnih raziskavah pri otrocih (Cabello-Manrique idr., 2022). Badminton torej ustvarja dobre pogoje za razvoj, vendar dejanski učinek ni avtomatičen. Odvisen je od pogostosti vadbe, količine dejavnega časa, stopnje zahtevnosti in kakovosti izvedbe. Učenec, ki večino ure čaka v vrsti ali pobira žogice, ne bo deležen enakih koristi kot učenec, ki ima veliko ponovitev in naloge, prilagojene svoji ravni.

Vpliv na zbranost, zaznavanje in odločanje

Badminton je igra odprtih gibalnih spretnosti. Okolje se nenehno spreminja, igralec pa svojih dejanj ne more v celoti načrtovati vnaprej. Smer, višina in hitrost prihajajoče žogice so odvisne od partnerjevega ali nasprotnikovega udarca. Učenec mora hitro zaznati pomembne informacije in izbrati ustrezen odziv.

Na začetku je njegova pozornost skoraj v celoti usmerjena v stik z žogico. Ko postane udarec zanesljivejši, lahko začne spremljati še položaj nasprotnika, prazen prostor in lastno postavitev na igrišču. Postopoma se premakne od vprašanja »Ali bom žogico uspešno udaril?« k vprašanju »Kam jo bom usmeril?«. Ta prehod pomeni, da tehnike ne uporablja več samo kot izolirano gibanje, temveč kot sredstvo za reševanje igralnega problema.

V raziskavi s petošolci je desettedenski prilagojeni badmintonski program v primerjavi s tradicionalnim programom pokazal ugodnejše

rezultate pri nekaterih kazalnikih telesne pripravljenosti in vzdrževane pozornosti. Program je vključeval raznolike in miselno dejavne naloge, zato rezultatov ni mogoče pripisati zgolj badmintonu, ampak tudi načinu oblikovanja učnega okolja (Wang idr., 2025). Kognitivni učinek ni samodejna posledica držanja loparja, temveč dejavnega opazovanja, odločanja in prilagajanja.

Raziskava učencev s specifičnimi učnimi težavami je po dvanajstih tednih dodatne badmintonske vadbe pokazala izboljšanje rezultatov pozornosti in ravnotežja, ne pa tudi prožnosti. Ker je šlo za majhen in specifičen vzorec, ugotovitev ni mogoče posplošiti na vse učence, vseeno pa nakazuje možnost smiselne uporabe badmintona tudi v vključujočem okolju (Eşkil idr., 2026).

Presečna raziskava je pri mladostnikih, ki so redno trenirali badminton, ugotovila boljše rezultate pri nalogi zaviralnega nadzora kot pri telesno nedejavnih vrstnikih. Ker skupini nista bili oblikovani naključno, ni mogoče trditi, da je razlike povzročil badminton (Hu, 2026). Utemeljeneje je zapisati, da igra ponuja veliko situacij, v katerih učenci vadijo hitro zaznavanje, izbiro odziva in nadzor impulzivnih odločitev.

Socialni in osebnostni vidiki igre

Badminton se lahko igra kot tekmovanje, pri začetnem učenju pa je zelo primeren tudi za sodelovalne naloge. Učenca lahko skupaj poskušata ohraniti žogico v zraku, doseči določeno število izmenjav ali jo usmerjati v dogovorjena območja. Uspešna izmenjava zahteva, da drug drugemu pošiljata žogico tako, da jo je mogoče vrniti. Učita se nadzorovati moč, upoštevati partnerjeve sposobnosti in prilagajati igro.

Slika 2: Sprejemanje poraza kot del športnega učenja
Vir: lasten

Pri igri dvojic si morata igralca razdeliti prostor, se sporazumevati in prevzemati odgovornost za skupni rezultat. Brez usmerjanja lahko močnejši učenec prevzame večino igre, zato mora učitelj spremljati, ali sta oba dejavno vključena.

Igra posameznikov odpira druge osebnostne izzive. Učenec je neposredno odgovoren za svoje odločitve, napake in odnos do rezultata. Uči se sprejemati izgubljeno točko, nadaljevati po neuspelem udarcu in ohranjati zbranost. Ker so napake pri badmintonu zelo vidne, lahko povzročijo frustracijo. Če je učna klima usmerjena samo v zmago in primerjanje, se manj spretni učenci hitro umaknejo. Če pa je napaka predstavljena kot običajen del učenja, lahko igra razvija vztrajnost in realno vrednotenje napredka.

Zgodnje doživetje uspeha ne pomeni odstranjevanja vseh težav. Naloga, ki je prelahka, ne ustvarja pravega občutka dosežka. Učinkovita je naloga, pri kateri učenec z naporom doseže nekaj, česar prej ni zmogel. Pri badmintonu je napredek konkreten: prvi uspešen servis, pet zaporednih udarcev, daljša izmenjava ali usmerjanje žogice. Učenec ga lahko opazi brez stalne primerjave z najboljšimi v skupini.

Badminton v šolski praksi

Postopnost in prehod v igralno situacijo

Pri začetnem poučevanju je treba ohraniti ravnotežje med učenjem tehnike in dejansko igro. Če učenci prezgodaj igrajo na celotnem igrišču po vseh pravilih, bo igra pogosto sestavljena iz neuspešnega servisa in enega udarca. Če pa predolgo izvajajo samo tehnične vaje brez igralnega smisla, lahko izgubijo zanimanje. Učitelj mora poiskati najpreprostejšo obliko igre, ki jo učenci na določeni stopnji že zmorejo.

Slika 3: Badminton kot priložnost za gibanje, sodelovanje in uživanje v igri
Vir: lasten

Začetna igralna situacija je lahko izmenjava brez mreže, pri kateri učenca stojita blizu drug drugega. Nato se razdalja poveča, med njiju se postavi vrvica ali mreža, pozneje pa se uvedeta servis in štetje točk. Pravila se dodajajo postopoma. Tako učenci razumejo namen posamezne spretnosti: servis začne igro, visoka žogica nasprotnika oddalji od mreže, krajša ga prisili v gibanje naprej, vračanje v osnovni položaj pa igralca pripravi na naslednji udarec.

Sodelovalne naloge imajo prednost, dokler učenci še ne obvladujejo zanesljivega vračanja žogice. Tekmovanje je smiselno uvesti, ko imajo igralci realno možnost vplivati na potek točke. Če rezultat večinoma določa naključje ali neuspešen začetni udarec, ne preverja igralnega znanja. Takrat je primerneje tekmovati v številu uspešnih izmenjav, natančnosti ali napredku glede na lastni prejšnji rezultat.

Prilagajanje različnim učencem

Skupina učencev ni homogena. Nekateri že poznajo osnovne udarce, drugi prvič držijo lopar, tretji imajo težave z ocenjevanjem leta žogice ali koordinacijo. Enaka naloga za vse zato ni nujno primerna. Primernost pomeni, da imajo vsi primerljivo možnost učenja in napredka.

Zahtevnost je mogoče prilagajati z razdaljo, velikostjo ciljnega območja, višino mreže, hitrostjo žogice, številom dovoljenih poskusov in načinom podajanja. Učenec, ki žogico pogosto zgreši, lahko začne z žogico, ki jo partner poda z roko, ali z udarcem po lastnem spuščanju. Spretnejši učenec lahko usmerja žogico v manjša območja, uporablja različne udarce ali rešuje taktično nalogo. Oba vadita isto osnovno vsebino, vendar na različni ravni zahtevnosti.

Učenci, ki jih neuspeh hitro odvrne, potrebujejo jasno opredeljen in dosegljiv cilj. Namesto splošnega navodila »igrajta badminton« je primernejša naloga »poskusita trikrat zapored poslati žogico čez mrežo«. Učenec tako ve, kaj šteje kot napredek, učitelj pa lahko poda natančnejšo povratno informacijo.

Organizacija prostora in dejavnega časa

Največja praktična omejitev je pogosto število igrišč. Če je v telovadnici le nekaj označenih igrišč, v oddelku pa veliko učencev, klasična igra posameznikov povzroča preveč čakanja. Prostor je mogoče razdeliti na manjše dele, pri čemer skupina učencev izvaja naloge brez mreže, drugi vadijo natančnost v paru, tretji pa igrajo skrajšane podaje na zmanjšanem igrišču.

Delo po postajah je uporabno, če so naloge jasne in učenci razumejo njihov cilj. Ključno merilo je aktivni čas: koliko udarcev, premikov in odločitev učenec dejansko izvede. Pri badmintonu se čas hitro izgubi s pobiranjem žogic, razlago pravil in čakanjem. Zato morajo biti navodila kratka, oprema pripravljena, skupine majhne, menjave pa vnaprej določene.

Varnost zahteva dovolj prostora med pari in jasno smer udarjanja. Preprečiti je treba pobiranje žogic na dejavnem sosednjem igrišču in široke zamahe v premajhnem prostoru.

Vloga učiteljeve povratne informacije

Preveč tehničnih navodil lahko začetnika preobremeni. Težko hkrati razmišlja o prijemu, položaju nog, zamahu, točki udarca in

nadaljevanju gibanja. Učinkovitejša je ena prednostna informacija, ki se nanaša na najpomembnejšo napako. Ko jo učenec delno odpravi, se pozornost preusmeri na naslednji element. Povratna informacija naj se ne nanaša samo na končni uspeh. Učitelj spremlja tudi pripravo na udarec, gibanje proti žogici, ravnotežje in vračanje v položaj. Hkrati mora ohraniti igralni smisel. Tehnika ni cilj sama po sebi, temveč omogoča zanesljivejšo, varnejšo in bolj premišljeno igro.

Badminton se lahko poleg rednega pouka pojavi tudi v okviru izbirnega predmeta ali druge daljše športne vsebine. Večji obseg omogoča poglobljeno učenje tehnike, taktike, pravil in organizacije igre. Osnovno načelo pa ostaja enako: učenci morajo čim več časa dejavno igrati, sprejemati odločitve in spremljati lasten napredek.

ZAKLJUČEK

Badminton je primerna vsebina za osnovno šolo, ker združuje gibanje, natančnost, hitro odzivanje, odločanje in sodelovanje. Njegova pomembna pedagoška prednost je možnost zgodnjega prehoda od spretnosti z loparjem in žogico k preprosti igri. Ob prilagojeni razdalji, prostoru, mreži in pravilih lahko učenci že po začetnem učenju doživijo uspešno izmenjavo in razumejo osnovni smisel igre.

Ta zgodnja igralna izkušnja lahko spodbuja motivacijo, saj učenec vidi neposreden rezultat svojega napredka. Vendar mora učitelj naloge prilagajati, preprečevati preveč čakanja, zagotavljati varnost ter ohranjati ravnotežje med sodelovanjem, učenjem tehnike in tekmovanjem.

Raziskave nakazujejo možne koristi badmintona za temeljne gibalne spretnosti, telesno pripravljenost, ravnotežje in nekatere vidike pozornosti. Hkrati opozarjajo, da so rezultati odvisni od starosti, programa in raziskovalne zasnove. Igranje badmintona ne temelji na pretiranih obljubah, temveč na njegovi prilagodljivosti, dostopnosti in bogastvu igralnih situacij. Ko učenec prvič uspešno vrne žogico, nato vzdržuje izmenjavo in pozneje začne premišljeno iskati prosti del igrišča, ne napreduje le v športni tehniki. Uči se opazovati, odločati, sodelovati in vztrajati. To so sposobnosti, ki presegajo meje badmintonskega igrišča in so pomembne tudi v vsakdanjem življenju. Gibanje tako ni le pot do zdravja, temveč tudi način, kako otrok spoznava svoje telo, premika lastne meje in postopoma gradi zaupanje vase.

Viri in literatura

1. Cabello-Manrique, D., Lorente, J. A., Padial-Ruz, R., in Puga-González, E. (2022). Play Badminton Forever: A Systematic Review of Health Benefits. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(15), 9077. doi: 10.3390/ijerph19159077.
2. Cádiz Gallardo, M. P., Pradas de la Fuente, F., Moreno-Azze, A., in Carrasco Páez, L. (2023). Physiological demands of racket sports: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 14*, 1149295. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1149295.

3. Duncan, M. J., Noon, M., Lawson, C., Hurst, J., in Eyre, E. L. J. (2020). The Effectiveness of a Primary School Based Badminton Intervention on Children's Fundamental Movement Skills. *Sports, 8*(2), 11. doi: 10.3390/sports8020011.
4. Eşkil, K. G., Eşkil, R., in Yapıcı, A. (2026). The effect of badminton training on the attention and motor skills performance of integrated students: A study including children with specific learning problems. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*. doi: 10.1186/s13102-026-01767-w.
5. Hu, X. (2026). Cross-sectional differences in inhibitory control between adolescent badminton trainees and age-matched non-athletes: A Flanker task study. *Frontiers in Psychology, 17*, 1881972. doi: 10.3389/fpsyg.2026.1881972.
6. Wang, Y., Wang, Q., Dong, X., Yang, J., Cai, K., Chen, D., in Chen, A. (2025). Effects of 10-week modified badminton curriculum on physical fitness and sustained attention in elementary school children. *Scientific Reports, 15*, 43889. doi: 10.1038/s41598-025-25718-6.
7. World Health Organization. (2021). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: At a glance*. Geneva: World Health Organization.

Vpliv družbenih omrežij na samopodobo mladostnikov: med socialno primerjavo, digitalno potrditvijo in oblikovanjem identitete

VID KRALJIČ, *dijak Gimnazije Novo mesto*
vid.kraljic10@gmail.com

Povzetek: Družbena omrežja so postala eno osrednjih okolij, v katerem mladostniki vzpostavljajo odnose, preizkušajo svojo identiteto in oblikujejo predstavo o sebi. Članek obravnava vpliv družbenih omrežij na samopodobo mladostnikov, pri čemer povezuje razvojno-psihološka izhodišča z rezultati empirične raziskave. Teoretični del izhaja iz hierarhičnega modela samopodobe, Eriksonove teorije oblikovanja identitete ter Festingerjeve teorije socialne primerjave. Empirični del temelji na anketni raziskavi med 119 mladostniki, pretežno dijaki slovenskih srednjih šol. Rezultati kažejo visoko vpetost družbenih omrežij v vsakdan mladih: 69 % anketirancev jih uporablja več kot dve uri dnevno, 30,3 % pa več kot štiri ure dnevno. Več kot polovica vprašanih občuti pritisk idealiziranega spletnega prikazovanja, 42 % se ob spremljanju objav vrstnikov počuti izključeno ali manj vredno, skoraj 43 % pa poroča, da število všečkov vpliva na njihovo počutje. Ugotovitve nakazujejo, da družbena omrežja niso enoznačno škodljiva ali koristna, temveč njihov vpliv določa predvsem način uporabe, stabilnost samopodobe in socialni kontekst mladostnika.

Ključne besede: samopodoba, mladostniki, družbena omrežja, socialna primerjava, digitalna identiteta, telesna samopodoba

Abstract: Social media have become one of the central environments in which adolescents build relationships, experiment with identity and develop their self-concept. This article examines the influence of social media on adolescents' self-concept by linking developmental and social-psychological theories with the findings of an empirical survey. The theoretical framework draws on the hierarchical model of self-concept, Erikson's theory of identity development and Festinger's theory of social comparison. The empirical part is based on a survey of 119 adolescents, mostly Slovenian secondary-school students. The findings indicate that social media are strongly embedded in adolescents' everyday lives: 69% of respondents use them for more than two hours per day and 30.3% for more than four hours per day. More than half of the respondents report pressure to present themselves in an idealized way online, 42% feel excluded or

less valuable when viewing peers' posts, and almost 43% report that the number of likes affects their mood. The results suggest that social media are neither inherently harmful nor beneficial; their influence depends primarily on patterns of use, the stability of adolescents' self-concept and their social context.

Keywords: self-concept, adolescents, social media, social comparison, digital identity, body image

UVOD

Odraščanje mladostnikov je v zadnjih dveh desetletjih vse bolj povezano z digitalnim okoljem. Družbena omrežja niso več le prostor zabave, temveč del vsakdanje socializacije, v katerem mladi vzdržujejo prijateljstva, spremljajo vrstnike, se informirajo, izražajo ustvarjalnost in preizkušajo različne načine predstavljanja sebe. Prav zato se vprašanje njihovega vpliva na samopodobo ne more omejiti zgolj na količino časa pred zaslonom, temveč zahteva razumevanje psiholoških procesov, ki spremljajo spletno vedenje.

Samopodoba je ena od poglavitnih mladostnikovih procesov. Vključuje predstave, občutke in vrednostne ocene, ki jih posamezniki oblikujejo sami o sebi, o svojih sposobnostih, o telesu, o odnosih in o lastni vrednosti. Shavelson, Hubner in Stanton (1976) so samopodobo definirali kot večdimenzionalen in hierarhično organiziran konstrukt, ki se oblikuje skozi izkušnje ter odzive drugih, nam pomembnih ljudi. V adolescenci je ta konstrukt posebej občutljiv, saj se mladostnik hkrati sooča s telesnimi spremembami, večjo potrebo po pripadnosti in intenzivnim oblikovanjem lastne identitete.

V digitalnem okolju postane ta razvojni proces bolj javen, hitrejši in merljiv. Tudi v številkah. Objave, fotografije in videoposnetki so pogosto izpostavljeni odzivom v obliki všečkov, komentarjev in delitev. Ti odzivi lahko delujejo kot vir socialne potrditve, hkrati pa

lahko pri mladostniku ustvarijo občutek, da je njegova vrednost odvisna od odziva spletne publike. Raziskave opozarjajo, da so učinki družbenih omrežij na duševno zdravje mladih raznoliki in pogosto odvisni od konkretnih izkušenj na platformah, ne le od splošne količine uporabe (Nesi, 2020; Valkenburg idr., 2022). Namen članka je povezati teoretična spoznanja o samopodobi, socialni primerjavi in digitalni potrditvi z ugotovitvami empirične raziskave med slovenskimi mladostniki, ki smo jo izvedli v letu 2026. Pri tem članek ne izhaja iz predpostavke, da so družbena omrežja sama po sebi škodljiva, temveč jih tudi obravnava kot kompleksno socialno okolje, v katerem se lahko oblikujejo tako podporne kot tudi obremenjujoče izkušnje.

TEORETIČNA IZHODIŠČA

Samopodoba mladostnika v digitalni družbi

Samopodoba ni enoten občutek o sebi, temveč je sestavljen sistem različnih področij. Posameznik ima lahko hkrati pozitivno akademsko samopodobo in nizko telesno samopodobo in se kljub temu v socialnih odnosih počuti sprejetega, medtem ko dvomi o svoji zunanji podobi. Takšno razumevanje je pomembno pri obravnavi družbenih omrežij, saj ta ne vplivajo enako na vsa področja samopodobe. Najbolj na udaru so socialna, telesna in čustvena samopodoba.

Telesna samopodoba je v adolescenci posebej občutljiva, ker se telo hitro spreminja, mladostnik pa se vse pogosteje primerja z vrstniki. Vizualno usmerjene platforme, zlasti Instagram, TikTok in Snapchat, dodatno poudarjajo videz, estetiko in idealizirano predstavitev vsakdanjega življenja. Fardouly in Vartanian (2016) ugotavljata, da je uporaba družbenih omrežij povezana z večjo skrbjo za telesni videz, pri čemer ima pomembno vlogo prav primerjanje z drugimi. Podobno Holland in Tiggemann (2016) v sistematičnem pregledu ugotavljata, da so dejavnosti na družbenih omrežjih, posebej gledanje ter objavljanje fotografij, povezane z večjo obremenjenostjo glede telesne podobe in s tveganimi oblikami prehranskega vedenja.

Ob tem je pomembno poudariti, da gre pri večini raziskav za povezanosti, ne za preproste vzročne razlage. Družbena omrežja lahko okrepijo že obstoječe negotovosti, vendar njihov vpliv ni pri vseh mladostnikih enak. Posamezniki z bolj stabilno samopodobo in kakovostno socialno podporo so praviloma odpornejši na negativne učinke idealiziranih podob, medtem ko so mladostniki z nižjim samospoštovanjem ali večjo potrebo po zunanji potrditvi lahko ranljivejši.

Identiteta in socialna primerjava

Po Eriksonovi teoriji psihosocialnega razvoja je glavna razvojna naloga adolescence oblikovanje identitete (Erikson, 1968). Mladostnik išče odgovore na vprašanja, kdo je, kam spada in kakšno mesto želi imeti v družbi. Ta proces je nekoč potekal predvsem v družini, šoli in vrstniških skupinah. Danes se velik del identitetnega

raziskovanja odvija na spletu. Digitalni prostor mladostniku omogoča, da preizkuša različne oblike samopredstavitve. Profil, fotografija, opis, komentar in odziv drugih postanejo deli javne podobe. Včasih jih spremlja zelo široko občinstvo. Takšna vidnost lahko podpira ustvarjalnost, pripadnost in raziskovanje interesov, lahko pa tudi okrepi pritisk, da mora biti spletna identiteta privlačna, zanimiva in potrjena z odzivi drugih.

Socialna primerjava je eden izmed mehanizmov, prek katerih družbena omrežja posegajo v samopodobo. Festinger (1954) je predpostavil, da ljudje svoje sposobnosti in vrednost pogosto ocenjujejo s primerjanjem z drugimi. Na družbenih omrežjih je teh primerjav zelo veliko, standardi pa so pogosto nerealni. Uporabniki praviloma objavljajo izbrane, estetsko urejene in pozitivne izseke življenja. Dvomi, neuspehi in vsakdanja negotovost ostanejo v ozadju.

Takšna primerjava je za mladostnika posebej zahtevna, ker pogosto primerja svojo vsakdanjo realnost z idealizirano predstavitvijo drugih. Pri tem se lahko razvije razkorak med realnim jazom in idealnim jazom, kar lahko zmanjšuje zadovoljstvo s seboj. Vendar pa socialna primerjava ni vedno škodljiva; lahko je tudi motivacijska, kadar mladostnik ob njej ne doživlja manjvrednosti, temveč navdih in občutek možnosti za razvoj.

Digitalna potrditev, komentarji in spletno vedenje

Posebnost družbenih omrežij je, da socialno potrditev pretvorijo v merljive kazalnike. Všečki, komentarji, ogledi in število sledilcev delujejo kot navidezno objektivna merila priljubljenosti. Pri mladostnikih, ki so razvojno posebej občutljivi na vrstniško sprejetost, lahko takšni odzivi močno vplivajo na razpoloženje in samovrednotenje.

Pozitivni odzivi lahko okrepijo občutek sprejetosti, medtem ko odsotnost odziva ali negativen komentar lahko sproži občutke zavrnjenosti. Pri tem niso pomembne le številke same po sebi, temveč pomen, ki jim ga mladostnik pripiše. Če posameznik majhno število všečkov razume kot dokaz lastne neprivlačnosti ali socialne nepomembnosti, se digitalna izkušnja neposredno poveže z njegovim samospoštovanjem.

Komentarji imajo pogosto še večjo psihološko težo kot všečki. Zgolj, ker so osebnejši in bolj neposredni. Suler (2004) je opisal učinek spletne razbremenjenosti oziroma disinhibicije, pri katerem anonimnost, nevidnost in oddaljenost prispevajo k temu, da se ljudje na spletu vedejo bolj impulzivno ali žaljivo kot v neposredni komunikaciji. To lahko prispeva k spletnemu nasilju, ki ga Peebles (2014) povezuje z različnimi oblikami psihološke stiske pri mladostnikih.

Kljub temu digitalni odzivi niso nujno negativni. Nesi (2020) poudarja, da družbena omrežja mladim ponujajo tudi priložnosti za socialno podporo, izražanje identitete in povezovanje z osebami podobnih interesov ali izkušenj. Prav zato je treba pri presoji vpliva družbenih omrežij upoštevati kakovost spletnih interakcij ne le njihovo količino.

METODOLOGIJA

Empirični del članka temelji na raziskavi, izvedeni v okviru znanstvenoraziskovalne naloge Vpliv družbenih omrežij na samopodobo mladostnikov (Kraljič, 2026). Uporabljen je bil kvantitativni raziskovalni pristop z anonimnim anketnim vprašalnikom. V raziskavi je sodelovalo 119 mladostnikov, pretežno dijakov slovenskih srednjih šol. Povprečna starost anketirancev je znašala 16,7 leta. V vzorcu je bilo 54,6 % žensk, 43,7 % moških in 1,7 % oseb, ki so se opredelile v kategorijo drugo.

Vprašalnik je zajemal demografske podatke, navade uporabe družbenih omrežij, časovno izpostavljenost, uporabo filtrov, doživljanje spletne potrditve, občutke izključenosti ter subjektivno zaznavanje vpliva družbenih omrežij na samopodobo. Del vprašanj je bil oblikovan kot izbira odgovorov del pa kot 5-stopenjska Likertova lestvica. Podatki so bili obdelani deskriptivno, zato ugotovitve omogočajo vpogled v razširjenost posameznih pojavov, ne pa dokazovanja vzročnih povezav.

REZULTATI IN RAZPRAVA

Rezultati kažejo, da so družbena omrežja močno vpeta v vsakdan sodelujočih mladostnikov. Kar 69 % anketirancev jih uporablja več kot dve uri dnevno, 30,3 % pa več kot štiri ure dnevno. Več kot 80 % mladostnikov uporablja telefon neposredno pred spanjem. To kaže, da digitalne navade niso omejene le na prosti čas, temveč posegajo tudi v obdobje počitka in večernega umirjanja. Ti podatki so pomembni, ker daljša izpostavljenost povečuje možnost srečevanja z idealiziranimi podobami, socialnimi primerjavami in stalnimi povratnimi informacijami.

Več kot polovica vprašanih (50,4 % pri ocenah 4 in 5) je navedla, da čuti pritisk, da mora svoje življenje na spletu prikazovati v lepši luči, kot je v resnici. Ta rezultat je skladen s teoretičnim izhodiščem, da družbena omrežja spodbujajo selektivno samopredstavitev. Mladostnik na spletu pogosto ne prikazuje celote svojega življenja, temveč izbrane trenutke, ki naj bi bili zanimivi, estetski in družbeno sprejemljivi. Če takšno predstavitev ponotranji kot normo, lahko začne svoje realno življenje doživljati kot manj uspešno ali manj vredno.

Pomembna ugotovitev raziskave je tudi prisotnost občutkov izključenosti. Kar 42 % anketirancev se ob spremljanju objav vrstnikov počuti manj vredno ali izključeno. To se povezuje s pojmom FOMO, torej strahom pred zamujenim, ki ga Przybylski idr. (2013)

opisujejo kot psihološko potrebo po stalni povezanosti z dogajanjem drugih. Pri mladostnikih lahko tak občutek okrepi tesnobo. Še posebej, kadar spletne objave ustvarjajo vtis, da so vsi drugi vključeni v bolj zanimive, uspešne ali socialno bogate izkušnje.

Skoraj 43 % anketirancev je poročalo, da število všečkov vpliva na njihovo počutje. Ta podatek je pomemben, ker kaže, da digitalna potrditev pri delu mladostnikov ni zgolj površinska oblika odziva, temveč ima čustveni pomen. V povezavi s Shavelsonovim modelom lahko sklepamo, da se vpliv spletnih odzivov najprej kaže na specifičnih področjih samopodobe, predvsem socialni in telesni, nato pa lahko pri pogosti izpostavljenosti vpliva tudi na splošno samovrednotenje.

Telesna samopodoba se je v raziskavi pokazala kot eno najbolj občutljivih področij. Le 24 % anketirancev je navedlo, da nikoli ne uporablja filtrov ali orodij za urejanje fotografij. To pomeni, da je digitalno popravljanje videza pri večini (vsaj občasno) prisotno. Več kot 40 % anketirancev se pogosto ali zelo pogosto primerja z idealiziranimi podobami vplivnežev. Poleg tega je skoraj 22 % vprašanih že izbrisalo objavo zaradi slabega odziva, več kot 40 % pa jih je navedlo, da so družbena omrežja v njih vzbudila željo po spremembi videza. Ti rezultati se ujemajo z ugotovitvami raziskav, ki izpostavljajo povezavo med vizualnimi družbenimi omrežji, primerjanjem videza in večjo zaskrbljenostjo zaradi telesne podobe (Fardouly in Vartanian, 2016; Holland in Tiggemann, 2016). Kljub izrazitim tveganjem rezultati in literatura kažejo, da družbena omrežja niso izključno škodljiva. Mladostnikom omogočajo ohranjanje stikov, iskanje informacij, izražanje interesov in vključevanje v skupnosti. Nesi (2020) poudarja, da lahko spletna okolja za nekatere mlade predstavljajo pomemben vir podpore, še posebej kadar v neposrednem okolju težje najdejo osebe s podobnimi izkušnjami. Tudi poročilo ameriškega Surgeon General (2023) opozarja na dvojnost digitalnega okolja: socialni mediji lahko mladim omogočajo povezovanje in izražanje, hkrati pa predstavljajo tveganja, kadar so povezani s prekomerno uporabo, škodljivimi vsebinami ali pritiskom primerjanja.

ZAKLJUČEK

Družbena omrežja so postala pomemben del mladostnikovega razvojnega okolja. Vplivajo na način, kako mladi vzpostavljajo odnose, se predstavljajo drugim, iščejo potrditev in oblikujejo svojo samopodobo. Teoretična izhodišča in rezultati empirične raziskave kažejo, da njihov vpliv ni enoznačen. Pri nekaterih mladostnikih lahko digitalno okolje krepi občutek pripadnosti in omogoča ustvarjalno izražanje, pri drugih pa spodbuja primerjanje, nezadovoljstvo z videzom in odvisnost od zunanje potrditve.

Najpomembnejša ugotovitev članka je, da sama količina uporabe družbenih omrežij ne pove dovolj. Ključni so vsebina, način uporabe,

pomen, ki ga mladostnik pripisuje odzivom drugih, in stabilnost njegove že oblikovane samopodobe. Posebno pozornost je treba nameniti vizualnim platformam, kjer so socialna primerjava, uporaba filtrov in idealizirani lepotni standardi najbolj izraziti. V prihodnje bi bilo smiselno razvijati programe digitalne pismenosti, ki bi vključevali tudi psihološko razsežnost uporabe družbenih omrežij. Mladostniki morajo razumeti, da spletne podobe pogosto niso realen prikaz življenja, temveč selektivna in pogosto obdelana predstavitev. Krepitev kritične presoje, zdrave telesne samopodobe in notranjih virov samospoštovanja je zato ena ključnih nalog sodobne vzgoje in izobraževanja.

Viri in literatura

1. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
2. Fardouly, J., & Vartanian, L. R. (2016). Social media and body image concerns: Current research and future directions. *Current Opinion in Psychology, 9*, 1–5. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.005
3. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*(2), 117–140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202
4. Holland, G., & Tiggemann, M. (2016). A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes. *Body Image, 17*, 100–110. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.02.008
5. Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 79–93. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851
6. Kompare, A., Stražišar, M., Dogša, I., Vec, T., & Curk, J. (2012). *Uvod v psihologijo: Učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednjega tehniškega oz. strokovnega izobraževanja*. DZS.
7. Kraljič, V. (2026). *Vpliv družbenih omrežij na samopodobo mladostnikov* [Znanstvenoraziskovalna naloga, Gimnazija Novo mesto].
8. Nesi, J. (2020). The impact of social media on youth mental health: Challenges and opportunities. *North Carolina Medical Journal, 81*(2), 116–121. https://doi.org/10.18043/ncm.81.2.116
9. Office of the Surgeon General. (2023). *Social media and youth mental health: The U.S. Surgeon General's advisory*. U.S. Department of Health and Human Services. https://www.hhs.gov/sites/default/files/sg-youth-mental-health-social-media-advisory.pdf
10. Peebles, E. (2014). Cyberbullying: Hiding behind the screen. *Paediatrics & Child Health, 19*(10), 527–528. https://doi.org/10.1093/pch/19.10.527
11. Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior, 29*(4), 1841–1848. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014
12. Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407–441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407
13. Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior, 7*(3), 321–326. https://doi.org/10.1089/1094931041291295
14. Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. *Current Opinion in Psychology, 44*, 58–68. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.017

Razvijanje funkcionalnih življenjskih spretnosti pri pouku gospodinjstva v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom: primer dobre pedagoške prakse

ANJA KRIŠTOF, *magistrica profesorica poučevanja gospodinjstva in kemije*
kristof.anja@gmail.com

Povzetek: Pouk gospodinjstva ima pomembno vlogo pri razvijanju funkcionalnih življenjskih spretnosti, ki učencem omogočajo večjo samostojnost in uspešnejše vključevanje v vsakdanje življenje. Ta prispevek predstavlja primer dobre pedagoške prakse pri pouku gospodinjstva v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom (NIS), kjer so učenci izdelovali peresnice in kuhinjske predpasnike. Namen dejavnosti ni bil zgolj usvajanje osnov šivanja, temveč razvoj načrtovanja dela, natančnosti, vztrajnosti, odgovornosti, sodelovanja in praktične uporabe pridobljenega znanja. Učenci so pri delu samostojno izbirali materiale, uporabljali šivalni stroj in izdelali funkcionalne izdelke, ki jih uporabljajo pri vsakodnevnem pouku gospodinjstva. Prispevek poudarja pomen izkustvenega učenja, avtentičnih nalog in funkcionalnega poučevanja pri učencih z lažjimi intelektualnimi primanjkljaji ter ugotavlja, da takšne dejavnosti pomembno prispevajo k razvoju kompetenc za samostojno življenje in krepitvi pozitivne samopodobe. Ugotovitve so podprte s sodobnimi spoznanji s področja gospodinjskega izobraževanja in specialne pedagogike.

Ključne besede: gospodinjstvo, funkcionalne življenjske spretnosti, NIS, šivanje, primer dobre prakse

Abstract: Home Economics plays an important role in developing functional life skills that enable students to become more independent and actively participate in everyday life. This paper presents an example of good teaching practice implemented in the adapted educational programme with a lower educational standard, in which students designed and sewed pencil cases and kitchen aprons. The aim of the activities extended beyond acquiring basic sewing skills to fostering work planning, precision, perseverance, responsibility, cooperation, and the practical application of acquired knowledge. Throughout the project, students independently selected materials, used a sewing machine, and produced functional items that they continue to use during Home Economics lessons. The

paper highlights the importance of experiential learning, authentic learning tasks, and functional teaching approaches for students with mild intellectual disabilities. The findings indicate that such activities make a significant contribution to the development of competencies for independent living while strengthening students' self-confidence and positive self-image. The discussion is supported by contemporary findings in the fields of Home Economics education and special education.

Keywords: Home Economics, functional life skills, adapted educational programme with a lower educational standard, sewing, example of good teaching practice

UVOD

Eden temeljnih ciljev izobraževanja učencev v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom je razvijanje spretnosti, ki jim omogočajo čim bolj samostojno, odgovorno in kakovostno življenje. Pri tem imajo pomembno mesto učni predmeti, ki povezujejo teoretično znanje s praktičnim delom in učencem omogočajo pridobivanje izkušenj v avtentičnih življenjskih situacijah. Med njimi ima posebno vlogo gospodinjstvo, saj učence spodbuja k razvijanju vsakodnevnih življenjskih spretnosti, odgovornosti, ustvarjalnosti ter sposobnosti reševanja praktičnih problemov.

Sodobni pouk gospodinjstva presega tradicionalno razumevanje predmeta kot učenja kuhanja ali šivanja. V ospredje postavlja razvoj funkcionalne pismenosti, trajnostnega razmišljanja, sodelovanja, načrtovanja in samostojnega odločanja. Praktične dejavnosti učencem omogočajo, da novo znanje povezujejo z resničnimi življenjskimi situacijami, kar povečuje njihovo motivacijo in trajnost usvojenega znanja. Raziskave poudarjajo, da je ravno izkustveno učenje ena izmed najučinkovitejših oblik poučevanja pri gospodinjstvu, saj učenci razvijajo tako praktične kot socialne in osebnostne kompetence.

V prispevku predstavljam primer dobre pedagoške prakse, izveden pri pouku gospodinjstva v oddelku učencev, vključenih v prilagojeni

izobraževalni program z nižjim izobraževalnim standardom. V okviru približno osmih učnih ur je šest učencev izdelalo svojo peresnico in kuhinjski predpasnik. Pri tem niso usvajali le osnovnih tehnik šivanja, temveč razvijali številne funkcionalne življenjske spretnosti: načrtovanje dela, natančnost, organizacijo delovnega mesta, vztrajnost, odgovornost za varno uporabo pripomočkov ter ponos ob izdelavi uporabnega izdelka. Posebna vrednost dejavnosti je bila tudi v tem, da učenci predpasnike uporabljajo pri nadaljnjih praktičnih urah gospodinjstva, kar dodatno krepi občutek uspešnosti in uporabnosti pridobljenega znanja.

Teoretična izhodišča

Gospodinjstvo kot učni predmet za razvijanje funkcionalnih življenjskih spretnosti

Gospodinjstvo je interdisciplinarni učni predmet, ki pomembno prispeva k pripravi učencev na odgovorno, samostojno in kakovostno življenje. Njegov namen presega usvajanje posameznih gospodinjskih opravil, saj spodbuja razvoj znanja, spretnosti in vrednot, ki posamezniku omogočajo učinkovito delovanje v različnih življenjskih okoliščinah. Vsebine predmeta povezujejo področja prehrane, zdravja, tekstila, potrošništva, družinskega življenja, urejanja doma in trajnostnega razvoja ter učence usmerjajo k odgovornemu ravnanju do sebe, drugih ljudi in okolja (Erjavšek, 2021). Sodobni pouk gospodinjstva temelji na povezovanju teoretičnega znanja s praktičnimi izkušnjami. Učenci se ne učijo zgolj pravilnih postopkov, temveč razvijajo sposobnost kritičnega razmišljanja, sprejemanja odgovornih odločitev, načrtovanja dela in reševanja problemov. Takšen pristop spodbuja prenos znanja v vsakodnevne življenjske situacije, kar predstavlja eno izmed temeljnih značilnosti sodobnega poučevanja gospodinjstva (Erjavšek, 2021). Pomemben cilj predmeta je razvijanje funkcionalnih življenjskih spretnosti. Gre za skupek znanj, sposobnosti in navad, ki posamezniku omogočajo čim bolj samostojno opravljanje vsakodnevnih dejavnosti. Mednje sodijo priprava hrane, ravnanje s tekstilom in oblačili, organizacija dela, skrb za osebno higieno, varna uporaba gospodinjskih pripomočkov, odgovorno ravnanje z denarjem ter sprejemanje premišljenih odločitev v različnih življenjskih okoliščinah (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, b. d.). Razvijanje teh spretnosti je še posebej pomembno pri učencih, vključenih v prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (NIS). Eden izmed temeljnih ciljev programa je priprava učencev na čim bolj neodvisno življenje, zato pouk temelji predvsem na pridobivanju uporabnega znanja, ki ga lahko učenci neposredno prenesejo v domače in širše družbeno okolje. Učenje poteka postopno, z veliko praktičnega dela, ponavljanja in individualnih prilagoditev glede na sposobnosti posameznika.

Pomembno vlogo pri doseganju teh ciljev imajo avtentične učne dejavnosti. Pri njih učenci rešujejo naloge, ki izhajajo iz resničnih življenjskih situacij, zato lažje razumejo njihov namen in uporabno

vrednost. Raziskava Haapaniemi idr. (2019) kaže, da takšne dejavnosti pomembno prispevajo k večji motivaciji učencev, razvijanju sodelovanja, organizacijskih spretnosti ter učinkovitejšemu prenosu pridobljenega znanja v prakso.

Gospodinjstvo tako predstavlja pomemben učni predmet za razvijanje kompetenc, ki učencem omogočajo večjo samostojnost, odgovorno ravnanje in uspešnejše vključevanje v vsakdanje življenje. Njegova vrednost ni le v učenju praktičnih opravil, temveč predvsem v pripravi posameznika na izzive, s katerimi se bo srečeval v odraslosti.

Izkustveno učenje kot temelj pouka gospodinjstva

Ena izmed ključnih didaktičnih značilnosti pouka gospodinjstva je izkustveno učenje, ki temelji na aktivnem vključevanju učencev v učni proces. Pri takšnem načinu dela učenci novo znanje pridobivajo z neposredno izkušnjo, praktičnim preizkušanjem, razmislekom o opravljenem delu in uporabo naučenega v novih okoliščinah. Zaradi tesne povezanosti teorije in prakse je pridobljeno znanje trajnejše ter lažje prenosljivo v vsakodnevno življenje (Kolb, 1984). Kolb (1984) opisuje izkustveno učenje kot neprekinjen krožni proces, ki vključuje štiri faze: konkretno izkušnjo, razmislek o izkušnji, oblikovanje novih spoznanj in njihovo preizkušanje v praksi. Posameznik se tako ne uči zgolj s poslušanjem ali opazovanjem, temveč predvsem z aktivnim sodelovanjem in reševanjem konkretnih nalog. Takšen pristop spodbuja razvoj kritičnega mišljenja, samostojnega odločanja ter sposobnosti prilagajanja različnim življenjskim situacijam.

Načela izkustvenega učenja so posebej izrazita pri pouku gospodinjstva, kjer učenci skozi pripravo hrane, šivanje, nego tekstila, urejanje bivalnega okolja in druge praktične dejavnosti pridobivajo izkušnje, ki jih lahko neposredno uporabijo zunaj šolskega okolja. Ob tem ne razvijajo le praktičnih spretnosti, temveč tudi organizacijo dela, odgovornost, komunikacijo, sodelovanje in sposobnost vrednotenja lastnega dela (Erjavšek, 2021). Učinkovitost praktičnih dejavnosti je v veliki meri odvisna od njihovega načrtovanja. Haapaniemi idr. (2019) poudarjajo, da morajo biti naloge jasno povezane z učnimi cilji, učitelj pa mora učence sistematično voditi skozi posamezne faze dela. Pomembno je, da učenci razumejo namen dejavnosti, sproti spremljajo svoje delo in razmišljajo o pridobljenih izkušnjah, saj to prispeva k boljšemu razumevanju učnih vsebin in trajnejšemu učenju.

Pri učencih v programu NIS ima izkustveno učenje posebno vrednost. Zaradi konkretnega načina dela, večkratnega ponavljanja in postopnega usvajanja novih spretnosti lažje razumejo učne vsebine ter jih uspešneje uporabljajo v vsakdanjih življenjskih okoliščinah. Praktično delo jim omogoča tudi doživljanje uspeha, kar krepi njihovo samozaupanje, motivacijo in pripravljenost za prevzemanje vedno zahtevnejših nalog.

Izkustveno učenje zato predstavlja eno izmed ključnih izhodišč pouka gospodinjstva. S premišljeno načrtovanimi praktičnimi dejavnostmi učenci ne pridobivajo le uporabnega znanja, temveč razvijajo tudi kompetence, ki pomembno prispevajo k njihovi večji samostojnosti, odgovornosti in kakovosti življenja.

Funkcionalne življenjske spretnosti pri učencih v programu NIS

Razvijanje funkcionalnih življenjskih spretnosti je eno izmed osrednjih izhodišč prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Namen pouka ni zgolj usvajanje učnih vsebin, temveč predvsem priprava učencev na čim bolj samostojno in aktivno vključevanje v družbo. Zato je učni proces usmerjen v pridobivanje uporabnega znanja, ki ga lahko učenci neposredno uporabljajo pri vsakodnevnih opravilih doma, v šoli in v širšem družbenem okolju. Pri učencih v programu NIS imajo pomembno mesto dejavnosti, ki omogočajo povezovanje učenja z resničnimi življenjskimi situacijami. Takšne naloge razvijajo načrtovanje dela, organizacijo, odgovornost, sodelovanje, sprejemanje odločitev in sposobnost reševanja problemov. Hkrati učenci postopoma pridobivajo delovne navade ter razvijajo občutek odgovornosti za kakovost opravljenega dela.

Za uspešno razvijanje teh kompetenc je pomembno, da učenci sodelujejo pri dejavnostih, ki imajo jasno uporabno vrednost. Kadar izdelajo izdelek ali opravijo nalogo, ki jo lahko uporabljajo tudi po zaključku učnega procesa, lažje razumejo pomen pridobljenega znanja in ga učinkoviteje prenašajo v vsakdanje življenje. Haapaniemi idr. (2019) ugotavljajo, da avtentične učne naloge pomembno prispevajo k večji motivaciji, aktivnejšemu sodelovanju učencev in trajnejšemu usvajanju znanja.

Pomemben dejavnik uspešnega učenja je tudi pozitivna izkušnja uspeha. Učenci, ki nalogo uspešno opravijo in ob tem vidijo konkreten rezultat svojega dela, razvijajo večjo samozavest, vztrajnost ter pripravljenost za nove učne izzive. Takšne izkušnje so pri učencih v programu NIS še posebej pomembne, saj pomembno vplivajo na njihovo samopodobo in pripravljenost za čim bolj samostojno delovanje v prihodnosti.

Šivanje kot sredstvo za razvijanje življenjskih spretnosti

Šivanje je pomembna vsebina pouka gospodinjstva, saj učencem omogoča povezovanje teoretičnega znanja s praktičnim delom. Čeprav gre na prvi pogled predvsem za učenje ročnih spretnosti, sodobni pristopi poudarjajo njegov širši vzgojno-izobraževalni pomen. Med izdelavo tekstilnih izdelkov učenci razvijajo številne kompetence, ki jih potrebujejo tudi pri drugih vsakodnevnih dejavnostih. Izdelava tekstilnega izdelka od učencev zahteva načrtovanje posameznih delovnih korakov, izbiro ustreznih materialov, pripravo delovnega prostora, natančno izvajanje postopkov in sprotno preverjanje uspešnosti dela. Ob tem razvijajo

fino motoriko, koordinacijo gibanja, vztrajnost, natančnost ter sposobnost prilagajanja ob morebitnih napakah. Hkrati se učijo odgovorne uporabe šivalnega stroja in drugih pripomočkov, kar prispeva k razvoju varnega in premišljenega ravnanja. Posebna vrednost šivanja je v izdelavi uporabnega izdelka. Ko učenec izdela predpasnik, peresnico ali drug tekstilni izdelek, lahko rezultat svojega dela uporablja tudi po zaključku pouka. To povečuje občutek uspešnosti in krepi motivacijo za nadaljnje delo. Uporabna vrednost izdelka učencem pomaga razumeti smisel učne dejavnosti ter spodbuja odgovoren odnos do lastnega dela.

Yamanaka (2025) v sistematičnem pregledu raziskav ugotavlja, da se je poučevanje šivanja razvilo iz pretežno tehnično usmerjenega pouka v dejavnost, katere pomemben cilj je razvoj ustvarjalnosti, odgovornosti, samostojnosti in pozitivne samopodobe. Avtor poudarja, da izdelava uporabnih izdelkov povečuje motivacijo učencev ter prispeva k razvoju spretnosti, ki jih lahko uporabljajo tudi v drugih življenjskih okoliščinah. Pri učencih v programu NIS je šivanje posebej primerno zaradi možnosti individualnega prilagajanja učnega procesa. Posamezne delovne korake je mogoče razdeliti na manjše enote, prilagoditi tempo dela ter učencem nuditi ustrezno podporo. Takšen način poučevanja omogoča večjo uspešnost posameznika in spodbuja postopno prevzemanje odgovornosti za lastno delo.

Posebnosti poučevanja učencev v programu NIS

Poučevanje učencev v programu NIS temelji na individualiziranem pristopu, pri katerem učitelj upošteva sposobnosti, predznanje in tempo učenja posameznega učenca. Učne dejavnosti morajo biti jasno strukturirane, razdeljene na manjše korake ter podprte z demonstracijo, praktičnim delom in sprotno povratno informacijo. Takšna organizacija pouka omogoča lažje razumevanje učnih vsebin in postopno razvijanje novih spretnosti.

Moloney (2009) poudarja, da učitelji gospodinjstvo v posebnih šolah razumejo predvsem kot predmet, ki učence pripravlja na čim bolj neodvisno življenje. Zato je pri pouku največji poudarek namenjen učenju praktičnih opravil, razvijanju delovnih navad, odgovornosti ter samozaupanja. Pomemben del učnega procesa predstavljajo dejavnosti, ki učencem omogočajo pridobivanje konkretnih izkušenj in uporabo naučenega v resničnih življenjskih situacijah.

Učinkovitost poučevanja je v veliki meri odvisna od ustrezne podpore učitelja. Ta učence usmerja, demonstrira posamezne postopke, spodbuja samostojno razmišljanje in nudi pomoč takrat, ko jo posameznik potrebuje. Ob tem postopoma zmanjšuje stopnjo pomoči, da učenci prevzemajo vedno več odgovornosti za svoje delo in odločitve. Pomembno didaktično načelo predstavlja tudi ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, v katerem imajo učenci možnost doživeti uspeh. Pozitivna povratna informacija, postopno

napredovanje in možnost popravljanja napak pomembno vplivajo na njihovo motivacijo ter prispevajo k razvoju pozitivne samopodobe. Praktične dejavnosti, pri katerih učenci izdelajo uporaben izdelek, zato predstavljajo eno izmed najučinkovitejših oblik poučevanja v programu NIS. Takšne naloge povezujejo različna področja znanja, razvijajo delovne navade, odgovornost in vztrajnost ter učence pripravljajo na čim bolj samostojno življenje po zaključku šolanja.

Primer dobre pedagoške prakse

Namen in cilji dejavnosti

Praktična dejavnost je bila izvedena pri pouku gospodinjstva v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom. V dejavnost je bilo vključenih šest učencev – štirje iz 6. razreda, eden iz 7. razreda in eden iz 9. razreda. Dejavnost je potekala približno osem šolskih ur.

Osrednji namen dejavnosti ni bil zgolj usvajanje osnov šivanja, temveč predvsem razvijanje funkcionalnih življenjskih spretnosti, ki učencem omogočajo večjo samostojnost pri vsakodnevnih opravilih. Pri načrtovanju dejavnosti je bilo izhodišče učni načrt za gospodinjstvo, hkrati pa so bile upoštevane sposobnosti, predznanje in individualne potrebe učencev. Cilj je bil pripraviti dejavnost, ki bi učence ustrezno izzvala, obenem pa bi jim omogočila občutek uspeha in zadovoljstva ob dokončanem izdelku. Med učnimi cilji so bili:

- razvijanje spretnosti načrtovanja dela,
- varna uporaba šivalnega stroja in pripomočkov,
- razvijanje natančnosti in vztrajnosti,
- krepitev samostojnosti pri delu,
- razvijanje odgovornosti za lastno delo,
- izdelava uporabnega izdelka, ki ga bodo učenci uporabljali tudi v prihodnje.

Dejavnost je bila načrtovana po načelu postopnega usvajanja spretnosti. Učenci so napredovali od enostavnejših do zahtevnejših nalog, pri čemer je bila posebna pozornost namenjena temu, da je vsak posameznik posamezne postopke izvedel čim bolj samostojno. Učitelj je nudil individualizirano podporo glede na potrebe posameznega učenca, kar je prispevalo k večji uspešnosti, motivaciji in razvoju samozaupanja.

Potek dejavnosti

Na začetku so učenci spoznali potrebne materiale in pripomočke ter ponovili pravila varnega dela s šivalnim strojem. Poseben poudarek je bil namenjen pravilnemu rokovanju z iglami, bucikami, škarjami in šivalnim strojem. Pred začetkom izdelave končnega izdelka so učenci utrdili osnovne postopke šivanja ter se seznanili z zaporedjem posameznih delovnih korakov. Vsak učenec je sam izbral blago, iz

katerega je izdelal svoj predpasnik. S tem so učenci izrazili svojo ustvarjalnost in osebne interese, kar je pomembno vplivalo na njihovo motivacijo. Čeprav je bil kroj pri vseh enak, je bila zaradi izbire različnih vzorcev in barv vsak izdelek unikaten.

Delo je potekalo po jasno določenih korakih. Najprej so učenci pripravili materiale, nato prenesli kroj na blago, izrezali posamezne dele, jih speli z bucikami in postopoma sešili na šivalnem stroju. Posamezne postopke je učitelj najprej demonstriral, nato pa so jih učenci samostojno izvedli ob sprotni podpori in usmerjanju.

Velik poudarek je bil namenjen sprotnemu spremljanju dela in odpravljanju napak. Učenci so po posameznih fazah preverjali kakovost izdelka, po potrebi popravili šive ali posamezne korake ponovili. Na ta način so razvijali vztrajnost, natančnost, samokritičnost in odgovornost za kakovost svojega dela.

Po izdelavi predpasnikov so učenci po podobnem postopku izdelali še peresnice. Ker so med prvo dejavnostjo že osvojili osnovne postopke šivanja, so pri drugi nalogi pokazali več samostojnosti in samozavesti. Vloga učitelja je bila predvsem usmerjanje in individualna pomoč pri zahtevnejših postopkih.

Potek izdelave predpasnikov in peresnic prikazujejo fotografije v kolažu na naslednji strani.

Slika 1: Izdelava peresnic in predpasnika
Vir: Lasten

Razvijanje funkcionalnih življenjskih spretnosti

Med dejavnostjo ni bilo v ospredju zgolj učenje šivanja, ampak razvoj številnih spretnosti, ki jih učenci potrebujejo v vsakdanjem življenju. Pri delu so morali:

- načrtovati zaporedje posameznih korakov,
- pripraviti delovni prostor,
- skrbeti za red in varnost,
- natančno meriti in rezati blago,
- odpravljati napake,
- vztrajati tudi takrat, ko izdelek ni uspel v prvem poskusu,
- prositi za pomoč, kadar so jo potrebovali,
- prevzeti odgovornost za kakovost svojega izdelka.

Pomemben vidik dejavnosti je bilo tudi razvijanje samozaupanja. Učenci so ob koncu projekta izdelali izdelek, ki je bil estetsko dovršen in predvsem uporaben. Posebno zadovoljstvo so izrazili ob dejstvu, da bodo predpasnike uporabljali pri nadaljnjih urah gospodinjstva, peresnice pa pri drugih šolskih dejavnostih. S tem je njihovo delo dobilo jasen namen in praktično vrednost.

Takšne avtentične naloge učencem omogočajo, da povezujejo šolsko učenje z vsakdanjim življenjem, kar je eden izmed temeljnih ciljev pouka gospodinjstva v programu NIS.

Razprava

Izvedena dejavnost je pokazala, da lahko praktično delo pri pouku gospodinjstva pomembno prispeva k razvoju funkcionalnih življenjskih spretnosti učencev v programu NIS. Čeprav je bil končni cilj izdelava peresnice in predpasnika, so učenci med delom razvijali številne spretnosti, ki presegajo samo šivanje. Učili so se načrtovati delo, slediti zaporedju korakov, varno uporabljati pripomočke, reševati težave ter vztrajati tudi ob napakah. Prav te spretnosti predstavljajo pomemben del priprave na samostojno življenje.

Ugotovitve se ujemajo s spoznanji Erjavškove (2021), ki poudarja, da sodobni pouk gospodinjstva temelji na razvoju življenjskih kompetenc in povezovanju znanja z resničnimi življenjskimi situacijami. Učenci največ pridobijo takrat, ko je učenje povezano z dejavnostmi, ki imajo zanje jasen namen in uporabno vrednost.

Pomemben dejavnik uspeha je bila tudi visoka motivacija učencev. Ker so si sami izbrali blago, so razvili občutek lastništva nad izdelkom. Ob zaključku projekta so bili ponosni na svoje delo in z veseljem uporabljali izdelane predpasnike pri nadaljnjih urah gospodinjstva. Ta izkušnja potrjuje ugotovitve Yamanake (2025), da izdelava uporabnih izdelkov povečuje notranjo motivacijo, občutek kompetentnosti in pripravljenost za nadaljnje učenje.

Pri dejavnosti se je pokazalo, da napake niso predstavljale neuspeha, ampak priložnost za učenje. Nekateri učenci so morali posamezne šive popraviti ali ponoviti, pri čemer so razvijali potrpežljivost, vztrajnost in sposobnost reševanja problemov. Takšen način dela je v skladu z ugotovitvami Montgomery (2006), ki poudarja, da šivanje razvija bistveno več kot le tehnične spretnosti – spodbuja načrtovanje, kritično razmišljanje in odgovornost za lastno delo.

Posebna vrednost projekta je bila tudi njegova avtentičnost. Učenci niso izdelovali izdelkov zgolj za oceno, temveč za uporabo pri nadaljnjem pouku. Zaradi tega so lažje razumeli smisel dejavnosti in se z delom bolj poistovetili. Haapaniemi idr. (2019) poudarjajo, da je ravno povezovanje učnih dejavnosti z resničnimi življenjskimi situacijami eden ključnih elementov učinkovitega poučevanja gospodinjstva. Pri delu z učenci v programu NIS se je kot zelo pomembna pokazala tudi ustrezna podpora učitelja. Jasna navodila, demonstracija posameznih postopkov, sprotna povratna informacija in prilagajanje zahtevnosti posameznemu učencu so omogočili, da je bil vsak učenec uspešen. To potrjuje tudi Moloney (2009), ki poudarja, da mora biti poučevanje v posebnih programih skrbno strukturirano, hkrati pa mora učencem omogočati čim več samostojnosti.

Na podlagi izvedene dejavnosti lahko zaključimo, da je šivanje pri pouku gospodinjstva učinkovito didaktično sredstvo za razvijanje funkcionalnih življenjskih spretnosti. Poleg ročnih spretnosti učenci razvijajo organizacijo dela, odgovornost, sodelovanje, samostojnost, vztrajnost in pozitivno samopodobo. Prav te kompetence so ključne za njihovo uspešno vključevanje v vsakdanje življenje.

ZAKLJUČEK

Pouk gospodinjstva ima v programu NIS pomembno vlogo pri pripravi učencev na čim bolj samostojno življenje. Predstavljena pedagoška praksa kaže, da lahko premišljeno načrtovane praktične dejavnosti pomembno prispevajo k razvoju funkcionalnih življenjskih spretnosti, ki jih učenci potrebujejo tudi zunaj šolskega okolja. Izdelava predpasnikov in peresnic se je izkazala kot dejavnost, ki združuje razvoj praktičnih spretnosti, ustvarjalnosti, odgovornosti in vztrajnosti. Ker so učenci izdelali uporabne izdelke, ki jih še naprej uporabljajo pri pouku gospodinjstva, je dejavnost dobila trajno vrednost in dodatno okrepila njihovo motivacijo.

Takšne učne izkušnje učencem omogočajo občutek uspeha, razvijajo njihovo samozaupanje ter dokazujejo, da lahko z ustrezno podporo uspešno obvladajo tudi zahtevnejše praktične naloge. Obenem potrjujejo, da je gospodinjstvo mnogo več kot pouk posameznih gospodinjskih opravil – je predmet, ki pomembno prispeva k razvoju kompetenc za kakovostno, odgovorno in čim bolj samostojno življenje.

Viri in literatura

1. Erjavšek, M. (2021). Modern aspects of Home Economics education and Slovenia. Center for Educational Policy Studies Journal, 11(4), 33–62. https://doi.org/10.26529/cepsj.1191
2. Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A., in Palojoki, P. (2019). Home Economics education: Exploring integrative learning. Educational Research, 61(1), 87–104. https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1564626
3. Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.
4. Moloney, H. (2009). An examination of Home Economics as a subject on the curriculum in special schools. REACH Journal of Special Needs Education in Ireland, 22(2), 93–100.
5. Montgomery, B. (2006). Redefining sewing as an educational experience in middle and high schools. Journal of Family and Consumer Sciences, 98(1), 47–53.
6. Yamanaka, H. (2025). Developments in research on sewing practices in Home Economics classes: A review of research on sewing practice studies between 1950 and 2019. Journal of Home Economics of Japan, 76(12), 599–611. https://doi.org/10.11428/jhej.76.599
7. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (b. d.). Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom: Gospodinjstvo. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Ucni-nacrti/pp_nis_gospodinjstvo.pdf

Pogovor kot temeljno orodje kolegialnega coachinga v profesionalnem razvoju učiteljev

mag. IZTOK LAČEN, *profesor razrednega pouka*
iztok.lacen@osenams.si

Povzetek: Kolegialni coaching predstavlja sodoben pristop k profesionalnemu razvoju učiteljev, ki temelji na sodelovanju, medsebojnem zaupanju in refleksiji pedagoške prakse. Osrednje orodje tega procesa je strukturiran strokovni pogovor, ki omogoča kritično razmišljanje, izmenjavo izkušenj in iskanje rešitev za pedagoške izzive. Namen strokovnega članka je predstaviti pomen pogovora v kolegialnem coachingu in osvetliti njegove značilnosti, načela in prispevek k profesionalni rasti učiteljev. Posebna pozornost je namenjena razvijanju aktivnega poslušanja, postavljanju reflektivnih vprašanj, vzpostavljanju zaupanja in spodbujanju samorefleksije, ki je ključni element učinkovitega coaching pogovora. Ob tem je pomembno poudariti, da dober strokovni dialog ne prispeva le k razvoju posameznega učitelja, temveč krepi tudi sodelovanje med zaposlenimi, med deležniki pedagoškega trikotnika (učenci, starši in učitelji), spodbuja vseživljenjsko učenje in prispeva k izboljševanju kakovosti poučevanja.

Ključne besede: kolegialni coaching, pogovor, reflektivna praksa, aktivno poslušanje

Abstract: Peer coaching represents a modern approach to teachers' professional development based on collaboration, mutual trust, and reflection on pedagogical practice. The central tool of this process is a structured professional dialogue that facilitates critical thinking, the exchange of experiences, and the search for solutions to pedagogical challenges. This article aims to present the significance of dialogue in peer coaching and to highlight its characteristics, principles, and contribution to teachers' professional growth. Particular attention is paid to developing active listening skills, asking reflective questions, establishing trust, and fostering self-reflection—a key element of an effective coaching conversation. It is also important to emphasize that a high-quality professional dialogue not only contributes to the development of the individual teacher but also strengthens collaboration among staff and stakeholders within the pedagogical triangle (students, parents, and teachers), promotes lifelong learning, and contributes to improving the quality of teaching.

Keywords: peer coaching, dialogue, reflective practice, active listening

UVOD

V sodobnem vzgojno-izobraževalnem prostoru postaja profesionalni razvoj učiteljev vse bolj povezan z različnimi oblikami strokovnega sodelovanja. Pri tem bi bilo zelo koristno, da bi pri tem pomembno mesto zavzemal kolegialni coaching. Gre za strukturiran proces medsebojne podpore med učitelji, katerega namen je spodbujanje refleksije o pedagoški praksi, razvijanje strokovnih kompetenc in iskanje učinkovitih rešitev za vsakodnevne izzive poučevanja. V središču kolegialnega coachinga ni podajanje nasvetov ali vrednotenje dela sodelavca, temveč ustvarjanje varnega prostora za pogovor, ki učitelju omogoča samostojno raziskovanje lastnega razmišljanja, prepoznavanje virov moči in posledično lastno oblikovanje izvedljivih rešitev.

Pogovor predstavlja temeljno orodje kolegialnega coachinga. Njegova kakovost ni odvisna zgolj od vsebine, temveč predvsem od načina komunikacije, aktivnega poslušanja, zaupanja, spoštovanja in premišljenega postavljanja vprašanj. Prav vprašanja, oblikovana po načelih coachinga, spodbujajo refleksijo, širijo pogled na obravnavano situacijo in učitelju pomagajo ozaveščati lastne izkušnje in prepričanja za nadaljnji strokovni razvoj. Takšen pogovor spodbuja odgovornost posameznika za lastno učenje in krepi kulturo sodelovanja med vsemi deležniki pedagoškega procesa.

Na naši šoli kolegialni coaching sistematično razvijamo skozi strokovne delavnice, namenjene učiteljem različnih predmetnih področij. Pri načrtovanju in izvedbi delavnic posebno pozornost namenjamo razvoju kakovostnega coaching pogovora. Udeleženci spoznavajo temeljna načela coachinga, razvijajo veščine aktivnega poslušanja in se usposabljajo za uporabo premišljeno izbranih vprašanj, ki spodbujajo poglobljeno refleksijo in iskanje lastnih rešitev. Izkušnje iz izvedenih delavnic potrjujejo, da prav kakovosten strokovni pogovor predstavlja ključen dejavnik uspešnega kolegialnega coachinga in pomembno prispeva k profesionalnemu razvoju učiteljev in krepitvi sodelovalne kulture na šoli.

Namen prispevka je osvetliti pomen pogovora kot osrednjega orodja kolegialnega coachinga, opisati njegove temeljne značilnosti in prikazati, kako lahko premišljena uporaba coaching vprašanj spodbuja reflektivno prakso, profesionalno učenje in razvoj učiteljev.

Pogovor kot temelj profesionalnega učenja

Pogovor predstavlja eno izmed temeljnih oblik medosebne komunikacije in pomembno sredstvo profesionalnega učenja učiteljev. V sodobni pedagoški praksi presega zgolj izmenjavo informacij, saj omogoča še refleksijo pedagoškega dela in razvoj strokovnih kompetenc. Še posebej pomemben postane v procesih kolegialnega coachinga, kjer kakovost pogovora pomembno vpliva na globino refleksije, stopnjo zaupanja med sogovornikoma in pripravljenost za uvajanje sprememb v pedagoško prakso.

Marentič Požarnikova poudarja, da profesionalni razvoj učitelja temelji na refleksiji lastnega dela in sistematičnem premisleku o lastnih izkušnjah. Refleksija ni zgolj analiza preteklega ravnanja, temveč proces, ki vključuje tudi čustveno, motivacijsko in osebnostno dimenzijo posameznika (Marentič Požarnik idr., 2019, str. 89–90). Prav kakovosten strokovni pogovor omogoča, da učitelj svojo izkušnjo osmisli, jo poveže s teoretičnimi spoznanji ter oblikuje nove pristope za prihodnje delo. Podobno ugotavlja tudi Kalinova (2024), ki poudarja, da so kolegialne hospitacije in reflektivni pogovori pomemben dejavnik profesionalnega razvoja učiteljev. Po njenem mnenju kakovosten pogovor vključuje spoštljivo podajanje povratne informacije, postavljanje vprašanj ter skupno oblikovanje novih idej, ki vodijo k izboljšanju pedagoške prakse.

Pomemben pogoj kakovostnega pogovora je aktivno poslušanje. Rogers in Farson (1987) ga opredeljujeta kot način poslušanja, pri katerem sogovornik začuti, da je resnično slišan, razumljen in sprejet. Takšno poslušanje ustvarja odnos zaupanja ter spodbuja odprto komunikacijo, kar je eden izmed ključnih pogojev za uspešen coaching proces. Whitmore (2017, str. 8) coaching opredeljuje kot »odklepanje posameznikovega potenciala za doseganje največje uspešnosti; pomaga mu učiti se, namesto da bi ga poučevali«. Takšno razumevanje coachinga poudarja, da coach ni svetovalec ali ocenjevalec, temveč sogovornik, ki z ustvarjanjem varnega prostora in kakovostnim dialogom spodbuja posameznikovo razmišljanje.

Osrednjo vlogo pri tem imajo vprašanja. Downey (2014) poudarja, da učinkovita coaching vprašanja ne iščejo pravilnih odgovorov, temveč povečujejo zavedanje, spodbujajo raziskovanje različnih možnosti in posameznika usmerjajo k prevzemanju odgovornosti za lastne odločitve. Odprta vprašanja, ki se praviloma začenjajo z »kaj«, »kako« ali »na kakšen način«, omogočajo poglobljeno refleksijo, medtem ko zaprta vprašanja pogovor pogosto omejujejo na kratke odgovore.

Pogovor, aktivno poslušanje in premišljeno zastavljanje vprašanj zato tvorijo neločljivo celoto. Šele njihova medsebojna povezanost omogoča nastanek reflektivnega dialoga, ki predstavlja jedro kolegialnega coachinga. Takšen dialog učitelju ne ponuja gotovih rešitev, temveč ustvarja pogoje, v katerih jih lahko razvije sam, ob podpori usposobljenega kolega.

Kolegialni coaching kot pristop k profesionalnemu razvoju učiteljev

Kolegialni coaching (angl. *peer coaching*) je oblika strokovnega sodelovanja med učitelji, ki temelji na partnerskem odnosu, medsebojnem zaupanju, refleksiji in skupnem učenju. V nasprotju s tradicionalnimi oblikami mentorstva ali svetovanja coaching ne temelji na prenosu znanja od izkušenejšega k manj izkušenemu sodelavcu, temveč na prepričanju, da ima posameznik dovolj znanja, izkušenj in potenciala za iskanje lastnih rešitev. Naloga coacha je ustvariti pogoje, v katerih sogovornik skozi pogovor, refleksijo in

premišljena vprašanja razvije nova spoznanja in oblikuje konkretne korake za nadaljnji profesionalni razvoj (Whitmore, 2017, str. 8–12). Koncept kolegialnega coachinga se je v izobraževanju začel razvijati predvsem po raziskavah Joycea in Showersa, ki sta ugotovila, da imajo učitelji največ koristi od strokovnega izpopolnjevanja takrat, ko novo pridobljeno znanje preizkušajo v praksi, o njem razpravljajo s kolegi in drug drugemu nudijo podporo pri uvajanju sprememb (Joyce in Showers, 2002, str. 73–75). Kolegialni coaching tako spodbuja prenos teoretičnega znanja v pedagoško prakso in prispeva k trajnejšim spremembam poučevanja.

Temeljne značilnosti kolegialnega coachinga so partnerski odnos med sodelujočima učiteljema, zaupnost pogovora, enakovrednost, aktivno poslušanje, postavljanje odprtih vprašanj, refleksija pedagoške prakse ter usmerjenost v iskanje rešitev. Pomembno je, da coaching ni namenjen presojanju ali ocenjevanju kakovosti dela učitelja, ampak ustvarjanju spodbudnega učnega okolja, v katerem lahko posameznik varno razmišlja o svojih izzivih, prepoznava lastne močne strani ter načrtuje nadaljnji razvoj (Downey, 2014, str. 18–22). V slovenskem prostoru strokovno sodelovanje med učitelji predstavlja enega ključnih dejavnikov kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Polak (2007, str. 28–34) poudarja, da timsko delo in kolegialno sodelovanje omogočata izmenjavo strokovnih izkušenj, medsebojno učenje ter oblikovanje skupne odgovornosti za kakovost poučevanja. Čeprav kolegialni coaching presega običajne oblike sodelovanja, temelji na istih vrednotah – zaupanju, odprti komunikaciji in pripravljenosti za skupno učenje.

Pomen kolegialnega coachinga za pedagoške delavce se kaže predvsem v razvoju reflektivne prakse. Schön (1983, str. 54–69) poudarja, da profesionalna odličnost temelji na sposobnosti refleksije med delovanjem in po njem. Coaching pogovor učitelju omogoča, da ozavesti svoje razmišljanje, analizira sprejete odločitve ter poišče nove možnosti za izboljšanje poučevanja. Takšna refleksija prispeva k večji strokovni samozavesti, boljšemu razumevanju učnega procesa in učinkovitejšemu odzivanju na potrebe učencev.

Poleg razvoja posameznika kolegialni coaching pomembno vpliva tudi na organizacijsko kulturo šole. Hargreaves in Fullan (2012, str. 89–97) poudarjata, da kakovostne šole gradijo kulturo sodelovanja, v kateri učitelji skupaj raziskujejo svojo prakso, si izmenjujejo izkušnje in drug drugega spodbujajo k profesionalni rasti. Takšno okolje krepi medsebojno zaupanje, spodbuja inovativnost ter pozitivno vpliva na kakovost poučevanja in učenja.

V praksi kolegialni coaching učiteljem omogoča varen prostor za pogovor o konkretnih pedagoških situacijah, izzivih pri poučevanju, odnosih z učenci, uvajanju novih didaktičnih pristopov ali osebnem profesionalnem razvoju. S pomočjo strukturiranega coaching pogovora učitelji razvijajo sposobnost samorefleksije, sprejemanja

povratnih informacij ter oblikovanja lastnih rešitev. Na ta način kolegialni coaching postaja pomembno orodje vseživljenjskega učenja učiteljev in eden izmed učinkovitih pristopov za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Uporaba kolegialnega coachinga v praksi

V šolskem letu 2025/26 sem na šoli izvedel sedem organiziranih delavnic kolegialnega coachinga, katerih namen je bil razvijanje reflektivnega razmišljanja, kakovostnega strokovnega dialoga in iskanje rešitev za konkretne pedagoške in organizacijske izzive. Delavnice so potekale v manjši skupini treh strokovnih delavk in mene kot coacha, kar je omogočalo vzpostavitev zaupanja, aktivno sodelovanje vseh udeleženk in poglobljeno razpravo.

Posamezno srečanje je trajalo od 30 do 45 minut. Vsaka delavnica je izhajala iz resnične situacije, s katero se je soočila ena izmed udeleženk. Obravnavane teme so bile povezane z medosebnimi odnosi med sodelavci, strokovno odgovornostjo učiteljev, reševanjem konfliktov, komunikacijo z vodstvom (vprašanja o pravičnosti in organizaciji dela). Moja vloga coacha ni bila ponujanje rešitev ali vrednotenje ravnanja udeleženk, temveč usmerjanje pogovora s pomočjo aktivnega poslušanja, povzemanja in premišljeno oblikovanih coaching vprašanj.

Pri vseh srečanjih sem sledil temeljnim načelom coachinga: vzpostavitvi varnega in zaupnega okolja, spoštovanju sogovornika, aktivnemu poslušanju, uporabi odprtih vprašanj in usmerjanju udeleženk k oblikovanju lastnih rešitev. Analiza pogovorov je pokazala, da so največjo dodano vrednost predstavljala vprašanja, ki so spodbujala samorefleksijo, ozaveščanje lastnih občutkov in načrtovanje konkretnih korakov za nadaljnje ravnanje.

Med najpogosteje uporabljenimi vprašanji so bila:

Kako ti doživljaš to situacijo?
Kaj te pri tem najbolj obremenjuje?
Kaj bi rada dosegla?
Kaj te zadržuje, da ne ukrepaš?
Katere možnosti vidiš?
Kaj bi bil tvoj prvi izvedljiv korak?
Kaj potrebuješ, da boš pri tem uspešna?
Kako boš vedela, da si dosegla cilj?

Takšna vprašanja niso bila usmerjena v iskanje pravilnega odgovora, ampak v poglabljanje razumevanja problema. Udeleženke so pogosto ugotovile, da že med samim pogovorom oblikujejo rešitve, o katerih pred tem niso razmišljale. To potrjuje eno izmed temeljnih načel coachinga, da kakovostna vprašanja spodbujajo razvoj zavedanja in odgovornosti za lastne odločitve.

Kot primer lahko navedem delavnico, na kateri je sodelavka izpostavila dilemo glede opozarjanja kolegov na nestrokovno ravnanje med poukom. Namesto iskanja pravilnega načina ukrepanja sem pogovor usmerjal v razmišljanje o razumevanju lastnih občutkov, vrednot in ciljev. Vprašanja, kot so »Kaj te pri tej situaciji najbolj boli?«, »Kaj pomeni biti strokoven?« in »Kaj bi bil tvoj prvi majhen korak?«, so sodelavki omogočila, da je sama oblikovala način komunikacije, ki je bil skladen z njenimi vrednotami in hkrati spoštljiv do sodelavcev.

Podoben učinek je bil opazen pri delavnici, namenjeni reševanju konflikta med ravnateljem in zaposleno glede odrejanja nadurnega dela. Kot coach nisem presojal, kdo ima prav, temveč sem z vprašanji spodbujal razumevanje različnih perspektiv, prepoznavanje potreb obeh strani in oblikovanje skupnih rešitev. Pogovor se je zaključil z dogovorom o konkretnih korakih, ki sta jih bila oba udeleženca pripravljena uresničiti.

Izvedene delavnice so pokazale, da kolegialni coaching pomembno prispeva k razvoju reflektivne prakse, izboljšanju komunikacije ter krepitvi zaupanja med strokovnimi delavci. Udeleženke so po zaključku srečanj izpostavile predvsem večjo jasnost pri razumevanju lastnih izzivov, večjo pripravljenost za odprt dialog in večjo samozavest pri sprejemanju odločitev. Izkušnje potrjujejo, da lahko strukturiran coaching pogovor postane učinkovito orodje profesionalnega razvoja ter pomemben element sodelovalne kulture v šoli.

Analiza izvedenih delavnic kolegialnega coachinga v pedagoški praksi in interpretacija

Metodološki okvir analize izvedenih delavnic

Za namen refleksije lastne pedagoške prakse je bila izvedena analiza sedmih delavnic kolegialnega coachinga. Delavnice so potekale v manjši skupini treh udeleženk. Vsaka delavnica je temeljila na avtentičnem pedagoškem ali organizacijskem izzivu iz šolske prakse in je trajala od 30 do 40 minut. Namen analize ni bil vrednotiti uspešnosti posameznih udeležencev, temveč preučiti značilnosti coaching pogovora kot osrednjega orodja kolegialnega coachinga. Analiza je temeljila na zapisih izvedenih pogovorov, pri čemer so bila sistematično pregledana vprašanja, ki sem jih je zastavljal, njihova funkcija v poteku pogovora ter posamezne faze coaching procesa. Vprašanja so bila glede na njihov namen razvrščena v pet vsebinskih kategorij:

- reflektivna vprašanja, ki spodbujajo razmislek o doživljanju, prepričanjih in ravnanju;
- vprašanja za ozaveščanje, ki usmerjajo udeleženca k prepoznavanju različnih perspektiv, potreb in odgovornosti;
- vprašanja za iskanje rešitev, katerih namen je oblikovanje različnih možnosti za nadaljnje ravnanje;

- akcijska vprašanja, ki vodijo k oblikovanju konkretnih korakov in osebnih zavez;
- evalvacijska vprašanja, namenjena refleksiji procesa, učenju iz izkušnje ter vrednotenju doseženih sprememb.

Poleg vsebinske analize vprašanj so bili za vsako delavnico evidentirani še trajanje srečanja, skupno število vprašanj in osrednja tema obravnavanega primera. Na podlagi zbranih podatkov so bili izračunani opisni kazalniki (skupno število vprašanj, povprečno število vprašanj na srečanje ter deleži posameznih vrst vprašanj), ki omogočajo vpogled v strukturo in potek izvedenih coaching pogovorov. Čeprav analiza temelji na omejenem številu delavnic in predstavlja refleksijo lastne strokovne prakse, njene ugotovitve ponujajo vpogled v možnosti uporabe kolegialnega coachinga kot oblike profesionalnega učenja. Rezultati niso namenjeni statističnemu posploševanju, temveč predstavljajo primer dobre prakse, ki lahko služi kot izhodišče za nadaljnji razvoj sodelovalne kulture, reflektivnega dialoga in profesionalnega razvoja strokovnih delavcev.

Analiza izvedenih delavnic kolegialnega coachinga

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati analize izvedenih delavnic kolegialnega coachinga. Preglednice prikazujejo strukturo coaching pogovorov, pogostost posameznih vrst vprašanj in ključne značilnosti izvedenega procesa. Dobljeni podatki omogočajo bolj poglobljeno razumevanje vloge pogovora kot temeljnega orodja kolegialnega coachinga in njegovega prispevka k profesionalnemu razvoju pedagoških delavcev.

Tabela 1: Analiza izvedenih delavnic kolegialnega coachinga

Delavnica	**Tema**	**Trajanje (min)**	**Št. coaching vprašanj**	**Reflektivna**	**Ozaveščanje**	**Iskanje rešitev**	**Akcijska**	**Evalvacijska**
1	Nadurno delo	40	13	5	2	3	2	1
2	Delovna uspešnost	35	11	3	2	3	2	1
3	Starš – učitelj	40	15	5	3	3	3	1
4	Strokovna napaka	40	15	5	3	3	3	1
5	Nenapovedano ocenjevanje	35	15	5	3	3	3	1
6	Učitelj – snažilka	35	15	5	3	3	3	1
7	Evalvacija procesa	30	10	3	2	1	1	3
Povprečje		**36,4**	**13,4**	**4,4**	**2,6**	**2,7**	**2,4**	**1,3**

Vir: Lastna raziskava

Tabela 2: Struktura coaching vprašanj

Vrsta vprašanj	**Skupno število**	**Delež (%)**
Reflektivna vprašanja	31	33 %
Vprašanja za ozaveščanje	18	19 %
Vprašanja za iskanje rešitev	19	20 %
Akcijska vprašanja	17	18 %
Evalvacijska vprašanja	9	10 %
Skupaj	**94**	**100 %**

Vir: Lastna raziskava

Tabela 3: Najpogostejši tipi coaching vprašanj

Namen vprašanja	**Primer**
Razumevanje problema	*Kaj te pri tej situaciji najbolj obremenjuje?*
Raziskovanje čustev	*Kako si se ob tem počutil?*
Ozaveščanje	*Kaj slišiš v besedah sogovornika?*
Iskanje rešitev	*Kaj bi lahko naredila drugače?*
Načrtovanje	*Kaj bo tvoj prvi korak?*
Refleksija	*Kaj odnašaš iz današnjega pogovora?*

Vir: Lastna raziskava

Analiza sedmih izvedenih delavnic kolegialnega coachinga je pokazala, da je posamezno srečanje trajalo v povprečju 36,4 minute, pri čemer sem na posameznem srečanju zastavil povprečno 13,4 vprašanja. Skupno je bilo v vseh srečanjih evidentiranih 94 vprašanj. Največji delež (33 %) so predstavljala reflektivna vprašanja, katerih namen je bil spodbuditi udeležence k razumevanju lastnega doživljanja, razmišljanja in ravnanja. Pogosta so bila vprašanja, kot so: *»Kaj te pri tej situaciji najbolj obremenjuje?«*, *»Kako si se ob tem počutil?«* in *»Kaj slišiš v besedah sogovornika?«*. Takšna vprašanja omogočajo razvijanje samorefleksije, ki jo Schön (1983) opredeljuje kot eno temeljnih značilnosti profesionalnega razvoja. Približno petino vseh vprašanj so predstavljala vprašanja za iskanje rešitev (20 %) in vprašanja za ozaveščanje (19 %). Udeležence sem spodbujal k raziskovanju različnih možnosti ter prevzemanju odgovornosti za lastne odločitve. V vseh pogovorih je bilo opaziti prehod od opisovanja problema k oblikovanju konkretnih rešitev, kar je ena izmed osrednjih značilnosti coaching pristopa (Whitmore, 2017). Akcijska vprašanja (18 %) so bila namenjena oblikovanju konkretnih naslednjih korakov. Skoraj vsako srečanje se je zaključilo z vprašanjem, usmerjenim v načrtovanje prihodnjega ravnanja, npr. *»Kaj lahko narediš drugače?«* ali *»Kaj bo tvoj prvi korak?«*. Takšen zaključek krepi občutek odgovornosti in povečuje verjetnost prenosa dogovorov v vsakodnevno prakso.

Posebno vrednost je imelo tudi zaključno, sedmo srečanje, ki ni bilo namenjeno reševanju konflikta, temveč refleksiji celotnega procesa. Udeleženke so izpostavile večjo pripravljenost za poslušanje, več odprtosti pri podajanju povratnih informacij in večje zaupanje v sodelavce. Njihove izjave potrjujejo, da kolegialni coaching ne prispeva zgolj k reševanju posameznih konfliktov, temveč pomembno

vpliva tudi na razvoj kulture dialoga in profesionalnega sodelovanja v šoli. Analiza izvedenih delavnic kaže, da je kakovostno zastavljeno vprašanje osrednje orodje coacha. Prav vprašanja omogočajo premik od osredotočenosti na problem k razumevanju različnih perspektiv, iskanju rešitev in oblikovanju konkretnih dogovorov. Ugotovitve potrjujejo teoretična izhodišča Whitmora (2017), Downeyja (2014) in Schöna (1983), ki poudarjajo, da je naloga coacha predvsem ustvarjanje prostora za razmišljanje, učenje in osebno odgovornost sogovornika.

ZAKLJUČEK

Pogovor predstavlja temeljno orodje kolegialnega coachinga, saj omogoča razvijanje zaupanja, refleksije in skupnega iskanja rešitev. Analiza izvedenih delavnic je pokazala, da kakovostna vprašanja, aktivno poslušanje in spoštljiv dialog udeležence spodbujajo k razumevanju različnih perspektiv, prevzemanju odgovornosti ter oblikovanju konkretnih dogovorov za nadaljnje delo. Kolegialni coaching se je v pedagoški praksi izkazal kot učinkovit pristop za reševanje vsakodnevnih strokovnih izzivov in hkrati kot pomembna oblika profesionalnega učenja. Njegova vrednost ni le v iskanju rešitev posameznih problemov, temveč tudi v krepitvi sodelovalne kulture, medsebojnega zaupanja in reflektivne prakse med pedagoškimi delavci. Prav kakovosten pogovor tako ostaja eden ključnih dejavnikov profesionalnega razvoja učiteljev in razvoja učeče se šolske skupnosti.

Viri in literatura

1. Downey, M. (2014). Effective Coaching: Lessons from the Coaches' Coach (3. izd.). New York: Cengage Learning.
2. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press.
3. Kalin, J. (2024). Učiteljeva refleksija in raziskovanje lastnega dela kot pogoj profesionalnega razvoja. Maribor: Univerza v Mariboru.
4. Joyce, B., & Showers, B. (2002). Student Achievement Through Staff Development (3rd ed.). ASCD. Virginiaa: Association for Supervision and Curriculum Development.
5. Marentič Požarnik, B., idr. (2019). Razvijanje refleksije v izobraževanju učiteljev. V Kalin, 2024, (2024). Učiteljeva refleksija in raziskovanje lastnega dela kot pogoj profesionalnega razvoja. Univerza v Mariboru., str. 89–90.
6. Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.
7. Rogers, C. R., & Farson, R. E. (1987). Active Listening. Chicago: Industrial Relations Center.
8. Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
9. Whitmore, J. (2017). Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership (5. izd.). London: Nicholas Brealey Publishing.

Srečko Kosovel v sodobni učilnici: od Krasa do kritične zavesti mladega bralca

LARA LAMPRET
lara@lampret.si

Povzetek: Prispevek obravnava aktualnost poezije Srečka Kosovela pri sodobnem pouku slovenščine. V prvem delu je predstavljen zgodovinski in družbeni kontekst pesnikovega ustvarjanja, zlasti vpliv prve svetovne vojne, Krasa in narodne zavesti na njegovo poezijo. V drugem delu je predstavljen didaktični primer ustvarjanja kolažnih pesmi (konsov) po Kosovelovem zgledu ter poglobljena analiza ene izmed nastalih učenčevih pesmi. Prispevek pokaže, da ustvarjalno pisanje spodbuja razvijanje kritične bralne pismenosti, interpretativnih spretnosti in samostojnega razmišljanja. Kosovelova poezija tudi danes ostaja aktualna, saj mlade spodbuja k razmisleku o družbenih krivicah, medijih, identiteti in osebni odgovornosti.

Ključne besede: Srečko Kosovel, kons, kolažna pesem, pouk slovenščine, kritično branje, konstruktivizem

Abstract: This paper explores the relevance of Srečko Kosovel's poetry in contemporary Slovenian language teaching. The first part presents the historical and social context of the poet's work, focusing on the impact of the First World War, the Karst region, and the development of Slovenian national identity. The second part describes a classroom activity in which students created collage poems (*konses*) inspired by Kosovel's experimental poetry, followed by an in-depth analysis of one student's poem. The paper demonstrates that creative writing encourages critical reading, interpretative skills, and independent thinking. It argues that Kosovel's poetry remains highly relevant today, as it inspires young readers to reflect on social injustice, the influence of the media, personal identity, and individual responsibility.

Keywords: Srečko Kosovel, kons, collage poem, Slovenian language teaching, critical reading, constructivism

UVOD

Ko smo pri pouku slovenščine ustvarjali kolažne pesmi po zgledu Srečka Kosovela, sem ugotovila, da takšne pesmi od bralca zahtevajo veliko več razmišljanja kot običajne pesmi. Njihov pomen ni zapisan neposredno, ampak ga mora vsak poiskati sam. Prav zato se mi je zdelo zanimivo, da lahko iz naključno izbranih časopisnih besed nastane pesem z globokim sporočilom. Med vsemi nastalimi konsi sem si za analizo izbrala pesem *Tragedija zaradi smradu*, saj me je najbolj spodbudila k razmišljanju. Ob prvem branju se mi je zdela nenavadna in skoraj brez pravega pomena, z večkratnim branjem pa sem začela odkrivati simboliko posameznih besed in povezave med njimi. Ob tem sem spoznala, da lahko vsak bralec pesem razume nekoliko drugače. Čeprav je Srečko Kosovel ustvarjal pred več kot sto leti, njegove pesmi tudi danes niso izgubile svoje moči. V njih opozarja na družbene krivice, pohlep, odgovornost in človekov odnos do sveta. Tudi danes smo obdani z novicami, oglasi in objavami na družbenih omrežjih, zato je pomembno, da znamo o prebranem razmišljati kritično. Delo s Kosovelovimi konsi mi je pokazalo, da književnost ni le učenje o pesnikih in pesmih, ampak nam lahko pomaga bolje razumeti družbo in svet, v katerem živimo.

Srečko Kosovel in Slovenci pred in med prvo svetovno vojno

Srečko Kosovel se je rodil leta 1904 v času, ko Slovenci še niso imeli svoje države, ampak so živeli v okviru Avstro-Ogrske monarhije. Čeprav so bili narod z bogatim jezikom, kulturo in književnostjo, niso imeli politične samostojnosti. Prva svetovna vojna (1914–1918) je močno zaznamovala življenje ljudi. Številni Slovenci so bili vpoklicani v vojsko, boji na soški fronti pa so opustošili predvsem Primorsko. Mnoge družine so izgubile svoje domove, veliko ljudi je živelo v revščini, lakoti in negotovosti (Repe, 2005). Po koncu vojne je Avstro-Ogrska razpadla, Slovenci pa so se leta 1918 vključili v Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev. Kljub temu vsi Slovenci niso živeli znotraj njenih meja. Po rapalski pogodbi leta 1920 so Primorska, Trst, Gorica in del Istre pripadli Italiji. Slovenci na teh območjih so bili izpostavljeni raznarodovalni politiki, saj je italijanska oblast omejevala uporabo slovenskega jezika, zapirala slovenske šole in društva ter skušala izbrisati slovensko narodno identiteto (Pirjevec, 1995). Prav v takšnem zgodovinskem obdobju je odraščal in ustvarjal Srečko Kosovel. Čeprav je moral zaradi vojne zapustiti rodni Kras, je nanj ostal močno navezan. Kras je zanj predstavljal več kot le domači kraj – bil je simbol doma, narodne pripadnosti in življenjskih vrednot. V svojih pesmih je izražal ljubezen do domače pokrajine, hkrati pa opozarjal na trpljenje Primorcev, družbene krivice, revščino in nevarnost izgube narodne identitete. Do ljudi v stiski je čutil globoko sočutje, kar je razvidno tudi iz pesmi *Starka za vasjo*, v kateri zapiše: »Ničesar nimam in vendar mislim: vse, o vse bi vam moral dati!« (Kosovel, 1993). Povojno obdobje je prineslo velike spremembe tudi v umetnosti. V slovenski književnosti se je uveljavil ekspresionizem, ki je poudarjal človekovo notranje doživljanje, tesnobo in iskanje življenjskega smisla, hkrati pa se je razvijala zgodovinska avantgarda,

ki je prekinjala z ustaljenimi umetniškimi oblikami ter iskala nove načine izražanja. Med ustvarjalce tega obdobja sodijo Alojz Gradnik, Ivan Pregelj, Anton Podbevšek, Miran Jarc, Anton Vodnik, France Bevk in drugi. Čeprav so bili nekateri starejši od Kosovela, jih povezujejo skupne izkušnje prve svetovne vojne, družbenih sprememb ter razmišljanje o človekovi usodi, narodni identiteti in prihodnosti slovenskega naroda.

Kosovel je iz teh literarnih tokov razvil svojo prepoznavno pesniško govorico. Sprva je ustvarjal impresionistične in ekspresionistične pesmi, proti koncu svojega kratkega ustvarjalnega obdobja pa je razvil znamenite konse – kolažne pesmi, v katerih je z nepričakovanimi besednimi zvezami, simboli in asociacijami opozarjal na družbene krivice, vojno, brezdušnost sodobne civilizacije, nevarnosti nekritičnega tehnološkega napredka ter izgubo človekovih vrednot. Prav zaradi svoje izvirnosti, družbene kritičnosti in umetniške inovativnosti danes velja za enega najpomembnejših slovenskih pesnikov ter za enega osrednjih predstavnikov slovenske in evropske zgodovinske avantgarde (Kos, 2001; Paternu, 1989; Pogačnik, 2001).

Moje srce je Kras – prostor kot del človekove identitete

Eden od motivov za Kosovelovo pisanje je bil tudi Kras – njegov dom. Ravno zaradi okolja, v katerem je odraščal, je postal tak človek, kot je bil in imel take vrednote. Čeprav je bil v času prve svetovne vojne poslan v Ljubljano, je bilo njegovo srce še vedno doma na Krasu, ki ga je mnogokrat opeval (Srečko Kosovel: Prostor slovenske literarne kulture). Tako kot on smo vsi navezani na svoj domači kraj. Glede nanj gradimo svojo osebnost in vrednote. Majhna dolenjska vas, v kateri živim, je tudi na moje vrednote močno vplivala. Iz življenja na vasi sem se naučila sodelovanja, delavnosti, pa tudi skromnosti. Odkrila sem močno povezanost z živalmi, še posebej s konji. Pri tem se lahko poistovetim s Kosovelovim verzom iz pesmi Kons 5: *»Gnoj je zlato«.* (Kosovel, 1993).

Primeri iz moje učilnice

Konstruktivistične pesmi ali konse moramo brati s prenesenim pomenom – če bi nanje gledali dobesedno, jih ne bi razumeli. Pri pouku SLJ smo ustvarjali Kosovelove pesmi, kar je v skladu s cilji učnega načrta za slovenščino (Učni načrt, 2018). Gre za zanimive kolažne pesmi, sestavljene iz naslovov in besed iz časopisov. Njihov učinek temelji na nepričakovanih povezavah, ki ustvarjajo nove pomene.

Slika 1: Kolaž razrednih pesmi

Vir: Lasten

Pesmi so nastale s tehniko časopisnega kolaža, pri kateri so posamezne besede in naslovi iztrgani iz časopisov ter sestavljeni v nova, izvirna besedila. Čeprav so besede izbrane naključno, skupaj ustvarjajo smiselne asociacije in spodbujajo razmislek o sodobni družbi. V pesmih se pogosto pojavljajo teme varnosti, svobode, zdravja, medijev, družbenih omrežij, politike in ljubezni**.** Nekatere opozarjajo na izzive današnjega časa, druge prikazujejo vpliv sodobnega načina življenja, tretje pa poudarjajo pomen čustev, umetnosti in upanja. Posebej izstopa zadnja pesem, ki z mislijo »Za nov začetek ni nikoli prepozno« prinaša optimističen zaključek celotne zbirke. Tako pesmi skupaj ustvarjajo pot od negotovosti in vprašanj do zaupanja, osebne rasti in možnosti sprememb. Skupaj delujejo kot ustvarjalni kolaž sodobnega sveta, v katerem se prepletajo resnični dogodki, medijska sporočila in domišljija avtorjev ter bralca spodbujajo k iskanju lastnih pomenov.

Ko beremo pesmi ali kakšna druga besedila, se pogosto ustavimo samo pri tem, kar je napisano na prvi pogled, in ne pomislimo, da bi lahko besedilo skrivalo še kaj drugega. Ampak če hočemo res razumeti, kaj nam želi nekdo povedati, moramo znati brati »med vrsticami« – torej opaziti, kadar nas nekdo skuša prepričati v nekaj, kar morda sploh ni res, ali kadar nas novice, reklame in objave na družbenih omrežjih skušajo na skrit način manipulirati. Danes je to še posebej pomembno, saj nas vsak dan obkroža ogromno besedil, in če jih ne znamo kritično presojati, lahko hitro nasedemo napačnim informacijam. V šoli se pogosto največ učimo o tem, kaj besedilo pomeni in kako je zgrajeno, manj pa o tem, kako prepoznati, kadar nas besedilo skuša zavajati (Grosman, 2006). Zato mi je bilo delo s Kosovelovimi konsi tako zanimivo – ko sestavljaš pesem iz naključnih izrezkov iz časopisa, moraš sam poiskati povezave med besedami in razmisliti, kaj bi lahko pomenile v širšem smislu. Pri branju svoje in sošolčevih pesmi sem tako iskala skrite pomene, prepoznavala kritiko oblasti, medijev in pohlepa po denarju ter si o prebranem ustvarila svoje mnenje. Mislim, da mi je prav to delo pomagalo, da sem postala

bolj kritičen bralec – ne samo pri pesmih, ampak tudi pri vsem, kar berem in vidim vsak dan.

Med vsemi sem si za podrobnejšo analizo izbrala pesem sošolca, ki sem jo poimenovala *Otroci v prtljažniku* (pesem 4 na Sliki 1). V tej pesmi »otroke v prtljažniku« razumem kot simbol ljudi ali skupine, ki v določenem okolju (ustanovi, skupnosti ali družbi) nimajo moči odločanja in predstavljajo opozicijo oziroma zagovarjajo drugačno mnenje od tistih, ki imajo oblast. Med njimi pride do konflikta z nosilci moči. Ker izgubijo podporo večine, jo skušajo ponovno pridobiti z obljubami denarja, dobička in slave. Kljub temu njihov načrt propade. Ob tem se pojavi javnost oziroma mediji, ki jih simbolično povezujem s podganami (podgane lahko simbolizirajo širjenje govoric, oportuniste ali ljudi, ki izkoristijo nastalo situacijo, medtem ko strup predstavlja posledice sovraštva, obrekovanja ali uničujočih besed), saj hitro razširjajo zgodbo. »Strup« razumem kot val kritik, obsojanja in javnega zaničevanja, ki še dodatno poslabša njihov položaj. Pesem zato razumem kot opozorilo, da denar, dobiček in slava ne morejo nadomestiti zaupanja. Ko človek izgubi zaupanje ljudi, ga je težko povrniti zgolj z materialnimi obljubami ali javnim ugledom.

Pesem je kolažna lirska pesem, sestavljena iz časopisnih izrezkov, zato njen pomen nastaja s povezovanjem posameznih besed in bralčevimi asociacijami. Lirski subjekt ni jasno določen, temveč deluje kot glas sodobne družbe oziroma medijskega prostora. Osrednja tema pesmi je razmerje med močjo, pohlepom, denarjem in posledicami izgube zaupanja. Med najpomembnejšimi motivi izstopajo tragedija, otroci v prtljažniku, dobiček, slava, podgane in strup, ki jih lahko razumemo kot simbole družbenih odnosov, manipulacije in negativnih posledic neetičnega ravnanja. Pesem je zapisana v fragmentarnem in asociativnem slogu, njen izraz pa temelji na simboliki, kontrastih in presenetljivih besednih povezavah. Razpoloženje je temačno, kritično in opozorilno, sporočilo pa poudarja, da denar, moč in slava ne morejo nadomestiti zaupanja, odgovornosti in poštenih medčloveških odnosov.

ZAKLJUČEK

Kosovelova poezija, čeprav nastala v povsem drugačnem zgodovinskem trenutku, učencem ponuja jezik in obliko za razmišljanje o lastnem, sodobnem svetu. Delo s konsi je pokazalo, da lahko mladi bralci prek ustvarjalnega pisanja razvijejo kritično zavest do medijev, oblasti in družbenih vrednot – podobno, kot je Kosovel s svojim pisanjem nagovarjal rojake v svojem času. Mislim, da nam konsi omogočajo izražanje mnenja in čustev na izviren in drugačen način. Lahko napišemo pesem, ki ima za različne bralce popolnoma drugačen nauk, kar je po mojem mnenju cilj tega stila pisanja. Ravno zaradi tega mi je tudi tako všeč, saj se lahko v eni pesmi najde več ljudi. Konsi spodbudijo človeka, naj ima bujno domišljijo in naj mislijo s svojo glavo. Ravno to je v današnji družbi velik problem. S širjenjem

umetne inteligence, na katero se ljudje bolj in bolj zanašajo, povzroča vse manjše razmišljanje s svojo glavo in zatekanje k umetni inteligenci za vsako malenkost, ki bi jo lahko razrešili tudi sami.

Prepričana sem, da nam ustvarjalno pisanje pomaga razvijati domišljijo, empatijo in odgovornost do lastnih besed. Prav zato bi moralo imeti pri pouku književnosti še pomembnejše mesto, saj učence spodbuja k samostojnemu razmišljanju, ustvarjalnosti in oblikovanju lastnega pogleda na svet.

Viri in literatura

1. Grosman, M. (2006). Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost. Ljubljana: Karantanija.
2. Kos, J. (2001). *Pregled slovenskega slovstva*. Ljubljana: DZS.
3. Kosovel, S. (1993). Zbrano delo. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
4. Paternu, B. (1989). *Srečko Kosovel 1904–1926*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
5. Pogačnik, J. (2001). Srečko Kosovel. Ljubljana: Kmečki glas.
6. Srečko Kosovel: Prostor slovenske literarne kulture. Pridobljeno s https://pslk.zrc-sazu.si/sl/literarni-atlas-ljubljane/srecko-kosovel/
7. Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. (2018). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
8. Pirjevec, J. (1995). *Slovenci v 20. stoletju*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
9. Repe, B. (2005). *Sodobna zgodovina*. Ljubljana: Modrijan.

Vodene vizualizacije pri razrednem pouku: teoretična izhodišča in avtorske vizualizacije

MAJA PIRC, *profesorica razrednega pouka*
maja.jagodic5@gmail.com

Povzetek: Vodena vizualizacija je ena izmed tehnik sproščanja, ki jo lahko uporabimo v razredu z namenom, da učence pripravimo na poslušanje ali da se malo razbremenijo in lažje nadaljujejo delo. O vizualizacijah sta pisali Srebot in Menih v knjigah *Na krilih domišljije* in *Prebujena trata*. Plummer v priročniku *Helping Children to Coop with Change, Stress and Anxiety* tehniko vizualizacije poimenuje „imagework“, saj za otroke predlaga tudi aktivnosti, kjer se ukvarjajo s svojimi mislimi. Caldwell v knjigi *The Vision Within* opisuje praktične predstavitve za uporabo kreativnih vizualizacij v osnovni šoli. Objavljam avtorske vizualizacije, ki sem jih izvajala z učenci 2. in 3. razreda.

Ključne besede: vodena vizualizacija, sproščanje, stres, domišljija, ustvarjalnost

Abstract: Guided visualisation is one of the relaxation techniques that can be used in the classroom to prepare students for listening or to help them relax a little and get on with their work. Srebot and Menih have written about visualisations in their books *Na krilih domišljije* and *Prebujena trata*. In the book *Helping Children to Cope with Change, Stress and Anxiety*, Plummer calls the visualisation technique "imagework", suggesting activities for children to engage with their thoughts. In *The Vision Within*, Caldwell describes practical demonstrations for using creative visualisations in primary school. Here I publish my own visualisations, that I did with 2nd and 3rd grade students.

Keywords: guided visualisation, relaxation, stress, imagination, creativity

UVOD

Pri svojem delu učiteljice razrednega pouka redno vključujem različne tehnike za spodbujanje čuječnosti, saj opažam njihov pozitiven vpliv na počutje in učno pripravljenost učencev. Ena izmed njih so tudi vodene vizualizacije. Uporabljam vizualizacije iz knjige *Na krilih domišljije*, iz priročnika *Vodena vizualizacija* avtorice Gordane Schmidt ter avtorske vizualizacije, ki sem jih razvila na podlagi lastnih pedagoških izkušenj. Učenci pri teh dejavnostih z veseljem sodelujejo, po izvedeni sprostitvi pa običajno izkazujejo večjo zbranost, osredotočenost in pripravljenost za nadaljnje delo.

V tem šolskem letu sem poleg dela razredničarke vodila tudi RaP dejavnost *Za miren začetek dneva*. V okviru dejavnosti smo izvajali različne sprostitvene in povezovalne aktivnosti, namenjene umirjenemu začetku šolskega dne. Med njimi so bile gibalne igre, igre z žogo, igre zaupanja in sodelovanja, vaje za izboljšanje koncentracije ter vodene vizualizacije. S sistematičnim vključevanjem teh dejavnosti smo pri učencih spodbujali sproščenost, pozornost in pozitivno naravnanost za uspešno delo pri pouku.

O vodenih vizualizacijah

Srebot in Menih v knjigi *Na krilih domišljije* razdelita zgodbice na slikovno predstavljivost (vizualiziranja), sprostitvene meditacije, fantazijska potovanja in fantazije z nedokončanim koncem. Besedila za slikovno predstavljivost naj bi spodbujala sposobnost slikovnega predstavljanja in stimulirala čutila (vonj, okus, dotik, sluh). Sprostitvene meditacije so namenjene predvsem pomirjanju, pri fantazijskih potovanjih pa svoje misli popeljemo v svet domišljije. Pri fantazijah z nedokončanim koncem se spodbuja ustvarjalnost in iznajdljivost. Slikovno predstavljivost priporočata pred branjem drugih besedil, sprostitvene meditacije pa pred spanjem, pri nemiru in pred pisanjem domačih nalog, medtem ko so fantazijska potovanja posebej primerna, če želimo otroke spodbuditi k likovnemu izražanju. Besedila naj bi bila primerna za branje otrokom od petega leta starosti pa do približno 5. razreda osnovne šole. Opozarjata, da v primeru duševne motnje, besedila ne morejo nadomestiti terapije izkušenega strokovnjaka (Srebot in Menih, 1993). Besedila, ki jih Menih in Srebot opisujeta, beremo v mirnem prostoru, lahko jih beremo otroku doma ali pa manjšim skupinam v vrtcu in šoli. Otroci naj bi med branjem sedeli ali ležali, pomembno je, da jim je udobno. Poslušajo z zaprtimi očmi. V kolikor so otroci zelo nemirni avtorici priporočata, da se pred branjem zgodbice prebere umirjevalni tekst, ki ga lahko najdemo v njuni knjigi. Priporoča se, da se bralec vnaprej seznani z besedilom in da ga bere zelo počasi, umirjeno in monotono. Vmes se naredi krajše in daljše premore, kar sta avtorici označili z znaki v besedilu. Po prebranem besedilu, naj bi otrokom prebrali tudi prebujevalno besedilo (prav tako ga lahko najdemo v njuni knjigi), razen pred spanjem. Po branju so priporočeni pogovori o občutkih in doživljanjih ter likovna izražanja (Srebot in Menih, 1993). Ti isti avtorici v knjigi *Prebujena trata* z zgodbami seznanjata otroke s

sodobnimi ekološkimi, zdravstvenimi in moralnimi temami (Srebot in Menih 1993).

Bauer v knjigi *Pravljice zdravijo* navaja, da sprostitvene vaje pred učenjem povečujejo otrokovo zmožnost za učenje, saj si v sproščenem stanju informacije bolje zapomnimo (Bauer, 1952). „V fantazijskih potovanjih prevladujejo doživetja, vtisi, barve in zvoki, ki jim otrok sledi z zaprtimi očmi. Čeprav je potovanje vodeno, si ga vsak otrok predstavlja po svoje.„ (Srebot in Menih, 1993, str. 9). Dva posameznika, ki si predstavljata enako idejo, jo lahko doživljata povsem različno. Plummer v svojem priročniku opisuje, da lahko nekdo predstavo čakanja na polni železniški postaji doživlja kot poslavljanje od ljubljene osebe, medtem ko jo lahko drugi povezuje s potovanji z vlakom (Plummer, 2010). Plummer pravi, da lahko otroci z uporabo imaginacije na pozitiven način krepijo zaupanje in izboljšajo svoje počutje. Delo z imaginacijo (angl. imagework), ki ga opisuje v svojem priročniku, lahko otroku omogoča, da si predstavlja pozitiven izid želenega cilja in ga v mislih doživlja. Na ta način lahko otrok prepozna, kako daleč je že na poti do cilja, ter razišče, kaj vse mora vedeti oziroma storiti, da bo cilj tudi dosegel (Plummer, 2010).
Z vizualizacijskimi tehnikami otrok spodbuja svojo domišljijo in razširja ustvarjalno mišljenje. Lahko ga naučimo, kako se sprostiti in vplivati na svoje misli. Vizualizacije so lahko priložnosti za otroka, da odkriva svoje občutke in se nanje pozitivno odziva. Skozi ustvarjalne tehnike vizualizacij za osnovno šolo, ki jih v knjigi *The Vision Within* opisuje Catherine Caldwell, otrok dobi priložnost za boljše razumevanje samega sebe. Za pripravo na branje vizualizacije v razredu avtorica priporoča vajo z dihanjem, po končani vizualizaciji pa vajo za prebujanje. Avtorica navaja veliko dejavnosti, ki se jih lahko lotimo po prebrani vizualizaciji in s katerimi izpeljemo evalvacijo prebranega ter vplivamo na nadaljnjo razmišljanje. Na primer z vprašanji: Kakšen je bil občutek? Kaj si še videl/a? Kakšen zvok je bil v ozadju? Kaj bi še delal/a tam? Potem pa se v nadaljevanju lahko osredotočimo na enega od občutkov in ga bolje raziščemo. Na primer: Kaj bi lahko bil tisti zvok? Kdo ga povzroča? Iz katere smeri prihaja? Zakaj je tam? Kako se počutiš zaradi tega zvoka? Nekatere vizualizacije so lahko tudi uvod v vsebine pouka in se z njimi povezujejo (Caldwell, 2011).

Izvedba vizualizacij

Pred objavo avtorskih vizualizacij sem pripravila več poskusnih besedil, s katerimi sem razvijala svoj način pisanja in preverjala njihovo ustreznost pri delu z učenci. Med njimi je bilo pet vizualizacij s pravljičnimi elementi, v katerih nastopa miška, ki raziskuje naravo, občuduje njene lepote ter se pogovarja z drugimi živalmi. Kot dopolnilo k tem vizualizacijam so bile pripravljene tudi tematske pobarvanke, ki so bile računalniško oblikovane. Vizualizacije in pobarvanke so pri pouku preizkusile sodelavke v 1. razredu. Njihove izkušnje so bile zelo pozitivne, učenci pa so po poslušanju vizualizacij z zanimanjem pobarvali pripadajoče ilustracije.

Pri oblikovanju avtorskih vizualizacij sem iskala vsebine, ki bi bile poleg sproščanja tudi poučne. Pri svojem pedagoškem delu namreč opažam, da učenci potrebujejo večkratno ponavljanje imen dreves, značilnih za naše okolje, kot so hrast, bukev, smreka in jelka. Zato sem v vizualizacije vključila te vrste dreves ter jih povezala s štirimi letnimi časi. Tako je mogoče v vsakem letnem času izbrati ustrezno vizualizacijo, pri kateri učenci prek domišljijske izkušnje spoznavajo tudi značilnosti narave v posameznem obdobju leta.

Pomemben cilj pri oblikovanju vizualizacij je bil tudi vključevanje elementov čuječnosti. Poseben poudarek je zato namenjen usmerjanju pozornosti na zaznavanje lastnega telesa, dihanja in čutnih vtisov v okolju, kar učencem pomaga razvijati zavedanje sedanjega trenutka ter spodbuja njihovo umiritev in sprostitev. Sledijo moje avtorske vizualizacije. V vizualizacijah je bila uporabljena oblika »*miren/-na sem«,* da se nagovori uporabnike ne glede na spol.

VIZUALIZACIJA 1 – HRAST POMLADI

V gozdu sem.
Pridem do hrasta in se ustavim pred njegovim deblom.
Opazujem skorjo, ki ima veliko vdolbin. Na eni strani je lubje prekrito z mahom in nekaj lišaji.
Dotaknem se lubja. Hrapavo je, a dotik je prijeten.
Objamem drevo. Pod eno dlanjo začutim mah, pod drugo lubje.
Ozrem se proti krošnji, drevo je zelo visoko in veje se razprostirajo na vse strani.
Na drevesu ni veliko listov.
Gozdna tla so prekrita z listjem, ki šumi pod mojimi nogami.
V dlan vzamem hrastov list in ga začutim z blazinicami prstov.
Začutim listne žile.
List je podolgovat, njegov rob je valovit in gladek. Ima kratek pecelj.
Vonj v gozdu je prijeten.
Čutim rahel veter, ki premika moje lase.
Vdihnem globoko. Začutim vonj po vlažnih gozdnih tleh.
Slišim ptičje žvrgolenje. Ptice gradijo svoja gnezda.
Zaslišim tudi prvo žuželko, ki brenči okoli mene.
V bližini zagledam nekaj žafranov. So vijolične barve.
Malo naprej so bele podlesne vetrnice.
Oglasila se je sraka: »kra kra«.
Uživam v svežini gozdnega zraka.
Diham mirno.
Moje telo je sproščeno.
Vse moje skrbi se mi zdijo tako majhne. Narava je čudovita.
Vdihnem globoko in izdihnem.
Moje telo je sproščeno.
Počutim se mirno in zadovoljno.

VIZUALIZACIJA 2 – BUKEV POLETI

Vroč poletni dan je in sem v gozdu.
Hladi me nežen vetrič.
Pogledam navzgor. Na tisoče svetlozelenih listkov migeta v vetru.
Ptice se oglašajo z vseh strani.
Nekje v ozadju se sliši, da nekdo žaga drevo.
Tukaj pa je popoln mir.
Sonce si utira pot med listki, veter pa jih nežno premika. Kot krila metuljev listki ledbijo nad mano.
Tukaj se počutim mirno, sproščeno in zadovoljno.
Čutim mir v sebi.
Nič ne more zmotiti mojega miru.
Drevo, ti si tako mirno. Že stoletja stojiš na tem mestu. Mi pa se obremenjujemo s povsem vsakdanjimi skrbmi.
Naj moje skrbi odpihne vetrič, odletijo naj proti nebu.
Nadaljujem pot po gozdu.
Pod mojimi stopali se lomijo suhe vejice in storži.
Opazim orlovo praprot, katere listi so razvejani ob steblu v obliki trikotnika. Praprot se razmnožuje s trosi.
Približuje se mi velika ptica. Nekaj ima v kljunu. To je hrana za njene mladičke. Odleti v gnezdo.
Vračam se k svojemu drevesu. Njegovi listi so majhni, jajčaste oblike in imajo nazobčan rob. Listne žile so izbočene. Ta list pripada bukvi.
Moje drevo je bukev.
Njegovo lubje je gladko.
To drevo je tako mogočno. Tako lepo. Tako polno življenja.
Tudi jaz sem polen/-na življenja.
Življenje je lepo.

VIZUALIZACIJA 3 – SMREKA JESENI

Naslonim se na drevo in prisluhnem, kaj slišim.
Okoli sebe slišim ptičje petje in žuborenje potočka.
Z drevesa pade storž.
Sem pod iglavcem, ki raste na majhnem hribu. Diši mi smola drevesa.
Spustim se nižje do vej drevesa in vonj po iglicah je zelo prijeten.
Dotaknem se iglic, imajo špičaste konice.
Pogledam proti vrhu. Drevo je res mogočno kot bi bilo drevo življenja.
Med vejami je nekaj krpic oblačnega neba.
Storži na vejah so obrnjeni navzdol in visijo z njih. To je smreka!
Njene veje nežno plapolajo v vetriču in se zibajo sem ter tja.
Tako mirno se počutim.
Črpam energijo pod drevesom.
Drevo je košato, njegove iglice pa so na vejah tako gosto razporejene, da dajejo vtis mogočnega drevesa.
Daje mi pogum, da sem, kar sem.
Da se počutim pomembno in da sem del te narave.
Tudi korenine so mogočne, trdne, prepletajo se ena čez drugo.
Drevo mi nudi zavetje pred hladnim jesenskim vetričem.
Počutim se zaščiteno in mirno. Popolnoma se zlijem z naravo.
Drevo mi da pogum, da se bom lahko soočil/-a z vsemi izzivi, ki mi

bodo prišli naproti.
Močan/-na sem.
Sposoben/-na sem.
Miren/-na sem in zmorem.

VIZUALIZACIJA 4 – JELKA POZIMI
Pokrajina je pokrita z belo odejo.
Vse je v megli.
Slišim, kako se sneg utira pod mojimi stopali.
Nekaj snežink se usuje z veje.
Drevo počiva.
Vsa narava počiva.
Med vejami posije sonce.
Sneg na vejah se blešči kot najsvetlejši biseri.
Opazujem vejice svojega drevesa.
Zelene so. Dišijo.
Na otip so zaobljene.
Opazim, da je na drevesu ostalo še nekaj storžev.
Storži so obrnjeni navzgor.
Vem, da je to jelka.
Ostali storži so že popadali z drevesa in njihova semena so pozobale živali.
Pod drevesom opazim luknjo pri koreninah.
Mogoče si je veverica pripravila svojo zimsko zalogo hrane.
Hladno je. Sonce se je skrilo.
Skozi nos globoko vdihnem hladen zimski zrak. Občutim, kako svež je.
Počutim se sproščeno.
V gozdu je mirno, le občasno se oglasi kakšna ptica.
Nežno pobožam veje svoje jelke.
Miren/-na sem in zadovoljen/-na.
V dlan ujamem nekaj snežink, ki padejo z veje.
Nežno jih spustim nazaj v zrak.
Uživam v zimski idili.

Evalvacija

Vodene vizualizacije so bile vedno zelo dobro sprejete s strani učencev. Izvajala sem jih v okviru RaP dejavnosti *Za miren začetek dneva* z učenci 2. in 3. razreda. Dejavnost je potekala v telovadnici, kjer so bile na voljo blazine, na katere so se učenci po lastni izbiri udobno namestili. Skupino je sestavljalo deset otrok, kar je omogočilo mirno in sproščeno izvedbo dejavnosti. Učenci so vodenim vizualizacijam zbrano sledili. Po vsaki izvedbi je sledil pogovor o njihovih občutkih, doživljanjih in predstavah, ki so se jim porajale med vizualizacijo. Nato smo nadaljevali z drugimi načrtovanimi dejavnostmi.

ZAKLJUČEK

Pred tremi leti sem se odločila, da napišem članek o vodenih vizualizacijah. Ker s prvimi avtorskimi besedili nisem bila povsem zadovoljna, je minilo kar nekaj časa, da sem oblikovala vizualizacije,

za katere menim, da ustrezajo mojim pričakovanjem. V tem obdobju sem vse nastale vizualizacije preizkusila pri svojih učencih. Njihovi odzivi, doživljanja in refleksije so me spodbudile k nadaljnjemu raziskovanju ter izpopolnjevanju besedil.

Otroci se zelo dobro vživijo v vsebino vodenih vizualizacij, če so za to ustvarjeni ustrezni pogoji. Ključnega pomena sta mirno okolje in pripravljenost učencev za sodelovanje. Vizualizacija drevesa se je izkazala kot posebej primerna, saj si jo učenci zlahka predstavljajo. Na tej osnovi lahko postopoma bogatimo njihovo domišljijsko izkušnjo z vključevanjem zvokov, vonjev, tipnih zaznav in drugih čutnih vtisov.

Menim, da je pomembno, da si v razredu redno vzamemo čas za sproščanje. Čeprav učitelje na začetku šolskega leta čaka obsežen učni načrt in številne učne vsebine, lahko sproščeni učenci učinkoviteje sledijo pouku in lažje usvajajo novo znanje. Posledično postane tudi poučevanje uspešnejše. Seveda na kakovost učnega procesa vpliva več dejavnikov, vendar verjamem, da so tehnike sproščanja ena izmed pomembnih strategij za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja in izboljšanje učnih dosežkov.

Viri in literatura

1. A. Bauer (2008). Pravljice zdravijo. Ljubljana: Tangram.
2. C. Caldwell (2011). The Vision Within. Luton: Brilliant Publications.
3. D. M. Plummer (2010). Helping children to cope with change, stress and anxiety. London, Philadelphia: J. Kingsley.
4. R. Srebot in K. Menih (1993). Na krilih domišljije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
5. R. Srebot in K. Menih (1993). Prebujena trata. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Razvijanje fonološkega zavedanja

TEA SUHOVERŠNIK, *mag. prof. specialne in rehabilitacijske pedagogike*
tea.suhoversnik@guest.arnes.si

Povzetek: Fonološko zavedanje je sposobnost zaznavanja in razčlembe glasovne strukture govorjenega jezika, ki se pri otrocih kaže v prepoznavanju dolžine besed, zlogovanju, glaskovanju in rimanju. Te sposobnosti se intenzivno razvijajo v predšolskem obdobju in v prvih letih osnovnošolskega izobraževanja, saj so podlaga za napredek pri opismenjevanju. Otroci s pogostimi vnetji ušes, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami in tisti z nevrološko pogojenimi primanjkljaji, pogosto izkazujejo šibko fonološko zavedanje. Pri razvijanju teh veščin jih lahko načrtno podpremo z raznolikimi didaktičnimi dejavnostmi, ki sledijo hierarhičnemu zaporedju stopenj od večjih glasovnih enot do tistih najmanjših. Aktivnosti morajo biti zasnovane tako, da upoštevajo razvojne principe stopnjevanja zahtevnosti od sinteze in analize do glasovne manipulacije. Za zagotavljanje motivacije in doseganje uspeha, je treba tempo izvajanja in obliko opor prilagoditi individualnim potrebam otroka.

Ključne besede: fonološko zavedanje, primanjkljaji, zlogi, rime, glasovi

Abstract: Phonological awareness is the ability to perceive and analyze the sound structure of spoken language. In children, it is reflected in the ability to recognize word length, segment words into syllables, identify individual phonemes, and recognize rhymes. These skills develop intensively during the preschool years and the early years of primary education, as they provide the foundation for successful literacy acquisition. Children with recurrent ear infections, deaf and hard-of-hearing children, children with speech and language disorders, and those with neurologically based developmental difficulties often demonstrate weaker phonological awareness. The development of these skills can be systematically supported through a variety of educational activities that follow a hierarchical sequence, progressing from larger phonological units to the smallest ones. Such activities should be designed in accordance with developmental principles, gradually increasing in complexity from synthesis and analysis to phonological manipulation. To maintain motivation and promote successful learning, both the pace of instruction and the type of support provided should be adapted to each child's individual needs.

Keywords: phonological awareness, deficits, syllables, rhymes, phonemes

UVOD

Razvijanju fonološkega zavedanja v procesu opismenjevanja sodobna pedagogika namenja veliko pozornosti, saj je to sposobnost, ki pomembno vpliva na usvajanje bralno-napisovalnih veščin. Otroci brez primanjkljajev, ki so v predšolskem obdobju izpostavljeni dobremu govornemu vzoru in so deležni ustreznih jezikovnih spodbud, bodo razumevanje jezika in pravilno izgovorjavo razvili mimogrede. Pri teh učencih začetno učenje branja in pisanja poteka tekoče in je napredek hiter. Pri otrocih, ki bodisi zaostajajo v govorno-jezikovnem razvoju, imajo zdravstvene težave ali katere druge primanjkljaje nevrološkega izvora, pa se v tem obdobju pogosto pojavljajo izzivi. Posledično potrebujejo dodatno sistematično pomoč in podporo pri opismenjevanju. Pri tem je ključno, da so tempo dela, metode, strategije in gradiva prilagojeni njihovi razvojni stopnji, saj le tako ohranimo motivacijo za delo in nadaljnje vlaganje truda.

Cilj članka je opredelitev fonološkega zavedanja, njegovega razvoja in vpliva na opismenjevanje ter predstavitev primerov primanjkljajev na tem področju. Poleg teoretičnih izhodišč so ob posameznem vidiku fonološkega zavedanja opisane in prikazane dejavnosti, ki jih v praksi izvajamo z namenom krepitve in izboljšanja teh sposobnosti.

Opredelitev in pomen fonološkega zavedanja

Fonološko zavedanje pomeni zmožnost, da zaznamo, v mislih ohranimo in obdelamo manjše enote govora (Yopp in Yopp, 2000). Predstavlja občutljivost za zvočno strukturo besed in vključuje zavest o zlogih, rimah in glasovih (Shanahan, 2005). Ta sposobnost posamezniku omogoča prehod od govorjenega k pisnemu jeziku, ki zahteva slušno prepoznavanje delov izgovorjenih besed ter manipuliranje z njimi (Barbera, 2025). Različni vidiki fonološkega zavedanja se razvijejo v predšolskem obdobju in v zgodnjih letih osnovne šole (Anthony in Francis, 2005).

Fonološko zavedanje predstavlja pomemben gradnik bralne pismenosti, razvitost le-tega pa je napovedni dejavnik uspešnosti začetnega opismenjevanja in stopnje bralne zmožnosti posameznika (Zemljak Jontes in Bednjički Rošer, 2020). Otrok, ki ne more razločevati posameznih glasov znotraj besed, je v slabšem položaju, ko pride čas, da pri učenju branja te glasove poveže s črkami (Shanahan, 2005). Fonološko zavedanje je ključna veščina tudi pri pisanju, saj je to proces, v katerem moramo besedo pravilno razčleniti na zloge in glasove (Apih in Bukovec, 2025).

Primanjkljaji fonološkega zavedanja

Tveganje za težave na področju fonološkega zavedanja je višje pri otrocih, ki so v zgodnjem obdobju preboleli več vnetij srednjega ušesa, pri tistih, ki zaostajajo v govorno-jezikovnem razvoju, pri gluhih in naglušnih in pri nemirnih otrocih. Pomanjkljivo razvito

fonološko zavedanje v povezavi s slabšimi kapacitetami verbalnega pomnjenja in delovnega spomina pogosto predstavlja rizični dejavnik za pojav specifičnih učnih težav, saj so navedene sposobnosti ključne pri usvajanju veščin branja, pisanja in vplivajo na zmožnost sledenja navodilom ter učenja novih pojmov (Perčič idr., 2023). Med najpogostejše specifične bralno-napisovalne težave spada disleksija. Zanjo je med drugim značilna motenost procesov predelovanja jezikovnih informacij, ki se kaže v težavah pri zavedanju glasov in njihovega vrstnega reda v besedah, v težavah z združevanjem, razčlenjevanjem ter odstranjevanjem glasov ali zlogov ter v težavah prepoznavanja rim (Magajna idr., 2008).

Razvijanje fonološkega zavedanja

Barbera (2025) navaja, da je izvajanje fonoloških dejavnosti z uporabo didaktičnih pripomočkov (npr. kartice, slike, lutke, krogi, trakovi, kocke) najpomembnejše v zadnjem letu vrtca in v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Še posebej primerne so pesmice z rimami, izštevanke, uganke in različne besedne igre. Zeece (2006) dodaja, da vzgojitelji in učitelji z dobro izbranimi otroškimi knjigami, ki spodbujajo igranje z zvoki in besedami, podprejo mlade poslušalce pri razvoju fonološkega zavedanja. Anthony in Francis (2005) poudarjata, da imajo pravočasne in razvojno ustrezne spodbude ter bogate izkušnje z govorjenim jezikom pomembno vlogo, saj se zgodnji vidiki fonološkega zavedanja razvijejo pred začetkom poučevanja branja in pisanja.

Yopp (v Zeece, 2006) podaja naslednje splošne usmeritve za izvedbo fonoloških aktivnosti:

- ohranjanje igrivosti, izogibanje učenju na pamet;
- uporaba skupinskih oblik dela, ki spodbujajo interakcijo med otroki;
- spodbujanje otrokove radovednosti in eksperimentiranja z jezikom;
- upoštevanje individualnih razlik med otroki in
- zagotavljanje prijetnega vzdušja brez ocenjevanja.

Razvoj fonološkega zavedanja poteka hierarhično, pri čemer naj bi otrok najprej ugotovil, da je poved sestavljena iz več besed, nato sledi identifikacija zlogov v besedah in šele nazadnje se razvije zmožnost zaznavanja posameznih glasov oz. fonemov. Razvijanje teh spretnosti naj poteka strukturirano, z večkratnim ponavljanjem in s stopnjevanjem po težavnosti. Od splošne ravni, ki se nanaša na zlogovanje in manipuliranje z zlogi, postopoma prehajamo na analitično raven, pri kateri razvijamo zaznavo posameznih glasov v besedah. Uvajanje besed glede na dolžino in strukturno zahtevnost naj bo postopno – od enozložnih do večzložnih ter od pravopisno pravilnih besed do besed nagajivk (Barbera, 2025).

Razvoj fonološkega zavedanja torej poteka v smeri izvajanja kompleksnejših nalog z manjšimi glasovnimi enotami, pri čemer se določeni vidiki lahko med seboj prepletajo in prekrivajo oz. se z vsako

naslednjo stopnjo fonološkega zavedanja izpopolnjujejo že pridobljene spretnosti (Anthony in Francis, 2005; Piasta in Hudson, 2022). Perčič idr. (2023) poudarjajo, da je pri razvijanju fonološkega zavedanja bolj kot hitrost pomemben proces, v katerem otrok postaja vse bolj suveren v operiranju z enotami jezika. Še preden pa se lotimo besed in delov jezika, je treba krepiti zmožnost pomnjenja (vidnega, slušnega, verbalnega) in usmerjanja pozornosti. Priporočeno izvajanje vaj za razvijanje fonološkega zavedanja poteka v sledečem vrstnem redu: (1) dolžina besede, (2) zlogovanje, (3) rime in (4) glasovi.

Vidiki fonološkega zavedanja s primeri dejavnosti

V nadaljevanju so opisani posamezni vidiki fonološkega zavedanja. Dodane so vaje in primeri dejavnosti z navodili, ki jih v praksi uporabljamo pri individualnem delu z otroki v vrtcu ali učenci prvega razreda in ne zahtevajo poznavanja črk. Piasta in Hudson (2022) namreč izpostavljata, da se fonološko zavedanje nanaša na govorjeni jezik in ga sprva razvijamo brez sklicevanja na črke.

Vaje zajemajo različne vidike fonološkega zavedanja in se stopnjujejo po zahtevnosti. Slikovne predloge lahko za večkratno uporabo plastificiramo. Ustna navodila posameznih vaj je treba prilagoditi otrokovi stopnji razumevanja in smiselno razčleniti na manjše dele. V praksi se izkazuje, da je pred začetkom treba ponuditi zgled in modelirati izvedbo, da otrok kasneje samostojno in bolj samozavestno pristopi k reševanju. Odvisno od razvitosti besednega zaklada posameznega otroka pa lahko vaje nudijo tudi priložnost za širjenje besedišča, pridobivanje novih besed in spoznavanje neznanih pojmov.

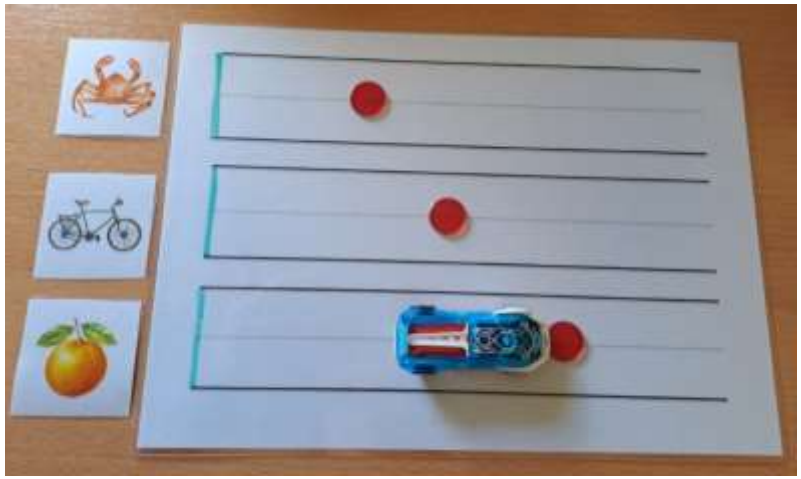
1.) Dolžina besed

Perčič idr. (2023) kot prvo stopnjo v razvoju fonološkega zavedanja navajajo zmožnost zaznavanja in ugotavljanja dolžine besed. Otrok mora razviti občutek za trajanje besed in prepoznavanje količine zvoka v času, ki ga proizvedejo različno dolge besede. Več kot je zlogov v besedi, daljša je, zato je pomembno, da izberemo primere, ki to nazorno odražajo (npr. *voda – marelica*). Lahko uporabimo tudi pare enako dolgih besed (npr. *milnica – kuhinja*) ali izmišljene besede. Treba pa je biti pozoren na morebitne poenostavljene predstave otrok, ki morda zmotno mislijo, da dolžina besede ustreza velikosti pojma, ki ga ta beseda predstavlja (npr. *pikapolonica* je kratka beseda, ker predstavlja majhno žuželko).

Dirka besed

Na listu papirja z narisanim črtovjem na začetek vsake vrstice zarišemo navpično črto, ki označuje izhodišče. Pred to črto otrok postavi avtomobilček in med poslušanjem izgovorjave posamezne besede drsi po podlagi. Kjer se avtomobilček ustavi, tam položi žeton. Dolžine besed nato primerja glede na oddaljenost žetonov. Izbiramo besede z različnim številom zlogov in jih izgovarjamo v naključnem vrstnem redu (*miš – vaza – letalo, jabolko – lokomotiva – vrt, preproga – kača – zobozdravnik …).*

Ko otrok obvlada določanje dolžine besede po nareku, aktivnost nadgradimo tako, da mu ponudimo nazorne slikovne iztočnice, ob katerih samostojno izgovarja besede. Pomembno je, da sličice ne vsebujejo zapisov besed, ob katerih bi lahko otrok sklepal o njihovi dolžini. Dodamo lahko tudi navodilo, da na koncu sličice razporedi od tiste, ki predstavlja najkrajšo besedo, do tiste, ki predstavlja najdaljšo.



Slika 1: Določanje dolžine besed
Vir: Lasten

2.) Zlogi

Okoli 5. leta starosti otrok razvije zavedanje zlogov v besedi (Apih in Bukovec, 2025). Najprej zna besedo členiti na zloge, določi njihovo število in nato sledi združevanje ločenih zlogov v besedo. Sinteza je z vidika pomnjenja zahtevnejša dejavnost, saj si mora otrok po zvočni poti zapomniti dele brez pomena in jih spojiti v smiselno besedo. Pri tem se lahko zgodi, da zadnji del besede preoblikuje (npr. ma-li-ca združi v besedo *malina*), zato je smiselno začeti s krajšimi in enostavnejšimi besedami (Perčič idr., 2023).

<u>Preštej zloge</u>

Otrok dobri predlogo in pisalo. Besedo, ki je v levem okvirčku, mora na glas zlogovati. Med zlogovanjem s pisalom v kvadratke od leve proti desni vpisuje križce (lahko si pomaga s ploskanjem ali nastavljanjem majhnih predmetov). Za vsak zlog zapiše po en križec. Za vsako besedo prešteje, koliko zlogov ima.

Sliki 2 in 3: Primera delovnih listov za preštevanje zlogov
Vir: Lasten

Kaj si slišal?

Odrasel besede izgovarja zlogovaje, pri čemer med zlogi naredi 1 sekundo premora. Otrok pove, katero besedo je slišal. Otrokom s šibkim pomnjenjem lahko sprva pomagamo s sličicami, med katerimi izbere pravilno. To prilagoditev nato opustimo v izogib pretiranemu zanašanju na vizualne opore.

Izloči zlog

Vaja se izvaja ustno. Odrasli ima pred seboj seznam besed z obarvanimi zlogi (glej Preglednico 1). Naloga otroka je, da pozorno posluša odraslega, ki izgovori posamezno besedo in pove zlog, ki ga mora izpustiti (primer navodila: *Kaj dobiš, če iz besede čebula izločiš prvi zlog če-?*). Otrok iz besede izloči določeni zlog in izgovori novo nastalo besedo. Naloge si sledijo tako, da so najprej na vrsti dvozložne besede, nato trizložne in nazadnje štirizložne besede. Najprej naj otrok izloča zadnje zloge, nato prve in nazadnje vmesne. Če je otroku tovrstna naloga zelo zahtevna, mu lahko pomagamo tako, da glede na število zlogov v besedi nastavimo ustrezno število žetonov in mu pokažemo, kateri zlog naj odstrani (primer navodila: *Kaj dobiš, če iz besede družina izločiš drugi zlog -ži-?,* ob tem s prstom pokažemo na drugi žeton v zaporedju).

dvozložne besede	***izloči 2. zlog***	**MUHA, SOVA, JUHA, REKA, DREVO, ZLATO, ŽENSKA, MASKA**
	izloči 1. zlog	**PITA, RAMA, KAČA, VODA, NJIVA, LASJE, BUNDA, MESTO, KRAJA**
trizložne besede	***izloči 3. zlog***	**ROLADA, KOSILO, BABICA, NEVESTA, KROKODIL, KRASTAČA**
	izloči 1. zlog	**POSTAJA, MALINA, KMETIJA, KAZALEC, KAMERA, PRAVICA**
	izloči 2. zlog	**BESEDA, BANANA, RISANKA, SKAKALEC, JABOLKO, RESNICA**
štirizložne besede	***izloči 4. zlog***	**ZGODOVINA, KORENINA, SOBARICA, POLICIJA, VESELICA**
	izloči 1. zlog	**RUŠEVINE, DOMOVINA, ČEBELICA, MARJETICA, POROČILO**
	izloči 2. zlog	**KOPALIŠČE, POLOVICA, PLANŠARIJA, STROJEVODJA**
	izloči 3. zlog	**ZAVOZLATI, KUMARICE, KARAMELA, POLEDICA, NABODALO**

Preglednica 1: Seznam besed za vajo *izloči zlog*

3.) Rime

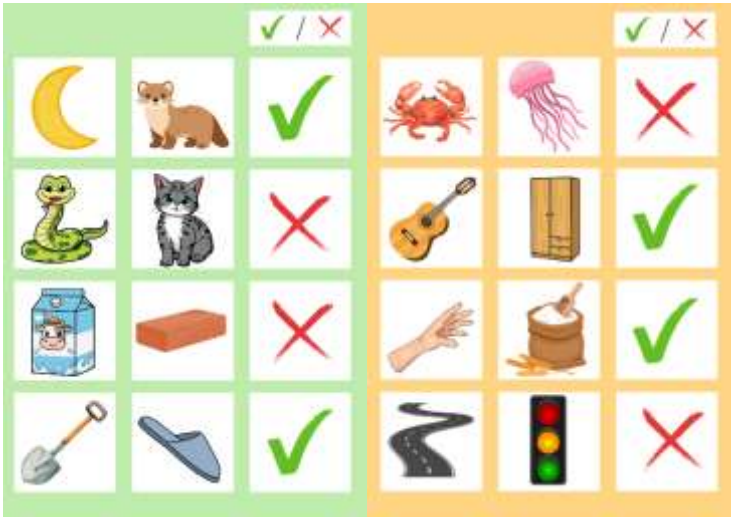
Prepoznavanje rim zajema zaznavo podobnih ali enakih glasov, ki so skupni dvema ali več besedam. Ujemanje med dvema besedama je lahko popolno ali delno. Iskanje rim je kognitivno zahtevnejša dejavnost od zlogovanja, saj si mora otrok zapomniti del besede in ga primerjati z drugo. Že v zgodnjih letih otrokovega življenja se ta zaznava razvija s petjem, plesom, izštevankami, prstnimi igricami ipd. Otroci, ki imajo dobro razvito fonološko zavedanje, hiter priklic besed in bogato besedišče, so pri zaznavanju in tvorjenju rim uspešnejši (Perčič idr., 2023). Shanahan (2005) navaja, da ta vidik fonološkega zavedanja vključuje tri sposobnosti:

- zaznavanje, da se besedi rimata;
- določanje, kateri besedi se rimata in
- tvorjenje rim.

Podobno tudi Perčič idr. (2023) primere dejavnosti razdelijo na prepoznavanje in iskanje rim. Pri uvajanju tovrstnih vaj svetujejo, da otroku najprej razložimo rimo kot par besed, ki sta med seboj zelo podobni ali skoraj enaki. Težavnost nalog stopnjujemo postopoma, pri čemer najprej uporabimo besede, ki so si po prvem glasu, dolžini in naglasu zelo različne (*hiša – lev*). Sledijo naj primeri enako dolgih besed z različnim prvim glasom (*deklica – jagoda*). Najzahtevnejše pa bodo naloge z besedami, ki se začnejo z enakim glasom (*sivka – mivka – milo*), imajo enako število zlogov (*zelena – pisalo*) ali so med seboj povezane (*česen – čebula*). Otrokom s skromnejšim besediščem in slabšim jezikovnim spominom naloge olajšamo z nudenjem slikovnih opor.

<u>Ali sta par?</u>

Otrok dobi predlogo, na kateri so v vrsticah prikazane sličice dveh besed. Besedi v posamezni vrstici najprej na glas izgovori, nato pa se odloči, ali se rimata ali ne. V zadnji okvirček z barvico ustrezno označi kljukico ali križec. Če posamezne sličice ne zna poimenovati, mu pomagamo.



Sliki 4 in 5: Primera delovnih listov za določanje rim
Vir: Lasten

Na lovu za rimo

Otrok na delovnem listu izmed treh ponujenih poišče in obkroži tisto sličico, ki se rima z besedo v levem okvirčku.

Sliki 6 in 7: Predlogi za iskanje parov rim
Vir: Lasten

Bingo z rimami

Otrok dobi kartonček z besedami in vrečko z žetoni. Vse besede na svojem kartončku na glas poimenuje, pri tem mu po potrebi pomagamo. Odrasli ima pri sebi kartonček s pari besed, ki se rimajo (glej Sliko 9). Nato v naključnem vrstnem redu bere prve besede v paru in je pozoren, če otrok na svojem kartončku z žetonom pokrije pravilno besedo, ki tvori rimani par. Če se otrok zmoti, da usmeri, da poskusi ponovno. Dejavnost se zaključi, ko so z žetoni prekrite vse sličice.

Sliki 8 in 9: Predloga igre *bingo z rimami* in kartonček z zapisanimi pari besed
Vir: Lasten

Povej rimo

Otroku povemo izhodiščno (pravo ali izmišljeno) besedo ali stavek, njegova naloga pa je, da povedano dopolni z rimo (glej Preglednico 2).

SMISELNE BESEDE	IZMIŠLJENE BESEDE	POVEDI
teta – *Meta*	**koki** – *poki*	**Tista muha je čisto** _____ *(suha).*
miška – *hiška, piška*	**hašo** – *bašo*	**Maja rada** _____ *(nagaja).*
ura – *frizura*	**mokolu** – *žokolu*	**Počil je lonec in zgodbice je** _____ *(konec).*
žoga – *stonoga*	**solur** – *potur*	**Z ladje je celo noč padalo** _____ *(sadje).*
past – *hrast*	**čunga** – *lunga*	**Sedel sem na stol in jedel** _____ *(fižol).*

Preglednica 2: Iztočnice s primeri pravilnih odgovorov

4.) Glasovi

Glas ali fonem je najmanjša enota govorjenega jezika in se razlikuje od pojma črka oz. grafem, ki predstavlja simbol, s katerim glas zapišemo (National Reading Panel, 2000). Glasovno zavedanje ne vključuje poznavanja povezav med glasovi in črkami, ampak pomeni zgolj sposobnost slišati posamezne glasove v besedah. Res pa je, da se ta vidik razvija v istih letih, ko se otroci učijo branja (Shanahan, 2005). Posameznik z dobro razvitim glasovnim zavedanjem torej ve, da je govor pravzaprav zaporedje kratkih zvokov, ki jih je mogoče razčleniti (npr. beseda *milo* je sestavljena iz glasov /m/,/i/,/l/,/o/) ali združiti (npr. glasovi /ž/,/o/,/g/,/a/ tvorijo besedo *žoga*) (Yopp in Yopp, 2000).

Glasovno zavedanje obsega naslednje veščine:

- prepoznavanje in določanje mesta glasov v besedah (prvi, zadnji in vmesni glas);
- glasovna analiza: razčlenjevanje besed na glasove (t. i. glaskovanje);
- glasovna sinteza: spajanje glasov v besedo in
- manipuliranje z glasovi: odvzemanje in dodajanje glasov (Kopač, 2024).

Glasovni krog

Otrok dobi ščipalke in predloge, na katerih je v sredini slika besede, ki se začne z določenim glasom. Otrokova naloga je, da si ogleda to besedo in določi njen prvi glas. Nato mora med ostalimi slikami, ki so okoli, izbrati tiste, ki se začnejo z istim glasom kot beseda v sredini. Svoje rešitve označi s pripenjanjem ščipalk. Ob sličicah se lahko z otrokom pogovorimo tudi o tem, na kateri glas se začnejo ali končajo besede, ob katere ščipalke ni pripel.

Slika 10: Glasovni krogi (za glasove /a/, /b/, /c/, /č/, /d/ in /e/)
Vir: Lasten

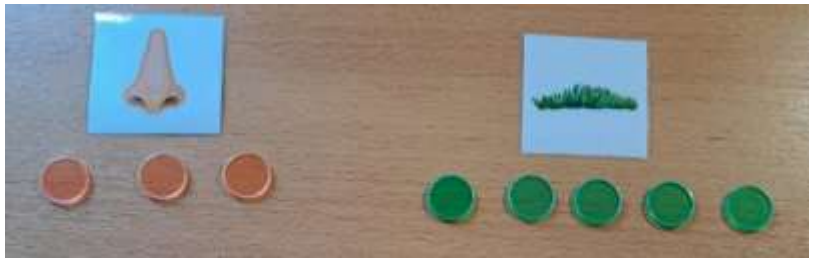
Poišči vsiljivca

Otrok dobi predlogo, na kateri mora opazovati in poimenovati sličice v posameznih vrsticah. Poiskati mora vsiljivca, ki ne sodi zraven in ga prečrtati. Podamo namig, da naj bo pozoren na zadnji glas vsake besede. Samo ena od besed v vrstici se od ostalih razlikuje po zadnjem glasu.

Slika 11: Predloga za vajo poišči vsiljivca
Vir: Lasten

Vrečka presenečenja

V vrečko položimo različne majhne predmete ali sličice. Otrok jih vleče, na glas poimenuje izvlečeno besedo in jo glaskuje. Pri tem si lahko pomaga z nastavljanjem žetonov.



Slika 12: Glaskovanje besed na sličicah z oporo žetonov
Vir: Lasten

Izbriši, dodaj ali zamenjaj

Otroku povemo izhodiščno besedo, ki jo mora preoblikovati tako, da ji doda, odvzame ali zamenja določen glas. Najprej se lotimo nalog, ki zahtevajo manipulacijo z glasovi na koncu besede, nato na začetku in nazadnje še z vmesnimi glasovi. Za konkretne primere glej Preglednico 3, v kateri so izhodiščne besede označeno odebeljeno, navodila pa so zapisana v narekovajih.

Preglednica 3: Seznam besed, navodil in rešitev za vajo *izbriši, dodaj ali zamenjaj*

mesto	IZBRIŠI	DODAJ	ZAMENJAJ
konec besede	***smeti*** *– smet »izbriši zadnji glas /i/«*	***slika*** *– slikar »na konec dodaj glas /r/«*	***sok*** *– sol »zamenjaj glas /k/ z glasom /l/«*
	gora *– gor »izbriši zadnji glas /a/«*	***ura*** *– uran »na konec dodaj glas /n/«*	***raj*** *– rak »zamenjaj glas /j/ z glasom /k/«*
začetek besede	***klet*** *– let »izbriši prvi glas /k/«*	***maj*** *– zmaj »na začetek dodaj glas /z/«*	***pena*** *– cena »zamenjaj glas /p/ z glasom /c/«*
	glas *– las »izbriši prvi glas /g/«*	***lak*** *– vlak »na začetek dodaj glas /v/«*	***moj*** *– noj »zamenjaj glas /m/ z glasom /n/«*
sredina besede	***trava*** *– tava »izbriši vmesni glas /r/«*	***kava*** *– krava »za glasom /k/ dodaj /r/«*	***kosa*** *– koza »zamenjaj glas /s/ z glasom /z/«*
	grad *– gad »izbriši vmesni glas /r/«*	***prt*** *– prst »za glasom /r/ dodaj /s/«*	***tema*** *– teta »zamenjaj glas /m/ z glasom /t/«*

ZAKLJUČEK

Fonološko zavedanje je ena izmed temeljnih predbralnih veščin, saj predstavlja razumevanje, da je govor sestavljen iz manjših enot. Te posamezne jezikovne enote pri govoru in branju združujemo, pri zapisovanju pa razčlenjujemo. Razvitost fonološkega zavedanja pri otroku predstavlja dobro popotnico za uspeh pri usvajanju povezav med glasovi in črkami ter za nadaljnje napredovanje v procesu pridobivanja veščin branja in pisanja. Ob pojavu zdravstvenih težav, razvojnih zaostankov, prirojenih senzoričnih okvar (gluhota ali naglušnost), govorno-jezikovnih motenj ali nevroloških primanjkljajev je fonološko zavedanje pogosto pomanjkljivo, kar lahko vodi v številne izzive v prvih letih osnovne šole in tudi kasneje. V izogib trajnejšim primanjkljajem je treba pri teh otrocih pravočasno in sistematično izvajati vaje, s katerimi usmerjeno krepimo različne vidike fonološkega zavedanja. Na vseh stopnjah naj bodo aktivnosti zasnovane tako, da so otroku zabavne in zanimive ter vključujejo čim več nazornega slikovnega gradiva in konkretnih materialov, ki otroka motivirajo in so mu v oporo pri reševanju.

Viri in literatura

1. Anthony, J. L. in Francis, D. J. (2005). Development od Phonological Awarness. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 255–259.
2. Apih, A. in Bukovec, M. (2025). *Predbralnice: delovni zvezek za spodbujanje fonološkega zavedanja.* Ljubljana: Logopednica.
3. Barbera, F. (2025). *Disleksija: kaj narediti (in česa ne): hiter vodič za učitelje in starše*. Ljubljana: DZS.
4. Kopač, P. (2024). *Poznavanje glasovnega zavedanja med učitelji prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja kot pomembnega predpogoja za uspešno opismenjevanje učencev* (magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
5. Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

6. National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction: Reports of the Subgroups.* Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
7. Perčič, S., Bukavec, S. in Ozbič, M. (2023). *V svetu glasov: vaje fonološkega zavedanja*. Trst: Mladika.
8. Piasta, S. B. in Hudson, A. K. (2022). Key Knowledge to Support Phonological Awareness and Phonics Instruction. *The Reading Teacher, 76*(2), 201–210.
9. Shanahan, T. (2005). *The national reading panel report: Practical advice for teachers*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
10. Yopp, H. K. in Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher, 54*(2), 130–143.
11. Zeece, P. D. (2006). Sound reading and reading sounds: The case for phonemic awareness. *Early Childhood Education Journal, 34*(2), 169–175.
12. Zemljak Jontes, M. in Bednjički Rošer, B. (2020). 4. gradnik: Glasovno zavedanje. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: Teoretična izhodišča* (str. 107–136). Maribor: Univerzitetna založba Univerze.
13. Viri slik: Canva. (b. l.). Pridobljeno s https://www.canva.com/

Drugi del: objava raziskovalnih nalog

1. MATEJA MAGDALENIČ: Vključevanje učencev tujcev v slovenski šolski sistem: izzivi, stanja in priporočila
2. MAJA KANCLER: Študija primera: Inkluzija dečka iz priseljenske družine s sumom na motnjo avtističnega spektra v rednem oddelku vrtca
3. BARBARA TERGLAV SVARA: Šentilj se predstavi
4. PETRA TOPLAK: Digitalne navade učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja OŠ Kungota ter vpliv mobilnih telefonov na njihovo učenje, počutje in samopodobo
5. PETRA ZEVNIK: Uresničevanje individualiziranih prilagoditev pri delu z otroki s posebnimi potrebami v osnovni šoli

ŠTUDIJA PRIMERA:

INKLUZIJA DEČKA IZ PRISELJENSKE DRUŽINE S SUMOM NA MOTNJO AVTISTIČNEGA SPEKTRA V REDNEM ODDELKU VRTCA

(Raziskovalna naloga)

Pragersko, julij 2026 Maja Kancler

Kazalo vsebine

1 UVOD ... 1

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja ... 1

1.1.1 Razlaga naslova: Inkluzija otrok s potrjeno diagnozo ali s sumom na MAS ... 5

1.1.2 Uporaba besedne zveze: »Sum na motnjo avtističnega spektra » ... 6

1.1.3 Knjiga Zakaj skačem: Glas dečka iz tišine avtizma ... 6

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge ... 7

1.3 Raziskovalna vprašanja, predpostavke in omejitve ... 8

1.3.1 Raziskovalna vprašanja: ... 8

1.3.2 Raziskovalna metoda ... 8

1.3.3 Izvirni prispevek k praksi in teoriji ... 9

2 TEORETIČNI DEL: ... 10

2.1 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) ... 10

2.2 Opredelitev avtizma: ... 10

2.3 Kaj povzroči avtizem? Ali obstaja zdravilo zanj? ... 13

2.4 Pojavnost avtizma v Sloveniji in po Svetu ... 13

2.5 Področja zgodnjih znakov avtizma ... 14

2.5.1 Težave, povezane s komunikacijo ... 15

2.5.2 Težave na področju socializacije ... 16

2.5.3 Težave, povezane z motoriko ... 16

2.5.4 Težave na področju socialne integracije ... 16

2.5.5 Težave z občutkom za varnost ... 17

2.5.6 Samo poškodbeno vedenje ... 17

2.5.7 Motnje spanja ... 17

2.5.8 Gastrointestinalne težave ... 17

2.5.9 Vloga staršev pri predšolskih otrocih z avtizmom ... 17

3 KRONOLOŠKI ZAPIS OPAZOVANJ V ČASOVNI OMEJITVI: ENO ŠOLSKO LETO (od meseca septembra do junija) ... 19

3.1 Sum na motnjo že ob prvem srečanju z dečkom ... 19

3.2 Trenutna stopnja razvoja v mesecu septembru ... 20

3.2.1 Sklepne ugotovitev za mesec september ... 23

3.2.2 Formativno spremljanje in prilagoditev kurikuluma za vrtce glede na potrebe dečka ... 24

3.3 Trenutna stopnja razvoja v mesecu oktobru ... 25

3.3.1 Sklepne ugotovitev za mesec oktober ... 26

3.4 Prvi sestanek s starši o dečkovih odzivih v domačem okolju (november) 26
3.5 Trenutna stopnja razvoja v mesecu novembru 28
3.5.1 Sklepne ugotovitev za mesec november 30
3.6 Trenutna stopnja razvoja v mesecu decembru 31
3.6.1 Sklepne ugotovitev za mesec december 32
3.7 Drugi sestanek s starši o dečkovem napredku (januar) 33
3.8 Trenutna stopnja razvoja v mesecu januarju 34
3.8.1 Sklepne ugotovitev za mesec januar 37
3.8.2 Prvi obisk vzgojiteljice za zgodnjo obravnavo v vrtcu 38
3.8.3 Pregled pri psihologinji 38
3.9 Trenutna stopnja razvoja v mesecu februarju 39
3.9.1 Sklepne ugotovitev za mesec februar 40
3.10 Trenutna stopnja razvoja v mesecu marcu 41
3.10.1 Sklepne ugotovitev za mesec marec 43
3.11 Trenutna stopnja razvoja v mesecu aprilu 44
3.11.1 Sklepne ugotovitev za mesec april 47
3.12 Tretji sestanek s starši, predstavitev individualiziranega programa 47
3.13 Trenutna stopnja razvoja v mesecu maju 49
3.13.1 Sklepne ugotovitve za mesec maj 52
3.14 Trenutna stopnja razvoja v mesecu juniju 53
3.14.1 Sklepne ugotovitve za mesec junij 55
3.15 Četrti (evalvacijski) sestanek s starši 56
3.16 Končno letno poročilo vzgojiteljice za zgodnjo obravnavo, ki je z dečkom izvajala DSP 57
4 RAZPRAVA IN REZULTATI 59
5 ZAKLJUČEK 62

KAZALO SLIK:

Slika 1: Igra z lesenimi vstavljankami 29
Slika 2: Izdelovanje okraskov za novoletno jelko 31
Slika 3: Gnetenje slanega testa 31
Slika 4: Individualna igra dečka 34
Slika 5: Individualna igra dečka 34
Slika 6: Slikanje pingvina 35
Slika 7: Učenje poimenovanja barv in likov v slovenskem jeziku s pripravljano podlogo pingvina 37
Slika 8: Učenje poimenovanja barv in likov v slovenskem jeziku s pripravljeno podlogo pingvina 37
Slika 9: Slikanje zime ob instrumentalni spremljavi - Vivaldi: Štirje letni časi: Zima 40
Slika 10: Risba piščančka Pika 43
Slika 11: Nizanje barvnih trakov iz krep papirja pri izdelovanju mavrice 46

Slika 12: Nepravilen položaj držanja škarij, medtem ima jezik iz ust 45
Slika 13: Slikanje dinozavra (težave pri pravilnem držanju čopiča) 46
Slika 14: Dečkova hiša pred katero je parkiran rdeč avto 47
Slika 15: Risanje gosenice (nepravilna- navpična drža barvice) 48
Slika 16: Deček med raziskovanje gozda. 51
Slika 17: Nizanje kroglic na vrvico in opazovanje nihanja kroglic 52
Slika 18: Končna verzija avtoportreta 53
Slika 19: Risanje avtoportreta (29.5.2026) 53
Slika 20: Natančnost in napredek v držanju čopiča pri barvanju morske zvezde 55
Slika 21: Gnetenje plastelina za sprostitev 57

Uporabljene kratice:

MAS – motnja avtističnega spektra

OPP – otroci s posebnimi potrebami

IP – individualiziran program

VIZ – vzgoja in izobraževanje

DSP – dodatna strokovna pomoč

SAM – spektroavtistične motnje

POVZETEK

Z raziskovalno nalogo *Študija primera: Inkluzija dečka iz priseljenske družine s sumom na motnjo avtističnega spektra (MAS) v rednem oddelku vrtca* sem želela predstaviti odražanje suma na MAS pri dečku priseljencu v rednem oddelku vrtca in prikazati pomen prilagoditev in podpore pri njegovem vključevanju v vrtčevsko okolje. V teoretičnem delu je podrobneje opisano, kako se avtizem izraža v predšolskem obdobju, katere značilnosti se najpogosteje pojavljajo pri otrocih s sumom na MAS in kakšne spremembe v delovanju možganov opisuje literatura.

Empirični del raziskovalne naloge temelji na kronoloških zapisih opazovanja dečka priseljencev iz Bosne in Hercegovine v obdobju enega šolskega leta, od meseca septembra do konec meseca junija. Predstavljena so opažanja njegovega vedenja, razvoja, močnih področij in primanjkljajev z vrstniki v oddelku, ki ga je obiskovalo še 23 otrok. Posebna pozornost je namenjena situacijam in okoliščinam, v katerih so se najizraziteje kazali znaki, povezani s sumom na MAS.

V kronoloških zapiskih sem po mesecih opisovala moje prilagoditve vrtčevskega okolja dečku (igralnice, zunanjih površin vrtca, odhodi izven prostorov vrtca), dečkove odzive na zunanje dražljaje, odpravljanje stigmatizacije in empatijo ostalih otrok v skupini, v času od septembra do junija. Opisovala sem primanjkljaje, močna področja, kompetence, posamezne dejavnosti, dogodke, situacije, v katerih se je sum na avtizem pri dečku najbolj odražal v primerjavi z ostalimi otroki. V raziskovalni nalogi sem ob zaključku mojega opazovanja dečka po mesecih dodala tudi poročilo oz. mnenje o napredku dečka v času izvajanja individualne strokovne pomoči v vrtcu z vzgojiteljico za zgodno obravnavo.

V raziskovalni nalogi sem ugotovila, da je pri delu z otrokom s sumom na MAS, sploh če prihaja iz tujegovoreče družine in ki se prvič vključuje v slovenski vzgojno-izobraževalni prostor, treba posebno pozornost nameniti v jezikovne prilagoditve, ki so usmerjene v uporabo kratkih, jasnih in konkretnih navodil, v boljšo predvidljivost okolja, podporo komunikaciji, v zmanjševanje senzoričnih obremenitev, pomoč pri socialnem vključevanju v vrstniško skupino in dodaten čas za prehode med dejavnostmi, kar je dečku ves čas bivanja v vrtcu predstavljalo veliko težavo.

Ključne besede: študija primera, sum na MAS, deček iz priseljenske družine, prilagoditve, inkluzija.

ABSTRACT

Case study: Inclusion of a Boy from an Immigrant Family with Suspected Autism Spectrum Disorder (ASD) in a Mainstream Preschool Classroom.

In this research paper “Case Study: Inclusion of an Immigrant Boy with Suspected Autism Spectrum Disorder (ASD) in a Regular Preschool Class, I sought to describe the manifestations of suspected ASD in an immigrant boy in a regular preschool class and to highlight the importance of accommodations and support in his inclusion in the preschool environment. The theoretical section describes in detail how autism manifests in the preschool years, which characteristics most commonly appear in children with suspected ASD, and what changes in brain function are described in the literature.

The empirical part of the research study is based on chronological observation records of a boy from Bosnia and Herzegovina over the course of one school year, from September through the end of June. The study presents observations of his behavior, development, strengths, and areas od difficulty compared to his peers in the class, which included 23 other children. Particular attention is given to the situations and circumstances in which signs associated with suspected ASD were most pronounced.

In the chronological records, I described, on a month-by-month basis, the adaptations made to the preschool environment, including modifications to the classroom, outdoor areas, and activities outside the preschool setting, as well as the boy’s responses to external stimuli, efforts to prevent stigmatization, and the development of empathy among his peers from September through June. I described his areas of difficulty, strengths, competencies, specific activities, events, and situations in which signs associated with suspected ASD were most evident in comparison to the other children. The research paper also includes an assessment of the boy’s progress during the period of individualized professional support provided at the preschool by an early intervention specialist.

The findings of the research indicate that when working with a child with suspected ASD—especially if the child comes from a family whose first language is not Slovenian and is entering the Slovenian educational system for the first time—special attention should be paid to language adaptations focused on the use of short, clear, and concrete instructions, creating a more predictable environment, supporting communication, reducing sensory overload, facilitating social inclusion within the peer group, and allowing additional time for transitions

between activities, which proved to be one of the boy's most significant challenges throughout the observation period.

Keywords: case study, susected ASD, boy from an immigrant family, adaptations, inclusion.

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Strokovni delavci vrtcev se vsakodnevno srečujemo z različnimi izzivi, ki nam jih ponuja vrtčevsko okolje. Za vsakega otroka je prihod v vrtec drugačen, običajno se otroci vrtčevske rutine hitro navadijo (po lastnih izkušnjah v obdobju enega meseca) in vrtec postane njihov drugi dom do vstopa v šolo. Otroci v vrtcu s pomočjo vzgojiteljic razvijajo svoje potenciale in postajajo vse bolj socialna bitja. Seveda pa za to potrebujejo veliko spodbud in motivacije.

V redne oddelke vrtca pa prihajajo tudi otroci s posebnimi potrebami, ki prav tako potrebujejo vrstnike za socializacijo, ter spodbudno in inkluzivno okolje za razvijanje svojih sposobnosti. Te lastnosti so ključne, ko vstopamo v stik z otroki, ki so drugačni. Tudi otroke z sumom na MAS je potrebno vključiti v socialno okolje, kjer skozi interakcije, s prepoznavanjem, posnemanjem in drugo dinamiko v skupini hitreje razvijajo svoje sposobnosti in se učijo odpravljati svoje primanjkljaje (Opara, 2009).

Kot vzgojiteljica z več desetletnimi delovnimi izkušnjami v vrtcu sem se prvič srečala z dečkom iz priseljenske družine iz Bosne in Hercegovine, pri katerem je bil prisoten sum na MAS. Čeprav so otroci s sumom na motnjo avtističnega spektra v preteklosti že obiskovali naš vrtec, sama do tedaj nisem imela priložnosti neposredno delati z njimi. Z njihovimi posebnostmi in izzivi sem se seznanjala predvsem prek izkušenj sodelavk, strokovnih razprav na aktivih in pedagoških sestankih ter predstavitev primerov dobre prakse v kolektivu. Z vključitvijo dečka s sumom na motnjo avtističnega spektra sem se tudi sama prvič soočila z neposrednim delom z otrokom s tovrstnimi razvojnimi posebnostmi. Kot diplomantka Pedagoške fakultete Koper, sem bila z znanjem o pedagoških pristopih malo, premalo okrepljena. Na fakulteti sem le pri predmetu Specialna pedagogika pridobila nekaj teoretičnega znanja o teh otrocih, veliko pa sem si kasneje prebrala na spletu in se samoiniciativno izobraževala v tej smeri.

Da je deček »drugačen« sem spoznala že na uvajalni urici v mesecu avgustu. Prišel je v spremstvu mame, ki je nosila naglavno ruto, oblečena je bila v dolga oblačila. Deček je s svojim neobičajnim vedenjem (tek po igralnici, mimika, gestika, razmetavanje igrač po celotni igralnici) pritegnil pozornost in vzel dih vsem prisotnim otrokom in staršem v igralnici. Nekateri starši so protestno zapustili sicer 60-minutno uvajalno urico.

Kot vzgojiteljica z dolgoletno prakso, v svoji skupini hitro spregledaš otroka, ki je drugačen od drugih. Pri tem dečku sem že v prvem tednu v septembru opazila naslednje primanjkljaje, glede na njegovo kronološko starost:

- Zaostanek na področju splošne socializacije (do vključitve v VIZ ga je čuvala starejša sorodnica).
- Celostni razvojni zaostanek (na področju grobe in fine motorike, grafomotorike).
- V vrtcu je več kot običajni novinci potreboval veliko vodenja, spremljanja in usmerjanja. Ob vključitvi v dejavnosti v zelo kratkem obsegu sem sumila, da bi se pri dečku lahko kazala tudi motnja aktivnosti in pozornosti.
- Dajal je občutek, kot da se boji vrstnikov, da je nesocializiran, motil ga hrup v igralnici, kar mu povzročal dodaten nemir.
- Zaostanek na področju govora in jezikovnega izražanja (deček pri 3, 5 letih ni govoril, doma je slišal le materni (bosanski) jezik). Prve dni v mesecu septembru mi je le enkrat odgovoril z angleško besedo: »No« (Ne).
- Zaostanek na področju socialnih spretnosti, pozornosti, koncentraciji, sledenju navodilom/dejavnostim/vprašanjem.
- Pri dečku sem opažala motorični nemir (kar pomeni, da se, če je že sedel za mizo, veliko presedal na stolu in se nenadzorovano premikal po prostoru),
- Opažala sem prisotnost zelo nizke čustvene odzivnosti oz. čustveni odzivi so bili skopi in obrazna mimika slabo diferencirana.
- Zaostanek na področju samostojnosti in higienskih navad (pri 3,5 letih je bil še vedno v plenici in ni z nobeno gesto nakazal, da je bila plenica polna, v kopalnici si ni želel umivati roke, kot bi se bal vode).
- Vedno se je igral sam, ni se vključil v igro sovrstnikov kljub moji in njihovi spodbudi, dečkovi prehodi med igro so bili hitri, brez pospravljanja za sabo. Večkrat je le za trenutek prišel pogledati, kaj se igrajo njegovi vrstniki, a se nato hitro umaknil. Ni maral, kadar se je kateri od vrstnikov pridružil njegovi igri, v tem primeru, ali ga je odrinil, ali se od igre umaknil (vstran od njega).
- Neješčost: na začetku vključitve v vrtec je bila velika težava že sedenje za mizo, v začetnih mesecih v vrtcu ni užival hrane. Prehranjeval se je zgolj z nečistočami iz nosu, saj je bil njegova palec ves čas v nosnicah, nato pa v ustih. Po približno 2 mesecih je v

vrtcu začel uživati suhi kruh in rad je posegel po banani. Jabolko je užival le brez olupka (z olupkom pa ne).

- Mimika obraza: Redko je vzpostavil očesni kontakt in ga zadržal zelo kratek čas. Pri dečku sem opažala, da se je večkrat zazrl v daljavo in se ni odzival na svoje ime ali na moje spodbude. Pri dečku sem opažala tudi atipično vedenje jezika v večinskem času bivanja v vrtcu, ki se je kazalo s pogostim iztegovanjem jezika iz ust proti nosu.
- Z mimiko in gestiko telesa je nakazoval na splošna odsotnost, brezvoljnost… večkrat sem opazila »pogled v prazno« oz. pogled, kot da deček nima poravnanih očesnih osi (»škiljenje«)
- Samostojnost v garderobi: deček je prepoznal svojo garderobno omarico, svoja oblačila, mi jih prišel pokazati, a se ni zmogel sam obuti, obleči, pomoč vzgojiteljice je potreboval tudi pri obuvanju sicer lahkih sobnih copat (kljub spodbudi, večkratni demonstraciji postopka obuvanja).

Že po uvodnih dneh sem spoznala, da je deček drugačen in da če dečku lahko pomagam, moram najprej opredeliti njegove težave. Dnevno sem si začela zapisovati opažanja, posebnosti, izstopanja od približno isto starih vrstnikov in ob koncu meseca septembra s svojimi opažanji seznanila svetovalno službo in vzgojiteljico za zgodnjo obravnavo, ki sta seznanile tudi vodstvo vrtca. Med jesenskimi počitnicami sem starše povabila na individualno pogovorno uro, kjer jim je naš tim predstavil opažanja v vrtcu in svetoval nadaljnje specialno pedagoške preglede in prilagoditve. Kot vzgojiteljica pa sem čedalje več razmišljala, da moram najprej v skupini odpraviti stigmo pri ostalih otrocih (ki je bila zelo močno prisotna v mesecu septembru, kasneje so se otroci navadili dečka in je bil zanje manj moteč) in šele nato prilagoditi njegove vzgojno-izobraževalne potrebe. Spoznala sem, da tako kot pravi anonimni avtor, pri dečku ne morem spremeniti vetra, lahko pa mu prilagodim jadra, da bo lahko plul med nami in dosegel cilje. V skupini je bilo potrebno vzgojno-izobraževalno okolje prilagoditi njegovim individualnim potrebam, da bi se lahko uspešneje vključeval v skupino in napredoval na različnih razvojnih področjih.

Zavedala sem se, da bo ob vključenih 24 otrocih (v starosti od komaj dopolnjenih 3 let do najstarejših otrok, ki so bili takrat stari 4 leta in pol) v skupini težko delati in da delo po vsej verjetnosti ne bo potekalo tako, kot bi si želela oz. kot sem bila vajena iz preteklih let. Zaradi pomanjkanja znanja o tej tematiki sem popoldan brala članke o prilagoditvah teh otrok v vrtcu, iskala primere dobre prakse in razmišljanja ostalih vzgojiteljic, ki so svoje izkušnje delile na spletu.

Veronika Vaner je v svoji diplomski nalogi (2022) z naslovom: »Inkluzija otroka z avtizmom v večinski oddelek vrtca« ugotovila, da je pri vključevanju otroka z avtizmom treba biti pozoren na povezovanje otroka z vrstniki, odstranjevanje motečih dejavnikov, prilaganje oblik dela ter nameniti posebno pozornost prilagoditvi prostora. Ugotovila je tudi, da je treba v oddelku, ki ga otrok obiskuje, imeti konstantno dnevno rutino.

Ćima Džidič je v svoji diplomski nalogi (2025) z naslovom: »Avtizem pri predšolskih otrocih« izvedla raziskavo, ki je temeljila na sistematičnem pregledu znanstvene literature, objavljene med letoma 2013 in 2023. Med vključenimi 23 recenziranimi članki je v razpravi ugotovila, da je zgodnje prepoznavanje MAS ključno, vendar se pogosto pojavljajo zamude pri diagnozi zaradi pomanjkanja usposobljenega kadra in ozaveščenosti. V raziskavi se ugotovila, da je potrebno okrepiti izobraževanje strokovnjakov, povečati dostop do programov in spodbujati sodelovanje med starši, vrtcem in zdravstvom.

Xie, Deng in Yuan (2023) ugotavljajo, da so bili otroci z motnjo avtističnega spektra v inkluzivnem vrtcu najpogosteje socialno zanemarjeni, povprečno sprejeti ali zavrnjeni s strani vrstnikov. Na njihove vrstniške odnose so vplivale predvsem socialne in vedenjske težave, medtem ko so učitelji, starši in načrtovane dejavnosti predstavljali pomembne podporne dejavnike.

Rejc idr. (2025) v svoji raziskavi navajajo, da se v sodobni predšolski vzgoji vzgojitelji vse pogosteje srečujejo z otroki, pri katerih se izražajo zgodnji znaki avtizma, kar odpira številna strokovna vprašanja v zvezi s pravočasnim prepoznavanjem in z ustreznim odzivanjem na njihove razvojne potrebe. V raziskavi so ugotovile, da imajo strokovni delavci vrtcev ključno vlogo pri zgodnjem prepoznavanju znakov avtizma in da je njihova strokovna presoja pogosto

ključna za napotitev v nadaljnjo obravnavo. Raziskovalke izpostavljajo tudi nezadostno usposobljenost strokovnih delavcev v vrtcu za delo z otroki z avtizmom, kar sem v raziskovalni nalogi večkrat omenila.

1.1.1 Razlaga naslova: Inkluzija otrok s potrjeno diagnozo ali s sumom na MAS

Patricija Lovišček (2017, str. 20) pravi, da inkluzija pomeni živeti z drugimi, ne le sprejeti drug(ačn)ega. Pomeni, družiti se, ne le ves čas dajati drugemu možnost, da se lahko pridruži. Inkluzija pomeni, da ne prilagajamo okolja danemu otroku, temveč okolje prilagodimo njemu. Preverjamo, kako prilagodimo oblike dela, kako zagotoviti pripomočke, opremiti prostor, da bo vsem deležnikom v igralnici lažje. Inkluzija v prvi vrsti pomeni, da se najprej sami naučimo in s tem zavedanjem učimo druge otroke, da je treba posebno potrebo vrstnika preprosto sprejeti in z njo zaživeti, se ne preveč ukvarjati s posebnostjo otroka, razen kadar je to potrebno za kakovostnejše sobivanje. Avtizem je velik izziv za otroke, vzgojitelje in starše. Inkluzija se začne v družbi, na najvišji ravni, pri tistih, ki lahko vplivajo nanjo. Otroci z avtizmom so del družbe, živijo med nami. Pomembno je zavedanje, da imajo tudi oni, tako kot vsi ostali otroci, pravico do izobraževanja, igre, ljubezni in spoštovanja.

Kocjančič (2017) pa pravi, da uspešna inkluzija pomeni prilagoditev učnih metod in načina dela potrebam posameznika. To pa zahteva dobro vzpostavljen podporni sistem, ustrezno izobraževanje vseh vpletenih, pa tudi sistem kontrole izvajanja sprejetih zakonov in pravil. Pravica do znanja in do načina pridobivanja znanja, ki je prilagojen potrebam in sposobnostim posameznika, je ena od temeljnih človekovih pravic. Drugačen način razmišljanja je eno od gibal razvoja, zato ga je treba negovati, spodbujati, v vzgojno izobraževalnem sistemu pa iskati načine, kako lahko vsak posameznik kar najbolje izkoristi svoje potenciale. Posamezniki z avtističnimi motnjami so v našem prostoru še vedno na neki način marginalizirani[1] (str. 9).

[1] Kot marginalizirane skupine opredelimo ljudi, ki jim zaradi biološkega ali družbenega spola, starosti, etnične pripadnosti, vere ali prepričanja, spolne usmerjenosti, spolne identitete, zdravstvenega stanja, izobrazbe grozi večplastna diskriminacija. Pod marginalizirano populacijo uvrščamo tudi otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in težavami (Marginalizirane skupine, n. d.).

1.1.2 Uporaba besedne zveze: »Sum na motnjo avtističnega spektra »

V raziskovalni nalogi bom ves čas zapisovala besedno zvezo »sum na MAS«, saj je pri dečku v zapisniku multidisciplinarnega tima (ki so ga sestavljale: dečkova pediatrinja, psihologinja, delovna terapevtka in specialna pedagoginja) naveden le sum na motnjo avtističnega spektra, kar izhaja iz mnenj in ugotovitev strokovnjakov, ki dečka spremljajo oziroma so ga obravnavale. Uradna diagnoza oziroma odločba pri 4-letniku zaenkrat še ni bila izdana, zato suma zaradi premajhne kronološke starosti in obdobja hitrega razvoja otrok, ni mogoče obravnavati kot dokončno potrjenega. Kot so v svojih strokovnih ugotovitvah zapisale strokovne delavke, ki so dečka obravnavale, so bile pri njem prisotne vedenjske, komunikacijske in socialne značilnosti, skladne z značilnostmi motnje avtističnega spektra. Na specialističnih obravnavah so med spremljanjem opažale posebnosti na področju socialne interakcije, komunikacije, prilagajanja spremembam in vedenjskih odzivov v različnih situacijah. Ugotavljajo, da deček pogosto potrebuje dodatno podporo pri razumevanju socialnih situacij, vzpostavljanju in vzdrževanju odnosov z vrstniki ter pri prilagajanju novim okoliščinam in zahtevam okolja, vse to pa strokovna literatura oz. strokovnjaki povezujejo z motnjo avtističnega spektra.

1.1.3 Knjiga Zakaj skačem: Glas dečka iz tišine avtizma

Po posvetu sodelavke, ki je v skupini že imela dečka z sumom na MAS, sem si v knjižnici sposodila in prebrala knjigo Naokija Higašida z naslovom Zakaj skačem: Glas dečka iz tišine avtizma (Zbirka Upanje).

Naoki Higašida je japonski pesnik in pisatelj, ki ima hudo obliko avtizma, ki mu onemogoča običajno komunikacijo. Pri 13 letih je objavil knjigo Zakaj skačem, s podnaslovom Glas dečka iz tišine avtizma, ki jo v branje priporočam vsem strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju in tudi staršem, ki bodo ali že imajo otroka z MAS. Med in po branju te knjige, ki je napisana v vprašanjih in odgovorih dečka z avtizmom, sem si odstopanja dečkovega obnašanja lažje razlagala in ga bolje razumela. Ob branju knjige sem dobila pomembno informacijo, in sicer, da ljudje z avtizmom ne zaznavajo in čutijo premalo, ampak le drugače kot mi.

Strinjam se z dr. Apolonijo Klančar, ki je knjigo prevedla iz angleščine in v knjigi zapisala spremno besedo, ki pravi, da je knjiga le drobno delo z velikim srcem, ki razsvetli, pretrese, opogumi in spodbuja k empatiji do različnosti (Klančar v Higašida, 2017).

Priznam, da sem po branju knjige na dečka gledala z drugačne perspektive, saj sem lažje razumela njegova dejanja. Osebno mi je knjiga zelo pomagala pri delu z dečkom in jo, kot sem uvodoma že zapisala, priporočam v branje vsem, ki se bodo kadarkoli srečevali z ljudmi z avtizmom (otroki in odraslimi).

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je študija primera dečka (otroka priseljencev iz Bosne in Hercegovina), s sumom na MAS, moje prilagoditve vrtčevskega okolja, njegove odzive na zunanje dražljaje in napredek v času bivanja v vrtcu, v času od septembra do junija. V raziskovalno nalogo sem ob zaključku vključila tudi mnenje o napredku dečka v času izvajanja DSP z vzgojiteljico za zgodno obravnavo.

Z raziskovalno nalogo sem se usmerjala v poglobljeno razumevanje posameznega primera: dečka s sumom na MAS, ki sem ga natančno opazovala, si kronološko zapisovala moja opažanja o napredku, nazadovanju ali stagnaciji, ter se o njem pogovarjala s starši in vzgojiteljico za zgodnjo obravnavo, ki je z njim izvajala DSP. V moji raziskovalni nalogi ne gre le za opis otroka in njegovega razvoja, ampak je ves proces podkrepljen z dejstvi, mojimi razmišljanji, občutenji o napredku dečka, torej je ves proces reflektiran in analiziran.

Cilj raziskovalne naloge je predstaviti izraznost suma na motnjo avtističnega spektra (MAS) pri tuje govorečem dečku v rednem oddelku vrtca ter opisati prilagoditve in strokovne pristope, ki so bile po mojem mnenju uspešne za njegov napredek v skupini. Hkrati je tudi moj cilj ostalim strokovnim delavkam (vzgojiteljicam) ponuditi dejanski vpogled v delo z otroki sumom z MAS, s katerimi se bodo v svoji profesionalni karier srečevale še pogosteje. Cilj bom dosegla z zbiranjem podatkov o dečkovi vključenosti v skupino ter o prilagajanju njegove družine na posebne potrebe otroka, pri čemer bom v opise dečkovega stanja vključevala tudi razmišljanja in izkušnje njegovih staršev pri izražanju suma na MAS pri dečku.

1.3 Raziskovalna vprašanja, predpostavke in omejitve

1.3.1 Raziskovalna vprašanja:

1) Kako se je sum na MAS manifestiral in razvijal pri dečku od začetkov vključitve v VIZ: od začetnih simptomov do trenutnega stanja konec meseca junija?
2) Kateri pristopi so bili učinkoviti pri izboljšanju komunikacijskih, socialnih in vedenjskih spretnosti?

Predpostavljam, da bo deček s prilagoditvami v vrtčevskem okolju (kljub sumu na MAS) pridobil na socializaciji, na čustvenem, psihosocialnem in intelektualnem razvoju, da se bo naučil sprejemati sebe kot individualne osebe in kot del skupnosti. Ker bo v vrtcu del skupine, se bo morda hitreje nauči določenih veščin, za katere bi doma morda potreboval več časa; npr. pospravljanje igrač, toaletni trening. Ker bo v sklopu vrtca obiskoval vzgojiteljico za zgodnjo obravnavo, se bodo cilji obravnav oblikovali glede na dečkove primanjkljaje z upoštevanjem stopnje njihove izraženosti.

Omejitve pri raziskovalnem problemu je opazovanje otroka v časovni omejitvi: eno šolsko leto od meseca septembra do konca meseca junija. Omejitve so zame tudi v komunikaciji s starši, saj mama kljub trudu po govoru v slovenskem jeziku z mano govori le v bosanskem jeziku (v Sloveniji živi le 2 leti), oče (v tem času sem ga videla le dvakrat) pa v polomljeni slovenščini (v Sloveniji živi 6 let).

1.3.2 Raziskovalna metoda

Uporabila sem kvalitativno metodo, metodo opazovanja dečka v vrtčevskem okolju v časovno omejenem obdobju.

Z metodo opazovanja sem opazovala osebnostne značilnosti otroka, otrokove spretnosti in zmožnosti, posebnosti otroka, otrokov interes, otrokove razlage in predstave, otrokovo ustvarjalnost, otrokovo samoiniciativnost in otrokovo vztrajnost (Formativno spremljanje v vrtcu, 2019, Zavod RS za šolstvo).

V študiji primera sem uporabila osebne zapiske opazovanja dečka po mesecih, zapiske individualnih sestankov s starši in zaključno poročilo vzgojiteljice za zgodnjo obravnavo po IP.

1.3.3 Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Po pregledu mnogih diplomskih in magistrskih nalog ter strokovne literature predvidevam, da še nihče ni zapisal naloge, študije primera, tako kot jaz. Upam, da bo moja raziskovalna naloga, moja razmišljanja, usmeritve, prilagoditve okolja, v pomoč vzgojiteljicam, ki se bodo v prihodnjih letih srečevale z otroki s sumom na avtizem. Zaradi širše ozaveščenosti in dobre diagnostike predvidevam, da bo otrok s sumom na MAS v rednih oddelkih predšolske vzgoje vse več. Upam, da bo morda moja raziskovalna naloga odprla še več raziskovalnih vprašanj, ki bodo primerna za raziskovanje te vse pogostejše problematike v vzgoji in izobraževanju in morda odpirala vrata nadaljnjemu raziskovanju.

2 TEORETIČNI DEL:

2.1 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) definira in razporeja otroke s posebnimi v več skupin. V 2. členu je tako zapisano, da so otroci s PP:

- Otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- Slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- Gluhi in naglušni otroci,
- Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- Gibalno ovirani otroci,
- Dolgotrajno bolni otroci,
- Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- Otroci z **avtističnimi motnjami**,
- Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami,

ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja (ZUOPP, 2011).

Motnja avtističnega spektra (MAS) vključuje cel spekter različnih motenj, in sicer avtizem, Aspergarjev sindrom, Rettov sindrom, sindrom lomljivega kromosom X, otroško dezintegrativno motnjo ter nespecifično razvojno motnjo (Žagar, 2012, str. 94).

2.2 Opredelitev avtizma:

Avtizem je kompleksna razvojna motnja, ki se kaže predvsem kot kvalitetno spremenjeno vedenje na področju socialne interakcije, besedne in nebesedne komunikacije ter imaginacije. Sodi med t.i. pervazivne razvojne motnje (PRM) z začetkom v obdobju malčka. Je sindrom s kompleksno in heterogeno etiologijo in močno genetsko osnovo. Pridevnik “avtističen” (grško “autos” – sam) je za opis posebne vedenjske slike pri otrocih letu 1943 prvi uvedel ameriški otroški psihiater Leo Kanner v svojem opisu enajstih otrok (Macedoni Lukšič, 2006, str. 115–126).

Macedoni-Lukšič (2009) avtizem definira kot razvojno–nevrološko motnjo, ki se kaže predvsem kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju socialne interakcije, verbalne in neverbalne komunikacije ter imaginacije. Žal je to razvojna motnja, ki traja celo življenje. Dr. Marta Macedoni-Lukšič pravi, da v prvem letu starosti poteka razvoj pri otrocih z avtizmom normalno, v drugem letu pa ti otroci začnejo zaostajati za vrstniki. Najpogostejše težave se pokažejo na govornem in socialnem področju. Pri nekaterih otrocih z avtizmom se govor nikoli ne razvije, pri drugih je prisoten, a neustrezen, ker je njegova funkcija pomembno zmanjšana. Pri približno tretjini otrok z avtizmom pride do razvojnega nazadovanja, otroci izgubijo že pridobljene sposobnosti, npr. začetek govora.

Spektroavtistične motnje (SAM) ali motnje avtističnega spektra (MAS) so najhitreje naraščajoča razvojna motnja s podobno pogostnostjo v svetu in v Sloveniji. Glede vzrokov, ki do nje privedejo, je še vedno veliko neznanega. Zato je toliko bolj pomembno, da se vsi, ki nosijo odgovornost za delo na tem področju, povežejo in koordinirajo svoje aktivnosti. Zelo pomembna je čimbolj zgodnja diagnoza kot predpostavka za posebno terapevtsko obravnavo in za posebne izobraževalne pristope v predšolskem in pozneje v šolskem obdobju. Učenje spretnosti za vsakodnevno učinkovito in čimbolj samostojno delovanje in socialno vključevanje naj bi se pri osebah s SAM nadaljevalo v odraslo obdobje in trajalo vse življenje. Problematika SAM je izrazito interdisciplinarna, zato brez hkratnega delovanja v okviru vsaj treh področij, ki jo najbolj neposredno zadevajo zdravstva, šolstva in socialnega varstva, ne moremo pričakovati njenega celovitega reševanja, ki je v interesu otrok s SAM, njihovih staršev, strokovnjakov, ki jih obravnavajo, in celotne družbe (Macedoni Lukšič ind. 2009, str. 11).

Bergant (2016, str. 30–32) pa pravi: »Avtizem ni bolezen, to je stanje. S tem je treba živeti. Življenje pa si lahko olajšamo. Otroci, ki imajo to motnjo, na nekaterih področjih zelo izstopajo v pozitivnem smislu, na drugih področjih pa zelo zaostajajo v razvoju.«

Oder (2021, str. 4) pravi: » Avtizem je opredeljen s primanjkljaji na področjih komunikacije in socialne interakcije ter odstopanji na področju fleksibilnosti mišljenja in vedenja, ki se odražajo v ponavljajočih se, stereotipnih vzorcih vedenja, zanimanja in dejavnosti. V zadnjem desetletju

je posebno pozornost pri opredeljevanju avtizma pridobilo tudi senzorno zaznavanje oseb z avtizmom.«

Patricija Lovišček iz Zavoda Modri december pravi, da je avtizem razvojno-nevrološko stanje, ki se kaže v posebnostih v vedenja. To stanje se spreminja in je odvisno od okolja, v katerem otrok z avtizmom živi. Zanje je najbolje, da je to okolje podporno. V primeru neustreznega okolja se lahko njegovo stanje poslabša, predvsem na področju duševnega zdravja. Poledice življenja in/ali delovanja v dlje trajajočem stresnem, toksičnem in ne sprejemajočem okolju vplivajo na njihovo psihično stanje. V okolju, kjer si pogosto kritizirajo, diskriminirajo in socialno izključujejo, sledijo zelo pogosta obdobja zlomov, depresij, anksioznosti, zaprtosti ter umikanja vase in ujetosti v svoj svet. Pa vendar lahko ta stanja veliko lažje presežejo ob podpori in razumevanju okolice, ob realnih pričakovanjih in v spodbudnem okolju. https://www.modridecember.si/intervju-patriciji-loviscek-ob-deseti-obletnici-zavoda-ze-na-zacetku-me-je-spremljala-misel-zelja-po-delovanju-na-podrocju-avtizma/

Motnja avtističnega spektra (MAS) je razvojna motnja, ki nastane zaradi napak pri razvoju možganov. Navadno se pojavi pred tretjim letom starosti in posameznika spremlja skozi celotno življenje. Diagnosticiranje motnje je težavno, saj zajema širok razpon simptomov iz različnih področij posameznikovega doživljanja. Hkrati se simptomi raztezajo od blagih do močnih. Primanjkljaji se pojavljajo na vedenjskem, čustvenem in socialnem področju. Pogosto pa je prvi znak, na podlagi katerega se kasneje diagnosticira MAS, pomanjkljiva socialna interakcija z drugimi. https://svetovalnicakameleon.si/2020/11/socialna-komunikacija-otrok-z-motnjo-avtisticnega-spektra

Mira – nacionalni program duševnega znanja na spletni strani označuje motnjo avtističnega spektra (MAS) kot specifičen način procesiranja informacij v možganih. Gre za skupek različnih znakov, ki se kažejo na socialnem, govornem in vedenjskem področju. Ob tem besedo spekter uporabljamo zaradi različne izraženosti avtističnih znakov pri različnih posameznikih. Ti se kažejo od komaj zaznavnih blagih posebnosti do očitne težje oviranosti. Na podlagi tega lahko ločimo lažjo, zmerno ali težjo obliko avtizma. Poleg stopnje izraženosti težav pa je oviranost lahko prisotna le na nekaterih področjih, medtem ko je delovanje na drugih področjih primerljivo z vrstniki. Motnji avtističnega spektra se lahko pridružijo še druge težave, kot so

težave v vedenju in čustvovanju. Pervazivne razvojne motnje, kamor uvrščamo MAS, odražajo specifična odstopanja in znatne zaostanke v razvoju. Primanjkljaje lahko omilimo z nekaterimi prilagoditvami, vendar jih ne moremo dokončno odpraviti. So skupina motenj, ki označujejo težave in zamude v razvoju osnovnih socialnih veščin, poleg tega pa sta zanje značilni tudi ozka usmerjenost zanimanj in ponavljajoče se stereotipno vedenje. Ti znaki se pojavijo zgodaj v razvoju in so kljub prilagoditvam prisotni celotno življenje. Pervazivne razvojne motnje se kažejo skozi razmišljanje, domišljijo, govor in vedenje, kar otežuje vsakodnevno delovanje v socialnem okolju (npr. vrtcu, šoli).
https://www.zadusevnozdravje.si/dusevno-zdravje/pogoste-dusevne-tezave-in-motnje/motnje-avtisticnega-spektra/

2.3 Kaj povzroči avtizem? Ali obstaja zdravilo zanj?

Splošno velja, da ne poznamo natančnega vzroka za pojav avtizma. Vendar raziskave kažejo, da kombinacije dejavnikov, tako genetskih kot tudi okoljskih, lahko povzročijo spremembe v razvoju možganov. Avtizma ne more povzročiti vzgoja in socialne okoliščine. Zagotovo avtizem ni krivda te osebe ali njegovih staršev.
Trenutno ne poznamo "zdravila" za avtizem. Obstaja pa kar nekaj vrst učinkovitih metod, ki omogočajo učenje in razvoj posameznika z MAS.
https://www.zadusevnozdravje.si/dusevno-zdravje/pogoste-dusevne-tezave-in-motnje/motnje-avtisticnega-spektra/

2.4 Pojavnost avtizma v Sloveniji in po Svetu

Zveza za avtizem Slovenije na svoji spletni strani poroča, da novejše raziskave kažejo, da ima eno izmed motenj avtističnega spektra odstotek novorojenih otrok. V Sloveniji je glede na te podatke 20.000 oseb z MAS. Kot večina ostalih razvojnih motenj so tudi MAS pogostejše pri dečkih kot pri deklicah.

Pojavnost avtizma je pogostejša pri dečkih, kar je že leta 1943 ugotovil Leo Kanner. Prav Kanner je veliko prispeval k razumevanju avtizma s svojimi dobrimi opisi značilnosti avtističnih otrok ter z nakazanimi biološkimi vzroki motnje. V zadnjih desetletjih razumevanje motenj razumemo na osnovi empiričnih raziskav. https://www.zveza-avtizem.eu/o-avtizmu/

Strokovni center za avtizem v Sloveniji je na svoji spletni strani objavil rezultate ankete na podlagi podatkov Statističnega urada Republike Slovenije v kateri predvidevajo, da ima v Sloveniji 2400 otrok v starosti od 3 do 15 let, eno od motenj avtističnega spektra. Zaradi povečanja incidence avtizma od leta 2012 do danes (podatek za ZDA: 1 otrok z MAS na 68 otrok) predvidevajo, da so njihovi podatki precej okvirni. V programu projekta so navedli tudi, da bodo izvedli aktivnosti, s katerimi bomo pridobili podatke o dejanski pojavnosti avtizma v Sloveniji.

https://www.avtizem.csgm.si/files/2024/02/Rezultati-ankete-o-pojavnosti-avtizma-v-Sloveniji-v-predsolskih-in-osnovnosolskih-vzgojno-izobrazevalnih-programih.pdf

Generalna skupščina Združenih narodov je leta 2007 razglasila svetovani dan zavedanja o avtizmu(*World Autism Awareness Day* – WAAD), ki ga obeležujemo 2. aprila. S tem si prizadevajo opozarjati na nujne potrebe ljudi z avtizmom po vsem svetu. V letu 2024 je po vsej Evropi poteka kampanja »Not invisible«, s katero mednarodna organizacija Autism Europe opozarja na nujnost ukrepov za boj proti razširjeni diskriminaciji, s katero se soočajo ljudje z avtizmom na vseh področjih življenja. Autism Europe ocenjuje, da je v Evropi 7 milijonov ljudi z avtizmom in opozarja, da se ljudje z avtizmom še vedno soočajo z ovirami pri vključevanju v vse sektorje družbe.

www.zveza-avtizem.eu/2024/04/01/2-april-svetovni-dan-zavedanja-o-avtizmu-2/

2.5 Področja zgodnjih znakov avtizma

Dobnik Renko (2017) v znanstvenem članku poroča, da se raziskovalci v zadnjem času usmerjajo v proučevanje zgodnjih dejavnikov tveganja in z njimi povezanih razvojno nevroloških motenj. Te se pojavljajo že v prvem letu življenja, še pred prepoznavnimi simptomi motnje. Študije otrok, ki so pozneje dobili diagnozo MAS, so že v prvem letu življenja pokazale nekatere napovedne znake avtizma. Ti znaki se kažejo kot težavni temperament in vedenje (nihanja od izjemne razdražljivosti do pretirane pasivnosti), šibek očesni stik, malo odzivanja na glasove ljudi in malo čustvenega odziva v interakciji, malo oglašanja (bebljanja), odsotnost gest in kazanja s prstom ter močnejše odzivanje na stvari kot na ljudi. V razvoju po 1. letu starosti so imeli ti malčki posebnosti tudi na drugih področjih, npr. na vidnem (drugačna vidna predelava podatkov in fiksacija na objekte ali dele objektov), gibalnem (upočasnjen razvoj fine in grobe motorike), socialno-komunikacijskem (šibkejši očesni stik, posnemanje, socialni

nasmeh, socialni interes in izražanje pozitivnih čustev), jezikovnem (upočasnjen razvoj govora, rabe nebesedne komunikacije, besednega razumevanja), spoznavnem področju in na področju igre (poznejši pojav igre z igračami in posnemanja, ponavljajoče se aktivnosti z igračami). Zgodnji znaki MAS so pogosto nespecifični, saj se podobni znaki pojavljajo pri različnih razvojnih motnjah, npr. pri upočasnjenem spoznavnem razvoju, motnji aktivnosti in pozornosti, govorno-jezikovnih motnjah.
https://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2016/3-4/06_Renko.pdf

Lee, L. (v Odžič, 2019, str.4) ob dejstvu, ker število otrok diagnosticiranih z avtizmom v razvitih državah strmo narašča, meni, da je izjemnega pomena intenzivna zgodnja obravnava, ki dokazano izboljša razvoj otrok z avtizmom. Da pa bi do zgodnje obravnave prišlo še pravi čas, je ključno (pre)poznavanje prvih znakov avtizma, tako s strani zdravstvenih in pedagoških delavcev kot tudi s strani staršev. Ključ do zgodnjega odkrivanja avtizma je tako v izobraževanju tistih, ki skrbijo za dobrobit otroka ter v njihovem povezovanju, obravnava otroka pa mora biti individualizirana in mora temeljiti na sodelovanju strokovnjakov med seboj in z starši.
https://www.zveza-avtizem.eu/wp-content/uploads/2019/06/ZGODNJI-ZNAKI-AVTIZMA-priro%C4%8Dnik.pdf

Lee, L. (v Odžič, 2019, str. 9–27) je v priročniku Zgodnji znaki avtizma - priročnik za strokovne delavce in starše, ob nazornih ilustracijah izpostavila primanjkljaje na področjih:

2.5.1 Težave, povezane s komunikacijo

Otroci z avtističnimi motnjami so pogosto videti, kot da se ne zavedajo svoje okolice in lahko odklanjajo očesni stik oziroma imajo težave pri vzpostavljanju stika z očmi, se izogibajo pogledu, gledajo drugam, ko govorimo z njimi. Rezultat tega je, da lahko pri komunikaciji delujejo nezainteresirani. Ko kaj potrebujejo, se večinoma zatekajo k »ročnemu vodenju«, kar pomeni, da otrok uporabi roko starša in jo položi na željen predmet, pri čemer je starš uporabljen zgolj kot orodje za dosego cilja. Otroci z običajnim razvojem svoje potrebe izrazijo verbalno, povedo, kaj si želijo oziroma to pokažejo s prstom.
https://www.zveza-avtizem.eu/wp-content/uploads/2019/06/ZGODNJI-ZNAKI-AVTIZMA-priro%C4%8Dnik.pdf

2.5.2 Težave na področju socializacije

Otroci z MAS delujejo nezainteresirani in odsotni za igro z vrstniki. Prav tako ne kažejo zanimanja za interaktivne in priljubljene skupinske igre (»KU-KU« in podobno).

Otroci so lahko nepozorni, neobčutljivi ali celo nasilni do drugih sorojencev. Ker ne marajo telesnih dotikov, se lahko upira celo dotiku, objemu ali poljubu starša. Prav tako morda ne iztegnejo rok, ko nekdo iztegne roke proti njemu, z namenom, da bi ga dvignil. Običajno ne prosijo za pomoč, saj težko ubesedijo svoje potrebe in želje (prav tam).

2.5.3 Težave, povezane z motoriko

Gibalni razvoj (motorika) se lahko pri otrocih z avtističnimi motnjami razlikuje od področja do področja. Lahko so izjemno motorično spretni na enem področju, hkrati pa s težavo obvladujejo drugo področje. Primanjkljaji se kažejo na področju fine motorike, slabe koordinacije, hoje po prstih in motene zaznave globine. Otroci z MAS, ki imajo starosti primerne motorične sposobnosti, lahko kažejo primanjkljaje zgolj pri določenih aktivnostih, kot so vožnja s triciklom, na poganjalčku. Lahko pa imajo tudi izjemno ravnotežje ali nespretnost (prav tam).

2.5.4 Težave na področju socialne integracije

Otrok z MAS lahko težje prenaša glasbo, hrup, vonjave, različne teksture in novo okolje oziroma nove izkušnje. Možnosti za vedenjski izpad so večje, ko je več senzornih dražljajev, ki hkratno vplivajo na otroka ali močnejši, kot je ti posamični dražljaj. Senzorno preobčutljivost lahko izkazujejo na naslednje načine (prav tam):

- Izrazito se upira striženju las, skoraj nemogoče ga je skopati ali stuširati.
- Niso mu všeč nove izkušnje, kot npr.: rojstnodnevne svečke ali baloni.
- Težko prenaša varnostni pas v avtomobilu.
- Običajne vonjave ga silijo na bruhanje.
- Vrti predmete blizu obraza.
- Na trenutke se zdi, kot da je gluh; glasni zvoki ga ne prestrašijo, spet drugič pa normalno sliši.
- Pozimi odklanja zimska oblačila. Poleti lahko vztraja pri nošenju zimskih oblačil.

- Trga svoja oblačila, ne prenese etiket ali šivov na oblačilih.
- Upira se preoblačenju (prav tam).

2.5.5 Težave z občutkom za varnost

Težave z občutkom za varnost se odražajo kot moteno zaznavanje nevarnosti, ki mu preti, npr. približevanju psu, gorečemu kaminu, deroči vodi, vreli vodi, nekontrolirano tekanje na cesto, ne prepoznavanje situacij, ki so zanj lahko škodljive, nevarne (posega po štedilniku oz. vreli vodi, poskuša zanetiti ogenj z vžigalicami), ne strahu pred višino: spleza na vrh tobogana, po lestvi, na drevo, na avto (prav tam).

2.5.6 Samo poškodbeno vedenje

Samo poškodbeno vedenje se kaže kot udarjanje glave ob tla, grizenje samega sebe brez očitnih znakov bolečine, trganje krast in praskanje kože in puljenje las z glave (prav tam).

2.5.7 Motnje spanja

Otrok z MAS lahko zdrži dneve brez kakršnih koli znakov utrujenosti ali potrebe po spanju. Lahko se zgodi, da niti ne opazi razlike med dnevom in nočjo. Umirjanje pred spanjem ali odhod v posteljo je lahko težaven, ponoči se zbuja in le s težavo spi celo (prav tam).

2.5.8 Gastrointestinalne težave

Dr. Tim Buie, gastrolog z Univerze Harvard v ZDA, je v bostonski bolnišnici opravil več kot 1000 endoskopij otrok z avtizmom. Njegove raziskave kažejo, da so prebavne težave bolj pogosto pri otrocih z MAS, kot tistim brez MAS. Prebavne motnje se pojavijo, kot ponavljajoča driska, zaprtje, neprebavljena hrana v blatu in samoomejujoča dieta in/ ali občutljivost na hrano (prav tam).

2.5.9 Vloga staršev pri predšolskih otrocih z avtizmom

Rehberger (2018) poudarja, da zgodnja obravnava ni pomembna le za otroka, temveč za celotno njegovo družino. Ta namreč omogoča krepitev njenih zmožnosti, prepoznavanje lastnih prednosti in razvoj kompetenc, s katerimi lahko zagotavlja ustrezno podporo, vzgojo in spodbudno okolje za njegov razvoj.

Avtorica poudarja, da dostopnost do zgodnje obravnave še vedno ni sistemsko urejena, da bi v celoti upoštevala potrebe in zmožnosti posamezne družine, ne le v Sloveniji, temveč tudi v številnih državah. Zaradi tega sta pri iskanju pomoči pogosto odločilnega pomena iznajdljivost in informiranost staršev, kar lahko vodi v neenakosti pri dostopu do kakovostne in celotne obravnave otrok z MAS in njihovih družin (Rehberger, 2018).

V raziskavi Rehberger (2018) so matere otrok z MAS izstavile pomanjkanje strokovne podpore in usmerjanja pri načrtovanju in izvajanju zgodnje obravnave. Pogrešale so predvsem več podpornih skupin, ciljno usmerjenih izobraževanj za starše in možnosti individualne ter partnerske psihoterapevtske podpore. Udeleženke raziskave so poudarile tudi potrebo po bolj usklajenem sodelovanju med strokovnjaki in družino.

Rehberger (2018, str. 246–247) zaključuje, da bi bilo treba starše v prihodnje bolj sistematično opolnomočiti za delo z otrokom ter jim zagotoviti ustrezno psihosocialno podporo skozi celoten proces obravnave. Ob tem poudarja, da starši niso zgolj izvajalci terapevtskih priporočil, temveč ključni partnerji pri otrokovem razvoju, zato potrebujejo strokovno podporo, razumevanje in ustrezno pomoč.

3 KRONOLOŠKI ZAPIS OPAZOVANJ V ČASOVNI OMEJITVI: ENO ŠOLSKO LETO (OD MESECA SEPTEMBRA DO JUNIJA)

3.1 Sum na motnjo že ob prvem srečanju z dečkom

Da je deček »drugačen« sem spoznala že pred uradno vključitvijo v skupino, in sicer 27. 8., na uvajalni urici, kamor povabimo novince s starši in že vključene otroke našega vrtca. Deček je prišel v spremstvu mame, ki je bila že na zunanji izgled »drugačna« od ostalih staršev, v zelo vročem popoldnevu je nosila naglavno ruto (hidžab), oblečena je bila v dolga oblačila (abaye). Ob prihodu v igralnico se mi je v svojem bosanskem jeziku opravičila za zamudo, saj je v spremstvu sestre obiskala tudi igralnico svojega mlajšega sina, takrat leto in pol starega dečka. Opravičila se mi je tudi za slabo izgovorjavo slovenskih besed, saj v Sloveniji živi zgolj 2 leti. Po uvodnem pozdravu mame sem bila tudi sama osupla ob opazovanju dečkovega vedenja. Deček je s svojim neobičajnim vedenjem (tek po igralnici, mimika, gestika, razmetavanje igrač po celotni igralnici ...) pritegnil pozornost in vzel dih vsem prisotnim otrokom in staršem. Ker je bil deček edini novinec na uvajalni urici, ostale starše in otroke pa sem poznala na videz, sem večino svojega časa posvetila pogovoru z mamo. Povedala mi je, da deček še ni obiskoval vrtca, saj ga je čuvala starejša sorodnica. Povedala mi je, da je dečka, prvorojena sina, dobila kot »darilo« za svoj 20. rojstni dan, saj imata na isti dan tudi rojstni dan. Dejala mi je , da je zaposlena v živilski industriji, njem mož pa dela v sosednji Avstriji. Med pogovorom z mamo in mimobežnimi pogledi na dečka (sicer vsega hudega vajena) sem tudi sama osupla nad kaosom, ki je v le nekaj minutah zavladal v moji igralnici. Med pogovorom z mamo sem opazila, da ima sicer, po telesni višini velik deček, še vedno plenico. Na moje vprašanje, ali so že poizkušali s toaletnim treningom, mi je mama odgovorila, da so poizkušali že marsikaj, ter da jim do sedaj še ni uspelo otroka posaditi na straniščno školjko ali kahlico. Povedala mi je tudi, da se boji vode, da kriči ob kratkem tuširanju, kopanja v bani pa ji še ni uspelo izvesti. Med pogovorom z mamo sem opazila, da ostali starši z otroki protestno zapuščajo našo igralnico in uvajalno urico, ki traja 60 minut (komentarje staršev, sploh očetov, ne bom zapisala). Mami sem podala informacije glede vključitve v vrtec (dnevna rutina, copati, rezervna oblačila ipd.), nato pa ji povedala, naj sina spodbudi, da bo pospravil igralnico. Videla sem mamin zaskrbljujoči obraz, bila je na robu solz in zbegano sama začela pospravljati igrače, čeprav še sama ni vedela, kam spadajo. Ponovila sem, naj ji sin pomaga, a je delo dokončala sama. Medtem ko je mama pospravljala, pa je sin tekal v krogu, spuščal čudne glasove in ponovno na tla vrgel igrače, ki jih je mami že uspelo spraviti v predalnike. Mama se mi je zasmilila, pomagala sem ji pospravljati

in ob bežnem pogledu na njene oči, sem opazila, da je na robu solz. Ob odhodu iz igralnice, mu je mama nekaj povedala v bosanskem jeziku, nato pa ga prijela za roko. Skupaj sta odvihrala iz igralnice. V tistem trenutku sem pomislila, da je morda vzrok dečkovega obnašanja le posledica permisivne vzgoje[2] ali pa ima deček morda katero od motenj, o katerih sem veliko prebrala in se izobraževala.

Na dečka sem veliko mislila tudi v naslednjih dneh, ko sem se pripravljala na 1. september, na začetek novega vrtčevskega leta in se spraševala, ali bo dečkovo obnašanje isto ali še slabše ob odsotnosti mame. Najbolj pa me je skrbelo, kako ga bova v igralnici ustavile, saj je bil ves čas v gibanju, kako mu bova zamenjali plenico in kako bodo odreagirali ostali otroci, s katerimi smo ustvarili skupinico 24 otrok, v septembru v starostnem razponu od 3 do 4,5 let.

3.2 Trenutna stopnja razvoja v mesecu septembru

Kot vzgojiteljica iz izkušenj vem, da otroci, novinci, ki prihajajo iz drugih okolij in kultur, ob vključitvi v vrtec, potrebujejo veliko empatije, potrpežljivosti, razumevanja … Po izkušnji na uvajalni urici pa sploh, če je otrok drugačen od drugih. Tako sem polna intuziazma, a tudi s strahom ob vključitvi tega »drugačnega« dečka, čakala na novo vrtčevsko leto.

In tako je napočil 1. september in z njim začetek vrtčevskega leta. Deček je tokrat prišel v spremstvu očeta in mame, ki sta prvič v vrtec pospremila tudi mlajšega sina. Težko opišem prvi dan, morda »nepozabno«, v negativnem smislu. To je beseda, ki opiše prvi dan, pa tudi cel prvi teden. Deček je prvi teden prihajal zgolj za dve uri, saj je mama v jasličnem oddelku uvajala mlajšega bratca. Deček se je ob prihodu hitro stekel mimo obeh vzgojiteljic, se zapodil v igrače, najraje v lesene sestavljanke in vstavljanke. Večkrat sem ga poklicala po imenu, se ga poskušala dotakniti, a je vsakič dotik odmaknil. Občasno je zjutraj jokal, se upiral mami, ki ga je s težavo »privlekla« do vrat igralnice. Dolgo časa je potreboval, da sva ga ob obrokih posedle za mizo, saj je ves čas begal je k igračam, ki si jih je izbral. Ob igri je spuščal glasne zvoke, mrmral, zato je bilo vsakršno izvajanje dejavnosti, zelo težko izvedljivo. Po približno dveh

[2] Permisivni starši so do otrok nezahtevni in odzivni. Otroku so naklonjeni, predenj pa postavljajo le malo zahtev in omejitev. Pustijo mu, da dela kar hoče (tudi v škodo drugim), le malo ga nadzorujejo, so popustljivi. S takim vzgojnim slogom starši otroka ničesar ne naučijo. Otrok ima tako težave z nadzorovanjem svojih impulzov, čustev in vedenja, je ne ugodljiv, nasprotovalen, če njegove potrebe, zahteve niso takoj zadovoljene. Z razvojem se njihove težave še stopnjujejo (Marjanovič Umek idr, 2005, str.374–375).

tednih v vrtcu me je oče vprašal, kako je njegov sin. Povedala sem mu, da se igra sam, da ne govori in da ne uživa hrane. Odgovoril mi je, da se mu je ob prihodu v vrtec zrušila njegova ustaljena rutina in da je to zanj vse novo. Za lažje razumevanje sem ga vprašala, kako je njegov dan potekal pred prihodom v vrtec. Presenetil me je z odgovorom, da je pred prihodom v vrtec deček spal do 11.00 dopoldan, jedel zgolj en obrok ob 13.00, nato pa bil cel popoldan v intenzivnem gibanju, dokler od utrujenosti zvečer ni zaspal. Po mami sem tako tudi po očetu še enkrat dobila potrditev in pomislila, da je dečkovo obnašanje posledica permisivne vzgoje (opomba 2).

Za mnoge nepredstavljivo je dejstvo, da deček cel mesec september v vrtcu ni jedel, prehranjeval se je zgolj z nečistočami iz nosu, saj je bil njegova palec ves čas v nosnicah, nato pa v ustih. Nasploh je odklanjal vso hrano, tudi sadje. Mami sem večkrat povedala, da v vrtcu odklanja vso hrano in da je zagotovo sestradan ob prihodu domov. Dala sem ji tudi vedeti, da je v vrtcu dovolj zdrave hrane, ki jo dečku vedno ponudiva, a jo odklanja. Nekajkrat je protestno potisnil krožnik na sredino mize. Mama mi je povedala, da je zelo izbirčen glede hrane in da uživa le tri jedi: rogljičke, ocvrt krompirček in piščančje medaljone, od sadja pa samo banane. Izmed naštetih jedi, le-teh v času dečkovega bivanja ni bilo na jedilniku, zato deček ni ničesar zaužil, kljub temu, da je v vrtcu preživel 7–8 ur.

Deček me je presenetil, da se ni upiral previjanju, kar sva pričakovali obe strokovni delavki. Deček je torej bil pri 3,5 letih še vedno v plenici in ni z nobeno gesto nakazal, da je bila plenica polna, tudi kadar je opravil veliko potrebo. Večkrat sem opazila, da se je v kopalnici bal vode. Ob pitju vode sva mu vsakič morale ponuditi vodo, da jo je čez dan zaužil vsaj kak požirek, ostali otroci v skupino so si vodo točili sami. Ob mojem prebiranju knjig (otroci so sedeli na stolu v krogu, on pa tega ni zmogel ali pa je skakal s stolom vred), se je oglašal z glasnimi izmišljenimi besedami (eholijami) in tako motil celoten proces. Ker nisva vedeli, kako ga utišati, se je umaknil za svojo mizo in si s sodelavko ogledoval kartonaste knjige o živali (ki jih je imel najraje), da sva preusmerile njegovo pozornost. Otroci v skupini so naju nekaj krat vprašali, zakaj deček ne sodeluje in zakaj ni z nami med dejavnostmi. Imela sem občutek, da že imajo dovolj razvito empatijo, da tudi oni čutijo, kako težko nama je bilo obema strokovnima delavkama. Dejavnosti žal niso bile izvedene povsem v skladu z mojimi prvotnimi pričakovanji, vendar sem vse načrtovane aktivnosti izpeljala po svojih najboljših močeh. Dejavnosti sem

večkrat prilagodila, po potrebi tudi skrajšala, naredila majhne skupinice (4–6 otrok) v notranjosti igralnice, da sem se jim lahko res posvetila, medtem, ko so se deček in ostali otroci igrali na terasi.

Ker je bila lepa, dolga jesen, sva takoj po zajtrku odprli vrata naše velike terase in tako povečale igralnico s 24 otroki, ki je bila za nas in zanj več kot očitno premajhna. Že takrat sem pomislila, da ga notranji prostori dušijo, omejujejo, saj je bil ves čas v gibanju. Kar nekajkrat sem ga zalotila, da je želel splezati čez leseno ograjo terase.

Pred dejavnostmi na prostem, je v garderobi prepoznal svoja oblačila, mi jih prišel pokazat, a se sam ni zmogel obleči. Kljub večkratni demonstraciji, kako se vsaj obuti, tega ni zmogel še cel mesec september. Enako pri obuvanju copat, ko smo se iz zunanjih dejavnosti vrnili nazaj v vrtec. Med dejavnostmi na prostem, kjer se po navadi združujemo še z ostalimi skupinami, se je gibal povsod po igrišču. Ne bi mogla reči, da je bil gibalno nespreten, ravno obratno. V trenutku je bil na toboganu, pa pod njim, splezal na plezala, večkrat je sonožno poskakoval celo na sredini velike mize, ki jo imamo na igrišču. Ob prijetnih jesenskih temperaturah sem sprehode v bližnjo okolico in v gozd lahko načrtovale le, kadar je bil deček odsoten, saj z njim zaradi njegove nepričakovanega vedenja nisem upala zapustiti varne ograje našega vrtca.

V našem vrtcu počitek izvajamo po kosilu. V času priprave na počitek je deček izkazoval povečano psihomotorično aktivnost (težje se je umiril, se obračal na ležalniku in vstajal iz njega, izvajal mrmranje, spuščal posebne zvoke, kot med branjem knjige). Prehod iz aktivnega dela dneva v fazo umirjanja mu je predstavljal velik izziv. Imela sem občutek, da ga motijo vsi zunanji dražljaji (šepet, premikanje otrok, umirjena glasba ...). Proces uspavanja se je podaljšal za vse otroke v igralnici. Potreboval je dodatno podporo, s strokovno delavko sva se usedli k njemu ob ležalnik in ga poskušali umiriti z dotikom. V jezi in nemiru je najin dotik večkrat zavrnil z občutkom nelagodja. Večkrat se je dokončno umiril in zaspal šele ob koncu predvidenega časa za počitek. Ko sva ga zbudili, je večkrat izkazoval bes, jezo, saj bi takrat še spal (navsezadnje je bil star takrat šele 3,5 leta in na njegovo kronološko starost in nenehno gibalno aktivnost je potreben tudi popoldanski počitek).

Mamo sem vprašala, ali ima doma igračo za uspavanje (ninico), ki bi mu tudi v vrtcu dala občutek domačnosti, varnosti in ugodja. Dejala mi je, da doma za uspavanje ne uporablja plišaste igrače, ima pa plišasto Miki Miško, ki mu je zelo ljuba. Spodbudila sem jo, da jo lahko prinese v vrtec (kot ostali otroci svoje plišaste igrače), da se bo pred počitkom lažje umiril in zaspal. To sta tudi storila, naslednji dan smo spoznali njegovo Miki Miško. Deček jo je ob prihodu odložil v zaboj za igrače (kot ostali otroci), jo šel čez dan večkrat pogledat, ali je še notri. Pred počitkom sem mu Miki Miško položila na ležalnik. Tokrat je deček takoj vedel, kateri ležalnik je njegov in se res hitreje pomiril kot ostale dni. Svojo plišasto igračo je ovohaval, se z njo tudi igral, a ni bil tako moteč za ostale otroke kot sicer. Imela sem občutek, da je z igračo lažje reguliral svoje vedenje in se hitreje umiril.

O posebnostih dečka sem obvestila tudi vse ostale strokovne delavke našega vrtca v primeru nadomeščanja odsotnosti v najini skupini. Na njegovo obnašanje v igralnici in na prostem, sem vedno reagirala tako, kot sem mislila, da je prav. Vse to pa ni prineslo nobenega izboljšanja. Moje skrbi v zvezi s službo so se podaljšale v popoldanski čas, občasno so se zavlekle tudi v noč. Za lažje razumevanje dečka sem najprej prebrala avtobiografski roman N. Higašida (prevod iz japonske literature) Zakaj skačem: Glas dečka iz tišine avtizma. Prebirala sem tudi ostale strokovne članke o otrocih z MAS, iskala skupne točke z otroki, o katerih sem brala in z dečkom iz svoje skupine in si poskušala čimbolj sama sebi olajšati delo. Priznam, da mi je bilo zelo naporno, dečkova nepredvidljivost me je utrudila, izčrpana sem hodila iz službe. Priznam, strokovni delavci v vrtcih in šolah, najbolj rastemo ravno na tovrstnih primerih: delo z dečkom je tudi zame bil strokovni izziv, delo z njim pa obogatitev tako na osebni kot na profesionalni ravni. Vesela sem bila tudi, da sem že prvi mesec pri vključitvi otroka v oddelek z mamo razvila partnerski odnos. Partnerstvo med nama je potekalo na ravni moje podpore mladi mamici, zaupanja, iskrene, dvosmerne komunikacije. Med pogovori z mamo sem čutila stisko, da je tudi njej hudo. Večkrat sem ji svetovala o razvijanju dečkove samostojnosti glede obuvanja in oblačenja, pospravljanja igrač in ji razložila, da vzgoja v vrtcu dopolnjuje družinsko, a sem imela vsakič občutek, da je v primeru dečka ravno obratno.

3.2.1 Sklepne ugotovitev za mesec september

Tako lahko za mesec september na podlagi opažanj v tem mesecu podam ključne ugotovitve. Pri dečku, novincu v vrtcu, so bile izražene številne posebnosti na področju socialne

interakcije, komunikacije, senzornega procesiranja, prehranjevanja, samostojnosti, prilagajanja rutini ter regulacije vedenja. Opisana opažanja so predstavljala izhodišče, da sem začela sistematično iskati načine, kako dečku omogočiti uspešnejše vključevanje v skupino ter ga podpreti na področjih, kjer je izkazoval največ težav.

3.2.2 Formativno spremljanje in prilagoditev kurikuluma za vrtce glede na potrebe dečka

Pri dečku, ji je pomembneje odstopal od vrstnikov, sem že konec meseca septembra sklenila, da ga bom začela še temeljiteje spremljati po smernicah Formativnega spremljanja Zavoda RS za šolstvo (znanje sem pridobila na študijskih srečanjih).

Cilj formativnega spremljanja pri najmlajših otrocih je zagotavljanje najbolj ustrezne podpore za otrokov razvoj in učenje v danem trenutku, spodbujanje razvoja njihovih veščin učenja in spodbujanje razvoja metakognitivnih strategij (Holcar Brunauer idr., 2019, str. 3).

Po elementih formativnega spremljanja je vloga odraslih v vrtcu, da otrokom ponudijo ustrezne dejavnosti in izzive, jih podpirajo, spodbujajo, opogumljajo, usmerjajo, preusmerjajo, jim svetujejo, pomagajo, demonstrirajo, z njimi sodelujejo, se igrajo in se tudi sami učijo. Otroke pozorno opazujejo in spremljajo njihov razvoj. Pomembno je, da so dejavnosti načrtovane na podlagi temeljitega poznavanja, spremljanja in razumevanja otrokovega razvoja in otrokovih potreb. Odrasli so usmerjevalci, vendar ne direktivni, in so zgled za prijetno in prijazno komunikacijo. Podpiranje pomeni toplo, prijetno sodelovanje med odraslim in otrokom v vseh dejavnostih in še posebej pri skupnem reševanju problemov. Odrasli podpira otroka z občutljivim in nevsiljivim zagotavljanjem stalne pomoči in tako pripravlja otroka, da prevzema vedno večjo odgovornost za svoje učenje (Holcar Brunauer idr., 2019, str. 4–13).

Kot strokovna delavka v oddelku si pri svojem delu med pomembne cilje vedno začrtam, da vsak otrok, ne glede na kulturo, spretnosti in potrebe, v medkulturnem izobraževanju doseže aktivno in polno udeležbo. Vsakemu otroku skušam zagotoviti ustrezne izobraževalne izkušnje, ki ga vodijo do te mere, da doživlja zadovoljstvo, uspeh in sprejetost. V primeru dečka s sumom na MAS je bilo vse to težje zaradi njegovih individualnih značilnosti in potrebam

otroka. V karseda največji meri sem prilagodila tudi način dela v igralnici. Po uvajalnem mesecu septembru in večkratnimi pogovori s starši o dečkovem vedenju doma, sem si za lažje delo in organizacijo naredila individualni načrt na podlagi že poznanih informacij, ki so mi jih posredovali starši. Redno sem si dokumentirala napredek v razvoju in učenju otroka, kar sem predstavila v svoji raziskovalni nalogi.

3.3 Trenutna stopnja razvoja v mesecu oktobru

V prvem tednu v mesecu oktobru je bil deček bolan, v skupino se je vrnil ravno v tednu otroka. V tednu, ko je bil bolan, sem se končno lahko posvetila otrokom v skupini, tako kot sem želela. Dejavnosti so potekale umirjeno, kot sem jih načrtovala oz. kot sem jih bila kot vzgojiteljica vajena. Otroci so me večkrat povprašali o odsotnosti dečka, s čimer sem dobila potrditev, da so kljub temu, da so bili zaradi obnašanja dečka v preteklem mesecu prikrajšani za najino pozornost, sprejeli v skupino kot delček celote. Moram priznati, da sem dečka po odsotnosti zjutraj pričakala s cmokom v grlu, saj sem pričakovala, da bo dečkovo stanje ob prihodu na ravni novinca, kot prvi teden v septembru. A me je presenetil. Čeprav me je ob prihodu le bežno pogledal, se je brez težav zapodil med igrače, ki jih je bil vajen oz. ki jih je spoznaval v mesecu septembru. Mama mi je ob prihodu povedala, da je bil bolan, a da je že po dveh dneh počitka dobila občutek, da si želi v vrtec. Vprašala sem jo, ali je morda napredoval glede toaletnega treninga? Odgovorila mi je, da je glede plenice tam, kjer je bil pred boleznijo.

Za mizo sem opažala, da ni bil tako nemiren kot v mesecu septembru. Pri obrokih je dlje časa obsedel za mizo, za zajtrk je začel užival suh, nenamazan kruh. Napredek je bil tudi v dejstvu, da je ob uživanju kruha sedel za mizo in je, kadar je želel še več, počasi vstal, z očmi vzpostavil očesni stik, in ob moji privolitvi sam pristopil do vozička s hrano in si postregel. Čaja in mlečnih jedi ni užival, zgolj suhi kruh.

Dejavnosti so potekale podobno kot v mesecu septembru, a je deček napredoval v smislu, da ni več nenadzorovano begal po igralnici, saj je v tem času že osvojil prostorsko razporeditev njemu ljubih igral, dlje časa je tudi vztrajal pri igri, ki si jo je sam izbral. Pri pospravljanju je potreboval najino spodbudo in nadzor, saj še ni osvojil rutine - pravila, da igrače pospravimo na mesto, od koder smo jih vzeli.

Glede preoblačenja pred odhodom na prosto ni bilo napredka, še vedno je prepoznal svoja oblačila in obutev, a potreboval, da ga obujeva in oblečeva strokovni delavki. Kljub vsakodnevni demonstraciji, kako se obuti in obleči, le-tega sam še vedno ni zmogel.

Med dejavnostmi na prostem, je še vedno razigrano in včasih nenadzorovano tekal povsod po velikem igrišču in občutek sem imela, da se med dejavnostmi na prostem končno lahko sprosti v primerjavi s igralnico, kjer ga zidovi omejujejo in dušijo.

3.3.1 Sklepne ugotovitev za mesec oktober

Kot napredek v mesecu oktobru lahko izpostavim, da je deček med obroki dlje časa sedel za mizo, manj nenadzorovano tekal po igralnici ter dlje časa vztrajal pri samostojno izbrani dejavnosti. Med počitkom se je ob prisotnosti svoje ljubkovalne igrače hitreje umiril in zaspal. Čeprav je šlo za postopne in na videz majhne spremembe, so predstavljale pomemben napredek tako za dečka kot za celotno skupino. Omogočile so bolj umirjeno izvajanje vsakodnevnih dejavnosti in postopno oblikovanje spodbudnega skupinskega okolja.

3.4 Prvi sestanek s starši o dečkovih odzivih v domačem okolju (november)

Po prib. 2-mesečnih opazovanjih dečka, sem o svojih opažanjih obvestila našo svetovalno službo in vzgojiteljico za zgodnjo obravnavo. Strinjali sta se, da na individualni sestanek povabim dečkove starše in jim kot strokovni tim vrtca predstavimo naša opažanja (vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo je dečka opazovala 2 uri v skupini v začetku meseca oktobra). Sestanka se je v prvem tednu v novembru udeležila dečkova mama. Povedala je, da je že ob prejemu vabila na sestanek slutila, da smo tudi v vrtcu opazili, da je obnašanje njenega sina drugačno od sovrstnikov. Povedala je, da je bil do prihoda v vrtec v domačem varstvu starejše sorodnice, kjer pa je bil pretirano izpostavljen digitalnim napravam. Zaradi pretirane rabe digitalnih naprav deček pozna nekaj angleških besed. Ob prihodu v vrtec so navedeno zmanjšali in opažajo spremembe. Doma govorijo le bosanski jezik, oče pa občasno vključuje tudi nekaj slovenščine. Mama je povedala, da doma ne berejo, da deček nima interesa in obstanka biti pri miru, če že, sam gleda in lista knjige. Poskušali so že s toaletnim treningom, a ne kaže nobenega interesa za odvajanje od plenice.

Tudi sama sem na sestanku predstavila svoja opažanja o dečkovih primanjkljajih:

- Da je pri 3,5 letih še vedno v plenici, ne zazna in ne nakaže, da je plenica polna.

- Da je zaprt v svoj svet, gleda v daljavo, ima brezizrazen obraz, brez socialnega nasmeha.
- Očesni kontakt je odsoten ali je kratkotrajen.
- Ne kaže zanimanja za igro s sovrstniki, vedno se raje igra sam. Po 2 mesecih v vrtcu še vedno potrebuje spodbudo k pospravljanju za sabo.
- Upira se dotiku vzg. in ostalih otrok.
- Ne razume preprostih socialnih pravil in običajev.
- Razvoj govora zaostaja, deček ne govori, le par besed v angleščini.
- Ves čas je tiho, zvija jezik k nosu, v času zajtrka in kosila beblja, si poje …
- Nemir ob branju knjige, tolče po kolenih, skače s stolom, da je glasen in da je pozornost ostalih otrok pri njegovem obnašanju in ne pri poslušanju branja vzgojiteljice.
- Ves čas je prst (kazalec) v nosu in nato v ustih.
- V 2 mesecih je osvojil, da se v garderobi sam obuje, a še vedno ne obleče oblačil (kot vzgojiteljica ocenjujem, da je na razvojni stopnji 1-letnika).
- Primanjkljaj se kaže na področju grobe in fine motorike in grafo motorike.
- Med telovadbo, v kolikor se za krajši čas pridruži k dejavnosti, je nespreten, neroden, zelo kratek čas stoji na eni nogi, ne izvede počepa oz. nogi z zadnjico spusti le okoli 10 cm).
- Občasni tiki (kar predvidevam, da bi lahko bili posledica pretirani izpostavljenosti digitalnim napravam).

Mama se je z mojimi opažanji popolnoma strinjala in povedala, da je tako tudi doma. Povedala je še, da je po skrajšanju časa uporabe digitalnih medijev opažen napredek. Povedala je, da je njegovo odstopajoče vedenje opazila tudi pediatrinja na sistematskem pregledu triletnikov in ga napotila v Razvojno ambulanto Centra za zgodnjo obravnavo. Termin imajo konec meseca novembra (pol leta po pregledu).

Povedala je še, da ima velik strah pred zdravniki, da ne dovoli, da se ga dotikajo oz. da ga pregledajo, deček ima fobijo tudi pred injekcijo. Njegovo reakcijo ob pogledu na injekcijo je mama opisala kot nekontrolirano brcanje, kričanje in zvijanja celotnega telesa. Na pregledu pri zdravniku potrebuje dodatno zdravstveno osebje.

Svoja opažanja je dodala tudi vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo.

Vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo, svetovalna delavka in jaz kot njegova vzgojiteljica smo sestavile poročilo z našimi opažanji, v katerem predlagamo, da deček potrebuje prilagoditve okolja, pripomočkov in vzgojno izobraževalnega dela, dodatno strokovno pomoč in čimprejšnjo obravnavo v logopedski ambulanti. Poročilo iz vrtca bo v pomoč spec. pedagoginji na pregledu v Ambulanti za zgodnjo obravnavo.

3.5 Trenutna stopnja razvoja v mesecu novembru

Priznam, da sem po sestanku z mamo, na dečka gledala z druge perspektive kot pred sestankom. Po potrditvi mame, da tudi pediatrinja sumi, da gre pri dečku za več pridruženih motenj, med katerimi se izraziteje sumi na motnjo avtističnega spektra, sem nekako dokončno ovrgla prvotno misel, da je dečkovo vedenje posledica permisivne vzgoje. Dečka sem dojemala drugače (da gre pri njem mogoče za razvojno motnjo, ki je posledica možganskih sprememb) in se čedalje bolj nagibala k dejstvu, da pri njemu lahko šlo za diagnozo MAS. Težave z dečkovo socialno interakcijo, težave s komunikacijo in s področjem fleksibilnega mišljenja so me privedle, da sem še intenzivneje začela prebirati literaturo, strokovne članke o MAS. Priznam, da se mi je deček smilil, saj je bilo njegovo obnašanje, njegove reakcije in socializacija v vrtcu posledica motnje, na katero sam ni imel vpliva. A je bil napredek dečka v novembru v primerjavi s septembrom ogromen.

Med dejavnostmi je vztrajal že dlje časa, ko pa se je naveličal ali več ni zmogel, se je tiho odpravil do kotička, kjer si je postregel z lesenimi sestavljankami, vstavljankami. Dejavnosti v skupini so tako potekale bolj umirjeno, tudi ostali otroci niso več spraševali, zakaj deček odhaja od skupnih dejavnosti v svoj priljubljen kotiček. Deček še vedno ni govoril, se je pa odzval na svoje ime, pa tudi njegova mimika obraza je bila skoraj brezizrazna, zato sem lahko le predvidevala, kaj želi. Večkrat sem se usedla k njemu (sedaj je že dovolil dotik), in mu večkrat počasi, razločno povedala njegovo in svoje ime (kot vzgojiteljica ocenjujem, da je to na razvojni stopnji 1-letnega otroka). Deček me je gledal v usta, videla sem, da si želi nekaj povedati, a še ni zmogel ponoviti za mano svojega ali mojega imena. Kot vzgojiteljica pa sem si zelo želela, da bi deček znal kaj povedati, da bi znal ubesediti svoje želje, ker bi bilo za vse v skupini in zame dosti lažje.

Slika 1: Igra z lesenimi vstavljankami.

Vir: Lasten

V vrtcu vsak dan izvajamo dejavnosti tudi na prostem. V novembru, ko so se jutranje temperature spustile že pod ničlo in ko so vsi otroci, vključno z mano, imeli ob odhodu na prosto oblečeno kapo, deček nikoli ni imel kape. Ob oblačenju (še vedno je potreboval mojo pomoč) sem ga večkrat vprašala, kje ima kapo in ob tem pokazala na svojo kapo. Deček me je le nemo gledal, odgovora seveda nisem dobila. Nekaj dni sem počakala, nato pa sem le vprašala mamo, zakaj zjutraj, ko so temperature pod ničlo, deček nima kape. Odgovorila mi je, da je nikoli ni imel, tudi, ko je bil še dojenček, ko je bilo zunaj zelo hladno, saj ga kapa na glavi utesnjuje, dela nervoznega in jo sname, še preden mu jo mama povezne na glavo. Mami sem povedala, da bomo vsak dan, tudi ko bo zelo mrzlo ali sneg odšli na prosto. Kapa nas ščiti tudi pred vnetji ušes in marsikatero boleznijo. V vrtcu je toplo, zunaj pa temperature letnemu času primerne. Svetovala sem ji, naj poskuša kupiti čim bolj elastično kapo, tudi čim večje velikosti, že skoraj preveliko, ki ga bo čim manj utesnjevala na glavi. Ob tem sem še enkrat dobila potrditev, da je to značilno vedenje za otroke z MAS. Po parih dneh, pa mi je deček, na moje veliko presenečenje v garderobi pokazal svojo novo kapo, s sloganom Miki Miške. Ko mi jo je pokazal, mi jo je veselo opletal pred mojim obrazom in dejal: »Papa »(kapa). Ob prihodu mame sem ji povedala, da mi je pokazal svojo novo kapo. Dejala mi je, da je bila zelo vesela, ko jo je v trgovini opazil in si jo poveznil na glavo. Po mojem nasvetu sta kupila kapo z največjim možnim obsegom glave. Mama se mi je še enkrat zahvalila za moj nasvet, presrečna, da njen sin pozimi nosi kapo.

V garderobi je bil opazen tudi napredek pri obuvanju copat. Ne samo, da si je po skoraj 3 mesecih demonstracije obuvanja, znal že sam obuti copati, znal jih je tudi poimenovati. Svoje copate je med obuvanjem le teh poimenoval: »Pati, pati (copati)«. Predvidevala sem, da se ob demonstraciji obuvanja in mojem poimenovanju copat le to absorbiralo v njega ter da je potreboval toliko časa, da je ubesedil, kaj obuva.

Prihoda mame se je vsakič razveselil, zadnji dan v novembru je ob prihodu mame še spal. Deček je bil, kadar smo ga namerno zbudili z masažo, klicanjem po imenu, zelo siten, nejevoljen, saj smo z bujenjem zmotili njegov popoldanski počitek. Ta dan nisem želela ponoviti napake in ga zbuditi, saj sem vedela, da bi bil popoldan slabe volje. Mami sem svetovala, da gre po mlajšega otroka v jasličnem obdobju, ga uredi in čez nekaj časa pride po starejšega sina. Ob ponovnem prihodu mame po dečka, je ta še vedno spal. Mama je mlajšega sina (v bosanskem jeziku) spodbudila, da zbudi starejšega bratca. Mlajši bratec je prišel do njega na ležalnik, ga poklical po imenu, deček pa se je takoj prebudil, se bratca zelo razveselil in mu vzhičeno dejal: » Bjaco, bjaco (brat, brat)». Deček se je brez slabe volje vstal z ležalnika, pograbil svojo plišasto igračo in zadovoljen odšel iz igralnice. Mama je bila nad njegovo reakcijo presenečena, nekaj zamomljala in se poslovila. Presenečena sem bila, da je na bratovo bujenje tako mirno odreagiral in hkrati spoznala, da sta bratca zelo navezana.

3.5.1 Sklepne ugotovitev za mesec november

Mesec november je prinesel več spodbudnih sprememb na področju otrokovega prilagajanja na vrtčevsko okolje. Postopoma je napredoval na področju samostojnosti pri vsakodnevnih opravilih, začel uporabljati posamezne besede za poimenovanje predmetov, s katerimi se vsakodnevno srečuje ter sprejemati nekatere spremembe, ki jih je pred tem odklanjal. Pomemben napredek je predstavljalo tudi sprejemanje kape, ki je bila izbrana glede na njegove senzorne potrebe, kar potrjuje pomen individualiziranega pristopa in sodelovanja s starši. Ob tem sem spoznala, da lahko že manjše prilagoditve okolja pomembno vplivajo na otrokovo sprejemanje novih izkušenj in zmanjšanje stiske. Opažena navezanost na mlajšega brata pa je predstavljala pomemben vpogled v njegove socialno-čustvene odnose ter pokazala, da je v njemu bližnjem in varnem okolju sposoben izražati čustva ter se ustrezno odzivati na bližnje osebe.

3.6 Trenutna stopnja razvoja v mesecu decembru

V prazničnem decembru, polnem čarobnosti in pričakovanj, se širom po slovenskih vrtcih dogaja veliko tematskih predprazničnih dejavnosti, ki so značilne zgolj za mesec december. Tako je bilo tudi v naši skupini. V začetku decembra smo sejali božično žito in izdelovali piškote iz slanega testa. Pri sejanju božičnega žita, so se otroci rokovali z zemljo in pšenico. Pri dečku sem opažala odpor (skoraj že gnus) pri rokovanju s črno zemljo. Dotaknil se je je, a jo hitro izpustil iz rok. Pšenico je sicer vzel v roke, si jo ogledoval in jo izpustil. Božično žito so zanj posejali ostali otroci. Drugače pa je bilo pri izdelovanju piškotov iz slanega testa. Deček je bil zelo navdušen nad gnetenjem testa, ga mesil in valjal z lesenim valjarjem, na razvaljano testo polagal plastične modele z božično tematiko in med dejavnostjo vidno užival. S strokovno delavko sva ga dlje časa opazovali in predvidevali, da se je s testom najverjetneje rokoval že doma. V dejavnosti je vztrajal najdlje izmed vseh 24 otrok v skupini.

Slika 2: Izdelovanje okraskov za novoletno jelko

Vir: Lasten

Slika 3: Gnetenje slanega testa

Vir: Lasten

13. december pa sem si v moje zapiske zapisala kot pomemben mejnik. Deček me je prvič poklical po imenu. V tistem trenutku nisem vedela, ali sem prav slišala ali se mi morda dozdeva. V garderobi sem mu pomagala pri oblačenju bunde. Deček mi je pozabil prinesti še kapo, zato sem ga spodbudila, da mi jo prinese. Prinesel mi jo je, pomahal z njo pred mano in dejal: »Maja, papa (kapa)«. Od veselja in hkrati tudi šoka mi je polepšal dan v službi. Pohvalila sem ga, mu zaploskala, mu z obrazno mimiko dala vedeti, kako sem vesela, da me je poklical po imenu. Videla sem, da je ponosen nase. Spodbudila sem ga, da ponovi moje ime, a mu je bilo nerodno pred ostalimi otroki in ni želel ponoviti.

V mesecu decembru sta nas v našem večnamenskem prostoru obiskala lutkarja in nam zaigrala predstavo o božičnem času. V večnamenskem prostoru so bile hkrati 4 skupine (okrog 80 otrok) z vzgojiteljicami. Morem priznati, da sem se pred predstavo bala, kako bo deček odreagiral v tolikšni masi otrok, kjer bo moral biti tiho in hkrati sedeti skoraj pri miru. Ob prihodu v prostor sta imela lutkarja sceno že pripravljeno za nastop, tako da je deček takoj usmeril pogled v lesene lutke živali. Poiskala sem stol ob steni, dečka sem vzela v naročje in skupaj sva se usedla nanj (ostali so sedeli na blazini). Nakazala sem mu, da bo moral biti tiho. Deček me je pozitivno presenetil ob dejstvu, da verjetno s starši še ni obiskal kakšne lutkovne predstave. Z zanimanjem si je ogledoval predstavo, spremljal lutke, ki so se premikale po odru, se na spodbudo lutkarjev v predstavo tudi aktivno vključeval kot ostali otroci. Ni bil nemiren, tako kot sem se bala, da bo, in v predstavi zdržal 35 minut. Verjetno je pripomoglo tudi dejstvo, da je sedel v mojem naročju, kjer se je počutil varnega, pritegnila pa ga je tudi predstava, ki je bila vrhunsko izpeljana.

3.6.1 Sklepne ugotovitev za mesec december

Mesec december je predstavljal pomembno obdobje napredka na področju dečkove komunikacije, socialnega vključevanja in sodelovanja v dejavnostih. Poleg vse večje pripravljenosti za sodelovanje pri ustvarjalnih dejavnostih je prvič spontano uporabil moje ime, kar je nakazovalo napredek v vzpostavljanju odnosa in komunikacije z odraslo osebo. Ob tem je pokazal tudi sposobnost daljšega vztrajanja pri skupinski dejavnosti, ob izpolnjenih pogojih, ki so mu zagotavljali občutek varnosti in predvidljivosti. Decembrska opažanja so potrdila, da lahko z individualiziranim pristopom, dosledno rutino ter zaupanja vrednim odnosom otrok postopoma razvija nove spretnosti in uspešneje sodeluje v vrtčevskem okolju.

3.7 Drugi sestanek s starši o dečkovem napredku (januar)

Po božično-novoletnih praznikih me je mama prosila, da želi oče dečka priti na individualni sestanek, saj ga osebno zanima, kako se deček počuti v vrtcu in kakšen je napredek po približno 4 mesecih v vrtcu. Sestanek sem organizirala v petek, 9. 1. 2026. Na sestanek sem povabila tudi vzgojiteljico za zgodnjo obravnavo, ki je z dečkom začela delati po našem sestanku. Sestanka se je udeležila tudi dečkova mama.

Oče, ki se trudi govoriti slovensko in razume večino slišanega, je na sestanku povedal, da se je o dečkovem obnašanju in socializaciji v vrtcu želel pogovoriti s strokovnim osebjem vrtca, saj je mama na sestanku v mesecu novembru zaradi slabšega razumevanja slovenskega jezika razumela le približno polovico vsebine sestanka in mu le delno predala informacije, ki jih je slišala. Oče je povedal, da so dečka v prejšnjem šolskem letu poskušali vpisati v več vrtcev v Mariboru (kjer so živeli prej), a žal neuspešno, saj deček ni imel urejenega statusa z začasnim bivališčem. Da je njegov prvi sin malce »drugačen«, sta oba starša spoznala po rojstvu drugega sina, ki je 2 leti mlajši. Oče je bil mnenja, da bi mu zgodnja vključenost v vrtec v prejšnjem šolskem letu morda pripomogla k hitrejši prepoznavi njegove drugačnosti in zgodnji obravnavi odpravljanja njegovih primanjkljajev. Povedal je, da je deček dlje časa rabil, da se je privadil v vrtec ter da sedaj rad hodi v vrtec (brez jutranjega odpora kot v mesecu septembru).

Oče je povedal, da so bili konec meseca novembra na prvem specialno pedagoškem pregledu v Razvojni ambulanti s Centrom za zgodnjo obravnavo Maribor. Na pregledu je specialna pedagoginja po temeljitem pregledu opazila posamezne značilnosti, ki spadajo v sklop motnje avtističnega spektra, kar sem predvidevala tudi sama. Vesela sem bila, da sem v dečku prepoznala značilnosti MAS. Specialna pedagoginja je po specialno pedagoškem pregledu in preučitvi podrobnega poročila opažanj iz vrtca (ki smo ga napisale vzgojiteljica, vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo in svetovalna služba) predlagala, da se dečka zaradi odstopanj in motenj prepiše v Prilagojeni program za predšolske otroke v Mariboru. Staršem je predstavila program dela (manjša skupina, specialisti med dnevnim varstvom). Predstavila je tudi razliko v sistemu izvajanja dodatne strokovne pomoči v javnem vrtcu in delo v Prilagojenem programu za predšolske otroke. Oče je bil nad tem predlogom šokiran in bil mnenja, da želijo z navedenim še počakati, saj tudi sam v teh 4 mesecih opaža napredek v javnem vrtcu, kjer je vključen. Specialna pedagoginja je zato predlagala, da se dečku dodeli dodatno strokovno

pomoč v maksimalnem obsegu in znižan normativ v skupini (-2 otroka). Mama nam je povedala, da imajo v mesecu januarju pregled pri psihologu ter da bo deček začel obiskovati delovno terapijo. Po tem pogovoru s staršema, je deček začel obiskovati 1 uro tedensko našo vzgojiteljico za zgodnjo obravnavo, s ciljem odprave dečkovih primanjkljajev z upoštevanjem stopnje njihove izraženosti.

Napredek otroka pri urah obiska vzgojiteljice za zgodnjo obravnavo bom zapisala v končnem poročilu po opazovanju v mesecu juniju.

3.8 Trenutna stopnja razvoja v mesecu januarju

Po božično-novoletnih praznikih se je deček v skupino vrnil dobre volje, pri sprejemu na vratih igralnice je dovolil, da sem se ga dotaknila, ga pobožala po laseh in z mimiko obraza nakazala, da sem zelo vesela, da ga po 14-dnevni odsotnosti zopet vidim. Mama mi je povedala, da je bil deček med prazniki bolan, da so vsi družinski člani preboleli gripo in da je komaj čakal, da se

Slika 4: Individualna igra dečka

Vir: Lasten

Slika 5: Individualna igra dečka

Vir: Lasten

vrne v vrtec. Povedala je, da jo je večkrat zjutraj vprašal, ali gre danes v vrtec. Vesela sem bila tega dejstva, a imela hkrati pomisleke, ali je deček med odsotnostjo obdržal stanje napredka v preteklih mesecih.

V dnevni rutini – jutranjem krogu, imamo običaj, da se preštejemo v slovenskem in angleškem jeziku (kdor nas želi prešteti). Ta dan nas je najprej preštela deklice, ki je bila ta dan dežurna. Na moje vprašanje, kdo želi prešteti najprej dečke (otroke štejemo tudi glede na spol), nato pa deklice. Pri moji spodbudi o štetju dečkov, se je vstal deček in na presenečenje vseh otrok in tudi obeh strokovnih delavk na glas začel šteti dečke: » Jedan, dva, tri, četiri, pet, šest, sedam, osam, devet deset.« Vsi smo bili presenečeni, mu glasno zaploskali in mu dali potrditev, da smo veseli zanj, da je zmogel prešteti otroke. Otroci so z mimiko obraza takoj odreagirali, da deček šteje v drugem jeziku (v njegovi materinščini). Deček je bil zelo ponosen nase, tudi sama sem bila vidno ganjena nad njegovim poznavanjem števil. Ob prihodu mame, sem ji povedala, kako nas je deček preštel, ona pa mi je odgovorila, da ga je šteti naučil oče, da doma kaže veliko zanimanje za števila in abecedo.

V mesecu januarju smo izvajali dejavnosti na temo Živali na Severni in Južni polobli, največ poudarka smo dali pingvinom, ki so po uvodnem spoznavanju živali otroke najbolj pritegnili. Življenje pingvinov smo spoznavali preko didaktičnih posnetkov, enciklopedij. Deček je kazal za njih veliko zanimanja, velikokrat je stal ob plakatih pingvinov na panoju in se z njimi »pogovarjal«. Pri slikanju pingvinov je pokazal veliko spretnosti s čopičem, saj je imel sicer

Slika 6: Slikanje pingvina

Vir: Lasten

težave z motoriko. Narisal je dva sklenjena kroga in ju na moje presenečenje natančno pobarval znotraj mejne črte.

Veliko znanja in spretnosti je pokazal tudi pri polaganju barvnih geometrijskih likov na pripravljeno podlogo pingvina. Like je zelo natančno in hitro položil na pripravljeno podlogo, ob polaganju likov pa je barve na likih poimenoval v angleškem jeziku. Čeprav je deček med mlajšimi v skupini, je like položil pravilno najhitreje izmed vseh 24 otrok. Dejavnost s polaganjem likov je želel ponavljati vsak dan, zato sem dejavnost prilagodila njemu v prid, v učenje in utrjevanje poznavanja barv v slovenskem jeziku. Po njegovem poimenovanju barve v angleškem jezike, sem jaz barvo poimenovala v slovenskem jeziku in ga spodbudila, da ponovi za mano. Z izgovarjanjem slovenskih poimenovanj za barve je imel veliko več težav kot pri poimenovanju v angleškem jeziku. Ko je videl, da ne zmore izgovoriti v slovenskem jeziku, je barvo poimenoval v njegovi materinščini. Tako so mu z zanimanjem prisluhnili tudi ostali otroci, ko je izgovarjal besede: »Crvena« (rdeča), »plava« (modra), »žuta« (rumena), »zelena« (zelena)… Poznavanje barv sva v slovenskem jeziku utrjevala skoraj vsak dan, napredek pa je bil le minimalen. Dobila sem občutek, da se je dejavnosti naveličal, zato sem pingvina pospravila in mu ga bom ponudila morda zopet čez nekaj časa, ko bo morda zopet pokazal zanimanje zanj.

Tudi v tem mesecu sem ga velikokrat spodbudila k straniščnim navadam, ga vprašala, ali mu snamem plenico in mu z rokami nakazala, da bi ga posadila na straniščno školjko, a se je vidno upiral in odkimaval z glavo. Enako je o higienskih navadah doma potrdila tudi njegova mama. Vprašala me je za mnenje, saj je razmišljala, da bi ga vpisala na tečaj za otroke, imenovan Toaletni trening, na katerem je cilj odvaditi otroka od plenice v 14 dneh. Iskreno sem ji povedala, da za ta tečaj še nisem slišala, zato ga ne morem ne priporočati, ne odsvetovati.

Slika 8: Učenje poimenovanja barv in likov v slovenskem jeziku s pripravljeno podlogo pingvina

Vir: Lasten

Slika 7: Učenje poimenovanja barv in likov v slovenskem jeziku s pripravljano podlogo pingvina

Vir: Lasten

Povedala sem ji, da je razvoj otroka individualno začrtan in ga ne moremo spremeniti ali ga prehitevati. Otroku moramo dovoliti, da se razvija v svojem lastnem tempu in ga hkrati spodbujati k samostojnosti. Povedala sem ji tudi svoje mnenje, da žal deček očitno še ni razvojno dozorel, da bi zmogel straniščne navade opraviti na stranišču. Mama se mi je zahvalila za nasvet in dejala, da bo razmislila o vključitvi dečka tečaj toaletnega treninga.

3.8.1 Sklepne ugotovitev za mesec januar

Mesec januar je prinesel pomemben napredek predvsem na področju komunikacije in prepoznavanja dečkovih močnih področij. S spontanim štetjem otrok v maternem jeziku je pokazal, da razume navodila ter premore več znanja, kot ga je bilo mogoče zaznati ob njegovem omejenem izražanju v slovenskem jeziku. Med dejavnostmi je izkazoval izrazito zanimanje za števila, barve in geometrijske like ter nadpovprečno natančnost pri njihovem razvrščanju. Ob tem se je pokazalo, da je pri načrtovanju dejavnosti pomembno izhajati iz

njegovih interesov, saj so ga ti dodatno motivirali za sodelovanje in učenje. Kljub napredku na področju komunikacije in sodelovanja pa na področju samostojnosti in toaletnih navad v tem obdobju ni bilo opaznejših sprememb. Januar je tako potrdil, da je bil dečkov razvoj izrazito neenakomeren, ob pomembnih napredkih na posameznih področjih so nekatere razvojne težave ostajale nespremenjene.

3.8.2 Prvi obisk vzgojiteljice za zgodnjo obravnavo v vrtcu

V mesecu januarju je po sestanku s starši deček začel obiskovati vzgojiteljico za zgodnjo obravnavo, čeprav še ni imel Zapisnika multidisciplinarnega tima. Vzgojiteljico za zgodnjo obravnavo je obiskoval 1-krat tedensko v njeni igralnici. Dogovorjeni sva bili, da mi po vsaki obravnavi preda informacije o sodelovanju dečka. Povedala mi je, da je deček na prvi obravnavi (kamor sem ga spremljala in bila nekaj minut z njim) nekaj časa izkazoval nelagodje pred neznanim prostorom, a ga je vzorno urejena igralnica z didaktičnimi pripomočki hitro pritegnila. Po uvodnem nelagodju mu je vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo dovolila, da je potipal in spoznal skoraj vse didaktične pripomočke, ki so mu bili ponujeni. Tako kot v naši igralnici je tudi pri njej največ zanimanja pokazal za sestavljanke in vstavljanke. Na naslednjih obravnavah sta izvajala vaje za odpravo primanjkljajev in prav na vseh urah je deček zadovoljivo sodeloval.

3.8.3 Pregled pri psihologinji

Deček je ob koncu meseca januarja opravil pregled pri psihologinji v Razvojni ambulanti s centrom za zgodnjo obravnavo Maribor. Mama mi je povedala, da je bil pregled pri psihologinji sestavljen iz dveh delov, in sicer z anketnim vprašalnikom, ki ga je izpolnila mama o njenih opažanjih v odstopanju v dečkovem razvoju in osebna obravnava dečka v ambulanti. Mama je povedala, da je tudi psihologinja pa pregledu dečka ugotovila isto, kot sem že jaz, med delom z njim v vrtčevski skupini. Psihologinja je mami kot zaključno mnenje po pregledu povedala, da je pri dečku prisotnih veliko elementov, ki bi lahko nakazovali na možnost prisotnosti MAS. Predlagala ji je še nadaljnje spremljanje dečka in ji odkrito povedala, da bi dečku koristila vključitev v predšolski oddelek s prilagojenim programom. Psihologinja je po pregledu priporočala še v nadaljnje dodatno strokovno pomoč v vrtcu (1 uro na teden) in spremljanje dečka v njihovi razvojni ambulanti.

3.9 Trenutna stopnja razvoja v mesecu februarju

V začetku meseca februarja je začel deček 2-krat mesečno obiskovati delovno terapijo v Razvojni ambulanti s Centrom za zgodnjo obravnavo Maribor.

Tudi v mesecu februarju je bil pri dečku najbolj opazen napredek na področju govora. Skoraj vsakodnevno je deček ponavljal besede, ki jih je slišal od vzgojiteljice ali od otrok. Najraje je ponavljal imena otrok, ki jih je znal poimenovati. Poznal je imena vseh otrok, a jih je težko izgovarjal. Velikokrat smo se igrali socialno igrico Poimenuj me ali Stol na moji desni strani je prazen. V prvi socialni igrici sem jaz, kot vzgojiteljica poimenovala naključnega otroka, deček pa ga je moral prepoznati in se ga dotakniti. Deček je brez težav prepoznal vse, na tisti dan prisotne otroke (v skupini nas je sicer 24). To socialno igro zelo radi izvajajo skoraj vsi otroci, le nekateri otroci ne marajo, da se jih drugi otroci dotaknejo. Pri socialni igri Stol na moji desni strani je prazen, pa je deček želel, da se presede večkrat. Pravila namreč pravijo, da se presedemo samo enkrat, zato moramo biti zbrani in si zapomniti, kdo se je že presedel in kdo ne. Občutek sem imela, da je deček sicer razumel pravila iger, ki smo jih izvajali, a je večkrat poskušal, da bi se gibal, prišel večkrat na vrsto. Razumela sem ga, saj tovrstne socialne igre zahtevajo pozornost, koncentracijo, sedenje na stolu, da vsi otroci pridejo na vrsto, kar pa je včasih trajalo tudi do 30 minut (vsi otroci in 2 vzgojiteljici).

Veselilo me je, da je iz meseca v mesec med obroki zaužil več hrane, bil pa je še vedno zelo izbirčen. Še vedno je najraje posegel po suhem kruhu, ki ga je sam poimenoval: »Kuh« (glasu R še ne izgovori).

V mesecu februarju žal še vedno ni bilo napredka glede straniščnih navad. Večkrat sem ga spodbudila, da greva v prazno (brez prisotnosti ostalih otrok) kopalnico, s čimer se je strinjal, in mu sledil. Ko pa sem mu v kopalnici nakazala, da bi mu slekla plenico in ga posadila na straniščno školjko, tega ni dovolil. V pogovoru z mamo o straniščnih navadah mi je povedala, da tudi doma v kopalnici še ne želi na straniščno školjko. Skupaj z mamo sva prišli do spoznanja, da je odvajanje od plenice morda povezano z njegovim 2 leta mlajšim bratcem, ki je še po maminem mnenju premajhen, da bi se v zimskih mesecih odvajal od plenice. Morda deček vidi bratca v plenici in sklepa, da je morda tako prav tudi zanj. Žal deček še ni razvojno pripravljen

imeti kontrolo nad lastnim odvajanjem, prav tako še vedno ne pove, da je plenica polna tudi po opravljanju velike potrebe.

V tretjem tednu meseca februarja je bil pust. V času pred pustom me je mama obvestila, da ima deček velik strah pred pustnimi maskami, da se jih zelo boji. V pogovoru z mamo sem ji povedala, da nas v vrtcu na pustni torek obiščejo kurenti. Po maminem izrazu na obrazu sem sklepala, da predvideva, da se bo kurentov, ki spominjajo na pračloveka in z glasnimi zvonci odganjajo zimo, bal, še bolj kot ostale maske. Povedala mi je, da se deček tudi doma ni želel preobleči v pustna oblačila, ki mu ji je pripravila. Mama je zato dečka, na pustni torek, pustila doma in mu uredila varstvo sorodnice.

Slika 9: Slikanje zime ob instrumentalni spremljavi - Vivaldi: Štirje letni časi: Zima

Vir: Lasten

3.9.1 Sklepne ugotovitev za mesec februar

Mesec februar je zaznamoval začetek vključevanja dečka v delovno terapijo, kar je predstavljalo pomemben korak v njegovi zgodnji obravnavi. V vrtcu je bil opazen še nadaljnji napredek predvsem na področju govora, prepoznavanja vrstnikov in sodelovanja v socialnih igrah. Deček je vse pogosteje uporabljal posamezne besede, ponavljal izraze, ki jih je slišal v okolju, ter izkazoval dobro prepoznavanje otrok v skupini. Hkrati je postopoma sprejemal rutino in pri obrokih zaužil nekoliko več hrane, čeprav je ostal izrazito izbirčen pri izbiri živil. Na področju toaletnih navad tudi v tem mesecu ni bilo opaznega napredka, saj je še vedno odklanjal posedanje na straniščno školjko tako v vrtcu kot doma. Sodelovanje s starši je ostalo

pomemben del načrtovanja podpore, saj smo z medsebojno izmenjavo opažanj lažje razumeli njegove potrebe in usklajevali pristope.

3.10 Trenutna stopnja razvoja v mesecu marcu

Iz meseca v mesec sem pri dečku opažala največji napredek prav na govornem področju. Čeprav ima deček »drugačen« govor kot ostali otroci, ne izgovarja glasu R, sičnikov in šumnikov, najraje ponavlja besede za otroki ali vzgojiteljicama, a ga razumemo. Seveda niso to besede iz vsakdanjega življenja 4–5-letnih otrok, ampak deček besede izgovarja po svojih zmožnosti. Čeprav je vsak otrok individuum in se razvija v svojem lastnem tempu, je njegov govorni razvoj (po mojih dolgoletnih izkušnjah dela z otroki) na stopni 2-letnega otroka. Manjkajo mu glasovi, sičniki, šumniki, glas R. Za lažje razumevanje napisanega podajam nekaj najpogostejših, ki se pojavljajo v njegovem besednjaku:

- »Kuh« (kruh)
- »Pati« (copati)
- »Miki maus« (Miki miška)
- »Nana« (banana)
- »Leta« (polenta)
- »Zavej«(dinozaver)
- »Maja, mama« (nima težav z izgovorjavo)
- »Peta« (Petra)
- »Aja« (Aria)

Kot vzgojiteljici mi je zanimivo, da so tudi ostali otroci veseli, kadar deček za njimi izgovori oz. ponovi kakšno besedo in me celo vsakič opozorijo, da je deček spregovoril. V teh mesecih, odkar smo skupaj, smo se veliko pogovarjali, da je deček drugačen od ostalih, da pričakujem, da so otroci prijazni z njim in da mu pomagajo, če opazijo, da deček sam ne bo zmogel določene stvari in podobno. Zahvaljujoč zelo prijetnim otrokom, predvsem deklicam, ki so zelo razumevajoče in empatične, so sprejeli njegovo drugačnost, stigma je pri otrocih nekako izzvenela. Kot vzgojiteljica opažam, da so otroci zelo prilagodljivi in skupaj z mano veseli napredka dečka, ki ga opažamo iz meseca v mesec. Ob opaznem napredku dečka na govornem področju, sem se v mesecu marcu odločila, da dečku posvetim čim več časa z dejavnostmi na razvoju govornega področja po načelu: Kuj železo, dokler je vroče. Tako sem ga še posebej

vključevala v dejavnosti, kjer sem se mu lahko individualno posvetila (čeprav je bilo ob vključenih 24 otrocih to res težko), se pogovarjala z njim, mu počasi in različno izgovarjala besede in ga spodbujala, da jih ponovi za mano s ciljem, širjenja besedišča pri dečku. Seveda sem se zavedala, da je dečkov materni jezik in jezik, ki ga sliši doma, bosanski jezik, zato je zanj, kot tujcu, slovenski jezik še toliko težji. Deček je na trenutke, v skladu s svojo kronološko starostjo, lepo sodeloval, se trudil ponavljati besede za mano, včasih, pa so ga pritegnile igrače in igra otrok, kamor se je po dolgih mesecih samostojne igre začel vključevati. Pri dečku sem opazila, da se je med igro večkrat zapletel tudi v konfliktne situacije z dečkom, ki prihaja iz Romske družine in s katerim načeloma nista imela težav. Večkrat ga je ljubeznivo omenjal, ga opazoval pri igri in dejavnostih, se od njega učil, med obroki sta sedela za mizo.

Pred velikonočnimi prazniki smo se pogovarjali o kokoših, ki izvalijo jajca in piščancih, s področja jezika sem otrokom večkrat prebrala zgodbo Piščanček Pik, skozi zgodbo smo spoznavali tudi čustva. Med mojim branjem je deček le občasno prišel v naš bralni krog in dajal občutek, da ne posluša mojega branja. A očitno sem se motila. Vsakič jo je v tem tednu pred počitkom želel prebrati tudi naš deček. Seveda sem mu dovolila, saj je bil med njegovim »branjem« knjige zelo prikupen. Med branjem je posnemal mene in ostale otroke. Iz njegovih ust smo večkrat slišali besedo mama, s sredincem pa je trkal po mizi in večkrat izgovarjal: »Tok, tok, tok«.

Za prijateljev rojstni dan mu je narisal risbo s svojim piščančkom po imenu Pik.

Slika 10: Risba piščančka Pika

Vir: Lasten

V pogovoru z mamo mi je glede toaletnega treninga povedala, da je doma že večkrat sedel na straniščno školjko in da ga v domačem okolju skupaj z mlajšim bratcem poskuša odvaditi od plenice. Velik napredek v mesecu dni, ki dokazuje, da deček v domačem okolju več ne doživlja odpora do straniščne školjke. V vrtcu mi kljub trudu to še ni uspelo. Po spodbudi, da greva v kopalnico (kadar v njej ni ostalih otrok) mi sledi, nakar pa ob pogledu na straniščno školjko in predvidevanju, kar bo sledilo, otrpne in zavrne, da bi mu slekla plenico. Kot vzgojiteljica razumem njegovo stališče in se držim pedagoškega načela, da ničesar ne storimo na silo, za kar otrok še ni pripravljen. Predvidevam, da bo v roku meseca dni, tudi v vrtcu dovolil, da mu snamem plenico in ga posadim na straniščno školjko.

3.10.1 Sklepne ugotovitev za mesec marec

Mesec marec je zaznamoval izrazit napredek na področju govora, komunikacije in socialnega vključevanja. Deček je vse pogosteje uporabljal posamezne besede, ponavljal izraze, ki jih je slišal v okolju, ter kazal vedno večjo pripravljenost za komunikacijo z odraslimi in vrstniki. Ob tem se je začel postopoma vključevati tudi v skupinsko igro, kar je predstavljalo pomemben razvojni korak glede na njegovo predhodno izrazito samostojno igro. Posebej spodbudno je bilo opažanje, da so ga vrstniki sprejeli medse, se veselili njegovih uspehov in ga spodbujali pri napredku. Takšno spodbudno in sprejemajoče socialno okolje je pomembno prispevalo k

njegovi večji samozavesti ter občutku pripadnosti skupini. V tem obdobju sem zato načrtno izhajala iz njegovih interesov in mu namenjala čim več individualne podpore pri razvoju govora ter širjenju besedišča. Kljub temu je njegov govorni razvoj še vedno pomembno zaostajal za kronološko starostjo, zato je bilo treba dejavnosti prilagajati njegovim razvojnim zmožnostim.

3.11 Trenutna stopnja razvoja v mesecu aprilu

V začetku meseca aprila je deček dopolnil 4 leta. Kot vzgojiteljica opažam čedalje večji razkorak v razvoju med isto starimi vrstniki. Ob praznovanju 4. rojstnega dne mi deček, ki je uradno rojstni dan praznoval v nedeljo, v ponedeljek pa v vrtcu, sam s prstki ni znal pokazati, koliko je star. Večkrat sem mu na svojih prstih demonstrirala število štiri, mu povedala, da je star štiri leta, a me je samo gledal. Njegovi prstki na rokah so bili tako trdi, togi, okrivljeni, da sem jih komaj zravnala. V več poskusih je uspel pokazati vse prstke na rokah, palec pa skriti. Vsi v skupini smo mu zaploskali, ko mu je končno uspelo, sam pa je bil ponosen, da mu je končno uspelo. Po mojem voščilu, v katerem sem ga stisnila k sebi in ga večkrat poljubila na lice , mi je dejal: »Havla (hvala), teta Maja.« Deček me je zelo presenetil, ko je želel, da mu otroci individualno voščijo, saj sem predvidevala, da otrokom ne bo želel podati desne roke. Po voščilih otrok je vsakemu posebej zelo ljubko rekel: » Havla (hvala)«. Tudi dan po praznovanju in še mnogo naslednjih mi je sam, samoiniciativno s prstki pokazal število štiri (štiri prstke).

V mesecu aprilu se je njegov sum na avtizem začel izraziteje kazati pri odhodu na prosto in prihodu iz zunanjih površin nazaj v vrtec. Pred odhodom na prosto po navadi skupinsko gremo v toalete prostore, kjer otroci opravijo potrebo. Ker je deček še v plenicah, v kopalnico ne želi iti. Začel je neustavljivo tekati po prazni igralnici, se smejati, ni se pustil prijeti vzgojiteljicama. Večkrat sem pomislila, da se takrat verjetno čutiti svobodnega, ker ima takrat dovolj prostora za gibanje, saj ga igralnica s 24 otroki utesnjuje oz. mu je premajhna za njegovo potrebo po gibanju. Težave sva imela tudi v garderobi, saj se kljub spodbudi ni želel sam obuti in obleči, kar mu je v preteklih mesecih že uspelo. Občasno je le nemo stal in me gledal, kdaj ga bom obula. Odklonilna vedenja je kazal tudi, kadar smo po dejavnostih na prostem okoli poldneva odšli v notranje prostore vrtca h kosilu. Ob klicanju otrok, naj se pripravijo na odhod v vrtec, je začel nenadzorovano tekati po travnatih površinah vrtca in se ni pustil prijeti za roko. Večkrat se je močno oprijel zunanje velike lesene mize in je ni hotel spustiti. Ko mi je končno

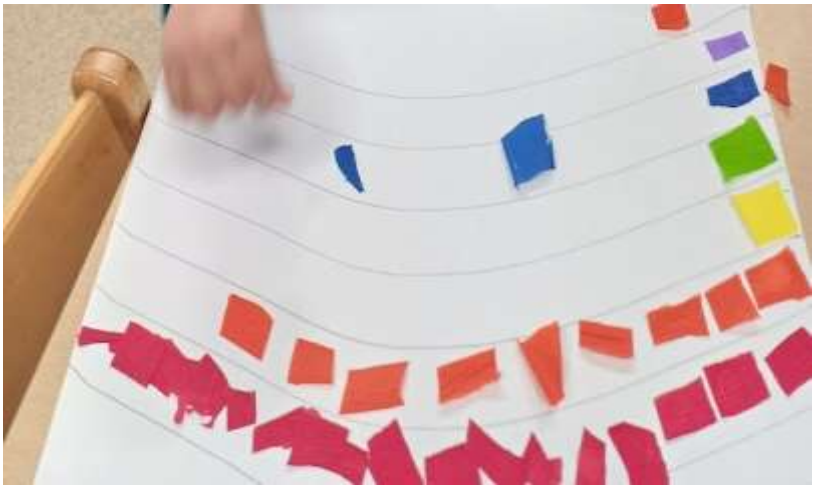
le uspelo dečka odlepiti od mize, pa je kričal in mi verjetno želel sporočiti, da želi ostati zunaj na travnatih površinah brez omejitve štirih sten (igralnica).

Enako se je dogajalo, kadar je po počitku po dečka prišla mama. Večkrat smo ga morali zbuditi, saj je mama prišla ponj hitro v času po preteku počitka. Deček ni želel vstati iz ležalnika, se ga sunkovito oklepal, bil nasilen do ostalih otrok, ki so ga pomagali buditi. Mama mi je v času, ko so ostali otroci budili dečka, večkrat potožila, da imajo z dečkom velike težave zjutraj pri odhodu v vrtec, da teka po dvorišču in noče sesti v otroški sedež avtomobila, nato noče domov iz vrtca, da se velikokrat oprime stebra, nog mize, da kriči in se noče premakniti. O neprimernem vedenju dečka so me opozorile tudi moje sodelavke, ki so ga videle in slišale kričati v garderobi in se metati po tleh. Priznam, da se mi mama vsakič smili, ko mi razlaga o dečkovem vedenju. Nenazadnje je to mlada mamica, ki je le štiri leta starejša od moje hčere. Ob pripovedovanju oz. razlaganju težav sem v maminih očeh videla strah pred stopnjevanjem izrazitosti potez, ki potrjujejo sum na MAS.

Deček je veliko truda, energije porabil za rezanje s škarjami. Kljub moji večkratni demonstraciji pravilnega držanja škarij, mu nikakor ni uspelo, da bi jih držal pravilno, imela sem občutek, da so težave z motoriko tukaj še intenzivnejše. Na sliki lahko vidimo nepravilno držanje škarij in jezik iz ust, kar nakazuje na trud in voljo kljub težavam z motoriko in verjetno že tudi bolečinami v prstih. Zanimivo mi je bilo, da je deček pri dejavnosti vztrajal, se trudil dokončati izdelek kot ostali otroci.

Slika 11: Nepravilen položaj držanja škarij, medtem ima jezik iz ust

Vir: Lasten



Slika 12: Nizanje barvnih trakov iz krep papirja pri izdelovanju mavrice

Vir: Lasten

Težave z motoriko rok se je odražala tudi pri držanju čopiča v rokah, a deček je s trudom in voljo naslikal dinozavra (kot ga je sam poimenoval).

Slika 13: Slikanje dinozavra (težave pri pravilnem držanju čopiča)

Vir: Lasten

V mesecu aprilu smo izvajali dejavnosti vezane na projekt Pasavček (projekt Javne agencija R Slovenije za varnost prometa). Prometni znaki, semaforji, ki so utripali, odsevniki, kresničke so dečka zelo pritegnili. Kolesarske čelade ni želel povezniti na glavo, kljub spodbudi ostalih otrok. Med prosto igro je deček samoiniciativno narisal spodnjo risbo. Na moje vprašanje, kje narisal mi je povedal, da svojo hišo, poimenoval jo je »kuča«, pred njo pa parkiran njihov rdeči avto.

Slika 14: Dečkova hiša pred katero je parkiran rdeč avto

Vir: Lasten

3.11.1 Sklepne ugotovitev za mesec april

Mesec april je pokazal, da je deček kljub napredku na področju komunikacije in socialnega vključevanja še vedno potreboval veliko individualne podpore. Ob praznovanju rojstnega dne je izkazal večjo pripravljenost za stik z vrstniki, razumel je pomen praznovanja ter se odzival na voščila, kar je predstavljalo pomemben napredek v socialni interakciji. Hkrati pa so se v tem obdobju izraziteje pokazale težave pri prehajanju med dejavnostmi in okolji, zlasti ob odhodih na prosto in vračanju v igralnico ter odhodu domov. Ti prehodi so pri dečku pogosto sprožili intenzivne vedenjske odzive, kar je nakazovalo na težave pri prilagajanju spremembam rutine in regulaciji vedenja. Ob tem so ostajale prisotne tudi težave na področju grobe in fine motorike, kar se je pokazalo predvsem pri dejavnostih, ki so zahtevale natančnejše gibe rok. Kljub opisanim težavam pa je deček pri dejavnostih vztrajal, bil motiviran za dokončanje nalog in ob uspehu izkazoval zadovoljstvo ter ponos.

3.12 Tretji sestanek s starši, predstavitev individualiziranega programa

V začetku meseca aprila smo mamo povabili v vrtec z namenom predstavitve individualiziranega programa. Na sestanku, ki sem se ga udeležila sama, kot vzgojiteljica dečka, vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo (ki je pripravila individualiziran program) in svetovalna delavka vrtca. Na sestanku smo najprej dale besedo mami, da nam predstavi napredek dečka v domačem okolju od zadnjega sestanka v začetku meseca januarja. Povedala je, da doma dečka, skupaj z mlajšim sinom odvaja od plenice, da dečku ob prihodu iz vrtca sleče plenico in ga poskuša s toaletnim treningom v domačem okolju. Povedala je, da doma z njim govorijo samo v Bosanskem jeziku, saj želijo, da se najprej nauči materni jezik. Starši so veseli, da se v vrtcu uči oz. sliši slovenski jezik in da doma ponavlja besede v slovenskem jeziku. Večkrat doma po imenu našteva otroke iz vrtca. Tudi doma se najraje igra sam, ko se mu pri igri pridruži mlajši brat, se umakne, tako kot v vrtcu. Mama je povedala, da redno obiskuje delovno terapijo, razmišljajo o samoplačniškem obisku logopeda. Mama je še povedala, da so ji do sedaj vsi specialisti, ki jih je obiskal in delovna terapevtka, ki redno dela z dečkom, predlagali, da bi ga prepisali v Prilagojeni program za predšolske otroke, s čimer pa se oba starša ne strinjata. Svetovalna delavka vrtca jima je razložila prednost vključitve v Prilagojeni program, kjer bi bil vsakodnevno deležen obravnave strokovnjakov, kamor ga sedaj vozijo oz. nameravajo postopati tudi po samoplačniški storitvah, do čimprejšnje obravnave.

Slika 15: Risanje gosenice (nepravilna- navpična drža barvice)

Vir: Lasten

Pediatrinja je mami povedala, da bo v primeru, če bo deček ostal v javnem vrtcu, v poročilu predlagala, da se dečku dodeli stalna spremljevalka v vrtcu. Svetovalna delavka je mami povedala, da spremljevalko, v kolikor dečku pripada in je predlagana v Zapisniku multidisciplinarnega tima, mora odobriti in financirati občina, saj je naša ustanoviteljica in delna plačnica. Mami je vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo evalvirala delo z dečkom pri njenih urah, ki jih obiskuje 1-krat tedensko. Predvidevale smo, da bo po prejemu Zapisnika multidisciplinarnega tima dečku pripadala obravnava v času 2 ur individualne pomoči.

Individualiziran program je z zakonom predpisan dokument, ki ga oblikuje strokovna skupina vrtca, pripravi pa ga za OPP. Z individualiziranim programom se določi organizacija in izvedba vseh oblik dodatne strokovne pomoči, zastavljeni cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino, potrebne prilagoditve prostora in organizacija časa, o doseganju standardov in o pričakovanem napredovanju otroka (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). Mami smo povedale, da se bomo zopet sestale v mesecu juniju, ko bomo evalvirale individualizirane program, kot to zahteva zakon.

Konec meseca aprila smo v vrtec prejeli Zapisnik multidisciplinarnega tima, ki so ga sestavile razvojna pediatrinja dečka, psihologinja, delovna terapevtka in specialna pedagoginja. V zapisniku so strnila svoja poročila in opažanja pri obravnavi dečka. V zapisniku je bilo zapisano tudi, da mora vrtec izvesti letno evalvacijo programa obravnave dečka in o njej obvestiti Razvojno ambulanto o morebitnih spremembah potreb dečka. Glede na zapisano vsebino iz Zapisnika multidisciplinarnega tima, je svetovalna delavka dopolnila Individualiziran program. Za razliko od prejšnjega, bo dečku pripadalo 2 uri dodatne strokovne pomoči vzgojitelja za zgodnjo obravnavo, od 1. 9. 2026 pa še stalna spremljevalka v skupini.

3.13 Trenutna stopnja razvoja v mesecu maju

Po prvomajskih praznih se je deček po 14-dnevni odsotnosti zaradi bolezni vrnil v skupino. Mama mi je ob sprejemu dečka povedala, da je bil deček v preteklih 10 dneh bolan, da je imel virozo z drisko in bruhanjem, ki se ni hotela ustaviti. Deček je bil že tako oslabljen, dehidriran, da sta ga starša nameravala odpeljati v bolnišnico. K sreči se mu je viroza po prb. 10 dneh umirila in je deček počasi okreval. Mami mi je zjutraj pri vratih povedala, da je zjutraj ni jezil

pred odhodom v vrtec (kot je to počel v mesecu aprilu) in da je izrazil veselje, ko je videl, da se z bratcem odpravljata proti vrtcu.

Že pravi dan po praznikih me je deček presenetil, ko je za zajtrk užival makovo pletenko. V preteklih mesecih ni želel uživati ničesar, razen suhega kruha. Makove štručke, štručke s semeni, s sezamom in podobno je zavračal oz. sprejel zgolj suhi kruh, ki mu je bil nato ponujen. Tokrat pa me je presenetil in užival makovo pletenko. Predvidevala sem, da se je dečku po dolgi virozi končno povrnil apetit ali pa ga od sestradanosti tokrat niso motila makova zrna.

Je pa deček pa 14-dnevni odsotnosti na mojo veliko razočaranja nazadoval ali pa se je avtizem pri dečku začel odražati še v širši sliki. Deček je začel tudi med obroki odhajati od mize (kot v uvajalnem mesecu septembru), vsakič znova je potreboval prijem vzgojiteljice, saj navodilo, naj se usede za mizo, niso več zalegla. Po obrokih je namesto odhoda v kopalnico, kjer bi si umil roke, njemu ljube igrače dal na vrtčevske mize, ne glede na to, da so bile mize po obrokih še umazane od hrane. Deček je potreboval vedno več najinega usmerjanja, saj so njegova dejanja bila ravno v nasprotju s pričakovanim. Občutek sem imela, da smo spet na začetku, v mesecu septembru … Večkrat sva ga zalotile, da je ob odprtih vratih igralnice pobegnil na hodnik, a sva ga k sreči vsakič videle in ustavile. Ne upam si niti pomisliti, kaj bi se zgodilo, če bi deček taval po vrtcu in bi bile slučajno odprta vhodna vrata.

Težko se je umiril tudi pred počitkom. V skupini imam navado, da otroci, ki prinesejo knjigo v vrtec, le to preberejo otrokom pred počitkom, nato pa jo preberem še jaz. Deček je v času branja knjig in nato še po branju glasno izvajal eholije, kar je bilo zelo moteče za otroke, ki so pa želeli počivati. Običajno sva se usedli k njemu, a eholije je izgovarjal kljub najini prisotnosti. Dolgo časa je potreboval, veliko več kot v preteklih mesecih, za umiritev. Po počitku, ki traja malo več kot eno uro, sva ga obe strokovni delavki pustili počivati, včasih je počival tudi do prihoda mame. Med počitkom je spal zelo trdno, ni ga motil hrup otrok in pospravljanje ležalnikov v igralnici. Večkrat smo ga zbudili ob prihodu mame, a je bil zelo siten, nejevoljen, ni hotel vstati iz ležalnika in se upiral, ko sem mu pomagala vstati. Večkrat sem prebujanje prepustila ostalim otrokom, a je bil do njih že skoraj nasilen, kar je izkazoval z odganjanjem otrok vstran in udarjanjem po rokah, ko so ga želeli požgečkati. Deček ni maral niti dotikov sovrstnikov, še najmanj, kadar so ga zbudili iz sladkega spanca.

V mesecu maju smo začeli odhajati izven prostor vrtca (na dolge opazovalne sprehode, v gozd), z avtobusom smo se odpeljali v Lutkovno gledališče Maribor in v Pokrajinski muzej Maribor. Ker deček uradno še ni imel spremljevalke (dodeljena mu je v novem šolskem letu) sem zaradi

Slika 16: Deček med raziskovanjem gozda.

Vir: Lasten

zagotavljanja varnosti vodstvo vrtca vselej prosila za dodatno spremljevalko, ki je ob teh priložnostih skrbela samo zanj. Priznam, da si kot vzgojiteljica zaradi strahu pred morebitnim nenadzorovanim vedenjem in begosumnosti dečka skupaj z ostalimi otroki nisem upala zapustiti varne ograje našega vrtca. Kot že povedano, je za dečka ob odhodu izven ograje vrtca skrbela mobilna vzgojiteljica ali ga je spremljala vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo, ki je z njim izvajala dodatno strokovno pomoč. Tudi v mesecu maju se je deček najraje igral sam z igrami, ki so mu predstavljala gibanja oz. nihanja teles. Na sliki lahko vidimo kroglice, ki si ji je nanizal na vrvico, prepletel okoli stola in opazoval nihanja kroglic.

Slika 17: Nizanje kroglic na vrvico in opazovanje nihanja kroglic

Vir: Lasten

Konec meseca maja je v skupini postal zelo moteč, občutek sem imela, da se sum na MAS v njem še stopnjuje. Začel je plaziti po navpično pospravljenih ležalnikih, ki bi se lahko prevrnili nanj, začel je odpirati tudi najin predal na mizi vzgojiteljice, kar prej ni počel, večkrat sem ga zalotila stikati po moji osebni torbi. Med kosilom je hrano, ki je ni jedel, metal na tla (kuskus, riž …), večkrat je umazane krožnike iz servirnega vozička vrgel na tla, čeprav so bili že pospravljeni. Težko sva ga spravili na ležalnik, ker je ves čas begal iz njega in motil otroke, ki so potrebovali počitek. Ko sem ga končno spravila na ležalnik, sem se usedla k njemu in ga morala obtežiti z roko in mu dati vedeti, da sem v bližini. Na ležalniku pred spanjem ni odklanjal dotika vzgojiteljice, temveč je dovolil, da si se ga rahlo dotikal po laseh. Za toaletni trening v vrtcu in poizkušanju opravljati potrebe v mesecu maju še ni bil dovolj pripravljen oz. zrel, zato je še vedno uporabljal plenico.

Kot vzgojiteljica imam zelo rada vsa področja umetnosti, zato vsako šolsko leto v mesecu septembru in juniju otroke spodbudim k risanju avtoportreta s ciljem opažanja napredka pri likovnem razvoju v obdobju obiskovanja moje skupine. Ta avtoportret dečka je nastal 29. 5. 2026.

3.13.1 Sklepne ugotovitve za mesec maj

Mesec maj je pokazal, da napredek pri otroku ni potekal linearno, temveč so se ob daljši odsotnosti zaradi bolezni ponovno izrazile nekatere težave, ki so bile v preteklih mesecih že manj opazne. Pri dečku je bilo zaznati več odklonilnih vedenj, težje se je prilagajal dnevni rutini, potreboval je več usmerjanja odraslih ter ponovno izkazoval izrazito potrebo po gibanju in težave pri uravnavanju vedenja. Kljub temu je bilo opaziti tudi posamezna pozitivna področja, predvsem pri prehranjevanju, saj je začel sprejemati nekoliko bolj raznoliko hrano. Zaradi njegove begosumnosti in nepredvidljivega vedenja, je bilo pri dejavnostih zunaj vrtca potrebno zagotoviti dodatno strokovno podporo, s čimer smo lahko varno omogočili njegovo vključevanje v dejavnosti izven vrtca. Opažanja v mesecu maju so ponovno potrdila, da otrok

s sumom na MAS ob večjih spremembah, kot je daljša bolezen ali prekinitev rutine, lahko začasno nazaduje na posameznih področjih razvoja. Hkrati pa so poudarila pomen dosledne rutine, individualiziranega pristopa ter medsebojnega sodelovanja strokovnih delavcev pri zagotavljanju otrokove varnosti in uspešnega vključevanja v vsakodnevne dejavnosti.

3.14 Trenutna stopnja razvoja v mesecu juniju

Kot sem zapisala že v opažanjih za mesec maj, se je tudi v mesecu juniju dečkovo vedenje v skupini slabšalo. Občutek sem imela, da ni več napredka, saj je delo z dečkom za obe strokovni delavki postalo izjemno moteče in že skoraj težko obvladljivo. Vodstvu vrtca, svetovalni delavki in vzgojiteljici za zgodnjo obravnavo sem priznala, da imam občutek, da se sum na MAS pri njem še dodatno stopnjuje. Priznala sem tudi, da me je poleg vključenih ostalih 23 otrok delo z dečkom izredno izčrpavalo, saj sem bila kot vzgojiteljica za svojo skupino otrok odgovorna za vse, kaj je dogaja v njej. Poleg dečka, ki ga opisujem, smo imeli v skupini tudi ostale otroke, ki so potrebovali pozornost, nežnost, toplino, pogovor, občutek pripadnosti in sprejetosti. Ob samoevalvaciji sem večkrat prišla do spoznanja, da sem se ostalim otrokom posvetila manj, kot bi si sama želela, saj je bil moj fokus veliko časa pri dečku s sumom na MAS.

Slika 19: Risanje avtoportreta (29.5.2026)

Vir: Lasten

Slika 18: Končna verzija avtoportreta

Vir: Lasten

Kot sem zapisala že v uvodu, je v mesecu juniju njegovo ravnanje postajalo vse bolj nepredvidljivo in nevarno. Vsak odhod na prosto sem trepetala, da se bo kaj zgodilo in bi dečku in ostalim otrokom lahko povzročilo resno poškodbo. Njegovo vedenje med dejavnostmi na prostem je pogosto predstavljalo tveganje za njegovo varnost. To se je kazalo v nenadzorovanem tekanju po travnatih površinah vrtca, plezanju na tobogan v nasprotni smeri, spuščanju s tobogana s skokom, plezanju na vrh plezalne mreže, kamor otrokom dostop ni dovoljen, skakanju po sredini okrogle mize, namenjene dopoldanski malici, ter drugih podobnih ravnanjih. Kljub večkratnim opozorilom in ponavljajočim se navodilom mojih usmeritev ni upošteval, zaradi česar je bilo zagotavljanje njegove varnosti še posebej zahtevno. Med dejavnostmi na prostem si ga moral imeti ves čas pred očmi, saj je nekontrolirano tekal po velikem (na srečo) ograjenem igrišču. Večkrat se je pridružil otrokom ostalih skupin in se zaigral med njimi, kar mi je povzročalo dodaten nemir, saj sem ga večkrat izgubila izpod nadzora.

Kljub večkrat prebrani teoriji, da ljudje z avtizmom čutijo drugače kot mi, sem imela občutek, da deček ve, da njegovo vedenje zahteva skoraj stalen nadzor, saj je pogosto iskal nove načine za preizkušanje meja in povzročanje motenj v skupini. Na vzklic njegovega imena se je sicer odzval, a se obrnil in nadaljeval z dogodivščinami po njegovem izboru. Pomoč osebne spremljevalke je v mesecu maju in juniju postala že nujna, a jo bo dobil šele v novem vrtčevskem letu.

Čez celotno vrtčevsko leto sem si kot vzgojiteljica najbolj želela, da bi ga čimprej ali vsaj do konca leta obiskovanja moje skupine odvadila od plenice, saj se mi je po telesni višini velik deček smilil s plenico, a mi žal ni uspelo. Tako sem tudi mami na našem sestanku žal morala povedati, da deček kljub najinem trudu v vrtcu tudi v mesecu juniju še ni kazal zadostne pripravljenosti oziroma zrelosti za uspešno navajanje na opravljanje potrebe na stranišču, kar je potrdila, da se dogaja tudi doma. Mami včasih uspe, da dečku sname plenico, spet drugič, ko je slabe volje, ne dovoli, da se ganiti dotakne. Potrdila je, da ima velika nihanja v razpoloženju, kar opažamo tudi v vrtcu.

3.14.1 Sklepne ugotovitve za mesec junij

Mesec junij je pokazal, da se je kljub napredku na področju komunikacije in vključevanja v posamezne dejavnosti dečkovo vedenje na področju samoregulacije, varnosti in prilagajanja skupinskemu življenju ponovno izraziteje poslabšalo. Zaradi njegove nepredvidljivosti, begosumnosti in nevarnega vedenja je bilo potrebno skoraj neprekinjeno spremljanje, kar je pomembno vplivalo na organizacijo dela v oddelku in možnost zagotavljanja enakovredne pozornosti vsem otrokom. Tudi na področju samostojnosti in toaletnih navad do konca šolskega leta ni bilo opaznejšega napredka. Ob zaključku spremljanja sem prišla do spoznanja, da kljub številnim prilagoditvam, individualiziranemu pristopu, tesnemu sodelovanju s starši ter vključevanju dodatne strokovne pomoči otrokove potrebe presegajo možnosti podpore, ki ju lahko zagotavljata dve strokovni delavki v rednem oddelku vrtca. Potreba po dodelitvi osebnega spremljevalca se je v tem obdobju izkazala kot nujna za zagotavljanje otrokove varnosti in kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa za celotno skupino.

Slika 20: Natančnost in napredek v držanju čopiča pri barvanju morske zvezde

Vir: Lasten

3.15 Četrti (evalvacijski) sestanek s starši

Kot sem zapisala že v poglavju 3.12, smo v začetku meseca junija v vrtec povabili starše na evalvacijski sestanek, kje smo kot tim, na katerem smo sodelovale; sama kot vzgojiteljica, vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo in svetovalna delavka staršem predstavile letno evalvacijo programa IP–obravnave dečka, kot to veleva zakon. Na sestanku, ki se ga je udeležila mama, sem kot vzgojiteljica mami predstavila delo v skupini in prilagoditve. Povedala sem ji, da ji, da je pri dečku največji napredek na področju govora, da je tekom šolskega leta končno spregovoril, da lahko svoje želje in potrebe ubesedi. Žal sem ji morala tudi odkrito povedati, da se v vedenju dečka vedno bolj intenzivno izražajo posamezne značilnosti, ki spadajo v sklop MAS. Vzgojiteljica za zgodnjo obravnavo je mami podala poročilo o odzivih in sodelovanju dečka za ura IP, svetovalna služba pa je mamo še enkrat spodbudila, da bi do jeseni razmislili o vključitvi dečka v razvojni oddelek vrtca (v Mariboru, ki je od našega kraja oddaljen prb. 15 km). Mami je predstavila tudi delo v prihodnjem šolskem letu, kjer bo dečku še naprej na voljo 2 uri dodatne strokovne pomoči vzgojiteljice za zgodnjo obravnavo, imel pa bo tudi stalno spremljevalko v skupini, ki se bo po potrebi (nemirnost, razdražljivost …) z dečkom umaknila iz igralnice. V drugem delu sestanka je mama povedala, kako se deček obnaša v domačem okolju, da ima deček »dobre« in »slabe« dneve, da tudi ona opaža, da je obnašanje dečka (v primerjavi z 2 let mlajšim sinom) drugačno. Mama nam je tudi omenila, da je deček zelo navezan na stare starše (mamine starše), ki živijo v Bosni, in kakšne težave se pojavijo, kadar jih mora po kratkih počitnicah zapustiti.

Slika 21: Gnetenje plastelina za sprostitev

Vir: Lasten

Mami sem povedala, da ima v vrtcu na voljo vedno plastelin, ki mu ga ponudim, kadar opažam povečano nemirnost in razdražljivost. O pozitivnih učinkih gnetenja plastelina, modelirne mase ali slanega testa sem se prepričala že pri delu z otroki v preteklih letih. Ugotovila sem, da lahko pri nekaterih otrocih plastelin, modelirne mase, slano testo in podobno pri otrocih pomagajo sprostiti frustracije, zmanjšajo psihično napetost ter izboljšajo pozornosti. Mama je bila nad mojimi besedami navdušena in dejala, da bo metodo uporabe plastelina za sproščanje uporabila tudi doma.

3.16 Končno letno poročilo vzgojiteljice za zgodnjo obravnavo, ki je z dečkom izvajala DSP

Deček je na ure DSP zelo rad prihajal. Z urami sva začela po novem letu (januarju), in sicer sva uro imela ob torkih ob 10. uri. Od sredine maja imava na teden dve uri DSP, in sicer ob torkih ter četrtkih ob 10. uri.

Na urah sem z dečkom veliko komunicirala, zelo veliko sem uporabljala slikovnega materiala. Na urah sva se veliko igrala, risala, izvajala različne gibalne vaje, veliko sem mu brala, sestavljala sva kocke, gnetila in izdelovala iz plastelina, se igrala igre za razvoj fine motorike, itd.

Dečkova pozornost in koncentracija je kratkotrajna in razpršena. Pri delu potrebuje veliko vzpodbud, da ga privabim k dejavnosti. Pri dejavnostih, ki mu niso ljube, se pogosto umakne, ter se želi igrati z nečim drugim. Pozornost pri dejavnostih vzpostavlja le za kratek čas, med dejavnostmi se veliko giblje, vstaja od mize, preproge – odvisno kakšno dejavnost izvajava. Pri dečku je opazen motorični nemir, ki še vztraja.

Dečkov govor se ni razvil, kot sem pričakovala. Deček sicer vsako besedo ponavlja za menoj, govorno se izraža, če kaj potrebuje, drugače komunicira predvsem z gestami. Izgovori in napiše svoje ime. Mene pokliče po imenu, prav tako vzgojiteljici v oddelku. Zna našteti otroke v skupini. Deček pozna celo angleško abecedo in jo zna napisati. Samostojno šteje do 20, številske simbole zna zapisati do 20. Deček jezikovno razume slovenski jezik, razume kratka in jasna navodila, vendar pogosto potrebuje demonstracijo in vzpodbudo, da dejavnosti sploh začne. Dejavnosti pogosto ne dokonča. Zelo ga pritegne razvrščanje števil, razvrščanje črk, katere rad zlaga v pravilno zaporedje. Zelo rad riše in slika. Simbolna igra pri dečku ni opazna.

Njegova igra je preprosta in funkcijska. Deček ne zmore vzpostavljati vezane očesne pozornosti. Očesni stik sicer zdaj že vzpostavi za kratek čas, medtem ko na začetku tega ni počel. Napredek je opazen v grobi in fini motoriki. Pisalo drži pravilno v svoji desni roki. Škarje uporablja ob pomoči. Deček razlikuje barve in jih zna poimenovati.

Pri dečku se je kot dobra praksa izkazala uporaba kratkih in jasnih navodil, uporaba vizualnih opornikov in gest. Omejitev izbire med dejavnostmi. Pri delu sem uporabljala slikovne podpore.

Kljub napredku priporočam uporabo istih strategij: čim več krajših stavkov, ni potrebno zahtevati od otroka, da jih ponovi, pomembno je le, da jih večkrat sliši. Priporočam pomoč še na naslednjih področjih: razvijanje fine motorike, govorne motorike, govorno izražanje, za izvajanje dejavnosti potrebuje demonstracijo in vpeljavo rutine, uporabo slikovnih podpornikov.

4 RAZPRAVA IN REZULTATI

Kot vzgojiteljica, ki ima svoje delo rada in ga opravlja z veliko odgovornostjo, priznam, da mi je bilo ob začetni vključitvi dečka s sumom na MAS, zelo težko. Soočala sem se z občutki negotovosti, številnimi vprašanji in osebnimi izzivi, saj sem želela otroku zagotoviti ustrezno podporo, vendar sem ob tem pogosto imela občutek, da mi primanjkuje znanja, izkušenj in strokovne usmeritve.

Strinjam se s Ćimo Džidič, ki je v svoji diplomski nalogi (2025) » Avtizem pri predšolskih otrocih« ugotovila, da je zgodnje prepoznavanje MAS ključno, vendar se pogosto pojavljajo zamude pri diagnozi zaradi pomanjkanja usposobljenega kadra in ozaveščenosti. Prav tako je v raziskavi ugotovila, da je potrebno okrepiti izobraževanje strokovnjakov, povečati dostop do programov ter spodbujati sodelovanje med starši, vrtcem in zdravstvom, s čimer se strinjam tudi sama.

Priznam, da sem kot vzgojiteljica premalo izobražena in strokovno podkrepljena za delo z OPP, zato sem bila primorana samostojno iskati rešitve za izzive, s katerimi sem se srečevala pri delu z dečkom, s sumom na MAS. Delo z dečkom je od mene zahtevalo visoko stopnjo samostojnosti, prilagodljivosti in iznajdljivosti pri vsakodnevnem delu. A sem vključenost dečka sprejela kot strokovni izziv za osebno rast, delo z njim pa obogatitev tako na osebni kot na profesionalni ravni. Ves čas profesionalnega razvoja se zavedam, da moram svoje znanje nenehno nadgrajevati in biti fleksibilna pri svojem delu. Deček, ki sem ga opisovala v raziskovalni nalogi, je potreboval veliko empatije, pristnost, toplino, odločnost in hkrati razumevanje njegovih potreb, katerih še sam ni najbolje razumel. Kaj hitro sem ugotovila, kot pravi neznani avtor, da pri dečku ne morem spremeniti vetra, lahko pa zanj prilagodim jadra, da bo lahko kot otrok s sumom na MAS v rednem oddelku vrtca jadral proti ciljem, ki sem jih zanj nenehno prilagajala.

Popolnoma se strinjam z Veroniko Vaner, ki je v svoji diplomski nalogi (2022) z naslovom: »Inkluzija otroka z avtizmom v večinski oddelek vrtca« ugotovila, da je pri vključevanju otroka z avtizmom treba biti pozoren na povezovanje otroka z vrstniki, odstranjevanje motečih dejavnikov, prilaganje oblik dela ter nameniti posebno pozornost prilagoditvi prostora.

Ugotovila je tudi, da je treba v oddelku, ki ga otrok obiskuje, imeti konstantno dnevno rutino, s čimer se strinjam tudi sama.

Tudi sama sem dečku dajala jasna, kratka in razločna navodila, jih po potrebi tudi ponovila. Zanj je bilo razumevanje navodil težje tudi iz stališča, ker je doma slišal samo Bosanski jezik, slovenski jezik je slišal samo v vrtcu. Večkrat sem mu navodila podala gestikularno. Zanj smo v skupini prilagajali tudi prostor, odstranili moteče dejavnike, a je bila njegova vztrajnost v dejavnostih zelo kratkotrajna. Večkrat se je iz dejavnosti umaknil, se zatopil v svojo igro in se kasneje zopet vrnil k dejavnostim.

Po več mesecih vključenosti v vrtec sem ugotovila, da je deček začel sam iskati družbo, najprej enega otroka (zelo mirno deklico), nato je začel krog prijateljev povečevati (v presledku od enega do dveh mesecev) na dva do tri prijateljev različnega spola. Zanimivo mi je bilo, da je poznal imena vseh otrok v skupini, čeprav se z njimi ni nikoli igral. V primeru dečka, ki ga opisujem, sem ugotovila, da ima deček potrebo in željo ter sposobnost učenja s posnemanjem. V skupini sva mu strokovni delavki dovolili, da občasno opravlja najina dela, kot so štetje otrok, brisanje miz, pred pometanjem igralnice dviganje stolov na mize ipd. Otrok je bil ob najini spodbudi motiviran, opazoval je naju, naju posnemal in hkrati posnemal sovrstnike pri podobnih početjih. Ob njegovih dejanjih smo ga spodbujali, mu ploskali, govorili njegovo ime, deček pa je počasi začel vzpostavljati očesni stik z nami. Ker je bilo delo ob vključenih 24 otrocih v skupini zelo naporno, sem se v času proste igre ostalih otrok posvetila dečku s sumom na MAS. Ob mojem individualnem delu z njim (in hkrati njegovi pripravljenosti za delo z mano) je začel za mano ponavljati kratke besede, ki so se nanašale na konkretne predmete, igrače, hrano in osebe (imena otrok). Seveda pa smo dečka v skupini spodbujali tudi k izražanju lastnih želja in potreb. Ko je svojo željo izrazil neverbalno, smo to njegovo željo oziroma potrebo ubesedili in ga spodbudili, da ponovi besedo. Velikokrat nas je nasmejal s svojo prisrčnostjo, odsotnostjo glasov, besede so iz njegovih ust zvenele drugače, kot smo jo izgovorili mi. Že ob najmanjšem uspehu, smo mu ploskali, on pa je izražal veselje in ponos. Skoraj celo leto je potreboval, da je usvojil besede, ki jih vsak dan uporablja in so povezane z zadovoljevanjem njegovih potreb in želja.

Obe strokovni delavki in ostali otroci v skupini smo se tekom šolskega leta trudili, da je dečku vrtec predstavljal varno, spodbudno in vključujoče okolje, v katerem se je počutili sprejet, spoštovan in dobrodošel. Posebna pozornost smo ob odpravi stigmatizacije pri ostalih otrocih namenili našemu dečku, saj je njihovo dobro počutje predstavljalo pomemben pogoj za njegov uspešen razvoj, učenje in socialno vključevanje v skupino. Ustvarjali smo okolje, ki je upoštevalo njihove individualne potrebe ter spodbujalo občutek pripadnosti in varnosti, da je lahko lažje razvijal svoje potenciale in se po svojih zmožnostih aktivno vključeval v dejavnosti skupine. Verjamem, da mu bo v prihodnjem šolskem letu ob stalni spremljevalki v skupini lažje.

5 ZAKLJUČEK

Priznam, da je bila zame, kot za strokovno delavko v rednih oddelkih predšolske vzgoje, vključitev tuje govorečega otroka s posebnimi potrebami dodatna obremenitev, a hkrati nov izziv. Eden izmed večjih izzivov je bilo sprotno prilagajanje izvedbenega kurikuluma potrebam celotne skupine 24 otrok, starih od 3 do 4 let, ob istočasnem zagotavljanju individualizirane podpore otroku s posebnimi potrebami. Pri svojem delu je bilo zame pomembno poznavanje značilnosti razvojne stopnje prisotnih otrok v skupini in še značilnosti posebnih potreb vključenega otroka, ki je v jeseni v skupino prišel kot novinec in že takoj ob vključitvi kazal znake »drugačnosti«. Novinec je v skupini s svojim izstopajočim vedenjem vzbujal dodatno strokovno pozornost. Potem ko se je izkazalo, da njegovega vedenja ni mogoče pojasniti zgolj kot posledica permisivne vzgoje v domačem okolju, sem že v mesecu oktobru začela sumiti, da bi lahko opažene vedenjske značilnosti nakazovale na sum na MAS. Zato je bilo pri mojem delu dobrodošlo vse dosedanje dodatno izobraževanje na to temo. Ob prebiranju strokovnih člankov in spletnih strani na temo avtizem (na srečo jih je zelo veliko) sem dobila širšo sliko o vzrokih dečkovih vedenj v skupini.

Ker je deček prihajal iz tuje govoreče družine, kjer je doma slišal le bosanski jezik, je bila zanj vključitev v slovenski vrtec še težja. Prav tako se je sum na MAS pri dečku manifestiral z vidnim odstopanjem na področju neverbalne komunikacije, in sicer je imel slabši očesni kontakt, manj izrazno obrazno mimiko, pri dečku je bilo pomanjkanje socialnih gest oz. jih je bilo zelo malo. Na področju igre se je deček večinoma vključeval v t. i. paralelno igro, pri kateri se je igral ob drugih otrocih, vendar brez aktivnega sodelovanja in vzpostavljanja medsebojne interakcije. Kadar se mu je kateri otrok približal pri igri, se je umaknil, prav tako doma pri igri z 2-letnim bratom.

Tudi zanj, kot za ostale otroke s sumom na MAS, je bilo značilno, da v času bivanja v moji skupini ni razvil domišljijske igre. Zelo rad je ponavljal iste dejavnosti in se igral z istimi igračami, kar mu je kot ustaljena rutina verjetno zagotavljala občutek varnosti. V igralnici ga je motil glasni zvok in hrup otrok. Dečkovo najmočnejše področje je bilo risanje, slikanje, napisal je celotno angleško abecedo, zapisal števila do deset, kar je verjetno bila posledica vpliva digitalnih medijev. Dečkovi interesi so bili pogosto ozko usmerjeni na določeno področje ali predmete. Deček se je ob klicu vzgojiteljice za trenutek odzval na svoje ime, a hitro umaknil

pogled in preusmeril pozornost drugam. Opažala sem prisotnost čustvenega neravnovesja, izbruhe jeze, kar je izkazal z glasnim kričanjem. Ob pogledu na ostale otroke, ki so si ob njegovem kričanju z rokami zatiskali ušesa, je glasnost svojega kričanja še stopnjeval.

Dečka sem zaradi njegove posebnosti spremljala skozi tekoče šolsko leto in si kronološko zapisovala moja opažanja po mesecih, kar sem objavila v tej raziskovalni nalogi. Ker je bil deček tuje govoreči novinec v vrtcu, sem k njemu pristopala strpno, nevsiljivo, omogočala sem mu dovolj časa in iskala najugodnejše trenutke dneva za aktivno delo (največkrat v času proste igre ostalih otrok). Med vodenimi dejavnostmi se je deček največkrat umaknil od nas, se zatopil v svojo igro in le občasno prišel »pogledat«, kaj počnejo ostali otroci. Kadar se mu je med njegovo igro približal in se želel priključiti njegovi igri kateri izmed ostalih otrok, se je deček umaknil. S ploskanjem in obrazno mimiko veselja nad njegovim uspehom sem nagrajevala otrokovo pravilno obnašanje in na ta isti način spodbujala vse pokazane pozitivne interese za kakršnokoli sodelovanje in napredek. Deček je ob večkratni ponovitvi razumel in po večini upošteval moja navodila, če so bila ta posredovana jasno in na kratko, kot so pospravi igrače, obriši si nos in podobno. Zaradi hrupa v igralnici, kot posledica glasne igre ostalih otrok, sem večkrat opažala, da me ob podajanju navodil gledal v usta. Tudi zanj je, ne glede na to, da je bil deček drugačen, poseben in da se mi je ob svojih dejanjih velikokrat zasmilil, veljala doslednost. Seveda sem tudi dečku, kot ostalim otrokom v skupini, morala postaviti meje, čeprav je večkrat poskušal z besom in slabo voljo izsiliti svoje želje in potrebe. Empatiji otrok, predvsem deklic, ki so do njega čutile materinski občutek, se lahko zahvali, da so velikokrat kaj postorile namesto njega, npr. pospravile igrače za njim, pospravile stol ali servieto po kosilu z mize, ga spodbudile k umivanju rok, po prihodu iz dejavnosti na prostem in podobno.

Kot že omenjeno, se je deček vedno igral sam, kadar se mu je pri igri kdo približal ali se mu želel pridružiti, se je on brez besed umaknil. Deklico, katera je zelo počasi navezovala stik z njim, sem v začetnih mesecih (oktober, november) spodbudila, naj se poskuša z njim igrati, naj ga prosi za njegovo igračo in morda svojo ponudi njemu. Do svoje plišaste igrače, Miki miške, je bil zelo zaščitniški in je ni želel deliti z nobenim otrokom. Ostali otroci v skupini so bile zelo empatični in so zelo hitro dojeli, kdaj se je bil deček pripravljen družiti in kdaj je bil raje sam, kdaj mu morajo pomagati in kdaj dovoliti, da sam opravi neko nalogo. Seveda so bili tudi slabi

dnevi in je bilo obdobje, ko deček ni bil razpoložen za vsakdanje druženje z vrstniki. Otroci so to razumeli in bili strpni do prijatelja.

Raziskovalno nalogo zaključujem z mislijo: »Avtizem je kot mavrica. Ima svetlo stran in temnejšo. Toda vsak odtenek je pomemben in lep.« (Rosie Tennant Doran).

6. VIRI IN LITERATURA

1. Bergant, T. "Kako delati/živeti z visoko funkcionalni ! otroci - avtisti?." Didakta letnik 25 i. e. 26. številka 186 (2016) str. 30-32.
2. Dobnik Renko (2017). Psihološki ocenjevalni postopek za zgodnje odkrivanje avtizma pri malčkih. (izvirni znanstveni članek, str. 111–112). Zdravstveni dom Ljubljana. Center za duševno zdravje . Pridobljeno s https://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2016/3-4/06_Renko.pdf.
3. Džidič, Ć. (2025). Avtizem pri predšolskih otrocih. (diplomska naloga). Pridobljeno s https://revis.openscience.si/Dokument.php?id=14215&lang=slv.
4. Higašida. N., (2017). Zakaj skačem: Glas dečka iz tišine avtizma. Ljubljana: Mladinska knjiga.
5. Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin,M., idr. (2019). Formativno spremljanje v vrtcu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
6. Kameleon – društvo za psihološko svetovanje. Pridobljeno s https://svetovalnicakameleon.si/2021/04/avtizem-delovanje-mozganov-in-genialnost/.
7. Kocjančič, N. (2017). Inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov z avtističnimi motnjami. Revija Vzgoja in izobraževanje: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (str. 9).
8. Lee. L. (2019). Zgodnji znaki avtizma - priročnik za strokovne delavce in starše. Prevod in prilagoditev za rabo v Sloveniji Suzana Odžić. Pridobljeno s https://www.zveza-avtizem.eu/wp-content/uploads/2019/06/ZGODNJI-ZNAKI-AVTIZMA-priro%C4%8Dnik.pdf.
9. Lovišček, P. (2017). *Inkluzija otrok z avtizmom*. Revija Vzgoja: letnik XIX/4. Številka 76, str. 20.
10. MACEDONI-LUKŠIČ, M. Spekter avtistične motnje. V: KRŽIŠNIK, Ciril (ur.), BATTELINO, Tadej (ur.). Novosti v otroški gastroenterologiji, (Izbrana poglavja iz pediatrije, 18). V Ljubljani: Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo, 2006, str. 115–126.
11. Macedoni-Lukšič, M., Jurišič,B., Rovšek, M., Malenšak,V., Potočnik Dajčman, N., idr. (2009). Smernice za oblikovanje zdravstvene, vzgojno-izobraževalne in socialne mreže na področju celostne skrbi za osebe s spektroavtističnimi motnjami (SAM). Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
12. Marginalizirane skupine. (n. d.). European Institute for Gender Equality. https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1175?language_content_entity=sl
13. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T., Svetina, M., Tomazzo Ravnik, T., idr. (2004). Razvojna psihologija: Znanstvenoraziskovalni institut Filozofske fakultete Ljubljana: Založba Rokus (str. 374–375).
14. Mira – nacionalni program duševnega zdravja. Pridobljeno s: https://www.zadusevnozdravje.si/dusevno-zdravje/pogoste-dusevne-tezave-in-motnje/motnje-avtisticnega-spektra/
15. Oder, N. (2021). Senzorno zaznavanje otrok z avtizmom. Pot do spodbudnega in senzorno prijaznejšega učnega okolja. Ljubljana: Center Janeza Levca.
16. Opara, B. (2009). Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura, d. o. o.
17. Rehberger, T. (2018). Vloga družine v zgodnji obravnavi otrok z avtizmom. Center za krepitev znanja: Kranj (str. 246–247).

18. Rejc, M., Lavtižar, S. in Kiswarday, V. R. (2025). Vloga vzgojiteljev v procesu zgodnje obravnave otrok z avtizmom. Vseživljenjsko učenje kot temelj trajnostne družbe, 141-161. https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-538-2/8.pdf
19. Strokovni center za avtizem. Pridobljeno s https://www.csgm-avtizem.si/rezultati-ankete-o-pojavnosti-avtizma-v-sloveniji-v-predsolskih-in-osnovnosolskih-izobrazevalnih-programih/
20. Vaner, V. (2022). Inkluzija otroka z avtizmom v večinski oddelek vrtca. (diplomsko delo). Pridobljeno s https://repozitorij.upr.si/Dokument.php?id=27632&lang=slv
21. Xie, Z., Deng, M. in Yuan, J. (2023). A case study on peer relationships between children with and without autism spectrum disorder in a Chinese inclusive kindergarten. Global Studies of Childhood, 13(2), 131–148. https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/20436106231177892
22. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). Pridobljeno s https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896.
23. Zavod Modri december. Pridobljeno s https://www.modridecember.si/predstavitev/.
24. ZGODNJI ZNAKI AVTIZMA - priročnik za strokovne delavce in starše: Slovenska izdaja 2019. Pridobljeno s: https://www.zveza-avtizem.eu/wp-content/uploads/2019/06/ZGODNJI-ZNAKI-AVTIZMA-priro%C4%8Dnik.pdf
25. Zveza za avtizem. Pridobljeno s https://www.zveza-avtizem.eu/o-avtizmu/.
26. Zveza za avtizem. Pridobljeno s https://www.zveza-avtizem.eu/2024/04/01/2-april-svetovni-dan-zavedanja-o-avtizmu-2/.
27. Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci.* Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Vključevanje učencev tujcev v slovenski šolski sistem: izzivi, stanja in priporočila

Raziskovalna naloga

Mateja Magdalenič

Osnovna šola Hinka Smrekarja

Ljubljana, julij 2026

SEZNAM KRATIC

- MVI – Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje
- ZRSŠ – Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- SLJ – slovenščina kot drugi jezik
- OECD – Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj
- PISA – mednarodna primerjalna raziskava bralne, matematične in naravoslovne pismenosti (Programme for International Student Assessment)
- UNESCO – Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo
- GDPR – Splošna uredba o varstvu podatkov (Uredba (EU) 2016/679)
- SURS – Statistični urad Republike Slovenije
- BICS – osnovna medosebna komunikacijska spretnost (Basic Interpersonal Communicative Skills)
- CALP – kognitivno-akademska jezikovna usposobljenost (Cognitive Academic Language Proficiency)

Kazalo vsebine

SEZNAM KRATIC 1
KAZALO GRAFOV IN PREGLEDNIC 6
POVZETEK 7
ABSTRACT 8
1 Uvod 9
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja 9
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge 10
1.3 Raziskovalna vprašanja in hipoteze 11
1.4 Raziskovalne metode 12
1.5 Izviren prispevek k praksi in teoriji 12
1.6 Omejitve raziskave 13
2 Teoretični del 14
2.1 Migracije in izobraževanje 14
2.2 Konceptualna opredelitev pojmov 15
2.2.1 Asimilacija, integracija in inkluzija 15
2.2.2 Kulturni in socialni kapital 15
2.2.3 Jezikovna socializacija in razvoj dvojezičnosti 16
2.3 Zakonodajni okvir v Republiki Sloveniji 16
2.4 Institucionalni pristopi in strategije 17
2.5 Primerjava z izbranimi evropskimi državami 17
2.6 Vloga učitelja in medkulturna kompetenca 18
2.7 Psihosocialni vidiki vključevanja 19
2.8 Vloga staršev, skupnosti in medkulturnega posredovanja 19
2.9 Pregled dosedanjih raziskav 20
2.10 Poseben izziv: mladoletniki brez spremstva 20
2.11 Vloga digitalnih orodij pri jezikovnem opismenjevanju 21
2.12 Ekonomski in družbeni vidiki vključevanja 21
2.13 Šolska klima in razredni management v raznolikih razredih 22
2.14 Vloga obšolskih in interesnih dejavnosti 22
2.15 Preverjanje in ocenjevanje znanja pri učencih, ki jezika še ne obvladajo 23
2.16 Vloga šolske knjižnice in dostopnosti gradiv 23
2.17 Ocenjevanje predznanja ob vpisu 23
2.18 Prehod med vrtcem in osnovno šolo ter med posameznimi triadami 24
2.19 Vloga ravnatelja kot pobudnika sprememb 24
2.20 Medvrstniško nasilje in diskriminacija na podlagi izvora 24

2.21 Vpliv vojne v Ukrajini na slovenski šolski sistem 25
2.22 Vrednotenje maternega jezika kot vira, ne ovire 25
2.23 Mreženje in izmenjava dobrih praks med šolami 26
2.24 Sklep teoretičnega dela 26
2.25 Vloga medijev in javnega mnenja 26
2.29 Od teorije k praksi: povezovalna nit naloge 27
2.30 Povzetek teoretičnih izhodišč po poglavjih 27
2.31 Kritični pomisleki k uporabljenim teoretičnim okvirom 28
2.26 Etične dileme raziskovanja z otroki priseljenci 28
2.27 Razrednik kot ključna oseba pri vključevanju 28
2.28 Prostovoljstvo in medgeneracijsko sodelovanje 29
2.32 Usposabljanje ravnateljev za vodenje raznolikih šol 29
2.33 Vloga obveščanja in ozaveščanja lokalne skupnosti 30
2.34 Prilagajanje kurikularnih vsebin v prvem obdobju vključevanja 30
3 Empirični del 32
3.1 Časovni potek in metodologija 32
3.2 Raziskovalni vzorec 32
3.3 Hipoteze 33
3.4 Razprava in rezultati 33
3.4.1 Geografska porazdelitev učencev tujcev 33
3.4.2 Mnenje učiteljev o uspešnosti integracije 34
3.4.3 Občutek sprejetosti učencev tujcev 35
3.4.4 Potrditev hipotez 36
3.4.5 Povezanost med spremenljivkami 36
3.4.6 Analiza po starostnih skupinah in dolžini bivanja v Sloveniji 36
3.5 Kvalitativna analiza intervjujev z vodstvi šol 37
3.6 Razprava 38
3.7 Triangulacija virov podatkov 38
3.8 Predlog kazalnikov za spremljanje uspešnosti vključevanja 39
3.9 Študija primera: primer dobre prakse ene od sodelujočih šol 39
3.10 Razlike med mestnimi in podeželskimi šolami 40
3.11 Povratne informacije učencev tujcev o željenih izboljšavah 40
3.12 Povzetek empiričnih ugotovitev 40
3.13 Metodološki izzivi zbiranja podatkov pri mladoletnikih 41
3.14 Odgovori na raziskovalna vprašanja 41
3.15 Omejitve statistične analize 42

3.16 Metodološka refleksija 42
3.17 Povezava med velikostjo šole in razpoložljivimi viri 42
3.18 Dodatna opažanja iz odprtih odgovorov učiteljev 43
3.19 Dodatna analiza glede na spol in delovno dobo učiteljev 43
3.20 Sklep empiričnega dela glede na cilje naloge 43
3.21 Sinteza kvantitativnih in kvalitativnih ugotovitev 44
3.22 Primerjava rezultatov z izsledki predhodnih slovenskih raziskav 44
3.23 Razlike med prvo in drugo generacijo priseljencev v vzorcu 44
3.24 Zaznana sprememba stanja v zadnjih petih letih po oceni vodstev šol 45
4 Sklepne ugotovitve 46
4.1 Predlogi za nadaljnje raziskovanje 47
4.2 Širši družbeni pomen uspešnega vključevanja 47
4.4 Kritični pogled na predlagana priporočila 47
4.5 Zaključna misel 48
4.6 Strnjeno sporočilo za oblikovalce politik 48
4.7 Osebni pogled avtorice 48
4.8 Možni viri financiranja predlaganih ukrepov 49
4.9 Sklepna beseda 49
4.3 Časovni okvir za uresničevanje priporočil 49
4.10 Vloga te naloge v širšem kontekstu OŠ Hinka Smrekarja 50
5 Viri in literatura 51
6 Slovar ključnih pojmov 53
7 Priloge 55
Priloga 1: Anketni vprašalnik za učitelje (skrajšan povzetek) 55
A. Demografski podatki 55
B. Vprašanja zaprtega tipa (5-stopenjska Likertova lestvica: 1 – sploh se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam) 55
C. Odprti vprašanji 56
Priloga 2: Okvirna vprašanja za intervju z vodstvi šol 56
Priloga 3: Primer kodirne sheme za tematsko analizo intervjujev 56
Priloga 4: Primerjava izbranih evropskih modelov vključevanja 56
Priloga 5: Predloga individualiziranega načrta vključevanja učenca 57
Priloga 6: Ponazoritveni povzetek intervjuja (anonimizirano) 57
Priloga 7: Okvirna vprašanja za morebitno anketo med starši 58
Priloga 8: Šifrant sodelujočih šol 58
Priloga 9: Primer prilagojenega učnega lista 58
Priloga 10: Primer večjezičnega obvestila za starše 59

Priloga 11: Okvirni vprašalnik za samoevalvacijo šole 59
Priloga 12: Parafrazirani odgovori učencev tujcev na odprto vprašanje 60
Priloga 13: Kontrolni seznam za izvedbo uvajalnega tedna 60
Priloga 14: Vprašanja za evalvacijo sodelovanja z medkulturnim mediatorjem 61
Priloga 15: Povzetek dokumenta za hitro branje 61
Priloga 16: Predlog strukture predstavitve ugotovitev na učiteljskem zboru 62
Priloga 17: Slovarček za starše (osnovne šolske izraze) 62
Priloga 18: Zaključna opomba o uporabi prilog 62

KAZALO GRAFOV IN PREGLEDNIC

Graf 1: Število učencev tujcev po regijah

Graf 2: Mnenje učiteljev o uspešnosti integracije učencev tujcev

Preglednica 1: Ocenjena rast števila učencev tujcev v slovenskih osnovnih šolah (2015–2025)

Preglednica 2: Najpogostejši izzivi učiteljev pri delu z učenci tujci

Graf 3: Občutek sprejetosti učencev tujcev v šolskem okolju

Preglednica 3: Značilnosti vzorca šol (N = 14)

Opomba: Natančne strani zgornjih seznamov se v Wordu posodobijo samodejno (desni klik → Posodobi polje), ko je dokument dokončno oblikovan.

POVZETEK

Raziskovalna naloga obravnava vključevanje učencev tujcev v slovenski osnovnošolski sistem. Namen naloge je ugotoviti dejanski položaj učencev tujcev, preučiti stališča učiteljev o uspešnosti integracije, raziskati subjektiven občutek sprejetosti učencev tujcev ter izsledke dopolniti s poglobljenimi intervjuji z vodstvi šol. Teoretični del naloge predstavlja ključne koncepte s področja migracij in izobraževanja (asimilacija, integracija, inkluzija, kulturni in socialni kapital, akulturacija), zakonodajni okvir v Republiki Sloveniji ter primerjavo z izbranimi evropskimi državami.

V empiričnem delu je bila izvedena anketa med 87 učitelji iz 14 osnovnih šol, primerjalna analiza dosežkov 312 učencev ter osem polstrukturiranih intervjujev z vodstvi šol. Rezultati kažejo, da učitelji integracijo v veliki meri ocenjujejo kot le delno uspešno, da tretjina učencev tujcev doživlja občutke izključenosti in da je geografska porazdelitev učencev tujcev v Sloveniji izrazito neenakomerna, z največjo koncentracijo v osrednjeslovenski regiji. Vse štiri zastavljene hipoteze so bile potrjene, ena delno. Naloga se zaključi s praktičnimi priporočili za oblikovalce politik, šole, učitelje in starše ter s predlogi za nadaljnje raziskovanje.

Ključne besede: učenci tujci, integracija, inkluzija, slovenski šolski sistem, medkulturna pedagogika, akulturacija

ABSTRACT

This research paper addresses the inclusion of foreign-born pupils in the Slovenian primary education system. The purpose of the paper is to determine the actual position of foreign pupils, to examine teachers' views on the success of integration, to explore foreign pupils' subjective sense of acceptance, and to complement the findings with in-depth interviews with school management. The theoretical part presents key concepts from the field of migration and education (assimilation, integration, inclusion, cultural and social capital, acculturation), the legislative framework in the Republic of Slovenia, and a comparison with selected European countries.

In the empirical part, a survey was conducted among 87 teachers from 14 primary schools, together with a comparative analysis of the achievements of 312 pupils and eight semi-structured interviews with school management. The results show that teachers largely assess integration as only partially successful, that a third of foreign pupils experience feelings of exclusion, and that the geographical distribution of foreign pupils in Slovenia is markedly uneven, with the largest concentration in the central Slovenian region. All four hypotheses were confirmed, one only partially. The paper concludes with practical recommendations for policy makers, schools, teachers and parents, as well as suggestions for further research.

Keywords: foreign pupils, integration, inclusion, Slovenian school system, intercultural pedagogy, acculturation

1 Uvod

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Slovenija se v zadnjih letih sooča z vse večjim številom priseljencev, kar se odraža tudi v njenih izobraževalnih ustanovah. Osnovne šole po vsej državi so postale prizorišče kulturne in jezikovne raznolikosti, saj se vanje vključuje vedno več učencev iz različnih držav sveta. Ta demografska sprememba prinaša neprecenljive priložnosti za medkulturno obogatitev in razvoj strpnosti, hkrati pa postavlja pred slovenski šolski sistem, učitelje, vrstnike in same učence tujce številne ter kompleksne izzive.

Integracija učencev tujcev v novo šolsko okolje je daleč od preprostega procesa. Ne gre zgolj za vpis v šolo ali dodelitev učilnice, temveč za celovito vključevanje posameznika v neznan sistem, ki pogosto zahteva prilagoditev na nov jezik, drugačno kulturo, nepoznane učne metode in vzpostavitev socialnih vezi v novem okolju. Otroci, ki so morali zapustiti svoje domove in se preseliti v drugo državo, se pogosto soočajo s čustvenimi in psihološkimi obremenitvami, ki lahko močno vplivajo na njihovo akademsko uspešnost in splošno dobro počutje (Beltram, Žalec, Mirčeva in Turk, 2014, str. 63–65). Jezikovna bariera je verjetno najvidnejša ovira, saj otežuje komunikacijo tako z učitelji kot z vrstniki, kar lahko vodi v izolacijo in frustracije.

Naloga slovenskega šolskega sistema je, da tem otrokom zagotovi enake možnosti za izobraževanje in socialno vključevanje, kot jih imajo slovenski učenci. Izobraževanje odraslih in otrok iz ranljivih skupin je pri tem temeljni pogoj za razvoj inkluzivne in strpne skupnosti (Jelenc, 2016, str. 100–110). Kljub obstoječim zakonodajnim okvirom in prizadevanjem posameznih šol izzivi še vedno obstajajo – pomanjkanje specifičnih programov, zadostnega usposobljenega kadra in finančne podpore za delo z učenci tujci so le nekateri od dejavnikov, ki ovirajo optimalno integracijo.

Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije se je delež učencev tujcev v osnovnošolskem izobraževanju v zadnjem desetletju znatno povečal, kar je posledica več sočasnih migracijskih valov – ekonomskih migracij z območja nekdanje Jugoslavije, begunske krize po letu 2015 ter, v zadnjem obdobju, prihoda oseb, ki bežijo pred vojno v Ukrajini (Statistični urad Republike Slovenije, 2024). Slovenske osnovne šole so se tako v razmeroma kratkem času znašle pred nalogo, da hkrati zagotavljajo kakovostno poučevanje slovenskega jezika kot drugega jezika, psihosocialno podporo in enakovredno vključevanje v razredno skupnost za otroke z zelo raznolikimi jezikovnimi, kulturnimi in izobraževalnimi izhodišči.

Medtem ko so posamezni vidiki vključevanja učencev tujcev v slovenski prostor že bili predmet strokovne obravnave (Vižintin, 2017), pa celostnih empiričnih vpogledov, ki bi hkrati zajemali stališča učiteljev, objektivne podatke o geografski razporeditvi ter subjektivno izkušnjo učencev tujcev samih in izkušnje vodstev šol, še vedno primanjkuje. Pričujoča raziskovalna naloga želi to vrzel delno zapolniti.

Za namene te naloge je izraz »učenec tujec« uporabljen v skladu s pogosto rabo v strokovni in šolski praksi ter zajema učence, ki nimajo slovenskega državljanstva, ne glede na razlog in dolžino njihovega bivanja v Sloveniji. Zavedamo se, da gre za heterogeno skupino, ki vključuje tako otroke ekonomskih migrantov, ki so se v Slovenijo priselili z družino zaradi zaposlitve, kot tudi otroke beguncev ali prosilcev za mednarodno zaščito, katerih okoliščine prihoda so pogosto bistveno bolj travmatične. Kjer je bilo mogoče, te razlike v nadaljevanju naloge posebej izpostavimo.

Rast števila učencev tujcev v zadnjem desetletju ponazarja preglednica 1.

Šolsko leto	Št. učencev tujcev (ocena)	Delež med vsemi učenci	Indeks rasti (2015/16 = 100)
2015/16	5 100	2,7 %	100
2018/19	7 400	3,7 %	145
2021/22	9 800	4,8 %	192
2024/25	13 200	6,1 %	259

Preglednica 1: Ocenjena rast števila učencev tujcev v slovenskih osnovnih šolah (2015–2025)

Vir: Statistični urad Republike Slovenije, 2024; lastni izračuni

Podatki kažejo, da se je število učencev tujcev v desetletnem obdobju več kot podvojilo, kar sistemu nalaga vse večje pritiske na razpoložljive kadrovske in finančne vire. Rast ni bila enakomerna, temveč je sledila valovom priseljevanja – opaznejši skoki so vidni po letu 2015 (begunska kriza) in po letu 2022 (vojna v Ukrajini).

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen te raziskovalne naloge je ugotoviti dejanski položaj učencev tujcev v slovenskih osnovnih šolah ter rezultate primerjati z ugotovitvami domačih in tujih strokovnjakov s področja integracije in inkluzivnega izobraževanja.

Cilji naloge so:

- ugotoviti obseg in geografsko porazdelitev učencev tujcev v slovenskih osnovnih šolah;

- preučiti stališča učiteljev o uspešnosti integracije in izzivih, s katerimi se soočajo;
- raziskati subjektivni občutek sprejetosti učencev tujcev v šolskem okolju;
- primerjati ugotovitve ankete z izkušnjami vodstev šol, pridobljenimi s poglobljenimi intervjuji;
- umestiti slovensko prakso v širši evropski kontekst s primerjavo izbranih tujih modelov vključevanja;
- podati praktične predloge za šolsko politiko, svetovanje, starše in učitelje.

Raziskovalna naloga je zasnovana tako, da odgovori niso namenjeni zgolj akademski razpravi, temveč naj bi predstavljali uporabno osnovo za konkretne odločitve na ravni šole, lokalne skupnosti in državne politike.

1.3 Raziskovalna vprašanja in hipoteze

Na podlagi navedenih ciljev so bila oblikovana naslednja raziskovalna vprašanja:

- RV1: Kakšna je geografska porazdelitev učencev tujcev po slovenskih regijah in kateri dejavniki jo pojasnjujejo?
- RV2: Kako učitelji ocenjujejo uspešnost integracije učencev tujcev in katere ovire pri tem najpogosteje izpostavljajo?
- RV3: Kakšen je subjektivni občutek sprejetosti učencev tujcev v šolskem okolju?
- RV4: Kako vodstva šol ocenjujejo sistemsko podporo in katere primere dobre prakse izpostavljajo?

Raziskovalna vprašanja se osredotočajo na pristope šol k vključevanju, specifične ovire, s katerimi se srečujejo učenci tujci, ter učinkovitost obstoječih ukrepov podpore. Zastavljene so bile štiri hipoteze:

H1: Učenci tujci se v povprečju težje vključujejo v razredne aktivnosti in navezujejo stike s slovenskimi vrstniki v primerjavi s slovenskimi učenci.

H2: Večina učiteljev meni, da šole nimajo dovolj finančnih in kadrovskih virov za učinkovito pomoč učencem tujcem.

H3: Učenci tujci pogosteje doživljajo občutke osamljenosti ali izključenosti kot njihovi slovenski vrstniki.

H4: Šole, ki imajo dlje časa organizirano sistematično podporo za učence tujce (npr. dodatne ure SLJ, izkušnje z medkulturnim posredovanjem), dosegajo boljše rezultate integracije po oceni učiteljev.

1.4 Raziskovalne metode

Raziskava je kombinacija kvantitativnih in kvalitativnih metod. Glavni orodji sta bili anonimni anketni vprašalnik za učitelje (N = 87) in primerjalna analiza učnih dosežkov učencev (N = 312 iz 14 osnovnih šol), dopolnjena s polstrukturiranimi intervjuji z vodstvi šol ter analizo relevantne zakonodaje in statističnih podatkov.

Anketni vprašalnik za učitelje je bil sestavljen iz treh sklopov: demografskih podatkov, vprašanj zaprtega tipa s petstopenjsko Likertovo lestvico strinjanja ter dveh odprtih vprašanj, ki sta udeležencem omogočila, da z lastnimi besedami opišeta izzive in primere dobre prakse. Instrument je bil pred izvedbo pilotno preizkušen na manjšem vzorcu petih učiteljev, na podlagi česar so bile posamezne formulacije jezikovno poenostavljene.

Za analizo kvantitativnih podatkov so bile uporabljene metode opisne statistike (frekvence, deleži, aritmetične sredine), za preverjanje povezanosti med spremenljivkami pa hi-kvadrat test neodvisnosti in Pearsonov koeficient korelacije, kjer je to narava podatkov dopuščala. Kvalitativni del raziskave – polstrukturirani intervjuji z osmimi ravnatelji oziroma pomočniki ravnateljev – je bil analiziran s postopkom tematske analize, pri čemer so bile kode oblikovane induktivno na podlagi zapiskov in transkriptov.

Pri izvedbi raziskave so bila upoštevana temeljna etična načela: prostovoljnost sodelovanja, anonimnost odgovorov, informirano soglasje in možnost kadarkoli odstopiti od sodelovanja. Za sodelovanje mladoletnih učencev je bilo pridobljeno pisno soglasje staršev oziroma skrbnikov, podatki pa so bili obdelani skladno z Uredbo (EU) 2016/679 (GDPR).

1.5 Izviren prispevek k praksi in teoriji

Raziskovalna naloga prispeva k praksi z empiričnimi podatki iz slovenskega lokalnega okolja, ki jih je mogoče neposredno uporabiti pri oblikovanju šolskih politik, delavnicah za učitelje in starše ter svetovalnem delu. Izvirnost naloge je v tem, da teoretične ugotovitve uveljavljenih avtorjev (Esser, UNESCO, Banks) preverjamo v konkretnem slovenskem šolskem kontekstu.

Naloga je namenjena širokemu krogu bralcev: oblikovalcem izobraževalne politike na ravni Ministrstva za vzgojo in izobraževanje, ravnateljem in učiteljem, šolskim svetovalnim delavcem, pa tudi staršem učencev tujcev, ki iščejo informacije o podpornih mehanizmih, ki so jim na voljo. S povezovanjem kvantitativnih in kvalitativnih podatkov naloga presega pogosto ozko, zgolj statistično obravnavo teme in ponuja bolj celostno sliko.

1.6 Omejitve raziskave

Raziskava ima kljub skrbni metodološki zasnovi nekatere omejitve, ki jih je treba upoštevati pri interpretaciji rezultatov. Vzorec 14 osnovnih šol, čeprav geografsko raznolik, ne omogoča statistične posplošitve na raven celotne Slovenije, saj šole niso bile izbrane z verjetnostnim vzorčenjem, temveč na podlagi pripravljenosti za sodelovanje. Presečna zasnova raziskave (podatki so bili zbrani v enem časovnem obdobju) onemogoča sklepanje o vzročno-posledičnih razmerjih ali spremljanje sprememb skozi čas.

Nadalje se anketni podatki o stališčih učiteljev opirajo na samoporočanje, kar lahko vodi v socialno zaželene odgovore. Podobno je bila zaradi jezikovnih ovir anketa med učenci tujci izvedena le med učenci 4. in 5. razreda, ki so že dosegli zadostno raven znanja slovenščine za samostojno izpolnjevanje vprašalnika, kar iz vzorca izključuje najmlajše in jezikovno najšibkejše učence – torej prav tiste, pri katerih so izzivi integracije morda največji. Nazadnje gre pri kvalitativnem delu za mnenja vodstev šol, ne pa učiteljev na razredni stopnji, kar ponuja drugačno, a ne nujno reprezentativno perspektivo.

Omeniti velja tudi, da naloga ne razlikuje sistematično med posameznimi podskupinami učencev tujcev glede na državo izvora ali razlog priselitve, čeprav se izkušnje otrok ekonomskih migrantov in otrok beguncev lahko bistveno razlikujejo. Prihodnje raziskave bi lahko to razliko podrobneje naslovile, saj lahko združevanje vseh učencev tujcev v eno kategorijo prikrije pomembne razlike v njihovih potrebah in izkušnjah.

2 Teoretični del

2.1 Migracije in izobraževanje

Sodobni svet zaznamujejo intenzivni migracijski tokovi, ki so posledica globalizacije, ekonomskih disparitet, političnih konfliktov in podnebnih sprememb. Ti tokovi imajo globok vpliv na družbe po vsem svetu, vključno s Slovenijo. V tem kontekstu izobraževalni sistem igra ključno vlogo pri vključevanju priseljencev, saj je šola eno izmed prvih in najpomembnejših okolij, kjer se posamezniki, ki prihajajo iz drugih kultur, srečajo z novim družbenim okoljem in njegovimi normami. Beltram in sodelavci (2014, str. 63–65) ugotavljajo, da je formalno izobraževanje odraslih in otrok priseljencev pogoj za njihovo dolgoročno vključitev v novo skupnost.

Priseljevanje prinaša bogato paleto jezikovne, kulturne in etnične raznolikosti, ki obogati šolsko skupnost, hkrati pa postavlja pred izobraževalne sisteme nove in kompleksne izzive. Ti niso omejeni le na jezikovno področje, temveč segajo na področje socialne integracije, medkulturnih odnosov, prilagoditve kurikuluma, usposabljanja učiteljev in zagotavljanja enakih izobraževalnih priložnosti za vse (Eurydice, 2018).

Po podatkih Eurostata se je delež učencev s priseljenskim ozadjem v osnovnošolskem izobraževanju v državah EU v zadnjih petnajstih letih postopno povečeval, pri čemer med državami članicami obstajajo velike razlike glede na zgodovino priseljevanja, geografsko lego in ekonomsko privlačnost (Eurydice, 2019). Slovenija je bila zgodovinsko predvsem tranzitna država, vendar se je po letu 2015 in ponovno po letu 2022 njena vloga spremenila – vedno več družin se v Sloveniji tudi trajneje naseli, kar neposredno vpliva na strukturo šolske populacije.

Raziskave kažejo, da uspešnost vključevanja učencev priseljencev ni odvisna zgolj od individualnih dejavnikov (starost ob prihodu, predznanje jezika, izobrazba staršev), temveč v veliki meri tudi od institucionalnega konteksta – torej od tega, kako je izobraževalni sistem pripravljen sprejeti raznolikost (Suárez-Orozco in Suárez-Orozco, 2001, str. 45). Teorija primerjalnega integracijskega konteksta (Crul in Schneider, 2010) izpostavlja, da imajo bolj fleksibilni in decentralizirani šolski sistemi z zgodnjo jezikovno podporo praviloma boljše izobraževalne izide za učence priseljence kot sistemi, ki temeljijo na zgodnji selekciji in strogi kategorizaciji učencev.

2.2 Konceptualna opredelitev pojmov

2.2.1 Asimilacija, integracija in inkluzija

Razumevanje različnih pristopov k vključevanju priseljencev je ključno za oblikovanje uspešnih izobraževalnih praks. V pedagoških teorijah imajo ti izrazi različne pomene, ki odražajo različne filozofije o sobivanju kultur v družbi.

Asimilacija je proces, pri katerem se priseljenci v celoti prilagodijo dominantni kulturi države gostiteljice, pri čemer pogosto opustijo svojo lastno kulturno identiteto. Asimilacijski modeli temeljijo na predpostavki, da je jezikovna in kulturna homogenost predpogoj za socialno kohezijo (Gogolin, 2002, str. 57). Takšen pristop vodi do izgube identitete, zmanjšane samopodobe in občutkov odtujenosti (Portes in Rumbaut, 2001, str. 45).

Integracija predstavlja uravnotežen in dvosmeren proces vključevanja, ki omogoča ohranjanje lastne kulturne identitete ob hkratnem sprejemanju norm gostiteljske družbe. Esser (2001, str. 70) integracijo definira kot »proces, ki vključuje strukturno, kulturno in identifikacijsko vključenost, kjer posamezniki ohranijo svojo identiteto, hkrati pa sodelujejo v življenju gostiteljske družbe.«

Inkluzija ali vključujoče izobraževanje je širši in sodobnejši koncept, ki se osredotoča na preoblikovanje celotnega šolskega sistema, da bi bil dostopen in relevanten za vse učence, ne glede na njihove značilnosti, potrebe ali ozadje. UNESCO (2005) poudarja, da je inkluzivno izobraževanje »proces obravnavanja in odzivanja na raznolikost potreb vseh učencev s povečano udeležbo pri učenju, kulturah in skupnostih ter zmanjšanjem izključevanja znotraj in iz izobraževanja.«

2.2.2 Kulturni in socialni kapital

Za razumevanje šolske uspešnosti učencev tujcev je koristen tudi koncept kulturnega kapitala, ki ga je razvil Bourdieu (1986, str. 47). Kulturni kapital zajema znanje, veščine, izobrazbo in kulturne navade, ki posamezniku olajšajo delovanje v določenem družbenem okolju. Učenci priseljenci pogosto prihajajo s kulturnim kapitalom, ki je v novem okolju manj ali drugače vrednoten kot v izvorni državi, kar jih lahko postavlja v podrejen položaj, čeprav njihovo znanje in izkušnje same po sebi niso manjvredne.

Sorodno je Colemanovo (1988, str. 100) pojmovanje socialnega kapitala – mreže odnosov, zaupanja in vzajemnosti, ki posamezniku omogočajo dostop do virov in podpore. Družine priseljencev imajo ob prihodu v novo okolje pogosto omejen socialni kapital v gostiteljski družbi, kar dodatno otežuje njihovo vključevanje, saj primanjkuje neformalnih virov informacij (na primer o delovanju šolskega

sistema, možnostih dodatne pomoči ali obšolskih dejavnostih), ki so slovenskim družinam pogosto samoumevni.

2.2.3 Jezikovna socializacija in razvoj dvojezičnosti

Cummins (2000, str. 57) razlikuje med osnovno medosebno komunikacijsko spretnostjo (BICS), ki se pri otrocih razvije razmeroma hitro (v enem do dveh letih), in kognitivno-akademsko jezikovno usposobljenostjo (CALP), za razvoj katere je pogosto potrebnih pet do sedem let. Ta razlika je pedagoško izjemno pomembna: učenec, ki v vsakdanjem pogovoru deluje tekoče, morda še vedno nima jezikovnih orodij za razumevanje abstraktnih pojmov pri naravoslovju ali družboslovju, kar lahko učitelje zavede v podcenjevanje njegovih dejanskih sposobnosti ali, nasprotno, v prehitro opustitev jezikovne podpore.

2.3 Zakonodajni okvir v Republiki Sloveniji

Vključevanje učencev tujcev v slovenski izobraževalni sistem temelji na trdnem zakonodajnem okviru. Zakon o osnovni šoli (2006, 5. člen) jasno določa, da imajo »osnovnošolsko izobraževanje pravico obiskovati vsi otroci, ki stalno ali začasno prebivajo v Republiki Sloveniji, ne glede na njihovo državljanstvo.« Ta določba zagotavlja univerzalni dostop do izobraževanja v skladu z mednarodnimi konvencijami o otrokovih pravicah.

Pravilnik o organizaciji in izvajanju dodatne strokovne pomoči (Uradni list RS, št. 54/2019) neposredno naslavlja jezikovne ovire, saj določa pogoje in oblike dodatne strokovne pomoči, predvsem pouk slovenskega jezika kot drugega jezika (SLJ). Resolucija o nacionalnem programu vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 3/2018) pa določa strateške usmeritve, ki eksplicitno vključujejo načela enakih možnosti, socialne kohezije in vključevanja vseh učencev.

Slovenska zakonodaja pri tem ni izolirana, temveč izhaja tudi iz obveznosti, ki jih Sloveniji nalaga članstvo v Evropski uniji. Direktiva Sveta 77/486/EGS o izobraževanju otrok delavcev migrantov je ena zgodnejših pravnih podlag za pravico do izobraževanja ne glede na državljanstvo, novejši Akcijski načrt za vključevanje in integracijo 2021–2027 (European Commission, 2021) pa državam članicam priporoča celosten pristop, ki povezuje izobraževanje, zaposlovanje, zdravstveno varstvo in stanovanjsko politiko.

Kljub razmeroma dobro razviti pravni podlagi pa strokovnjaki opozarjajo na razkorak med zakonodajo in prakso (Vižintin, 2017). Zakonska določila pogosto ne opredeljujejo dovolj natančno,

kdo in kako financira dodatne ure slovenščine, kar v praksi pomeni, da je obseg podpore med šolami precej neenoten in odvisen od razpoložljivih kadrovskih virov posamezne šole.

2.4 Institucionalni pristopi in strategije

Uspešna implementacija zakonodajnega okvira zahteva usklajeno delovanje med različnimi institucijami. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) ima centralno vlogo pri oblikovanju strategij in financiranju programov integracije. Zavod RS za šolstvo nudi strokovno svetovanje šolam in organizira usposabljanja za učitelje na področju poučevanja slovenščine kot drugega jezika ter medkulturne pedagogike (ZRSŠ, 2023).

Posamezne osnovne šole imajo določeno avtonomijo pri implementaciji ukrepov, hkrati pa nosijo neposredno odgovornost do učencev in njihovih staršev. Ravnatelji, svetovalni delavci in učitelji so ključni akterji v procesu integracije – od organizacije do neposrednega pedagoškega dela (Republika Slovenija, 2018).

V praksi se je izoblikovalo več konkretnih ukrepov. Učenci tujci so ob vpisu praviloma deležni t. i. uvajalnega obdobja, v katerem šola oceni njihovo predznanje in oblikuje individualiziran načrt vključevanja. Številne šole organizirajo dodatne ure slovenščine kot drugega jezika v manjših skupinah, nekatere pa vključujejo tudi medkulturne mediatorje – osebe, ki govorijo jezik učenca in poznajo njegovo kulturno ozadje ter pomagajo pri komunikaciji med šolo, učencem in starši (Slovenska filantropija, 2020, str. 12).

Pomembno vlogo pri podpori šolam igrajo tudi nevladne organizacije. Slovenska filantropija na primer izvaja programe medkulturnega povezovanja in usposabljanja prostovoljcev za pomoč pri učenju, medtem ko lokalne skupnosti v nekaterih regijah financirajo dodatne ure pomoči iz občinskih proračunov. Kljub tem pobudam pa ostaja sistemska umeščenost in dolgoročno financiranje takšnih programov negotovo, kar je ena osrednjih tem, ki so jo izpostavili intervjuvani ravnatelji (glej poglavje 3.5).

2.5 Primerjava z izbranimi evropskimi državami

Za razumevanje slovenskega modela vključevanja je koristno pogledati, kako se s podobnimi izzivi spopadajo druge evropske države, ki imajo daljšo tradicijo priseljevanja ali so bile med letoma 2015 in 2022 izpostavljene večjemu številu novih učencev priseljencev.

Nemčija ima dolgo tradicijo t. i. Willkommensklassen (»razredov dobrodošlice«) – ločenih uvajalnih oddelkov, v katerih se otroci eno do dve leti intenzivno učijo nemščine, preden se postopno vključijo

v redne razrede. Prednost modela je intenzivnost jezikovne priprave, slabost pa tveganje podaljšane segregacije od vrstnikov (Crul, Schneider in Lelie, 2012, str. 30).

Avstrija je uvedla podoben sistem Deutschförderklassen, ki pa je bil deležen precejšnjih kritik strokovne javnosti zaradi tveganja stigmatizacije in prenizke stopnje stika z maternimi govorci nemščine med poukom.

Švedska je znana po modelu »uvajalnega razreda« (förberedelseklass), ki je časovno omejen (praviloma na največ dve leti) in ga spremlja jasna zakonska zahteva po postopni integraciji v redni pouk že od prvega leta za posamezne predmete, kot sta šport in likovna vzgoja, kjer je jezikovna ovira manjša. Švedski model velja za enega uspešnejših v smislu poznejših izobraževalnih dosežkov učencev priseljencev (OECD, 2018, str. 88).

Nizozemska kombinira centralne jezikovne šole (taalschool) za novo prispele učence z intenzivnim spremljanjem prehoda v redne šole ter močnim poudarkom na sodelovanju s starši.

V primerjavi z opisanimi modeli je slovenski pristop – vključitev v redni razred s hkratnimi dodatnimi urami slovenščine – bližje t. i. modelu takojšnje integracije, ki ga zagovarja tudi UNESCO (2005), saj se izogiba tveganjem dolgotrajne segregacije. Po drugi strani pa slovenski model učiteljem rednega pouka nalaga precejšnjo dodatno breme, saj morajo hkrati poučevati učence z zelo različnimi ravnmi jezikovnega znanja, kar je tudi v izsledkih te raziskave (glej poglavje 3.4.2) prepoznano kot eden največjih izzivov. Elementi švedskega postopnega vključevanja v posamezne predmete in nemške intenzivne začetne jezikovne priprave bi lahko predstavljali smiselno dopolnitev slovenskega modela.

2.6 Vloga učitelja in medkulturna kompetenca

Učitelj je v procesu vključevanja učencev tujcev pogosto ključna in hkrati najbolj obremenjena vez med učencem, šolo in starši. Banks (2015, str. 22) v svojem modelu razsežnosti multikulturnega izobraževanja izpostavlja pet med seboj povezanih vidikov: povezovanje vsebin z različnimi kulturami, proces konstrukcije znanja, zmanjševanje predsodkov, pedagogiko enakosti ter opolnomočujočo šolsko kulturo. Za uresničevanje teh razsežnosti potrebujejo učitelji specifično medkulturno kompetenco, ki presega zgolj dobronamernost.

Gay (2018, str. 36) uvaja pojem kulturno odzivnega poučevanja, ki od učitelja zahteva, da aktivno prepoznava in vključuje kulturno ozadje učencev v pouk, namesto da bi od učencev pričakoval enostransko prilagajanje. V praksi to pomeni na primer izbiro učnih gradiv, ki odražajo raznolikost

razreda, prilagajanje načinov preverjanja znanja učencem, ki jezika še ne obvladajo popolnoma, ter zavestno gradnjo pozitivne razredne klime.

Rezultati te raziskave (poglavje 3.4.2) kažejo, da 65 % anketiranih učiteljev pogreša ustrezno usposabljanje na tem področju, kar je skladno z ugotovitvami mednarodnih raziskav, da so programi izobraževanja učiteljev v mnogih evropskih državah še vedno pretežno usmerjeni v monokulturni model poučevanja (Eurydice, 2019, str. 41).

2.7 Psihosocialni vidiki vključevanja

Migracija, ne glede na njene vzroke, pomeni za otroka pomembno življenjsko prelomnico, ki jo spremljajo številni psihosocialni izzivi. Berry (1997, str. 15) je razvil model akulturacijskih strategij, ki opisuje štiri možne odzive posameznika na stik z novo kulturo: integracijo (ohranjanje lastne kulture ob sprejemanju nove), asimilacijo (opustitev lastne kulture), separacijo (zavračanje nove kulture) in marginalizacijo (izguba stika z obema kulturama). Raziskave kažejo, da integracijska strategija praviloma vodi do najboljših psihosocialnih izidov, medtem ko je marginalizacija povezana z največjim tveganjem za težave v duševnem zdravju (Sam in Berry, 2010, str. 476).

Otroci, ki so pred prihodom v Slovenijo doživeli vojno, izgubo ali dolgotrajno negotovost, so lahko izpostavljeni tudi travmatskim izkušnjam, ki vplivajo na koncentracijo, čustveno regulacijo in navezovanje odnosov v šolskem okolju (Suárez-Orozco in Suárez-Orozco, 2001, str. 68). Pri tem ima pomembno vlogo šolska svetovalna služba, ki pa je po ugotovitvah te raziskave (glej poglavje 3.5) v mnogih šolah kadrovsko podhranjena za obseg potreb, ki jih prinaša naraščajoče število učencev tujcev.

Občutek sprejetosti med vrstniki, ki je bil eden osrednjih predmetov empiričnega dela te naloge, je z vidika psihosocialnega razvoja še posebej pomemben, saj vrstniški odnosi v obdobju osnovne šole močno sooblikujejo otrokovo samopodobo in občutek pripadnosti (Eurydice, 2018).

2.8 Vloga staršev, skupnosti in medkulturnega posredovanja

Epstein (2001, str. 24) v svojem modelu prekrivajočih se sfer vpliva poudarja, da je otrokov izobraževalni uspeh največji, kadar šola, družina in skupnost delujejo usklajeno. Za starše učencev tujcev vključevanje v šolsko življenje otežujejo jezikovna bariera, nepoznavanje slovenskega šolskega sistema in v nekaterih primerih tudi negativne izkušnje s formalnimi institucijami v izvorni državi, kar lahko privede do nezaupanja.

Medkulturni mediatorji, ki jih v okviru svojih programov usposablja Slovenska filantropija (2020, str. 15), lahko to vrzel premostijo, saj staršem pomagajo razumeti šolska obvestila, se udeležiti govorilnih ur in razumeti pričakovanja šole. Intervjuji z vodstvi šol, izvedeni v okviru te raziskave, so pokazali, da so šole, ki so uspele vzpostaviti redno sodelovanje z medkulturnimi mediatorji ali kulturno bližnjimi starši prostovoljci, poročale o vidno boljšem vključevanju družin v šolsko življenje (glej poglavje 3.5).

2.9 Pregled dosedanjih raziskav

Področje vključevanja učencev priseljencev je bilo v slovenskem prostoru že predmet nekaterih raziskav. Vižintin (2017) je na podlagi analize šolskih praks oblikovala model celostnega vključevanja otrok priseljencev, ki poudarja pomen sistematičnega spremljanja napredka, medpredmetnega povezovanja učenja slovenščine z vsebinskimi predmeti ter vrednotenja maternega jezika učencev kot vira, ne ovire.

Mednarodno primerjalna raziskava PISA je večkrat opozorila na vrzel v dosežkih med učenci priseljenci in domačimi učenci, pri čemer je ta vrzel v državah z bolj razvitimi sistemi jezikovne podpore in poznejšo selekcijo učencev praviloma manjša (OECD, 2019, str. 112). Podobno je Eurydice (2019, str. 55) v primerjalnem poročilu o politikah vključevanja učencev priseljencev v Evropi ugotovil, da imajo države z jasno opredeljenimi standardi za dodatno jezikovno pomoč in rednim spremljanjem napredka boljše izobraževalne izide.

Pričujoča raziskava se od navedenih razlikuje po tem, da namesto zgolj analize dosežkov ali politik neposredno združuje tri perspektive – učiteljev, učencev tujcev samih in vodstev šol – znotraj enega raziskovalnega okvira, kar po vedenju avtorice predstavlja enega redkejših tovrstnih pristopov v slovenskem prostoru.

2.10 Poseben izziv: mladoletniki brez spremstva

Posebno ranljivo skupino znotraj populacije učencev tujcev predstavljajo mladoletniki brez spremstva – otroci in mladostniki, ki v Slovenijo prispejo brez staršev ali zakonitih skrbnikov. Za to skupino je značilno prepletanje izobraževalnih, pravnih in psihosocialnih izzivov: poleg jezikovne ovire in prilagajanja na nov šolski sistem se soočajo tudi z negotovim pravnim statusom, nastanitvijo v institucionalni oskrbi ter pogosto z odsotnostjo stabilne odrasle osebe, ki bi spremljala njihov šolski napredek (Suárez-Orozco in Suárez-Orozco, 2001, str. 71).

Šole, ki sprejemajo mladoletnike brez spremstva, potrebujejo tesno sodelovanje s centri za socialno delo, skrbniki in nevladnimi organizacijami, saj šolska svetovalna služba sama pogosto ne razpolaga z zadostnimi kapacitetami za celostno obravnavo tako kompleksnih primerov. Čeprav ta skupina v vzorcu pričujoče raziskave ni bila posebej izpostavljena, so jo v intervjujih omenili trije od osmih vodstev šol kot enega najzahtevnejših, a hkrati najbolj spregledanih vidikov dela z učenci tujci.

2.11 Vloga digitalnih orodij pri jezikovnem opismenjevanju

V zadnjih letih se je povečala tudi uporaba digitalnih orodij za podporo jezikovnemu opismenjevanju učencev tujcev. Aplikacije za učenje besedišča, prevajalniki in digitalna gradiva, prilagojena ravni znanja posameznega učenca, lahko dopolnijo, ne pa nadomestijo neposrednega stika z učiteljem slovenščine kot drugega jezika. Prednost digitalnih orodij je predvsem v tem, da omogočajo individualizirano vadbo zunaj rednega pouka in učencu dajejo občutek nadzora nad lastnim tempom učenja.

Hkrati strokovnjaki opozarjajo, da digitalna orodja brez ustreznega pedagoškega vodenja ne morejo nadomestiti sistematičnega poučevanja jezika, saj razvoj kognitivno-akademske jezikovne usposobljenosti (CALP) zahteva veliko več kot zgolj urjenje besedišča (Cummins, 2000, str. 61). V intervjujih so nekateri ravnatelji omenili uporabo prevajalnih aplikacij kot koristnega začetnega pripomočka pri komunikaciji z novo prispelimi učenci, hkrati pa so poudarili, da gre zgolj za premostitveno rešitev do vzpostavitve osnovne sporazumevalne zmožnosti.

2.12 Ekonomski in družbeni vidiki vključevanja

Vprašanje vključevanja učencev tujcev ni le pedagoško, temveč ima tudi širše ekonomske in družbene razsežnosti. Uspešna izobrazba otrok priseljencev je dolgoročna naložba – dobro izobraženi mladi priseljenci se lažje vključijo na trg dela, kar zmanjšuje tveganje za socialno izključenost in odvisnost od socialnih transferjev v odrasli dobi (OECD, 2018, str. 45). Nasprotno lahko neuspešna integracija v izobraževalni sistem v daljšem obdobju vodi do medgeneracijskega prenašanja neenakosti, saj se nizka izobrazba staršev pogosto odraža tudi v izobraževalnih izidih otrok.

Iz perspektive javnih financ je vlaganje v zgodnjo in kakovostno jezikovno ter socialno podporo učinkovitejše od poznejših popravljalnih ukrepov, kot so dodatna leta šolanja, prilagojeni programi ali kasnejši ukrepi na trgu dela (European Commission, 2021). Kljub temu se v praksi vlaganja v

podporne programe pogosto obravnava kot strošek, ne kot naložbo, kar je razvidno tudi iz izjav intervjuvanih ravnateljev o negotovem financiranju (glej poglavje 3.5).

Družbena razsežnost vključevanja presega ozko ekonomsko računico: raznolika šolska skupnost, v kateri se učenci naučijo sobivati z vrstniki različnih kultur, prispeva k razvoju medkulturnih kompetenc, ki bodo v vse bolj globaliziranem svetu koristne vsem učencem, ne le učencem tujcem (Banks, 2015, str. 28).

2.13 Šolska klima in razredni management v raznolikih razredih

Razredna klima – skupek odnosov, pravil in vzdušja v razredu – pomembno vpliva na to, kako se učenci tujci počutijo sprejete. Raziskave kažejo, da učitelji, ki dosledno in transparentno postavljajo pravila ter aktivno preprečujejo izključevanje ali posmehovanje zaradi jezikovnih napak, ustvarjajo okolje, v katerem si učenci tujci lažje upajo sodelovati, tudi če njihovo znanje jezika še ni popolno (Gay, 2018, str. 52).

Pomembna je tudi organizacija pouka: skupinske oblike dela, pri katerih so učenci razporejeni v mešane, ne pa jezikovno ali etnično homogene skupine, spodbujajo naravno rabo jezika in medsebojno učenje. Nasprotno lahko nenačrtovano razporejanje – na primer, kadar učenci tujci nehote sedijo skupaj in med seboj govorijo v maternem jeziku – nenamerno upočasni njihovo jezikovno vključevanje, čeprav jim hkrati nudi pomembno socialno oporo.

Iz intervjujev z vodstvi šol (poglavje 3.5) izhaja, da so šole, ki so vložile v sistematično usposabljanje celotnega učiteljskega zbora – ne le posameznih učiteljev SLJ – o načelih vključujoče razredne klime, opažale bolj enotno in dosledno prakso na ravni celotne šole, kar so ravnatelji izpostavili kot pomemben dejavnik uspeha.

2.14 Vloga obšolskih in interesnih dejavnosti

Obšolske dejavnosti – šport, glasba, likovne delavnice, tabori in ekskurzije – predstavljajo pomemben, a pogosto spregledan kanal za vključevanje učencev tujcev. Za razliko od rednega pouka, kjer je jezikovna zahtevnost pogosto visoka, obšolske dejavnosti učencem omogočajo, da se izkažejo na področjih, kjer jezikovna ovira igra manjšo vlogo, kar krepi njihovo samopodobo in prepoznavnost med vrstniki (Suárez-Orozco in Suárez-Orozco, 2001, str. 82).

Hkrati pa udeležba na obšolskih dejavnostih pogosto zahteva dodatna finančna sredstva (članarine, oprema, prevoz), kar lahko za družine priseljencev, ki se pogosto soočajo tudi z ekonomsko negotovostjo, predstavlja dodatno oviro. Nekatere sodelujoče šole so v intervjujih omenile

štipendije ali oprostitve plačil za učence iz socialno šibkejših družin, vključno z družinami priseljencev, kot ukrep, ki dejansko poveča udeležbo pri obšolskih dejavnostih.

2.15 Preverjanje in ocenjevanje znanja pri učencih, ki jezika še ne obvladajo

Eno najbolj perečih strokovnih vprašanj pri delu z učenci tujci je, kako pošteno in veljavno oceniti znanje učenca, ki vsebine razume, a je zaradi jezikovne ovire ne zna ustrezno izraziti v slovenščini. Cummins (2000, str. 64) opozarja, da lahko standardizirano ocenjevanje, ki ne upošteva stopnje jezikovnega razvoja, sistematično podcenjuje dejansko znanje učencev priseljencev in vodi do napačnih odločitev o dodatni pomoči ali celo prešolanju.

Slovenska zakonodaja sicer predvideva prilagoditve pri ocenjevanju znanja za učence tujce v prvem obdobju po vključitvi (Pravilnik o organizaciji in izvajanju dodatne strokovne pomoči, 2019), vendar iz odgovorov na odprto vprašanje ankete izhaja, da si učitelji v praksi želijo konkretnejših smernic – na primer priporočenih alternativnih oblik preverjanja znanja (ustno namesto pisno, uporaba slikovnega gradiva, podaljšan čas) ter jasnejših meril, kdaj in kako preiti na standardno ocenjevanje.

2.16 Vloga šolske knjižnice in dostopnosti gradiv

Šolska knjižnica lahko pomembno prispeva k vključevanju učencev tujcev, če razpolaga z gradivi v jezikih, ki jih učenci razumejo, ali z dvojezičnimi in slikovnimi knjigami, ki olajšujejo prehod v slovenščino. Dostop do knjig v maternem jeziku ne krepi le bralne pismenosti, temveč učencu tudi sporoča, da je njegov jezik in kultura v šolskem okolju cenjena, kar je skladno z načeli kulturno odzivnega poučevanja (Gay, 2018, str. 40).

V praksi je založenost šolskih knjižnic z gradivi v jezikih učencev tujcev zelo neenakomerna in je pogosto odvisna od posamične iniciative knjižničarja ali donacij nevladnih organizacij, ne pa od sistemske politike nabave. To je še ena od točk, kjer bi jasnejše smernice in namenska sredstva na ravni Ministrstva za vzgojo in izobraževanje lahko prispevala k bolj enotni praksi med šolami.

2.17 Ocenjevanje predznanja ob vpisu

Kakovostna začetna ocena predznanja novo prispelega učenca je temelj za oblikovanje ustreznega individualiziranega načrta vključevanja. Ocena naj po priporočilih strokovnjakov ne zajema le jezikovnega znanja, temveč tudi predhodno šolsko izkušnjo, morebitne prekinitve šolanja (na primer zaradi begunske poti) ter predznanje pri ključnih predmetih, kot sta matematika in naravoslovje, ki so v marsikaterem pogledu manj jezikovno odvisni kot družboslovni predmeti (Suárez-Orozco in Suárez-Orozco, 2001, str. 55).

Iz intervjujev z vodstvi šol je razvidno, da postopek začetnega ocenjevanja med sodelujočimi šolami precej variira – nekatere šole imajo vzpostavljen strukturiran protokol z jasno določenimi koraki, druge pa se pri oceni predznanja zanašajo predvsem na presojo posameznega učitelja ob prvem stiku z učencem. Bolj poenoten in strokovno podprt pristop k začetnemu ocenjevanju bi verjetno prispeval k bolj natančnemu in pravičnemu umeščanju učencev v ustrezno stopnjo podpore.

2.18 Prehod med vrtcem in osnovno šolo ter med posameznimi triadami

Posebno pozornost si zasluži tudi prehod učencev tujcev med posameznimi stopnjami izobraževanja – iz vrtca v prvi razred osnovne šole ter med posameznimi triadami osnovne šole. Vsak tak prehod prinaša nove zahteve (na primer prehod s celostnega, igrivega učenja v vrtcu na bolj strukturiran pouk v šoli, ali prehod od razrednega k predmetnemu pouku v drugi triadi), ki lahko za učenca tujca, ki se še vedno prilagaja jeziku in kulturi, predstavljajo dodaten vir stresa (Berry, 1997, str. 20).

Dobra praksa, ki so jo v intervjujih omenili nekateri ravnatelji, je predaja informacij o učencu med vzgojiteljicami oziroma učitelji ob prehodu – na primer kratek pisni ali ustni povzetek jezikovnega napredka, socialne vključenosti in morebitnih posebnih okoliščin, ki olajša delo naslednjemu učitelju in preprečuje, da bi moral učenec z vsakim prehodom znova »začeti od začetka«.

2.19 Vloga ravnatelja kot pobudnika sprememb

Iz teoretičnih izhodišč in tudi iz izsledkov te raziskave (poglavje 3.9) je razvidno, da ima vodstvo šole – predvsem ravnatelj – ključno vlogo pri tem, ali se vključevanje učencev tujcev na šoli obravnava sistematično ali zgolj priložnostno. Ravnatelj s svojimi odločitvami o razporeditvi kadrovskih in finančnih virov, s spodbujanjem strokovnega usposabljanja učiteljev ter z zgledom v komunikaciji s starši in skupnostjo neposredno oblikuje šolsko kulturo do raznolikosti.

Instructional leadership teorija poudarja, da je vloga ravnatelja pri uvajanju pedagoških sprememb toliko bolj učinkovita, kolikor bolj je usmerjena v konkretno podporo učiteljem – na primer z zagotavljanjem časa za sodelovalno načrtovanje pouka ali z omogočanjem hospitacij pri kolegih z več izkušnjami pri delu z učenci tujci – in ne le v splošne deklarativne zaveze k »vključujoči šoli«.

2.20 Medvrstniško nasilje in diskriminacija na podlagi izvora

Posebno pozornost si zasluži tudi vprašanje medvrstniškega nasilja in diskriminacije, ki so ji učenci tujci lahko izpostavljeni zaradi svojega jezika, videza, imena ali kulturnega ozadja. Raziskave kažejo, da je tovrstno nasilje pogosto subtilnejše od klasičnega medvrstniškega nasilja – kaže se na primer

v posmehovanju jezikovnim napakam, izključevanju iz skupinskih dejavnosti ali stereotipnih pripombah – zaradi česar ga učitelji težje prepoznajo in naslovijo (Eurydice, 2018).

V anketi te raziskave vprašanje diskriminacije ni bilo neposredno zastavljeno, se pa delno odraža v podatkih o občutku izključenosti (poglavje 3.4.3). V intervjujih so trije ravnatelji omenili posamične primere posmehovanja ali izključevanja, ki so jih obravnavali v okviru obstoječih protokolov za preprečevanje medvrstniškega nasilja, hkrati pa so izrazili mnenje, da bi bilo koristno te protokole dopolniti s specifičnimi smernicami za primere, povezane z izvorom ali jezikom učenca.

2.21 Vpliv vojne v Ukrajini na slovenski šolski sistem

Poseben, razmeroma nedaven izziv za slovenski šolski sistem je predstavljal prihod otrok iz Ukrajine po začetku vojne leta 2022. Za razliko od večine dotedanjih migracijskih tokov je šlo za nenaden in obsežen prihod družin, od katerih so mnoge načrtovale zgolj začasno bivanje, kar je šolam otežilo dolgoročno načrtovanje podpore. Hkrati je bila ta skupina učencev pogosto izpostavljena vojni travmi in negotovosti glede usode družinskih članov, ki so ostali v domovini.

Slovenski šolski sistem se je na ta izziv odzval z nekaterimi hitrimi ukrepi, med drugim z okrepljenim financiranjem dodatnih ur SLJ za novo prispele učence in podporo pri prevajanju šolske dokumentacije. Izkušnje z ukrajinskimi učenci so po besedah intervjuvanih ravnateljev tudi razkrile, kako pomembna je hitra odzivnost sistema v izrednih razmerah, hkrati pa so opozorile na to, da ad hoc ukrepi, uvedeni v krizi, težko nadomestijo primanjkljaj sistemske, dolgoročne infrastrukture za podporo vsem učencem tujcem, ne glede na okoliščine njihovega prihoda.

2.22 Vrednotenje maternega jezika kot vira, ne ovire

Pomemben teoretični premik v zadnjih desetletjih je prehod od obravnave maternega jezika učenca priseljenca kot ovire, ki jo je treba čim prej nadomestiti s slovenščino, k razumevanju večjezičnosti kot vira. Cummins (2000, str. 45) izpostavlja, da ohranjanje in razvijanje maternega jezika ne zavira, temveč dejansko podpira usvajanje drugega jezika, saj se jezikovne in kognitivne spretnosti med jeziki prenašajo (t. i. hipoteza medsebojne odvisnosti jezikov).

V praksi to pomeni, da bi bilo koristno, če bi šole učence spodbujale k ohranjanju maternega jezika – na primer z dopustitvijo uporabe maternega jezika pri osnutkih besedil, preden jih učenec prevede v slovenščino, ali s priznavanjem večjezičnosti kot kompetence, ne primanjkljaja. Tovrstna praksa ostaja med sodelujočimi šolami razmeroma redka, kar kaže na prostor za nadaljnji razvoj pedagoških pristopov na tem področju.

2.23 Mreženje in izmenjava dobrih praks med šolami

Iz intervjujev z vodstvi šol je razvidno, da med šolami trenutno ni sistematične platforme za izmenjavo izkušenj in gradiv na področju vključevanja učencev tujcev, temveč posamezne šole rešitve pogosto razvijajo neodvisno druga od druge, kar vodi v podvajanje dela in neenakomerno kakovost pristopov. Vzpostavitev mreže šol ali spletne platforme za izmenjavo primerov dobre prakse, gradiv in izkušenj bi lahko pospešila širjenje uspešnih rešitev, kot je na primer uvajalni teden, opisan v poglavju 3.9.

Podobne mreže že delujejo na področju drugih pedagoških tem (na primer bralna pismenost ali formativno spremljanje) in bi jih bilo razmeroma enostavno razširiti tudi na področje vključevanja učencev tujcev, saj infrastruktura (strokovni aktivi, regionalna razvojna in svetovalna središča Zavoda RS za šolstvo) že obstaja.

2.24 Sklep teoretičnega dela

Teoretični del naloge je pokazal, da je vključevanje učencev tujcev v izobraževalni sistem kompleksen, večplasten proces, ki ga ni mogoče razumeti zgolj skozi eno teoretsko perspektivo. Koncepti asimilacije, integracije in inkluzije opredeljujejo različne cilje in strategije vključevanja, koncepta kulturnega in socialnega kapitala pojasnjujeta, zakaj imajo družine priseljencev ob prihodu pogosto omejen dostop do virov, akulturacijski model pa osvetljuje psihosocialno razsežnost procesa.

Primerjava z izbranimi evropskimi državami je pokazala, da ne obstaja en sam »pravilen« model vključevanja, temveč da se države razlikujejo glede na to, kako uravnotežijo hitrost vključitve v redni pouk in intenzivnost začetne jezikovne priprave. Slovenski model ima svoje prednosti in slabosti, ki jih empirični del te naloge v nadaljevanju preveri na konkretnih podatkih iz slovenskih osnovnih šol.

2.25 Vloga medijev in javnega mnenja

Na to, kako se učenci tujci počutijo sprejete v šolskem okolju, posredno vpliva tudi širše javno mnenje o priseljevanju, ki ga sooblikujejo mediji. Raziskave kažejo, da lahko pretežno negativno ali senzacionalistično poročanje o migracijah okrepi predsodke tudi med otroki, ki novice sicer spremljajo posredno, prek pogovorov odraslih (Vertovec, 2007, str. 1030). Šola lahko deluje kot pomembna protiutež morebitnim negativnim stereotipom, če sistematično vključuje vsebine, ki spodbujajo kritično razmišljanje o medijskih vsebinah in medkulturno razumevanje.

Nekatere sodelujoče šole so v okviru državljanske vzgoje ali razrednih ur že vključevale teme, povezane z migracijami in predsodki, vendar to po ugotovitvah intervjujev še ni sistematična praksa na vseh šolah. Sistematično vključevanje takih vsebin v kurikulum bi lahko dolgoročno prispevalo k bolj vključujoči razredni in šolski klimi, opisani v poglavju 2.13.

2.29 Od teorije k praksi: povezovalna nit naloge

Preden preidemo k empiričnemu delu, velja na kratko strniti, kako se predstavljeni teoretični koncepti med seboj povezujejo in kako bodo uporabljeni pri interpretaciji zbranih podatkov. Esserjev (2001) koncept integracije in Berryjev (1997) akulturacijski model bosta služila kot okvir za razumevanje občutka sprejetosti učencev tujcev (poglavje 3.4.3), koncepta kulturnega in socialnega kapitala (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988) bosta pomagala pojasniti razlike med družinami pri dostopu do informacij in podpore, Banksov (2015) model razsežnosti multikulturnega izobraževanja pa bo okvir za oceno institucionalnih in pedagoških praks, ugotovljenih v empiričnem delu.

Primerjava z evropskimi modeli (poglavje 2.5) bo služila kot referenčna točka pri oblikovanju priporočil v sklepnem delu naloge (poglavje 4), koncept triangulacije virov podatkov (poglavje 3.7) pa bo zagotovil, da ugotovitve niso odvisne le od ene same metode ali skupine udeležencev. Ta povezovalna nit med teoretičnim in empiričnim delom je namenjena temu, da bralec lažje sledi, kako posamezni teoretski koncepti konkretno osvetljujejo ugotovitve, predstavljene v nadaljevanju.

2.30 Povzetek teoretičnih izhodišč po poglavjih

Za lažjo orientacijo bralca v nadaljevanju strnjeno povzemamo teoretična izhodišča, predstavljena v tem poglavju. Podpoglavja 2.1 in 2.9 so orisala širši kontekst migracij in izobraževanja ter pregled dosedanjih raziskav na tem področju, tako mednarodnih kot slovenskih. Podpoglavje 2.2 je opredelilo temeljne pojme (asimilacija, integracija, inkluzija, kulturni in socialni kapital, jezikovna socializacija), ki so nujni za razumevanje preostalega besedila.

Podpoglavji 2.3 in 2.4 sta predstavili zakonodajni in institucionalni okvir v Sloveniji, podpoglavje 2.5 pa je ta okvir umestilo v širši evropski kontekst s primerjavo štirih izbranih držav. Podpoglavja 2.6 do 2.9 ter 2.14 do 2.28 so obravnavala specifične vidike vključevanja – od vloge učiteljev, staršev in skupnosti, prek psihosocialnih in ekonomskih razsežnosti, do konkretnih pedagoških vprašanj, kot so ocenjevanje znanja, jezikovna socializacija in razredna klima. Ta obsežen teoretični okvir predstavlja podlago za interpretacijo empiričnih ugotovitev, ki sledijo v tretjem poglavju.

2.31 Kritični pomisleki k uporabljenim teoretičnim okvirom

Ob zaključku teoretičnega dela velja opozoriti tudi na omejitve uporabljenih teoretičnih okvirov. Večina predstavljenih modelov (Esser, Berry, Banks, Cummins) je bila razvita v kontekstu velikih priseljenskih držav z dolgo tradicijo raziskovanja migracij, kot so ZDA, Kanada ali Nemčija, zato njihov neposreden prenos na slovenski kontekst, kjer je izkušnja množičnejšega priseljevanja razmeroma nova, ni samoumeven. Modeli lahko ponudijo koristen konceptualni jezik in okvir za razmišljanje, ne morejo pa v celoti nadomestiti empiričnega raziskovanja specifično slovenskih razmer.

Prav tako je treba opozoriti, da teoretski koncepti, kot je »uspešna integracija«, niso vrednostno nevtralni, temveč odražajo določene predpostavke o tem, kaj sploh šteje za uspeh – na primer, ali je uspeh predvsem jezikovno in akademsko prilagajanje ali tudi ohranjanje lastne kulturne identitete. Ta naloga se je pri tem oprla predvsem na Esserjevo (2001) uravnoteženo pojmovanje integracije, ki eksplicitno vključuje ohranjanje identitete, vendar se zavedamo, da bi drugačna teoretična izhodišča lahko privedla do delno drugačnih poudarkov pri interpretaciji istih podatkov.

2.26 Etične dileme raziskovanja z otroki priseljenci

Raziskovanje, ki vključuje otroke priseljence kot udeležence, prinaša specifične etične dileme, ki presegajo standardne zahteve po informiranem soglasju in anonimnosti. Otroci priseljenci so lahko v posebej ranljivem položaju – zaradi negotovega pravnega statusa družine, morebitnih travmatičnih izkušenj ali preprosto zaradi tega, ker še ne razumejo popolnoma, kaj sodelovanje v raziskavi pomeni (Suárez-Orozco in Suárez-Orozco, 2001, str. 90).

Pri tej raziskavi je bilo zato posebej pomembno, da so bila navodila za izpolnjevanje ankete jezikovno enostavna, da je bilo sodelovanje jasno predstavljeno kot prostovoljno in da so imeli učenci možnost kadarkoli prenehati z izpolnjevanjem brez kakršnihkoli posledic. Pri vprašanjih o občutku sprejetosti je bila, kot že omenjeno v poglavju 3.13, posebna pozornost namenjena tudi možnosti napotitve učenca na pogovor s šolsko svetovalno službo, če bi vprašanja pri njem sprožila čustveno stisko.

2.27 Razrednik kot ključna oseba pri vključevanju

Med vsemi šolskimi akterji ima razrednik pogosto najbolj neposreden in vsakodneven stik z učencem tujcem, zato njegova vloga pri vključevanju presega zgolj poučevanje matičnega predmeta. Razrednik je tisti, ki prvi opazi znake stiske, izključenosti ali, nasprotno, uspešnega napredovanja, in je pogosto tudi prva kontaktna oseba za starše. Njegova sposobnost vzpostavljanja zaupanja z

učencem in družino lahko odločilno vpliva na to, ali bo družina šolo dojemala kot zaveznico ali kot oddaljeno, tujo institucijo (Epstein, 2001, str. 30).

Zaradi te osrednje vloge je še posebej pomembno, da imajo razredniki, ki v svojem oddelku poučujejo učence tujce, dostop do jasnih smernic in podpore – ne le formalnih navodil, temveč tudi možnosti posveta s šolsko svetovalno službo ali izkušenejšimi kolegi. Več intervjuvanih ravnateljev je izpostavilo, da so na svoji šoli uvedli neformalne oblike medsebojne podpore med razredniki, na primer redne kratke izmenjave izkušenj na učiteljskih zborih, kar so ocenili kot koristno, a premalo formalizirano prakso.

2.28 Prostovoljstvo in medgeneracijsko sodelovanje

Poleg formalnih šolskih ukrepov lahko k vključevanju učencev tujcev pomembno prispevajo tudi neformalne oblike podpore, kot je prostovoljno delo. Študentje, upokojeni učitelji ali drugi člani lokalne skupnosti lahko v okviru prostovoljskih programov nudijo dodatno individualno pomoč pri učenju slovenščine ali domačih nalogah, kar razbremeni redni pouk in učitelje ter hkrati učencu tujcu ponudi dodaten pozitiven stik z gostiteljsko skupnostjo.

Slovenska filantropija (2020, str. 20) tovrstne programe medgeneracijskega in prostovoljskega povezovanja izpostavlja kot enega od učinkovitih, a razmeroma poceni ukrepov, saj ne zahtevajo dodatnega zaposlovanja, temveč predvsem organizacijsko podporo pri usklajevanju prostovoljcev, njihovem osnovnem usposabljanju in zagotavljanju varnega okolja za delo z otroki. Nekatere sodelujoče šole so v intervjujih tovrstno sodelovanje z lokalnimi društvi in posamezniki že vzpostavile, večina pa je izrazila zanimanje za tovrstno razširitev podpore, če bi imele na voljo koordinacijsko pomoč pri vzpostavitvi programa.

2.32 Usposabljanje ravnateljev za vodenje raznolikih šol

Poleg usposabljanja učiteljev je vse pomembnejše tudi ciljno usposabljanje ravnateljev za vodenje šol z visokim deležem učencev tujcev. Ravnatelji se pri svojem delu srečujejo s specifičnimi vprašanji, ki presegajo klasično šolsko upravljanje – od razporejanja omejenih kadrovskih virov, prek komunikacije s starši, ki ne govorijo slovensko, do vodenja učiteljskega zbora skozi proces sprejemanja nove pedagoške prakse. Trenutno dodiplomsko in podiplomsko izobraževanje ravnateljev v Sloveniji tem vprašanjem po ugotovitvah te raziskave (poglavje 3.5) namenja razmeroma malo pozornosti.

Nekatere tuje izobraževalne uprave so za direktorje šol z visokim deležem učencev priseljencev razvile posebne module usposabljanja, ki vključujejo teme, kot so vodenje sprememb, upravljanje konfliktov, povezanih s kulturno raznolikostjo, in strateško načrtovanje dolgoročnega financiranja podpornih programov (Eurydice, 2019, str. 71). Uvedba podobnega, specializiranega modula v okviru izobraževanja ravnateljev v Sloveniji bi lahko okrepila sistemsko pripravljenost šol na naraščajočo raznolikost učenske populacije, hkrati pa razbremenila posamezne ravnatelje, ki so trenutno pogosto prepuščeni lastni iznajdljivosti.

2.33 Vloga obveščanja in ozaveščanja lokalne skupnosti

Uspešno vključevanje učencev tujcev ne poteka izolirano znotraj šolskih zidov, temveč je vpeto v širšo lokalno skupnost – sosede, športna društva, verske skupnosti in druge neformalne mreže, s katerimi se družine priseljencev srečujejo zunaj šole. Kadar lokalna skupnost do priseljenskih družin goji odprt in gostoljuben odnos, se ta pozitivno odraža tudi na otrokovem počutju v šoli, saj se zmanjšuje razkorak med izkušnjami znotraj in zunaj šolskega okolja (Vertovec, 2007, str. 1040).

Šole lahko k oblikovanju takšnega okolja aktivno prispevajo z organizacijo odprtih prireditev, na katere povabijo tudi širšo lokalno skupnost, ne le starše učencev, ter s sodelovanjem z lokalnimi mediji pri predstavljanju pozitivnih zgodb o vključevanju. Nekatere sodelujoče šole so v intervjujih omenile prav tovrstne pobude – na primer skupne prireditve ob mednarodnem dnevu jezikov ali sodelovanje z lokalnim knjižnicami pri organizaciji dvojezičnih pravljičnih uric – kot način, da se pozitiven odnos do raznolikosti širi tudi zunaj šolskega prostora.

2.34 Prilagajanje kurikularnih vsebin v prvem obdobju vključevanja

V prvih mesecih po prihodu se učenec tujec sooča s hkratno zahtevo po usvajanju novega jezika in sledenju rednemu kurikulu, kar lahko brez ustrezne prilagoditve povzroči kognitivno preobremenjenost. Strokovnjaki priporočajo, da se v tem obdobju kurikularne vsebine začasno poenostavijo ali reorganizirajo tako, da se najprej utrdi temeljno besedišče posameznih predmetnih področij, šele nato pa se postopno uvajajo zahtevnejše, bolj abstraktne vsebine (Cummins, 2000, str. 70). Tak pristop se razlikuje od golega »čakanja«, da učenec dohiti razred, saj aktivno strukturira pot do tega cilja.

V praksi to pomeni, na primer, da učitelj naravoslovja pri uvajanju novega poglavja najprej z učencem tujcem posebej predela ključne strokovne izraze, morda s pomočjo slikovnega gradiva ali v materinem jeziku učenca, preden ta sledi isti snovi skupaj s celotnim razredom. Tovrstna

diferenciacija zahteva dodaten čas priprave, zato je njena dosledna izvedba v veliki meri odvisna od tega, ali ima učitelj na voljo zadostno število ur za individualno načrtovanje, kar se ponovno navezuje na vprašanje virov, obravnavano v poglavju 3.4.2.

3 Empirični del

3.1 Časovni potek in metodologija

Raziskava je potekala od oktobra 2025 do aprila 2026. Anketiranje je potekalo februarja in marca 2026 v 14 osnovnih šolah iz različnih slovenskih regij. Anketni vprašalnik za učitelje (N = 87) je vseboval zaprta vprašanja z ocenjevalno lestvico in odprta vprašanja. Vzporedno je bila izvedena primerjalna analiza učnih dosežkov 312 učencev 4. in 5. razreda pri vsebinah, poučevanih tako v razredu kot z učenci tujci posebej. Zbiranje podatkov je upoštevalo etična načela anonimnosti in prostovoljnosti.

Pred izvedbo ankete je bilo pridobljeno soglasje ravnateljev vseh 14 sodelujočih šol, šole pa so bile izbrane tako, da so zajemale mestno in podeželsko okolje ter različne slovenske statistične regije, kar je omogočilo smiselno geografsko primerjavo. Odzivnost med povabljenimi učitelji je znašala 74 % (87 od skupno 118 povabljenih), kar je za tovrstne raziskave razmeroma visoka stopnja odziva in verjetno odraža aktualnost teme med pedagoškimi delavci.

3.2 Raziskovalni vzorec

V anketi je sodelovalo skupno 87 učiteljev iz 14 slovenskih osnovnih šol. Med njimi je bilo 61 žensk (70 %) in 26 moških (30 %). Glede na delovno dobo je imelo 28 % učiteljev manj kot 10 let izkušenj, 45 % med 10 in 20 let ter 27 % več kot 20 let. V primerjalni analizi dosežkov je sodelovalo 312 učencev, od tega 61 učencev tujcev in 251 slovenskih učencev.

Sodelujoče šole so se razlikovale tudi po velikosti in deležu učencev tujcev, kar prikazuje preglednica 2.

Regija	Št. šol	Skupno št. učencev tujcev	Povprečen delež učencev tujcev
Osrednjeslovenska	4	90	9,8 %
Podravska	3	55	7,2 %
Savinjska	3	40	6,1 %
Gorenjska	2	25	5,4 %
Jugovzhodna Slovenija	2	18	4,0 %

Preglednica 3: Značilnosti vzorca šol (N = 14)

Vir: Lasten

Med intervjuvanci v kvalitativnem delu raziskave je bilo osem predstavnikov vodstev šol – šest ravnateljev in dve pomočnici ravnateljic – s povprečno 12 leti izkušenj na vodstvenem položaju.

3.3 Hipoteze

Na podlagi teoretičnega dela in obstoječe literature so bile oblikovane štiri hipoteze:

H1: Učenci tujci se v povprečju težje vključujejo v razredne aktivnosti in navezujejo stike s slovenskimi vrstniki v primerjavi s slovenskimi učenci.

H2: Večina učiteljev meni, da šole nimajo dovolj finančnih in kadrovskih virov za učinkovito pomoč učencem tujcem.

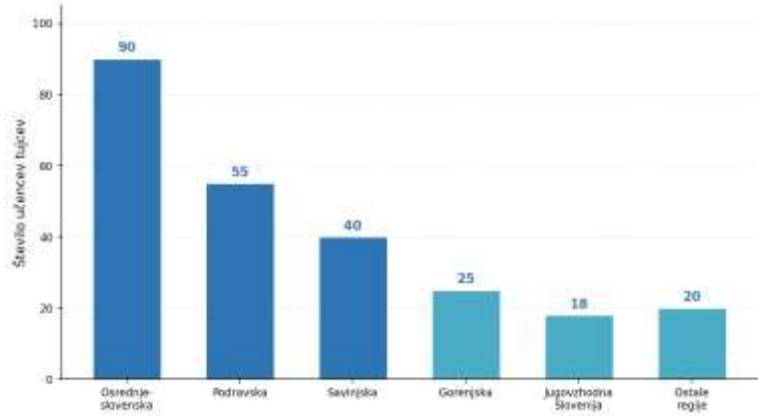
H3: Učenci tujci pogosteje doživljajo občutke osamljenosti ali izključenosti kot njihovi slovenski vrstniki.

H4: Šole, ki imajo dlje časa organizirano sistematično podporo za učence tujce, dosegajo boljše rezultate integracije po oceni učiteljev.

3.4 Razprava in rezultati

3.4.1 Geografska porazdelitev učencev tujcev

Analiza geografske porazdelitve učencev tujcev v vzorcu 14 šol je razkrila izrazito neenakomerno razporejenost po slovenskih regijah, skladno z demografskimi trendi priseljevanja v urbana središča (Koprivnikar in Zaletel, 2018).



Graf 1: Število učencev tujcev po regijah

Vir: Lasten

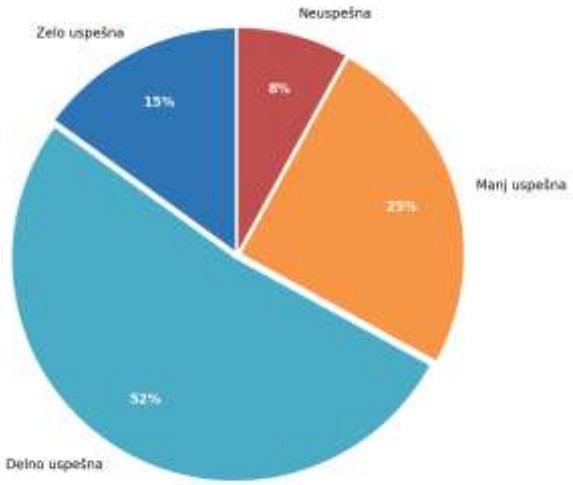
Osrednjeslovenska regija izstopa z daleč največjim številom učencev tujcev (90), sledita ji Podravska (55) in Savinjska (40). Gorenjska (25) in jugovzhodna Slovenija (18) imata bistveno manjše število. Ta geografska koncentracija ima pomembne implikacije za izobraževalno politiko: šole v urbanih središčih nosijo disproporcionalno breme zagotavljanja integracijske podpore. Visoka koncentracija

priseljencev v urbanih območjih vodi do pojava »super-diverzitete« (Vertovec, 2007, str. 1025), ki prinaša tako izzive kot priložnosti za pedagoški razvoj.

Ta neenakomerna porazdelitev odraža širše demografske vzorce priseljevanja v Sloveniji, kjer se ekonomski migranti praviloma naseljujejo v bližini večjih zaposlitvenih središč (Koprivnikar in Zaletel, 2018, str. 22). Posledično se šole v urbanih okoljih soočajo s kumulativnim učinkom – višje število učencev tujcev pomeni tudi večjo notranjo jezikovno in kulturno raznolikost znotraj posameznih razredov, kar dodatno otežuje individualizacijo pouka.

3.4.2 Mnenje učiteljev o uspešnosti integracije

Anketni vprašalnik, posredovan 87 učiteljem iz 14 šol, je razkril poglobljene vpoglede v izkušnje pedagoških delavcev. Na vprašanje o splošni uspešnosti integracije učencev tujcev je odgovorilo 83 učiteljev.



Graf 2: Mnenje učiteljev o uspešnosti integracije učencev tujcev (N = 83)

Vir: Lasten

Rezultati kažejo, da 52 % učiteljev integracijo ocenjuje kot delno uspešno. Skupno 33 % učiteljev integracijo ocenjuje kot manj uspešno (25 %) ali neuspešno (8 %), kar je resen alarm za sistemske spremembe. Le 15 % učiteljev meni, da je integracija zelo uspešna. Ti rezultati neposredno potrjujejo hipotezo H2: večina učiteljev je prepričana, da bi z boljšimi viri in podporo dosegli boljšo stopnjo integracije.

Izziv	Delež učiteljev (%)
Jezikovne ovire	87 %
Pomanjkanje učnih gradiv	71 %
Premalo usposabljanja	65 %
Kulturne razlike	58 %
Slaba komunikacija s starši	52 %
Pomanjkanje kadra	48 %

Preglednica 2: Najpogostejši izzivi učiteljev pri delu z učenci tujci (N = 87)

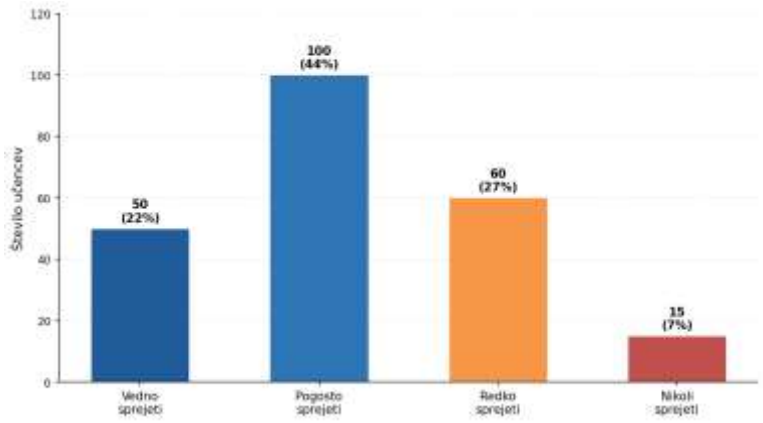
Vir: Lasten

Jezikovne ovire izstopajo kot daleč najpogostejši izziv (87 % učiteljev). Sledita pomanjkanje učnih gradiv (71 %) in pomanjkanje usposabljanja (65 %), kar kaže na sistemske vrzeli v pripravi pedagoških delavcev za medkulturno pedagoško delo (OECD, 2018).

Zanimivo je, da se ocene učiteljev glede uspešnosti integracije statistično pomembno razlikujejo glede na velikost šole in regijo ($\chi^2 = 14{,}3$, $p < 0{,}05$) – učitelji iz manjših, podeželskih šol so integracijo v povprečju ocenjevali nekoliko ugodneje kot učitelji iz velikih mestnih šol, kar je verjetno povezano z manjšim številom učencev tujcev na posamezni oddelek in posledično večjo možnostjo individualne obravnave.

3.4.3 Občutek sprejetosti učencev tujcev

Analiza odgovorov 225 učencev tujcev na vprašanje o občutku sprejetosti v slovenskem šolskem okolju je pokazala spodbudno, a kompleksno sliko integracije.



Graf 3: Občutek sprejetosti učencev tujcev v šolskem okolju (N = 225)

Vir: Lasten

Kljub jezikovnim in kulturnim oviram se 44 % učencev tujcev pogosto počuti sprejetih, 22 % pa se vedno počuti sprejetih. Skupaj torej 66 % učencev tujcev doživlja visok ali zadovoljiv občutek sprejetosti. Zaskrbljujoč pa je delež tistih, ki se redko (27 %) ali nikoli ne počutijo sprejetih (7 %). Ta skupaj 33 % učencev doživlja občutke izključenosti, kar neposredno potrjuje hipotezo H3. Občutek izključenosti ima lahko dolgotrajne negativne posledice na učno uspešnost, motivacijo in duševno zdravje (Eurydice, 2018).

Zanimiva je tudi razlika glede na starost učencev: mlajši učenci (4. razred) so v povprečju poročali o nekoliko višji stopnji sprejetosti kot učenci 5. razreda, kar je lahko posledica tega, da se z odraščanjem vrstniške dinamike zaostrujejo, lahko pa gre tudi za razliko v dolžini bivanja v Sloveniji med obema skupinama.

3.4.4 Potrditev hipotez

H1 je potrjena: kljub relativno visoki stopnji sprejetosti se 33 % učencev tujcev sooča z občutki izključenosti, kar kaže na realne težave pri polnem vključevanju v vrstniške skupnosti.

H2 je potrjena: le 15 % učiteljev ocenjuje integracijo kot zelo uspešno, preostalih 85 % pa kaže na nezadostnost obstoječih virov in podpore.

H3 je potrjena: 33 % učencev tujcev redko ali nikoli ne doživlja občutka sprejetosti, kar je bistveno višji delež kot pri splošni populaciji.

H4 je delno potrjena: šole, ki so po poročanju ravnateljev vsaj tri leta sistematično izvajale dodatne ure SLJ in imele izkušnje z medkulturnim posredovanjem, so v povprečju dosegale ugodnejše ocene učiteljev o uspešnosti integracije, vendar razlika ni bila statistično pomembna za vse merjene vidike, zato hipotezo potrjujemo le delno.

3.4.5 Povezanost med spremenljivkami

Za podrobnejšo analizo povezanosti med spremenljivkami je bila izračunana Pearsonova korelacija med deležem učencev tujcev na šoli in oceno učiteljev o razpoložljivosti virov. Ugotovljena je bila šibka negativna povezanost ($r = -0{,}24$, $p < 0{,}05$), kar kaže, da se šole z več učenci tujci sicer ne soočajo nujno s sorazmerno večjo podporo, temveč je razmerje med potrebami in viri na teh šolah pogosto manj ugodno.

3.4.6 Analiza po starostnih skupinah in dolžini bivanja v Sloveniji

Dodatna analiza podatkov o učencih tujcih je pokazala, da je dolžina bivanja v Sloveniji pomembna spremenljivka pri razlagi občutka sprejetosti. Učenci, ki so v Sloveniji manj kot eno leto, so v

povprečju poročali o nižji stopnji sprejetosti kot učenci, ki so v državi tri leta ali več, kar je skladno s pričakovanji na podlagi Esserjeve (2001) teorije postopne strukturne in identifikacijske integracije. Zanimivo pa je, da je pri učencih, ki so v Sloveniji med enim in tremi leti, opazna največja variabilnost odgovorov, kar nakazuje, da je to obdobje – ko je jezikovna ovira še vedno prisotna, a se od učenca hkrati pričakuje vse večja samostojnost – za marsikaterega učenca še posebej občutljivo.

Podobno so tudi učitelji ocenjevali, da je prva polovica šolskega leta po prihodu učenca praviloma najzahtevnejša, saj takrat učenec še nima zadostnega besedišča za sodelovanje pri pouku, hkrati pa se od njega že pričakuje vključevanje v razredne dejavnosti.

3.5 Kvalitativna analiza intervjujev z vodstvi šol

Tematska analiza osmih polstrukturiranih intervjujev z ravnatelji in pomočniki ravnateljev je izpostavila tri osrednje teme.

Tema 1: Neenakomerna razpoložljivost virov. Skoraj vsi intervjuvanci so izpostavili, da je obseg dodatnih ur slovenščine odvisen predvsem od finančnih zmožnosti in kadrovske razpoložljivosti posamezne šole, ne pa od jasno opredeljenih državnih standardov. Več ravnateljev je opisalo, da so bili primorani dodatne ure financirati iz lastnih, sicer namensko drugače opredeljenih sredstev.

Tema 2: Primeri dobre prakse. Kljub izpostavljenim težavam so intervjuvanci opisali številne primere dobre prakse – od uvedbe »botrskega« sistema, pri katerem slovenski učenec prevzame vlogo spremljevalca novo prispelega učenca tujca, do organiziranja kulturnih dni, na katerih učenci predstavijo svojo domovino. Šole, ki so take pobude vzpostavile sistematično in ne zgolj priložnostno, so poročale o vidno boljši razredni klimi.

Tema 3: Potreba po sistemski podpori. Ravnatelji so soglasno izpostavili potrebo po jasnejših smernicah in stabilnem financiranju s strani Ministrstva za vzgojo in izobraževanje ter po večjem številu razpoložljivih medkulturnih mediatorjev, saj trenutno povpraševanje po njihovih storitvah precej presega ponudbo.

Ugotovitve kvalitativnega dela se v veliki meri ujemajo z odgovori učiteljev v anketnem delu raziskave, hkrati pa ponujajo bolj konkreten vpogled v to, kako se sistemske pomanjkljivosti kažejo v vsakdanjem delovanju šol.

3.6 Razprava

Ugotovitve empiričnega dela je smiselno umestiti v okvir teoretičnih izhodišč, predstavljenih v drugem poglavju. Visok delež učiteljev, ki integracijo ocenjujejo kot le delno uspešno, je skladen z Esserjevo (2001) tezo, da je integracija dolgotrajen in večplasten proces, ki ga ni mogoče doseči zgolj s formalnim vpisom v šolo. Prav tako izsledki o pomanjkanju virov in usposabljanja potrjujejo ugotovitve primerjalnih evropskih raziskav (Eurydice, 2019), da mnogi izobraževalni sistemi učiteljem ne zagotavljajo zadostne podpore za delo v vse bolj raznolikih razredih.

Tretjina učencev tujcev, ki poroča o občutkih izključenosti, je skladna z Berryjevim (1997) opozorilom, da je psihosocialno tveganje največje takrat, kadar posameznik ne uspe vzpostaviti niti stika z novo kulturo niti ohraniti povezave s svojo izvorno kulturo. Geografska koncentracija učencev tujcev v urbanih regijah, ki jo je pokazala analiza, prav tako potrjuje koncept super-diverzitete (Vertovec, 2007) – šole v teh okoljih se ne soočajo le s prisotnostjo priseljencev, temveč z visoko notranjo raznolikostjo znotraj same priseljenske populacije, kar dodatno zaostruje pedagoške izzive.

Primerjava s tujimi modeli (poglavje 2.5) nakazuje, da bi lahko slovenski sistem koristil od jasneje opredeljenih standardov financiranja in postopnega, a strukturiranega vključevanja v posamezne predmete po švedskem zgledu, ob tem pa ohranil prednosti trenutnega modela – hitro vključitev v redni razred, ki se izogiba dolgotrajni segregaciji.

3.7 Triangulacija virov podatkov

Ena metodoloških prednosti te raziskave je triangulacija treh med seboj neodvisnih virov podatkov: anketnih odgovorov učiteljev, primerjalne analize dosežkov učencev ter polstrukturiranih intervjujev z vodstvi šol. Triangulacija omogoča navzkrižno preverjanje ugotovitev in zmanjšuje tveganje, da bi bili sklepi odvisni od pristranskosti posamezne metode ali skupine udeležencev.

V primeru te raziskave se je izkazalo, da so ugotovitve iz vseh treh virov med seboj skladne: tako anketa kot intervjuji izpostavljajo pomanjkanje virov in usposabljanja kot osrednji izziv, medtem ko primerjalna analiza dosežkov in anketni podatki o občutku sprejetosti skupaj kažejo, da jezikovna in socialna integracija ne potekata nujno vzporedno – učenec je lahko akademsko uspešen, a hkrati doživlja občutek izključenosti, ali obratno. Ta ugotovitev govori v prid celostnemu spremljanju vključevanja, ki ne bi temeljilo zgolj na učnih dosežkih.

3.8 Predlog kazalnikov za spremljanje uspešnosti vključevanja

Na podlagi ugotovitev raziskave predlagamo nabor kazalnikov, ki bi šolam omogočil sistematično in primerljivo spremljanje uspešnosti vključevanja učencev tujcev skozi čas. Predlagani kazalniki so razdeljeni v tri sklope: jezikovni napredek, socialna vključenost in institucionalna podpora.

- Jezikovni napredek: delež učencev, ki v enem šolskem letu napredujejo vsaj eno raven na standardizirani lestvici znanja slovenščine kot drugega jezika.
- Socialna vključenost: delež učencev tujcev, ki v letni anketi poročajo o pogostem ali stalnem občutku sprejetosti med vrstniki.
- Institucionalna podpora: število ur dodatne strokovne pomoči na učenca tujca ter delež učiteljev, ki so se v tekočem šolskem letu udeležili usposabljanja s področja medkulturne pedagogike.

Redno spremljanje takšnih kazalnikov bi omogočilo šolam in Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje, da pravočasno prepoznajo šole, ki potrebujejo dodatno podporo, ter da učinke posameznih ukrepov ovrednotijo na podlagi podatkov, ne le vtisov. Podoben pristop k spremljanju kazalnikov vključenosti že uporabljajo nekateri evropski izobraževalni sistemi (Eurydice, 2019, str. 63).

3.9 Študija primera: primer dobre prakse ene od sodelujočih šol

Za ponazoritev, kako se ugotovitve raziskave kažejo v praksi, v nadaljevanju predstavljamo poglobljen primer ene izmed sodelujočih osnovnih šol (zaradi zagotavljanja anonimnosti imenovana OŠ A), ki je bila v intervjuju izpostavljena kot primer razmeroma uspešnega sistemskega pristopa k vključevanju.

OŠ A se nahaja v urbanem okolju osrednjeslovenske regije in ima med vsemi sodelujočimi šolami enega najvišjih deležev učencev tujcev (približno 14 % vseh učencev). Vodstvo šole je pred petimi leti uvedlo t. i. »uvajalni teden« za vsakega novo prispelega učenca, v katerem učenec spozna šolo, osebje in enega ali dva vrstnika spremljevalca, še preden se polno vključi v redni pouk. Šola ima tudi redno zaposlenega učitelja SLJ za polovični delovni čas, kar je med sodelujočimi šolami redkost.

Po besedah ravnatelja je ključni dejavnik uspeha kontinuiteta – šola je pristop razvijala in izpopolnjevala pet let, namesto da bi ga uvedla kot enkratno pobudo. Učitelji OŠ A so v anketi v povprečju integracijo ocenili ugodneje kot učitelji na drugih sodelujočih šolah, kar je skladno z ugotovitvami o pomenu dolgotrajne sistemske podpore (hipoteza H4, poglavje 3.4.4). Primer OŠ A

kaže, da so premiki mogoči tudi znotraj obstoječega zakonodajnega in finančnega okvira, če šola vključevanje obravnava kot prednostno nalogo in vanj vlaga kontinuirano pozornost vodstva.

3.10 Razlike med mestnimi in podeželskimi šolami

Primerjava odgovorov glede na tip okolja (mestno/podeželsko) je pokazala nekaj sistematičnih razlik. Učitelji na podeželskih šolah so v povprečju poročali o manjšem številu učencev tujcev na oddelek, kar jim je omogočalo bolj individualiziran pristop, hkrati pa so pogosteje izpostavljali geografsko oddaljenost od izvajalcev dodatnega usposabljanja in medkulturnih mediatorjev, ki so praviloma organizirani v večjih mestih.

Mestne šole so nasprotno poročale o višji stopnji dostopa do zunanje strokovne podpore, a hkrati o večji obremenjenosti zaradi absolutno večjega števila učencev tujcev in njihove notranje raznolikosti (govorijo različne materne jezike, prihajajo iz zelo različnih izobraževalnih sistemov). Ta ugotovitev nakazuje, da enoten, univerzalen ukrep verjetno ne bo enako učinkovit v vseh okoljih, temveč bi bilo smiselno politike delno prilagoditi tipu okolja – na primer z mobilnimi timi medkulturnih mediatorjev za podeželska območja.

3.11 Povratne informacije učencev tujcev o željenih izboljšavah

V okviru ankete za učence tujce je bilo vključeno tudi odprto vprašanje o tem, kaj bi si na šoli najbolj želeli spremeniti. Odgovori so bili tematsko združeni v tri skupine. Prva skupina odgovorov se je nanašala na željo po več priložnostih za druženje s slovenskimi vrstniki zunaj razreda, na primer prek skupnih projektov ali dejavnosti, namenjenih prav spoznavanju med učenci. Druga skupina odgovorov je izražala željo po dodatni jezikovni pomoči, predvsem pri razumevanju zahtevnejših učnih vsebin, kar potrjuje ugotovitve o vrzeli med BICS in CALP (poglavje 2.2.3).

Tretja, manjša skupina odgovorov se je nanašala na željo po večjem upoštevanju in predstavitvi njihove domovine ter kulture pri pouku, kar je skladno z Banksovim (2015) poudarkom na povezovanju učnih vsebin z različnimi kulturami kot eno od razsežnosti multikulturnega izobraževanja. Te povratne informacije neposredno od učencev tujcev predstavljajo dragocen vir za oblikovanje ciljanih, njim prilagojenih ukrepov, ki presegajo zgolj oceno odraslih o tem, kaj učenci potrebujejo.

3.12 Povzetek empiričnih ugotovitev

Empirični del raziskave je pokazal, da je vključevanje učencev tujcev v slovenske osnovne šole kompleksen proces, na katerega vplivajo geografski, institucionalni, pedagoški in psihosocialni

dejavniki. Geografska analiza je razkrila izrazito neenakomerno porazdelitev učencev tujcev, anketa med učitelji je pokazala razmeroma nizko stopnjo zaznane uspešnosti integracije ter pomanjkanje virov in usposabljanja, anketa med učenci tujci pa je izpostavila tretjino učencev, ki doživljajo občutke izključenosti.

Kvalitativni del raziskave je te ugotovitve dopolnil s perspektivo vodstev šol, ki so izpostavila neenakomerno razpoložljivost virov, a hkrati tudi številne konkretne primere dobre prakse. Skupaj vsi trije viri podatkov – anketa učiteljev, primerjalna analiza dosežkov ter intervjuji z vodstvi – kažejo skladno sliko: slovenski šolski sistem je pri vključevanju učencev tujcev naredil pomembne korake, hkrati pa ostaja precej odvisen od pripravljenosti in iznajdljivosti posameznih šol, namesto da bi temeljil na enotnih, sistemsko zagotovljenih standardih.

3.13 Metodološki izzivi zbiranja podatkov pri mladoletnikih

Zbiranje podatkov neposredno od učencev tujcev, ki so mladoletni, je terjalo posebno metodološko previdnost. Poleg pridobitve soglasja staršev je bilo treba zagotoviti, da so bila vprašanja oblikovana jezikovno dostopno in da so bili učenci pri izpolnjevanju ankete na voljo za morebitna vprašanja, ne da bi to vplivalo na njihove odgovore. Anketa je bila izvedena v razredu ob prisotnosti razrednika, vendar brez neposrednega nadzora nad posameznimi odgovori, da bi se zmanjšalo tveganje socialno zaželenega odgovarjanja.

Posebna previdnost je bila namenjena tudi vprašanjem o občutku sprejetosti in izključenosti, saj gre za občutljivo temo, ki lahko pri posameznih učencih sproži čustveno neugodje. V navodilih za izvedbo ankete je bilo učiteljem svetovano, naj bodo pozorni na znake stiske ter naj po potrebi učenca napotijo na pogovor s šolsko svetovalno službo.

3.14 Odgovori na raziskovalna vprašanja

Na podlagi predstavljenih ugotovitev je mogoče strnjeno odgovoriti na zastavljena raziskovalna vprašanja iz poglavja 1.3. Odgovor na RV1 kaže, da je geografska porazdelitev učencev tujcev izrazito neenakomerna, z izrazito koncentracijo v osrednjeslovenski regiji, kar je povezano z razporeditvijo zaposlitvenih središč. Odgovor na RV2 kaže, da učitelji integracijo večinoma ocenjujejo kot delno uspešno ter kot glavne ovire izpostavljajo jezikovne bariere, pomanjkanje gradiv in usposabljanja. Odgovor na RV3 kaže, da večina učencev tujcev sicer doživlja zadovoljiv občutek sprejetosti, a tretjina poroča o občutkih izključenosti. Odgovor na RV4 kaže, da vodstva šol sistemsko podporo

ocenjujejo kot nezadostno in nestabilno financirano, hkrati pa izpostavljajo številne primere dobre prakse, ki jih je mogoče prenesti tudi na druge šole.

3.15 Omejitve statistične analize

Pri interpretaciji statističnih rezultatov (poglavja 3.4.2 in 3.4.5) je treba upoštevati, da je vzorec 87 učiteljev in 14 šol razmeroma majhen za bolj zapletene statistične postopke, kot je večnivojsko modeliranje, ki bi lahko hkrati upoštevalo tako individualne značilnosti učiteljev kot značilnosti šol. Uporabljeni testi (hi-kvadrat, Pearsonova korelacija) so zato namenjeni predvsem opisovanju povezav v vzorcu in jih je treba razumeti kot indikativne, ne kot dokončne dokaze vzročnosti.

Dodatno previdnost narekuje tudi dejstvo, da nekatere regije v vzorcu zastopa razmeroma malo šol (na primer jugovzhodna Slovenija z le dvema šolama), kar zmanjšuje zanesljivost regionalnih primerjav. Kljub tem omejitvam pa velikost vzorca zadostuje za smiselno opisno analizo in za oblikovanje utemeljenih, čeprav previdnih sklepov o splošnih vzorcih v podatkih.

3.16 Metodološka refleksija

Ob zaključku empiričnega dela velja na kratko reflektirati tudi metodološke odločitve raziskave. Kombinacija anketnega vprašalnika, primerjalne analize dosežkov in polstrukturiranih intervjujev se je izkazala za smiselno, saj je omogočila vpogled v temo z več zornih kotov, hkrati pa je zahtevala precej časa in usklajevanja s 14 šolami, kar je razumljiva omejitev za raziskavo v obsegu raziskovalne naloge.

V morebitni ponovitvi raziskave bi bilo smiselno razmisliti o vključitvi manjšega števila šol, a z bolj poglobljeno, longitudinalno zasnovo, ki bi omogočila spremljanje istih učencev in učiteljev skozi daljše obdobje. Tak pristop bi sicer zmanjšal širino vzorca, a bi povečal globino razumevanja dinamike vključevanja skozi čas, kar je ena od glavnih omejitev, izpostavljenih že v poglavju 1.6.

3.17 Povezava med velikostjo šole in razpoložljivimi viri

Dodatna analiza vzorca je pokazala, da med velikostjo šole (skupnim številom učencev) in oceno učiteljev o razpoložljivosti virov ni enostavne linearne povezave. Nekatere manjše šole so, kljub manjšemu absolutnemu proračunu, uspele zagotoviti razmeroma dobro podporo zaradi manjšega števila učencev tujcev na oddelek, medtem ko so nekatere večje šole kljub višjemu skupnemu proračunu poročale o občutku razpršenosti virov na preveč področij hkrati.

Ta ugotovitev nakazuje, da absolutna velikost šole sama po sebi ni zanesljiv napovednik uspešnosti vključevanja, temveč je pomembnejše razmerje med številom učencev tujcev in dejansko namenjenimi viri, kar je skladno z že omenjeno šibko negativno korelacijo med deležem učencev tujcev in oceno razpoložljivosti virov (poglavje 3.4.5).

3.18 Dodatna opažanja iz odprtih odgovorov učiteljev

Poleg zaprtih vprašanj je anketa vsebovala tudi odprto vprašanje o izzivih pri delu z učenci tujci (Priloga 1, sklop C). Kvalitativni pregled teh odgovorov je razkril nekaj vzorcev, ki jih zaprta vprašanja niso v celoti zajela. Več učiteljev je na primer izpostavilo izziv usklajevanja tempa pouka med učenci tujci in preostalim razredom – prehitro napredovanje po njihovih izkušnjah pusti učence tujce zadaj, prepočasno napredovanje pa lahko demotivira preostale učence.

Nekaj učiteljev je omenilo tudi pozitivne vidike raznolikosti razreda, na primer obogatitev pouka z izkušnjami in perspektivami učencev iz drugih držav ter razvoj empatije in strpnosti pri vseh učencih. Ta opažanja dopolnjujejo sicer pretežno na izzive osredotočeno sliko, ki izhaja iz zaprtih vprašanj, in opozarjajo, da gre pri vključevanju učencev tujcev tudi za priložnost, ne le za breme.

3.19 Dodatna analiza glede na spol in delovno dobo učiteljev

Dodatna analiza je preverila tudi, ali se ocene uspešnosti integracije razlikujejo glede na spol ali delovno dobo učiteljev. Statistično pomembnih razlik glede na spol ni bilo zaznati, kar nakazuje, da zaznana uspešnost integracije ni odvisna od spola učitelja, temveč bolj od objektivnih okoliščin, kot so razpoložljivi viri in izkušnje šole (poglavje 3.4.2).

Nekoliko drugačna slika se je pokazala glede na delovno dobo: učitelji z manj kot desetimi leti delovnih izkušenj so v povprečju izražali nekoliko višjo stopnjo negotovosti pri delu z učenci tujci kot izkušenejši učitelji, kar je skladno s pričakovanji, da izkušnje s časom gradijo tudi t. i. prakticno znanje (angl. practical knowledge) za delo v raznolikih razredih. Ta ugotovitev dodatno podpira priporočilo o pomenu mentorstva med izkušenejšimi in mlajšimi učitelji na tem področju (poglavje 2.23).

3.20 Sklep empiričnega dela glede na cilje naloge

Če se vrnemo k ciljem, zastavljenim v poglavju 1.2, lahko ugotovimo, da je empirični del naloge te cilje v celoti naslovil. Obseg in geografska porazdelitev učencev tujcev sta bila ugotovljena in analizirana (poglavje 3.4.1), stališča učiteljev o uspešnosti integracije in izzivih so bila podrobno preučena (poglavja 3.4.2 in 3.18), subjektivni občutek sprejetosti učencev tujcev je bil raziskan (poglavje 3.4.3), ugotovitve ankete pa so bile primerjane z izkušnjami vodstev šol (poglavje 3.5).

Prav tako je bila slovenska praksa umeščena v širši evropski kontekst (poglavje 2.5), na podlagi vseh ugotovitev pa so bili v nadaljevanju (poglavje 4) oblikovani konkretni, po deležnikih razvrščeni predlogi za izboljšanje stanja. Empirični del tako predstavlja trdno podlago za sklepni del naloge, ki sledi.

3.21 Sinteza kvantitativnih in kvalitativnih ugotovitev

Za zaključek empiričnega dela je smiselno na enem mestu strniti, kako se kvantitativne in kvalitativne ugotovitve te raziskave dopolnjujejo. Anketni podatki so ponudili širino – omogočili so oceno stanja na 14 šolah in med 87 učitelji ter merljivo oceno občutka sprejetosti med 225 učenci tujci. Intervjuji z vodstvi šol so nasprotno ponudili globino – konkretne zgodbe, primere dobre prakse in vpogled v to, zakaj se določeni vzorci pojavljajo, ne le, da se pojavljajo.

Skupaj oba pristopa omogočata bolj zanesljivo in bogato sliko kot katerakoli metoda sama zase. Kjer se kvantitativni in kvalitativni podatki ujemajo (na primer pri oceni pomanjkanja virov), lahko sklepamo o razmeroma trdnih in posplošljivih ugotovitvah. Kjer pa kvalitativni podatki dodajo nianse, ki jih anketa ni mogla zajeti (na primer razlike med mestnimi in podeželskimi šolami, poglavje 3.10, ali specifika mladoletnikov brez spremstva, poglavje 2.10), ta sinteza opozarja na področja, ki bi si zaslužila poglobljeno nadaljnjo raziskavo.

3.22 Primerjava rezultatov z izsledki predhodnih slovenskih raziskav

Ugotovitve pričujoče raziskave je smiselno primerjati tudi z izsledki predhodnih slovenskih raziskav na tem področju. Vižintin (2017) je v svoji analizi ugotovila, da so šole, ki so razvile celostne modele vključevanja, dosegale opazno boljše rezultate na področju jezikovnega napredka učencev, kar je skladno z izsledki te raziskave o pomenu dolgotrajne sistemske podpore (poglavje 3.4.4, hipoteza H4). Podobnost ugotovitev med raziskavama, izvedenima z različnimi metodami in na različnih vzorcih, krepi zaupanje v veljavnost obeh sklopov ugotovitev.

Po drugi strani se pričujoča raziskava od Vižintinove (2017) razlikuje po tem, da neposredno vključuje glas učencev tujcev samih, ne le opažanja učiteljev in vodstev šol. Ta razlika v metodološkem pristopu je omogočila odkritje podatka o tretjini učencev, ki doživljajo občutke izključenosti (poglavje 3.4.3) – ugotovitev, ki je iz perspektive zgolj odraslih akterjev lažje spregledana, saj se občutek izključenosti ne kaže vedno navzven v vidnem vedenjskem ali učnem neuspehu.

3.23 Razlike med prvo in drugo generacijo priseljencev v vzorcu

Čeprav raziskava izraz »učenec tujec« uporablja kot skupno kategorijo (poglavje 1.1), je iz dodatnih vprašanj v anketi za učence razvidno, da je približno petina anketiranih učencev tujcev v Sloveniji rojena, torej gre za tako imenovano drugo generacijo priseljencev, medtem ko je preostala večina prišla v Slovenijo neposredno iz tujine. Primerjava odgovorov med tema dvema podskupinama je pokazala, da učenci, rojeni v Sloveniji, v povprečju poročajo o višji stopnji sprejetosti in tekočem znanju slovenščine, kar je skladno z ugotovitvami mednarodne literature o postopnem zmanjševanju jezikovnih in socialnih ovir med generacijami (Portes in Rumbaut, 2001, str. 60).

Kljub temu tudi pri drugi generaciji niso bile popolnoma odsotne izkušnje izključenosti, kar nakazuje, da zgolj rojstvo v Sloveniji in znanje jezika ne zagotavljata samodejno popolne socialne integracije, temveč lahko na občutek pripadnosti vplivajo tudi drugi dejavniki, kot so družinski socialno-ekonomski položaj, videz ali priimek, ki lahko še vedno povzročajo občutek drugačnosti tudi pri otrocih, ki so celo šolanje opravili v Sloveniji.

3.24 Zaznana sprememba stanja v zadnjih petih letih po oceni vodstev šol

V intervjujih so bila vodstva šol povprašana tudi, kako bi ocenila spremembo stanja na področju vključevanja učencev tujcev v zadnjih petih letih. Večina intervjuvanih je poročala o zaznani pozitivni spremembi, predvsem na ravni ozaveščenosti učiteljskega zbora in postopnega uvajanja bolj strukturiranih pristopov, kot je uvajalni teden (poglavje 3.9). Hkrati so skoraj vsi izpostavili, da se je v istem obdobju povečalo tudi absolutno število učencev tujcev, kar je delno izničilo občutek napredka, saj se je sorazmerno povečal tudi obseg potreb po podpori.

Trije od osmih intervjuvanih so izrecno omenili, da je bil prihod ukrajinskih učencev po letu 2022 (poglavje 2.21) prelomna izkušnja, ki je marsikatero šolo prisilila k hitrejšemu razvoju rutin in postopkov, ki bi jih sicer razvijali postopneje. V tem smislu je kriza, kljub svojim negativnim vidikom, po besedah nekaterih ravnateljev posredno pospešila razvoj bolj sistematičnih pristopov k vključevanju, ki koristijo tudi učencem tujcem, ki v šole prihajajo iz drugih razlogov.

4 Sklepne ugotovitve

Rezultati raziskave jasno kažejo, da je vključevanje učencev tujcev v slovenskih osnovnih šolah področje, ki zahteva sistemsko pozornost in konkretne ukrepe. Geografska analiza je pokazala neenakomerno porazdelitev z največjimi žarišči v urbanih regijah, kar poudarja potrebo po ciljanih regionalnih strategijah. Učitelji večinoma integracijo ocenjujejo kot le delno uspešno, kar razkriva sistemske pomanjkljivosti pri zagotavljanju virov in usposabljanja. Tretjina učencev tujcev pa doživlja občutke izključenosti, ki ogrožajo njihov dolgoročni razvoj.

Vse štiri hipoteze so bile potrjene, H4 delno: učenci tujci se res težje vključujejo, šole res nimajo dovolj virov, učenci tujci res pogosteje doživljajo izključenost, dlje časa organizirana podpora pa se kaže kot koristna, čeprav ne v vseh merjenih vidikih statistično pomembno.

Za izboljšanje stanja predlagamo naslednje ukrepe, razvrščene po ključnih deležnikih:

Na ravni državne politike (MVI):

- opredelitev jasnih normativov za financiranje dodatnih ur SLJ, vezanih na dejansko število učencev tujcev na šoli;
- povečanje števila razpoložljivih medkulturnih mediatorjev in vzpostavitev mreže, dostopne vsem šolam;
- sistematično vključevanje medkulturne pedagogike v dodiplomsko izobraževanje učiteljev.

Na ravni šole in vodstva:

- razvoj celostnih uvajalnih programov za novo prispele učence;
- redno spremljanje občutka sprejetosti učencev tujcev, na primer prek kratkih letnih anket;
- spodbujanje vrstniških programov, kot je sistem spremljevalcev.

Na ravni učiteljev:

- udeležba na usposabljanjih za medkulturno pedagogiko in diferenciacijo pouka;
- prilagajanje načinov preverjanja znanja učencem, ki jezika še ne obvladajo v celoti.

Na ravni staršev in skupnosti:

- aktivno vključevanje medkulturnih mediatorjev pri komunikaciji s starši;

- spodbujanje sodelovanja lokalnih društev in prostovoljcev pri podpornih dejavnostih.

4.1 Predlogi za nadaljnje raziskovanje

Nadaljnje raziskave bi lahko presečno zasnovo te naloge nadgradile z longitudinalnim spremljanjem manjšega števila učencev tujcev skozi več let šolanja, kar bi omogočilo boljše razumevanje dinamike vključevanja skozi čas. Prav tako bi bilo koristno razširiti vzorec na več regij in vključiti tudi glas učencev nižjih razredov, morda s pomočjo prilagojenih, jezikovno manj zahtevnih raziskovalnih orodij (na primer risbe ali strukturirani pogovori s pomočjo tolmača). Zanimivo bi bilo tudi primerjati izobraževalne dosežke učencev tujcev na šolah z različno stopnjo sistemske podpore, kar bi omogočilo bolj neposredno oceno učinkovitosti posameznih ukrepov.

4.2 Širši družbeni pomen uspešnega vključevanja

Vključevanje učencev tujcev v izobraževalni sistem ni izolirano vprašanje šolske politike, temveč je tesno povezano s tem, kakšno družbo Slovenija gradi za prihodnost. Šola je pogosto prvo in najpomembnejše okolje, v katerem se otroci različnih kulturnih ozadij srečajo, spoznajo in naučijo sobivati, zato ima izjemno pomembno vlogo pri oblikovanju medgeneracijskih odnosov do raznolikosti. Otroci, ki v osnovni šoli doživijo vključujoče in spoštljivo okolje, v odraslo dobo praviloma prenesejo bolj odprt in strpen odnos do drugačnosti, kar dolgoročno prispeva k družbeni koheziji (Banks, 2015, str. 30).

Nasprotno lahko izkušnja izključenosti v otroštvu pusti dolgotrajne posledice – ne le za posameznika, temveč tudi za širšo skupnost, saj neuspešna integracija povečuje tveganje za socialno razslojenost in medsebojno nezaupanje. V tem smislu naložba v kakovostno in sistemsko podprto vključevanje učencev tujcev ni le vprašanje pravičnosti do posameznih otrok, temveč tudi preventivna naložba v socialno stabilnost in kohezivnost slovenske družbe v prihodnjih desetletjih.

4.4 Kritični pogled na predlagana priporočila

Ob predstavljenih priporočilih velja opozoriti, da njihova uresničitev ni odvisna zgolj od dobre volje posameznih šol, temveč predvsem od razpoložljivih javnofinančnih sredstev in političnih prioritet. Nekateri predlogi, na primer širitev mreže medkulturnih mediatorjev ali sistemsko spremljanje kazalnikov vključenosti, terjajo dodatna sredstva, katerih zagotovitev je odvisna od širših proračunskih odločitev, ki presegajo področje izobraževanja.

Prav tako je treba priznati, da nekatera priporočila – na primer poenotenje postopkov ocenjevanja predznanja ali uvedba standardiziranih kazalnikov vključenosti – lahko naletijo na odpor zaradi

tveganja dodatne administrativne obremenitve učiteljev, ki so že tako pogosto preobremenjeni. Uspešno uresničevanje priporočil bo zato verjetno zahtevalo postopen pristop, ki upošteva razpoložljive vire in dejansko izvedljivost v praksi, ne pa zgolj deklarativno zavezanost k izboljšavam.

4.5 Zaključna misel

Vključevanje učencev tujcev v slovenski šolski sistem ni statično stanje, ki bi ga bilo mogoče enkrat za vselej »rešiti«, temveč nenehen proces prilagajanja na spreminjajoče se migracijske tokove, potrebe posameznih učencev in razpoložljive vire. Pričujoča raziskovalna naloga je poskušala prispevati k boljšemu razumevanju tega procesa z združevanjem podatkov, mnenj in izkušenj različnih deležnikov – učiteljev, učencev tujcev in vodstev šol. Upamo, da bodo njene ugotovitve in priporočila koristila vsem, ki si prizadevajo, da bi bila slovenska šola resnično dostopna in prijazna do vseh otrok, ne glede na to, od kod prihajajo.

4.6 Strnjeno sporočilo za oblikovalce politik

Za bralce, ki jih zanima zgolj strnjen povzetek ključnih priporočil za oblikovanje politik, lahko ugotovitve te naloge strnemo v tri osrednje točke. Prvič, potrebni so jasni, na državni ravni opredeljeni normativi za financiranje dodatne jezikovne in strokovne pomoči, ki ne bodo prepuščeni presoji in zmožnostim posamezne šole. Drugič, medkulturna pedagogika mora postati sestavni del rednega izobraževanja in usposabljanja učiteljev, ne le izbirna dodatna vsebina za tiste, ki jih tema že zanima. Tretjič, potrebno je sistematično in redno spremljanje kazalnikov vključenosti (poglavje 3.8), ki bo omogočilo, da se odločitve o nadaljnjih ukrepih sprejemajo na podlagi podatkov, ne le posamičnih vtisov ali priložnostnih poročil.

4.7 Osebni pogled avtorice

Ob zaključku raziskovalne naloge naj dodam še kratko osebno refleksijo. Delo na tej nalogi mi je omogočilo vpogled v vsakdanjik slovenskih osnovnih šol, ki ga kot zunanja opazovalka prej nisem v celoti razumela. Pogovori z ravnatelji in odgovori učiteljev so razkrili, da za suhoparnimi statističnimi podatki stojijo konkretni ljudje – učitelji, ki si iskreno prizadevajo pomagati vsakemu učencu, in otroci, ki so se v razmeroma kratkem času morali naučiti novega jezika, novih pravil in novih prijateljstev.

Najbolj me je pri delu presenetilo, kako velika razlika je med posameznimi šolami v tem, kako sistematično in premišljeno pristopajo k vključevanju – ne glede na to, da delujejo znotraj istega zakonodajnega okvira. To spoznanje krepi moje prepričanje, da so poleg sistemskih sprememb, ki

jih naloga predlaga, enako pomembni tudi posamezniki – ravnatelji, učitelji in svetovalni delavci – ki so pripravljeni v vključevanje vlagati čas, energijo in ustvarjalnost, tudi kadar sistemska podpora (še) ni popolna.

4.8 Možni viri financiranja predlaganih ukrepov

Uresničitev predlaganih ukrepov (poglavje 4 in 4.3) je v veliki meri odvisna od zagotovitve ustreznih finančnih sredstev. Poleg rednega državnega proračuna za izobraževanje bi bilo smiselno preučiti tudi dopolnilne vire financiranja, ki jih nekatere sodelujoče šole že delno izkoriščajo. Evropski socialni sklad in drugi evropski strukturni skladi namenjajo sredstva projektom s področja socialnega vključevanja in izobraževanja, kar bi lahko šolam ali skupinam šol omogočilo sofinanciranje večletnih programov, kot je razvoj mreže medkulturnih mediatorjev.

Dodaten, a manjši vir predstavljajo občinski proračuni, ki v nekaterih primerih že sofinancirajo dodatne ure pomoči, ter sredstva nevladnih organizacij in donatorjev. Kombinacija državnega, evropskega, lokalnega in nevladnega financiranja bi lahko zmanjšala odvisnost posameznih šol od enega samega, negotovega vira sredstev, na kar so v intervjujih opozorili tudi ravnatelji (poglavje 3.5).

4.9 Sklepna beseda

Naloga se zaključuje s prepričanjem, da vključevanje učencev tujcev ni breme, ki bi ga bilo treba zgolj upravljati, temveč priložnost za razvoj bolj odprtega, prilagodljivega in v prihodnost usmerjenega šolskega sistema. Ugotovitve te raziskave – od geografske porazdelitve, prek stališč učiteljev in občutka sprejetosti učencev tujcev, do izkušenj vodstev šol – skupaj rišejo sliko sistema, ki na terenu že premika meje dobre prakse, a bi z jasnejšo sistemsko podporo lahko naredil še pomembnejši korak naprej.

Upamo, da bo pričujoča raziskovalna naloga s svojimi ugotovitvami, priporočili in prilogami (vprašalniki, predlogami in kontrolnimi seznami) služila kot uporabno izhodišče tako za nadaljnje raziskovanje kot za konkretne korake v praksi – na ravni posamezne šole, lokalne skupnosti in državne politike.

4.3 Časovni okvir za uresničevanje priporočil

Za lažje uresničevanje predlaganih ukrepov (poglavje 4) predlagamo okviren časovni razpored, ki ločuje kratkoročne, srednjeročne in dolgoročne prednostne naloge.

Časovni okvir	Prednostne naloge
Kratkoročno (do 1 leta)	Uvedba uvajalnega tedna za novo prispele učence na vseh sodelujočih šolah; vzpostavitev letne ankete o občutku sprejetosti; deljenje primerov dobre prakse med šolami.
Srednjeročno (1–3 leta)	Vključitev medkulturne pedagogike v redna usposabljanja učiteljev; širitev mreže medkulturnih mediatorjev; opredelitev jasnejših normativov financiranja dodatnih ur SLJ.
Dolgoročno (3–5 let)	Sistemsko spremljanje kazalnikov vključenosti na državni ravni (poglavje 3.8); vključitev medkulturne pedagogike v dodiplomsko izobraževanje učiteljev; evalvacija učinkov uvedenih ukrepov.

Tabela: Predlagan časovni okvir za uresničevanje priporočil

Vir: Lasten

Uspešna integracija učencev tujcev ni le odgovornost šole, temveč celotne skupnosti. Z zagotavljanjem enakih izobraževalnih priložnosti vsem otrokom Slovenija ne bo le izpolnjevala svojih moralnih in zakonskih zavez, temveč bo bogatila svojo skupnost z novimi perspektivami in izkušnjami.

4.10 Vloga te naloge v širšem kontekstu OŠ Hinka Smrekarja

Čeprav se pričujoča raziskovalna naloga po zasnovi opira na vzorec 14 osnovnih šol iz različnih slovenskih regij, njene ugotovitve in priporočila neposredno naslavljajo tudi vprašanja, s katerimi se pri vključevanju učencev tujcev srečuje Osnovna šola Hinka Smrekarja. Predlagani ukrepi – od uvajalnega tedna, prek individualiziranega načrta vključevanja, do rednega spremljanja občutka sprejetosti učencev – so zasnovani tako, da jih je mogoče z manjšimi prilagoditvami preizkusiti tudi v okviru te šole, ne glede na to, da ni bila del prvotnega raziskovalnega vzorca.

Avtorica upa, da bo naloga na Osnovni šoli Hinka Smrekarja služila kot izhodišče za notranji strokovni pogovor o tem, katera od predstavljenih priporočil (poglavje 4) so za konkretne razmere šole najbolj relevantna, ter da bo morebiti spodbudila tudi nadaljnje, na šolo specifično raziskovanje in spremljanje kazalnikov vključenosti, opisanih v poglavju 3.8.

5 Viri in literatura

1. Banks, J. A. (2015). Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching. New York: Routledge.

2. Beltram, P., Žalec, N., Mirčeva, J., in Turk, A. (2014). Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji: odrasli v srednješolskem izobraževanju – položaj, kakovost, bodočnost. Ljubljana: Andragoški center RS.

3. Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. Applied Psychology, 46(1), 5–34.

4. Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V J. Richardson (ur.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (str. 46–58). New York: Greenwood.

5. Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology, 94, 95–120.

6. Council of the European Communities. (1977). Direktiva Sveta 77/486/EGS o izobraževanju otrok delavcev migrantov.

7. Crul, M., in Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities. Ethnic and Racial Studies, 33(7), 1249–1268.

8. Crul, M., Schneider, J., in Lelie, F. (ur.). (2012). The European Second Generation Compared. Amsterdam: Amsterdam University Press.

9. Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

10. Epstein, J. L. (2001). School, Family, and Community Partnerships. Boulder: Westview Press.

11. Esser, H. (2001). Sociology of Migration. London: Routledge.

12. European Commission. (2021). Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027. Bruselj: European Commission.

13. Eurydice. (2018). Strategija vseživljenjskega učenja. Pridobljeno s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-77_sl

14. Eurydice. (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

15. Gay, G. (2018). Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice (3. izd.). New York: Teachers College Press.

16. Gogolin, I. (2002). Linguistic diversity and educational institutions. V M. Georgiou in A. K. K. Pantev (ur.), Minority languages and education (str. 55–68). Council of Europe Publishing.

17. Jelenc, Z. (2016). Izobraževanje odraslih v Sloveniji: temeljni pogoj za razvoj vseživljenjskosti učenja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

18. Koprivnikar, B., in Zaletel, M. (2018). Demografski trendi in migracije v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Statistični urad RS.

19. OECD. (2018). The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being. Pariz: OECD Publishing.

20. OECD. (2019). PISA 2018 Results: Where All Students Can Succeed (zv. II). Pariz: OECD Publishing.

21. Portes, A., in Rumbaut, R. G. (2001). Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation. Berkeley: University of California Press.

22. Pravilnik o organizaciji in izvajanju dodatne strokovne pomoči za otroke priseljence in otroke s posebnimi potrebami v osnovnih šolah. (2019). Uradni list Republike Slovenije, št. 54/19.

23. Republika Slovenija. (2018). Resolucija o nacionalnem programu vzgoje in izobraževanja. Uradni list Republike Slovenije, št. 3/18.

24. Sam, D. L., in Berry, J. W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. Perspectives on Psychological Science, 5(4), 472–481.

25. Slovenska filantropija. (2020). Poročilo o programu medkulturnega vključevanja otrok in mladostnikov priseljencev. Ljubljana: Slovenska filantropija.

26. Statistični urad Republike Slovenije. (2024). Struktura učencev osnovnih šol po državljanstvu. Ljubljana: SURS.

27. Suárez-Orozco, C., in Suárez-Orozco, M. M. (2001). Children of Immigration. Cambridge, MA: Harvard University Press.

28. UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Pariz: UNESCO.

29. Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies, 30(6), 1024–1054.

30. Vižintin, M. A. (2017). Model vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

31. Zakon o osnovni šoli (ZOS). (2006). Uradni list Republike Slovenije, št. 81/06, 102/07 – odl. US, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 65/14, 11/18 – ZIO-1.

32. Zavod RS za šolstvo. (2023). Priročnik za delo z učenci priseljenci. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

6 Slovar ključnih pojmov

Asimilacija – Proces, pri katerem posameznik v celoti prevzame kulturo večinske družbe in opusti lastno kulturno identiteto.

Integracija – Dvosmeren proces vključevanja, pri katerem posameznik ohranja lastno kulturno identiteto ob hkratnem sprejemanju norm gostiteljske družbe.

Inkluzija – Preoblikovanje celotnega sistema (npr. šole), da postane dostopen in relevanten za vse, ne glede na njihove značilnosti ali ozadje.

Akulturacija – Psihološki in kulturni proces prilagajanja posameznika ali skupine ob dolgotrajnem stiku z drugo kulturo.

Kulturni kapital – Znanje, veščine, izobrazba in kulturne navade, ki posamezniku olajšajo delovanje v določenem družbenem okolju.

Socialni kapital – Mreže odnosov, zaupanja in vzajemnosti, ki posamezniku omogočajo dostop do virov in podpore.

BICS – Osnovna medosebna komunikacijska spretnost – jezikovna zmožnost za vsakodnevni pogovor, ki se razvije razmeroma hitro.

CALP – Kognitivno-akademska jezikovna usposobljenost – zmožnost razumevanja in uporabe abstraktnega, akademskega jezika, ki se razvija dlje časa.

Medkulturni mediator – Oseba, ki pozna jezik in kulturno ozadje učenca ter pomaga pri komunikaciji med šolo, učencem in starši.

Super-diverziteta – Pojav visoke notranje raznolikosti znotraj priseljenske populacije same (različni izvorni jeziki, kulture, pravni statusi).

Uvajalno obdobje – Začetno obdobje po vpisu učenca tujca, namenjeno oceni predznanja in postopnemu vključevanju v šolsko okolje.

Individualizirani načrt vključevanja – Dokument, ki opredeljuje cilje, ukrepe in način spremljanja napredka posameznega učenca tujca.

Instructional leadership – Model vodenja šole, usmerjen v neposredno podporo učiteljem pri izboljševanju pedagoške prakse.

Triangulacija – Metodološki pristop, pri katerem se ugotovitve preverjajo z več neodvisnimi viri podatkov ali metodami.

Kulturno odzivno poučevanje – Pristop k poučevanju, ki aktivno vključuje kulturno ozadje učencev v učni proces.

Comparative integration context theory – Teorija, ki povezuje uspešnost integracije priseljencev z lastnostmi institucionalnega konteksta države gostiteljice.

Presečna raziskava – Raziskava, pri kateri so podatki zbrani v enem časovnem obdobju, brez spremljanja skozi čas.

7 Priloge

Priloga 1: Anketni vprašalnik za učitelje (skrajšan povzetek)

Vprašalnik je bil sestavljen iz treh sklopov. V nadaljevanju so navedeni ključni sklopi in primeri vprašanj.

A. Demografski podatki

- Spol
- Delovna doba (leta)
- Regija in velikost šole
- Razred, ki ga poučujete

B. Vprašanja zaprtega tipa (5-stopenjska Likertova lestvica: 1 – sploh se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam)

- Menim, da je integracija učencev tujcev na moji šoli uspešna.
- Šola ima dovolj finančnih virov za delo z učenci tujci.
- Imam ustrezno usposabljanje za delo z učenci, ki jim slovenščina ni prvi jezik.
- Na voljo imam zadostna učna gradiva za delo z učenci tujci.
- Učenci tujci se dobro vključujejo v razredne dejavnosti.
- Slovenski učenci so v razredu prijazni do učencev tujcev.
- Starši učencev tujcev se aktivno vključujejo v šolsko dogajanje.
- Šola ima dostop do medkulturnega mediatorja ali podobne oblike podpore.
- Sodelovanje s šolsko svetovalno službo pri delu z učenci tujci je učinkovito.
- Menim, da bi dodatno usposabljanje izboljšalo mojo usposobljenost za delo z učenci tujci.
- Učenci tujci na moji šoli dosegajo primerljive učne rezultate kot slovenski učenci.
- Šola sistematično spremlja napredek učencev tujcev pri učenju slovenščine.
- Vodstvo šole nudi zadostno podporo učiteljem pri delu z učenci tujci.
- Obstoječa zakonodaja mi kot učitelju daje jasne smernice za delo z učenci tujci.

- Na splošno sem zadovoljen/-na s tem, kako moja šola obravnava vključevanje učencev tujcev.

C. Odprti vprašanji

- Kateri so po vašem mnenju največji izzivi pri delu z učenci tujci?
- Opišite primer dobre prakse, ki ste ga zasledili ali izvedli pri vključevanju učencev tujcev.

Priloga 2: Okvirna vprašanja za intervju z vodstvi šol

- Koliko časa vaša šola že sistematično dela z učenci tujci in kako se je pristop skozi leta spreminjal?
- Kako je organizirano financiranje dodatnih ur slovenščine kot drugega jezika?
- Ali sodelujete z medkulturnimi mediatorji ali nevladnimi organizacijami? Kako ocenjujete to sodelovanje?
- Kateri primeri dobre prakse so se na vaši šoli izkazali za posebej učinkovite?
- Katere sistemske spremembe bi po vašem mnenju najbolj izboljšale položaj učencev tujcev?

Priloga 3: Primer kodirne sheme za tematsko analizo intervjujev

Tema	Primer kode	Ponazoritveni opis
Neenakomerna razpoložljivost virov	financiranje, kadrovska podhranjenost	Ravnatelj opisuje financiranje dodatnih ur SLJ iz drugih postavk proračuna.
Primeri dobre prakse	botrski sistem, kulturni dnevi	Šola opisuje vrstniško mentorstvo za novo prispele učence.
Potreba po sistemski podpori	mediatorji, smernice MVI	Ravnatelj izpostavlja pomanjkanje razpoložljivih medkulturnih mediatorjev.

Tabela: Primer kodirne sheme, uporabljene pri tematski analizi intervjujev

Vir: Lasten

Priloga 4: Primerjava izbranih evropskih modelov vključevanja

Država	Model	Ključna prednost	Ključno tveganje
Nemčija	Willkommensklassen (ločeni uvajalni razredi)	Intenzivna začetna jezikovna priprava	Podaljšana segregacija
Avstrija	Deutschförderklassen	Ciljana jezikovna podpora	Stigmatizacija
Švedska	Förberedelseklass (časovno omejen uvajalni razred)	Postopna vključitev v predmete	Zahteva usklajeno urnikovanje
Nizozemska	Taalschool (centralna jezikovna šola)	Intenzivno spremljanje prehoda	Oddaljenost od matične šole

Slovenija	Takojšnja vključitev v redni razred + dodatne ure SLJ	Ni dolgotrajne segregacije	Obremenitev učiteljev rednega pouka

Tabela: Primerjava modelov vključevanja učencev priseljencev v izbranih evropskih državah

Vir: povzeto po Crul, Schneider in Lelie (2012) ter OECD (2018); lastna sistematizacija

Priloga 5: Predloga individualiziranega načrta vključevanja učenca

V nadaljevanju je predstavljena okvirna struktura individualiziranega načrta vključevanja, ki ga šole lahko prilagodijo lastnim potrebam in ga oblikujejo ob vpisu vsakega novo prispelega učenca tujca.

- Osnovni podatki: datum vpisa, razred, materni jezik, dosedanje šolanje v izvorni državi.
- Ocena predznanja: raven znanja slovenščine, prepoznane močne strani in vrzeli pri posameznih predmetih.
- Cilji za tekoče šolsko leto: jezikovni cilji, socialni cilji, akademski cilji.
- Predvideni ukrepi: obseg dodatnih ur SLJ, vključenost medkulturnega mediatorja, vrstniški spremljevalec, prilagoditve pri ocenjevanju.
- Vloge in odgovornosti: razrednik, učitelj SLJ, svetovalna služba, starši, po potrebi medkulturni mediator.
- Načrt spremljanja napredka: pogostost pregledov (npr. na dva meseca), kazalniki napredka, datum evalvacije.

Tovrstna predloga omogoča, da se podpora posameznemu učencu ne prepušča naključju ali dobri volji posameznega učitelja, temveč postane del sistematičnega in dokumentiranega procesa, ki ga je mogoče spremljati in prilagajati skozi šolsko leto.

Priloga 6: Ponazoritveni povzetek intervjuja (anonimizirano)

V nadaljevanju je naveden anonimiziran, parafraziran povzetek enega izmed osmih intervjujev z vodstvi šol, ki ponazarja način, kako so bili podatki zbrani in kasneje kodirani (glej Prilogo 3).

Ravnateljica šole je opisala, da se je število učencev tujcev na njeni šoli v zadnjih petih letih več kot podvojilo, kar je zahtevalo postopno prilagajanje organizacije pouka. Izpostavila je, da so v prvih letih dodatne ure slovenščine izvajali priložnostno, glede na trenutno razpoložljivost kadra, kasneje pa so vzpostavili stalno, vnaprej načrtovano shemo ur, kar je po njenih besedah bistveno izboljšalo kakovost in kontinuiteto podpore. Kot poseben izziv je izpostavila usklajevanje pričakovanj med

starši učencev tujcev in šolo, predvsem glede tempa napredovanja in ocenjevanja, kar so delno naslovili z uvedbo rednih razgovorov ob podpori tolmača oziroma medkulturnega mediatorja.

Ravnateljica je sklenila z oceno, da je največji še nerešen izziv nestabilnost financiranja dodatnih programov, saj mora vsako leto znova iskati vire za nadaljevanje dejavnosti, ki so se izkazale za uspešne, kar ji onemogoča dolgoročno načrtovanje.

Priloga 7: Okvirna vprašanja za morebitno anketo med starši

Čeprav starši v tej raziskavi niso bili neposredno vključeni kot skupina udeležencev, v nadaljevanju predlagamo nabor vprašanj, ki bi jih bilo smiselno vključiti v morebitno nadaljnjo raziskavo, usmerjeno na perspektivo staršev učencev tujcev.

- Kako bi ocenili komunikacijo med vami in šolo od vpisa vašega otroka naprej?
- Ali ste bili seznanjeni z možnostmi dodatne strokovne pomoči za vašega otroka?
- Ali se počutite dobrodošle na govorilnih urah in roditeljskih sestankih?
- Kaj bi šoli predlagali za lažje vključevanje vašega otroka in vaše družine?
- Ali ste imeli dostop do medkulturnega mediatorja ali tolmača, kadar ste ga potrebovali?

Priloga 8: Šifrant sodelujočih šol

Zaradi zagotavljanja anonimnosti so sodelujoče šole v tej nalogi označene s šiframi. Spodnja preglednica prikazuje razporeditev šifer po regijah, kot je bila uporabljena pri obdelavi podatkov.

Šifra šole	Regija	Tip okolja	Sodelovanje v intervjuju
OŠ A–D	Osrednjeslovenska	mestno	da (2)
OŠ E–G	Podravska	mestno/podeželsko	da (2)
OŠ H–J	Savinjska	mestno/podeželsko	da (1)
OŠ K–L	Gorenjska	podeželsko	da (2)
OŠ M–N	Jugovzhodna Slovenija	podeželsko	da (1)

Tabela: Šifrant sodelujočih šol po regijah in tipu okolja

Vir: Lasten

Priloga 9: Primer prilagojenega učnega lista

Kot ponazoritev pedagoške prilagoditve, opisane v poglavju 2.15, v nadaljevanju predstavljamo okvirno strukturo prilagojenega učnega lista za učenca tujca pri predmetu spoznavanje okolja, ki jo je v intervjuju opisala ena od sodelujočih učiteljic.

- Ključne besede so ob prvi omembi opremljene s sliko ali piktogramom.
- Navodila so kratka, zapisana v enostavnih povedih, po potrebi oštevilčena po korakih.
- Naloge omogočajo tudi neverbalni odgovor (obkroževanje, povezovanje, risanje), kjer je to vsebinsko smiselno.
- Zahtevnejše besedilne naloge so dopolnjene s krajšim, jezikovno poenostavljenim povzetkom.

Učiteljica je poudarila, da priprava tovrstnih prilagojenih gradiv zahteva dodaten čas, ki ga v rednem delovnem obremenitvi učiteljev pogosto primanjkuje, kar ponovno kaže na potrebo po sistemski podpori, opisani v poglavjih 4 in 4.1.

Priloga 10: Primer večjezičnega obvestila za starše

Za lažjo komunikacijo s starši, ki še ne obvladajo slovenščine, nekatere sodelujoče šole pripravljajo ključna obvestila (na primer o roditeljskih sestankih ali šolskih dogodkih) v več jezikih oziroma jih dopolnijo s poenostavljeno slovensko različico in piktogrami. Tovrstna obvestila praviloma vsebujejo: naslov dogodka, datum in uro, kraj, kratek opis namena ter kontaktne podatke osebe, na katero se starši lahko obrnejo za dodatna pojasnila ali pomoč pri prevodu.

Čeprav priprava večjezičnih gradiv za vsako posamezno šolo ni vedno izvedljiva, bi centralizirana priprava osnovnih predlog v najpogostejših jezikih učencev tujcev (na primer prek Zavoda RS za šolstvo) lahko olajšala delo posameznim šolam in prispevala k bolj enotni ter kakovostnejši komunikaciji s starši po vsej državi.

Priloga 11: Okvirni vprašalnik za samoevalvacijo šole

Na podlagi ugotovitev raziskave predlagamo kratek okvirni vprašalnik, ki bi ga šole lahko uporabile za lastno, neformalno samoevalvacijo stanja na področju vključevanja učencev tujcev.

- Ali imamo na šoli zapisan in dogovorjen postopek za sprejem novo prispelega učenca tujca?
- Ali imamo dovolj ur SLJ glede na trenutno število učencev tujcev?
- Ali se naši učitelji redno usposabljajo na področju medkulturne pedagogike?
- Ali redno spremljamo počutje in občutek sprejetosti učencev tujcev?
- Ali imamo vzpostavljen način komunikacije s starši, ki ne govorijo slovensko?
- Ali imamo dostop do medkulturnega mediatorja, kadar ga potrebujemo?

Vprašalnik ni namenjen formalnemu ocenjevanju ali primerjavi med šolami, temveč kot izhodišče za notranji pogovor kolektiva o tem, na katerih področjih je šola že dobro uveljavljena in kje bi bilo smiselno vlagati dodaten trud.

Priloga 12: Parafrazirani odgovori učencev tujcev na odprto vprašanje

V okviru ankete za učence tujce (poglavje 3.11) je bilo zastavljeno tudi odprto vprašanje o tem, kaj jim je v slovenski šoli najbolj pomagalo pri vključevanju. V nadaljevanju je nekaj parafraziranih, anonimiziranih odgovorov, ki ponazarjajo raznolikost izkušenj.

- Učenec je opisal, da mu je pri vključevanju najbolj pomagal sošolec, ki mu je na začetku pomagal razumeti navodila in ga povabil, naj se pridruži pri igri med odmorom.
- Druga učenka je izpostavila, da ji je učiteljica dovolila, da je pri urah likovne umetnosti predstavila tradicionalne vzorce iz svoje domovine, kar je opisala kot trenutek, ko se je počutila posebej sprejeto.
- Tretji učenec je omenil, da mu je največ pomagalo, ker je učiteljica SLJ z njim redno vadila izgovorjavo in mu ni zamerila napak, temveč ga je spodbujala, naj poskuša znova.

Čeprav gre za posamične, anekdotične izjave, ki jih ni mogoče posploševati, dobro ponazarjajo, da so za občutek sprejetosti pogosto ključni prav majhni, vsakodnevni trenutki pozornosti in vključenosti – tako s strani učiteljev kot vrstnikov.

Priloga 13: Kontrolni seznam za izvedbo uvajalnega tedna

Na podlagi primera dobre prakse OŠ A (poglavje 3.9) predlagamo okviren kontrolni seznam korakov za izvedbo uvajalnega tedna za novo prispelega učenca tujca.

- Pred prihodom: določitev vrstnika spremljevalca, priprava osnovnih informacij o učencu (jezik, predznanje, posebne okoliščine).
- 1. dan: ogled šole, spoznavanje osebja, vzpostavitev stika z vrstnikom spremljevalcem.
- 2.–3. dan: začetna ocena predznanja, pogovor s starši (po potrebi ob podpori tolmača ali mediatorja).
- 4.–5. dan: postopno vključevanje v izbrane ure rednega pouka, prve dodatne ure SLJ.
- Po uvajalnem tednu: oblikovanje individualiziranega načrta vključevanja (Priloga 5) in določitev datuma prve evalvacije napredka.

Seznam je namenjen kot izhodišče, ki ga posamezna šola prilagodi svojim razmeram, kadrovskim zmožnostim in specifičnim potrebam posameznega učenca.

Priloga 14: Vprašanja za evalvacijo sodelovanja z medkulturnim mediatorjem

Za šole, ki že sodelujejo z medkulturnim mediatorjem, predlagamo naslednja vprašanja za občasno evalvacijo tega sodelovanja, ki jih lahko izpolnijo učitelji, vodstvo ali po potrebi tudi starši.

- Kako pogosto in v katerih situacijah smo v zadnjem šolskem letu potrebovali pomoč mediatorja?
- Ali je bil mediator dosegljiv v razumnem času glede na naše potrebe?
- Ali je sodelovanje z mediatorjem izboljšalo komunikacijo s starši učencev tujcev?
- Katere dodatne oblike podpore bi si od mediatorja želeli v prihodnje?

Redna evalvacija tovrstnega sodelovanja lahko pripomore k boljšemu načrtovanju obsega in vrste podpore, ki jo šola v prihodnje potrebuje, ter predstavlja konkreten podatek, ki bi se lahko uporabil pri utemeljevanju potreb po širitvi mreže mediatorjev na državni ravni (poglavje 4, prva alineja).

Priloga 15: Povzetek dokumenta za hitro branje

Za bralce, ki želijo hiter pregled naloge, brez branja celotnega besedila, v nadaljevanju navajamo kratek povzetek po poglavjih.

- 1. Uvod: predstavitev teme, namena, ciljev, raziskovalnih vprašanj, hipotez, metod in omejitev raziskave.
- 2. Teoretični del: pregled ključnih konceptov, zakonodaje, institucionalnih pristopov ter primerjava s tujimi modeli in dosedanjimi raziskavami.
- 3. Empirični del: predstavitev metodologije, vzorca, rezultatov ankete, primerjalne analize dosežkov in kvalitativne analize intervjujev.
- 4. Sklepne ugotovitve: povzetek ključnih ugotovitev, priporočila po deležnikih, časovni okvir izvedbe in predlogi za nadaljnje raziskovanje.
- 5.–7. Viri, slovar in priloge: seznam uporabljenih virov, razlaga ključnih pojmov ter dodatna gradiva (vprašalniki, predloge, kontrolni seznami).

Ta povzetek ne nadomešča branja celotne naloge, temveč bralcu olajša odločitev, katera poglavja so zanj najbolj relevantna glede na njegov namen branja.

Priloga 16: Predlog strukture predstavitve ugotovitev na učiteljskem zboru

Za šole, ki bi želele ugotovitve te naloge predstaviti na učiteljskem zboru ali strokovnem aktivu, predlagamo naslednjo okvirno strukturo kratke, približno tridesetminutne predstavitve.

- Uvod (5 min): namen in metode raziskave, kratka predstavitev vzorca.
- Ključne ugotovitve (10 min): geografska porazdelitev, mnenje učiteljev, občutek sprejetosti učencev (poglavja 3.4.1–3.4.3).
- Primeri dobre prakse (5 min): predstavitev študije primera OŠ A (poglavje 3.9) in tem iz intervjujev (poglavje 3.5).
- Priporočila in razprava (10 min): predstavitev priporočil (poglavje 4), odprta razprava o tem, katera priporočila so za konkretno šolo najbolj relevantna in izvedljiva.

Tak format predstavitve omogoča, da se ugotovitve raziskovalne naloge iz teoretičnega in raziskovalnega konteksta prenesejo nazaj v prakso in postanejo izhodišče za konkreten pogovor in odločanje na ravni posamezne šole.

Priloga 17: Slovarček za starše (osnovne šolske izraze)

Kot dodatno gradivo za lažjo komunikacijo s starši, ki se šele seznanjajo s slovenskim šolskim sistemom, predlagamo pripravo kratkega, večjezičnega slovarčka osnovnih šolskih izrazov, ki bi lahko vseboval na primer naslednje pojme: razrednik, govorilne ure, roditeljski sestanek, dodatna strokovna pomoč, ocenjevalno obdobje, šolska svetovalna služba, dnevi dejavnosti, izpisnica, spričevalo.

Tovrsten slovarček, morda v obliki žepne kartice ali kratke brošure, bi staršem olajšal razumevanje osnovne šolske terminologije že ob prvih stikih s šolo, še preden se vzpostavi morebitna redna podpora medkulturnega mediatorja, in bi lahko predstavljal enostaven, poceni prvi korak k bolj vključujoči komunikaciji med šolo in družinami učencev tujcev.

Priloga 18: Zaključna opomba o uporabi prilog

Priloge, zbrane v tem poglavju (Priloge 1–17), so zasnovane kot praktično, neposredno uporabno gradivo, ki dopolnjuje teoretične in empirične ugotovitve naloge. Vsaka posamezna priloga – od anketnega vprašalnika in vprašanj za intervjuje, prek predloge individualiziranega načrta vključevanja, do kontrolnih seznamov in slovarčkov – je bila oblikovana tako, da jo lahko šole, učitelji

ali raziskovalci s manjšimi prilagoditvami uporabijo v svojem okolju, ne le kot dokumentacijo izvedene raziskave.

Priporočamo, da uporabniki priloge obravnavajo kot izhodišče, ne kot dokončno rešitev, in jih prilagodijo specifičnim razmeram, velikosti ter kadrovskim zmožnostim svoje šole. S tem se sklepa vsebinski del pričujoče raziskovalne naloge.

S tem se pričujoča raziskovalna naloga v celoti zaključuje.

Avtorica upa, da bo naloga koristila vsem, ki si prizadevajo za bolj vključujoč in pravičen slovenski šolski prostor za vse otroke, ne glede na to, od kod prihajajo.

Osnovna šola Gustava Šiliha Velenje

Podružnična šola Šentilj

ŠENTILJ SE PREDSTAVI

Raziskovalna naloga

Barbara Terglav Svara

Šentilj 2026

Kazalo vsebine

Kazalo vsebine 3
Povzetek 1
Abstract 2
1 UVOD 3
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja 3
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge 3
1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu 4
1.4 Raziskovalne metode 5
1.5 Izvirni prispevek k praksi in teoriji 6
2 Pomoč z umetnostjo kot podpora celostnemu razvoju učenca 7
3 Predstavitev praktičnega dela 10
3.1 Začetne ključne informacije v 4. in 5. razredu 12
3.1.1 Opis projekta 12
3.1.2 Cilji dejavnosti 12
3.1.3 Aktivnosti 13
3.1.4 Prvi pogovor z učenci in starši 13
3.1.5 Kaj in kako bi lahko sodelovali 14
3.1.6 Izpolnjevanje ankete pred sejmom 15
3.2 Opisna statistika – PRVA ANKETA (pred sejmom–februar 2026) 16
3.3 Likovne delavnice med projektom 17
3.3.1 Prve delavnice 18
3.4 Obisk kmetije 20
3.4.1 Priprava plakatov do določenega dne 20
3.4.2 Čuječnost pri otrocih in mlajših učencih 21
3.4.3 Predstavitev plakatov 21
3.5 Priprava in vaje za Gledališko igro “Popotniki, dobrodošli!” 22
3.5.1 Priprave in praktično delo za degustacijo v Demo kuhinji 23
3.6 Obisk sejma 23
3.7 Evalvacija - izpolnjevanje ankete po sejmu 24
3.7.1 INTERPRETACIJA 29

4 EMPIRIČNI DEL I in II 30
4.1 Namen empiričnega dela I 30
4.1.1 Opis vzorca in okolja 30
4.1.2 Metodologija raziskovanja 31
4.1.3 Cilji raziskovalnega spremljanja 32
4.1.4 Evalvacija in rezultati 33
4.1.5 Celostna interpretacija rezultatov 34
4.2 Refleksija izvajalke 35
4.3 PRIMERI DOBRE PRAKSE 35
4.3.1 Zeliščna delavnica – povezovanje lokalnega znanja in izkustvenega učenja 35
4.3.2 Spoznajmo svet zelišč 36
4.3.3 Čaj ni samo čaj – učenje z vsemi čutili 36
4.3.4 Šentiljski čaj – ustvarjanje lastne zeliščne mešanice 36
4.4 EMPIRIČNI DEL II Pomoč z umetnostjo 40
4.4.1 Izvajanje likovne delavnice “Torta” z uporabo barv in skritim čustvom na sliki 43
4.4.2 Interpretacija dobljenih rezultatov 46
4.5 Primerjava rezultatov s podobnimi raziskavami 46
4.6 Primerjava ugotovitev obeh raziskovalnih področij 47
4.7 Refleksija izvajalke 48
5 UGOTOVITVE 49
6 ZAKLJUČEK 51
7 Viri in literatura 53

Povzetek

Raziskovalna naloga obravnava vpliv projektnega dela, pozitivne psihologije in ustvarjalnih pristopov na motivacijo, sodelovanje ter celostni razvoj učencev. Izhodišče raziskave je bilo vprašanje, kako učence spodbuditi k aktivnemu vključevanju v dejavnosti, razvijanju lastnih idej in doseganju skupnega cilja.

Pozitivna psihologija kot znanstvena disciplina, ki proučuje posameznikove moči, dobro počutje, motivacijo in dejavnike uspešnega delovanja, je predstavljala pomembno izhodišče pri oblikovanju spodbudnega učnega okolja. S pomočjo pristopov, ki temeljijo na prepoznavanju potencialov učencev, sodelovanju in pozitivnih medosebnih odnosih, so učenci postopoma razvijali ideje ter jih usmerjali v izvedbo skupnega projekta.

Projektne dejavnosti so bile izvedene v okviru desetih ur podaljšanega bivanja v mesecu februarju in marcu. V letu 2025 je v projektu sodelovalo 9 učencev (6 deklic in 3 dečki), v letu 2026 pa 16 učencev (10 deklic in 6 dečkov). Dejavnosti so bile usmerjene v pripravo predstavitve šole in lokalnega okolja na sejmu, pri čemer so učenci aktivno sodelovali pri načrtovanju, ustvarjanju in izvedbi nalog.

Raziskava temelji na kvalitativnem raziskovalnem pristopu z elementi akcijskega raziskovanja. Podatki so bili pridobljeni z opazovanjem učencev med dejavnostmi, evalvacijskimi pogovori, refleksijo izvajalke ter analizo procesa dela in odzivov učencev.

Rezultati raziskave kažejo pozitiven vpliv projektnega dela na več področjih. Pri učencih je bilo zaznati večjo stopnjo ustvarjalnosti, notranje motivacije, sodelovanja in odgovornosti za skupni cilj. Dejavnosti so prispevale tudi k oblikovanju spodbudnejše učne klime, večji povezanosti skupine ter samozavestnejšemu izražanju posameznikov.

Ugotovitve potrjujejo pomen sinergije v učnem procesu, kjer povezovanje različnih sposobnosti, interesov in idej posameznikov prispeva k uspešnejšemu doseganju skupnih ciljev. Varno in spodbudno okolje je učencem omogočilo razvijanje ustvarjalnosti, socialnih spretnosti ter pozitivne samopodobe.

Izvedene dejavnosti predstavljajo primer učinkovite in prenosljive pedagoške prakse, ki povezuje izkustveno učenje, sodelovanje in trajnostno naravnanost. Kot nadgradnja projekta je bila vključena tudi raziskava področja **Pomoč z umetnostjo**, ki se je razvila kot naravno nadaljevanje ustvarjalnega procesa in dodatno osvetlila pomen umetniškega izražanja pri razvoju učencev.

Ključne besede: motivacija, pozitivna psihologija, projektno učenje, sinergija, Eko šola, trajnostni razvoj, ustvarjalnost, sodelovanje, pozitivna učna klima, celostni razvoj, pomoč z umetnostjo

Abstract

The research paper examines the impact of project-based learning, positive psychology, and creative approaches on students' motivation, cooperation, and holistic development. The starting point of the research was the question of how to encourage students to become actively involved in activities, develop their own ideas, and work towards achieving a common goal.

Positive psychology, as a scientific discipline that studies individual strengths, well-being, motivation, and factors contributing to successful functioning, represented an important foundation for creating a supportive learning environment. Through approaches based on recognizing students' potential, encouraging cooperation, and fostering positive interpersonal relationships, students gradually developed their ideas and transformed them into the implementation of a joint project.

The project activities were carried out within ten lessons of the extended school programme during February and March. In 2025, 9 students participated in the project (6 girls and 3 boys), while in 2026 the number increased to 16 students (10 girls and 6 boys). The activities focused on preparing a presentation of the school and the local environment at a fair, where students actively participated in planning, creating, and carrying out different tasks.

The research was based on a qualitative research approach with elements of action research. The data were collected through observation of students during the activities, evaluation discussions, the teacher's reflection, and analysis of the work process and students' responses.

The results of the study indicate a positive impact of project-based learning in several areas. Increased levels of creativity, intrinsic motivation, cooperation, and responsibility for achieving a common goal were observed among students. The activities also contributed to creating a more supportive learning climate, strengthening group cohesion, and encouraging students to express themselves with greater confidence.

The findings confirm the importance of synergy in the learning process, where the combination of different abilities, interests, and ideas of individuals contributes to more successful achievement of common goals. A safe and supportive environment enabled students to develop creativity, social skills, and a positive self-image.

The implemented activities represent an example of effective and transferable pedagogical practice that combines experiential learning, cooperation, and sustainable orientation. As an extension of the project, the field of **Art as Support (Art-Based Support)** was also included, developing as a natural continuation of the creative process and further highlighting the importance of artistic expression in students' personal and social development.

Keywords: motivation, positive psychology, project-based learning, synergy, Eco-Schools programme, sustainable development, creativity, cooperation, positive learning climate, holistic development, art-based support

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Sodobna šola ni več samo prostor pridobivanja informacij, temveč prostor razvoja posameznika, njegovih sposobnosti, vrednot in socialnih veščin. Učenci potrebujejo okolje, kjer lahko raziskujejo, ustvarjajo, sodelujejo in svoje znanje povezujejo z vsakdanjim življenjem.

V času hitrih družbenih sprememb, digitalizacije in velike količine informacij postaja še posebej pomembno razvijanje notranje motivacije, kritičnega mišljenja in občutka pripadnosti skupnosti.

Raziskovalno področje naloge vključuje povezovanje pozitivne psihologije, trajnostnega razvoja in projektnega učenja. Program »Šentilj se predstavi« temelji na predpostavki, da učenci največ pridobijo takrat, ko so aktivno vključeni v proces učenja.

Skozi raziskovanje domačega kraja, pripravo predstavitev, ustvarjanje in sodelovanje se razvijajo tako znanje kot tudi socialne in čustvene kompetence.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je bil ugotoviti, kako projektno delo vpliva na učence, njihovo motivacijo, sodelovanje, samozavest in odnos do lokalnega okolja.

Glavni cilji raziskave so:

- ugotoviti vpliv projektnih dejavnosti na motivacijo učencev,
- spremljati razvoj sodelovanja in povezanosti skupine,
- raziskati pomen ustvarjalnosti pri učenju,
- spodbujati odgovoren odnos do naravne in kulturne dediščine,
- razvijati samozavest pri javnem nastopanju,
- preveriti vpliv dejavnosti na pozitivno razredno klimo.

Projekt je želel pokazati, da učenje ni omejeno samo na učilnico, ampak nastaja tudi skozi neposredne življenjske izkušnje.

Projektne dejavnosti so bile zasnovane v povezavi s cilji trajnostnega razvoja, saj sodobno izobraževanje presega zgolj pridobivanje znanja in poudarja razvoj odgovornega, ustvarjalnega ter družbeno aktivnega posameznika. Učenci so skozi raziskovanje lokalnega okolja, sodelovalno delo in praktične dejavnosti razvijali razumevanje pomena trajnostnega načina življenja.

Poseben poudarek je bil namenjen cilju **Zdravje in dobro počutje**, saj so dejavnosti spodbujale pozitivne medosebne odnose, občutek pripadnosti skupini, sodelovanje ter skrb za lastno počutje in počutje drugih. Ustvarjanje spodbudnega in varnega učnega okolja je pomembno prispevalo k večji motivaciji, samozavesti in pozitivni samopodobi učencev.

Projekt je podpiral tudi cilj **Kakovostno izobraževanje**, saj so učenci pridobivali znanje preko izkušenj, raziskovanja in aktivnega sodelovanja. Izkustveno učenje jim je omogočilo povezovanje šolskih vsebin z življenjskimi situacijami, razvijanje kritičnega mišljenja, komunikacijskih spretnosti in ustvarjalnega reševanja problemov.

Z raziskovanjem domačega okolja, obiskom lokalnih ponudnikov ter spoznavanjem tradicionalnih znanj so učenci razvijali spoštljiv odnos do **trajnostnih skupnosti, odgovorne porabe in ohranjanja kulturne ter naravne dediščine**. Spoznali so pomen lokalne samooskrbe, odgovornega ravnanja z viri in povezovanja med šolo ter širšo skupnostjo.

Pomemben del projekta je predstavljalo tudi **partnerstvo za doseganje ciljev**, saj je uspešna izvedba temeljila na sodelovanju učencev, učiteljev, staršev in lokalnega okolja. Takšno povezovanje spodbuja občutek skupne odgovornosti ter omogoča prenos znanja iz šolskega prostora v vsakdanje življenje.

Projekt tako predstavlja primer celostnega pristopa k vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj, kjer se prepletajo znanje, vrednote, ustvarjalnost, sodelovanje in odgovoren odnos do prihodnosti.

1.3 Raziskovalna vprašanja in omejitve pri obravnavanem problemu

V raziskavi sem oblikovala naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali vključevanje učencev v projektne dejavnosti povečuje njihovo motivacijo za sodelovanje?
2. Kako sodelovanje pri predstavitvi kraja vpliva na samozavest, pripadnost in počutje učencev?
3. Ali ustvarjalno in praktično delo izboljšuje odnose ter sodelovanje med učenci?
4. Kako dejavnosti povezane z lokalnim okoljem vplivajo na razumevanje trajnostnega razvoja?

Omejitve raziskave predstavljajo manjši raziskovalni vzorec, saj je bila raziskava izvedena na eni šoli in v izbrani skupini učencev. Rezultati zato prikazujejo predvsem vpliv konkretnega primera dobre pedagoške prakse.

1.4 Raziskovalne metode

Raziskava temelji na kvalitativnem pedagoškem raziskovanju z elementi akcijskega raziskovanja.

Uporabljene metode:

Opazovanje z udeležbo
Med dejavnostmi sem spremljala sodelovanje učencev, motivacijo, komunikacijo, samostojnost in odzive v skupini.

Anketiranje
Učenci so izpolnili vprašalnike pred izvedbo dejavnosti in po njej. Tako sem primerjala njihova pričakovanja, občutke in pridobljene izkušnje.

Pogovor in refleksija
Po dejavnostih so učenci izrazili svoje občutke, predloge in ugotovitve.

Analiza izdelkov učencev
Pregledani so bili plakati, predstavitve, ustvarjalni izdelki in nastopi.

Na začetku izvajanja projekta je bilo pomembno oblikovanje ustreznih motivacijskih pristopov, ki so omogočili razvoj začetnih idej ter usmeritev k skupnemu cilju. Pozitivna psihologija kot znanstvena disciplina s poudarkom na posameznikovih močeh, motivaciji, pozitivnih odnosih in razvoju potencialov je predstavljala pomembno podporo pri oblikovanju spodbudnega učnega okolja.

Opis: V okviru desetih ur OPB, izvedenih v mesecu februarju in marcu, so bile realizirane vse načrtovane faze projekta. V letu 2025 je sodelovalo 9 učencev, od tega 6 deklic in 3 dečki, v letu 2026 pa 16 učencev, od tega 10 deklic in 6 dečkov.

Raziskava je temeljila na kvalitativnem pristopu, ki je vključeval opazovanje, evalvacijo dejavnosti, pogovore z učenci ter refleksijo izvajalke. Rezultati kažejo pomemben napredek na področju ustvarjalnosti, motivacije, sodelovanja in oblikovanja pozitivne skupinske klime.

Učenci so skozi skupni proces razvijali ustvarjalnost, krepili pozitivno samopodobo ter učinkoviteje dosegali zastavljene cilje. Eden izmed pomembnih ciljev srečanj je bila tudi priprava predstavitve za stojnico na sejmu.

Ugotovitve potrjujejo pomen sinergije med učenci, ki prispeva k celostnemu razvoju posameznika in skupine. Proces je temeljil na spodbujanju sodelovanja, čustvene stabilnosti in ustvarjanju prostora za ustvarjalno izražanje.

Izvedena srečanja so se pokazala kot učinkovita in izvedljiva pedagoška praksa, ki pozitivno vpliva na učno klimo ter krepitev socialnih odnosov. Učenci so aktivno sodelovali v skupinah, se dogovarjali o poteku dejavnosti ter prispevali k uspešni končni predstavitvi na sejmu.

Raziskovalno delo je bilo nadgrajeno še s področjem **Pomoč z umetnostjo**, ki se je razvilo kot spontano nadaljevanje ustvarjalnega procesa.

1.5 Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Izvirnost raziskovalne naloge je v povezovanju več področij: pozitivne psihologije, trajnostnega razvoja, lokalne dediščine, umetnosti in izkustvenega učenja.

Projekt prikazuje, kako lahko učitelj z vlogo mentorja in spodbujevalca ustvari pogoje, v katerih učenci razvijajo svoje sposobnosti in osebnostne potenciale.

Posebna vrednost raziskave je praktični prikaz, da lahko dejavnosti iz vsakdanjega okolja postanejo močno učno orodje. Učenci niso samo pridobivali informacij, ampak so raziskovali, ustvarjali, sodelovali in razvijali občutek odgovornosti.

Naloga prispeva primer dobre pedagoške prakse, ki ga je mogoče prenesti tudi v druge šolske projekte in učna okolja.

2 Pomoč z umetnostjo kot podpora celostnemu razvoju učenca

Sodobni vzgojno-izobraževalni proces ne temelji več samo na pridobivanju znanja, temveč poudarja razvoj učenca kot celostne osebnosti. Poleg kognitivnega razvoja imajo pomembno vlogo tudi čustveni, socialni in ustvarjalni vidiki razvoja. Umetnost pri tem predstavlja pomembno podporno področje, saj omogoča izražanje misli, občutkov in doživljanj, ki jih učenci pogosto težje izrazijo z besedami (Malchiodi, 2012).

Ustvarjalni proces otroku omogoča varen prostor raziskovanja lastnih občutkov, izkušenj in idej. Pri pomoči z umetnostjo ni najpomembnejši estetski videz končnega izdelka, temveč proces ustvarjanja, skozi katerega posameznik raziskuje sebe in svoj odnos do okolja. Ustvarjanje spodbuja občutek svobode, sprejetosti, samostojnosti in možnosti izbire, kar pomembno vpliva na razvoj notranje motivacije ter pozitivne samopodobe (Liebmann, 2004).

Likovno izražanje predstavlja posebno obliko neverbalne komunikacije. Otroci lahko preko barv, oblik, simbolov in materialov izražajo notranja doživljanja, razvijajo samozavedanje ter oblikujejo nove načine soočanja z različnimi situacijami. Malchiodi (2012) poudarja, da ustvarjalni proces podpira razvoj čustvene regulacije, občutka varnosti in posameznikove sposobnosti obvladovanja stresnih okoliščin.

Pomembno vlogo imajo tudi različni materiali, ki omogočajo senzorno in čustveno izkušnjo. Glina, barve, naravni materiali in druge ustvarjalne tehnike vključujejo dotik, gibanje in raziskovanje. Prav neposreden stik z materialom lahko posamezniku omogoči sproščanje napetosti ter lažje izražanje notranjih občutkov (Rubin, 2005).

Likovna terapija oziroma pomoč z umetnostjo omogoča posamezniku povezovanje notranjega sveta z zunanjim okoljem. Preko ustvarjalnega procesa in pogovora o nastalem izdelku posameznik razvija boljše razumevanje sebe, svojih občutkov in življenjskih izkušenj. Pri tem nastane pomemben odnos med posameznikom, ustvarjalnim procesom in likovnim izdelkom (Kariž, 2010).

V šolskem prostoru imajo ustvarjalne dejavnosti pomembno preventivno in razvojno vlogo. Učencem omogočajo sprostitev, razvijanje komunikacijskih spretnosti, sodelovanje in oblikovanje pozitivnih odnosov v skupini. Skupinsko ustvarjanje spodbuja občutek pripadnosti, sprejemanje različnih pogledov ter spoštovanje individualnosti posameznika (Liebmann, 2004).

Pomoč z umetnostjo se povezuje tudi z načeli pozitivne psihologije, saj obe področji poudarjata posameznikove moči, potenciale in možnosti razvoja. Pozitivna psihologija usmerja pozornost od težav k virom moči, dobremu počutju, pozitivnim odnosom in osebni rasti (Seligman, 2011).

Seligman (2011) v modelu PERMA poudarja pomen pozitivnih čustev, vključenosti, kakovostnih odnosov, smisla in dosežkov za posameznikovo dobro počutje. Prav ustvarjalne

dejavnosti lahko podpirajo več teh področij, saj omogočajo občutek uspešnosti, povezanosti in izražanja lastnih potencialov.

Pomemben vidik Pomoči z umetnostjo je tudi ustvarjanje okolja, v katerem učenec doživlja občutek sprejetosti in varnosti. Šolski prostor je pogosto usmerjen v doseganje ciljev, ocenjevanje znanja in preverjanje rezultatov, medtem ko ustvarjalni proces omogoča drugačen pristop. Učenec lahko raziskuje, preizkuša, spreminja in izraža ideje brez strahu pred napako. Prav možnost, da ni samo enega pravilnega odgovora, spodbuja razvoj ustvarjalnega mišljenja in samozaupanja (Malchiodi, 2012).

Ustvarjalnost ima pomembno mesto tudi pri razvoju odpornosti oziroma sposobnosti posameznika, da se učinkovito sooča z izzivi. Pri ustvarjanju učenec pogosto prehaja skozi različne faze: začetno idejo, preizkušanje, morebitno nezadovoljstvo, iskanje novih rešitev in končno oblikovanje izdelka. Ta proces je zelo podoben življenjskim situacijam, kjer mora posameznik razvijati prilagodljivost, vztrajnost in sposobnost reševanja problemov.

Lowenfeld in Brittain (1987) poudarjata, da likovno izražanje pri otroku ni zgolj razvijanje umetniških sposobnosti, ampak pomemben del razvoja mišljenja, čustvovanja in osebnosti. Otrok preko ustvarjanja raziskuje odnos do sebe in sveta, izraža svoje izkušnje ter razvija lastno identiteto.

V pedagoškem okolju je posebej pomembno, da učitelj ustvarjalne dejavnosti razume kot proces spremljanja učenca. Vloga učitelja ni usmerjanje k popolnemu izdelku, temveč ustvarjanje pogojev, kjer lahko učenec raziskuje svoje sposobnosti. Spodbudna povratna informacija, sprejemanje različnih rešitev in poudarjanje učenčevega napredka pomembno vplivajo na razvoj pozitivne samopodobe.

To se povezuje tudi z načeli formativnega spremljanja, kjer je poudarek na učenčevem procesu, napredku in aktivni vlogi pri učenju. Učenec tako ni samo izvajalec naloge, temveč postane soustvarjalec učnega procesa. Podobno tudi pomoč z umetnostjo poudarja posameznikovo pot, raziskovanje in osebni pomen ustvarjenega dela (Liebmann, 2004).

Pomembno vrednost ima tudi skupinsko ustvarjanje. Pri skupinskih dejavnostih učenci razvijajo socialne spretnosti, se učijo poslušanja drugih, sprejemanja različnih pogledov in sodelovanja. Vsak učenec v skupino prinese svoje ideje, sposobnosti in izkušnje. S tem nastane občutek pripadnosti, ki pomembno vpliva na pozitivno razredno oziroma šolsko klimo.

Csikszentmihalyi (1990) opisuje stanje popolne vključenosti v dejavnost kot stanje zanosa (ang. *flow*). Gre za trenutke, ko je posameznik popolnoma osredotočen na dejavnost, izgubi občutek za čas in doživlja zadovoljstvo ob samem procesu. Prav ustvarjalne dejavnosti pogosto omogočajo takšno izkušnjo, saj združujejo izziv, zanimanje in posameznikove sposobnosti.

V okviru projekta so učenci skozi likovno izražanje, oblikovanje z različnimi materiali in ustvarjalno raziskovanje pridobili možnost, da razvijajo svoje potenciale tudi zunaj tradicionalnih učnih oblik. Ustvarjalni prostor je postal prostor sodelovanja, pogovora in osebnega izražanja.

Pomoč z umetnostjo se zato kaže kot pomemben pristop sodobne šole, saj povezuje kognitivni, čustveni, socialni in ustvarjalni razvoj učenca. Takšen način dela podpira idejo celostnega izobraževanja, kjer cilj ni samo pridobivanje znanja, ampak razvoj posameznika, ki zaupa vase, sodeluje z drugimi in zna ustvarjalno iskati rešitve.

V okviru projekta **Šentilj se predstavi** so dejavnosti Pomoči z umetnostjo predstavljale pomembno dopolnitev projektnega dela. Učencem so omogočile prostor za sproščeno ustvarjanje, izražanje občutkov in razvijanje ustvarjalnih rešitev. Likovno ustvarjanje je tako postalo povezovalni element med učenjem, čustvenim razvojem, pozitivnimi odnosi in sodelovanjem.

3 Predstavitev praktičnega dela

Pred letom in pol sem začela z delom na Podružnični osnovni šoli Šentilj, ki deluje v okviru Osnovne šole Gustava Šiliha Velenje. Okolje zame ni bilo popolnoma novo, saj sem bila na matični šoli zaposlena že dvajset let, s podružnično šolo pa sem se predhodno srečevala predvsem preko izvajanja interesnih dejavnosti in občasnega poučevanja. Prevzem dela v podaljšanem bivanju pa je predstavljal novo strokovno izkušnjo, ki je zahtevala prilagajanje, raziskovanje novih pristopov in iskanje učinkovitih načinov dela z učenci.

Ob novih izzivih sem izhajala predvsem iz svojih močnih področij – ustvarjalnosti, povezovanja znanja z izkušnjami, sodelovanja ter spodbujanja učencev k aktivnemu vključevanju. Prav ta izhodišča so postala temelj za oblikovanje projektnih dejavnosti.

Današnji osnovnošolci odraščajo v okolju, ki ga zaznamujejo številne informacije, hitre spremembe in različni zunanji vplivi. Velika količina informacij, digitalni dražljaji, hrup in nenehno spreminjajoče se okoliščine lahko vplivajo na njihovo pozornost, motivacijo in sposobnost poglobljenega dela. Zato postaja ena pomembnejših nalog sodobne šole ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, kjer lahko učenci razvijajo svoje sposobnosti, ustvarjalnost in socialne veščine.

Pomemben cilj vzgojno-izobraževalnega prostora je oblikovanje humane šole – šole, v kateri se posameznik počuti sprejetega, varnega in pomembnega. Humanost pomeni razvijanje pozitivnih moralnih lastnosti, sodelovanja, odgovornosti in pripravljenosti pomagati drugim (SSKJ, 1994). Takšno okolje omogoča razvoj posameznika in skupnosti ter spodbuja učenje za sedanjost in prihodnost.

Program **Eko šola kot način življenja** predstavlja pomembno izhodišče za trajnostno usmerjeno vzgojo in izobraževanje. Spodbuja odgovoren odnos do okolja, sodelovanje med različnimi deležniki ter povezovanje šolskega znanja z življenjskimi izkušnjami. Kljub številnim možnostim, ki jih ponujajo različne dejavnosti, je učence zaradi obilice obveznosti pogosto zahtevno motivirati za dodatno sodelovanje. Zato je pomembno oblikovati dejavnosti, ki so zanje smiselne, povezane z njihovim okoljem in jim omogočajo aktivno vlogo.

Motivacija pomeni proces spodbujanja, usmerjanja in vzdrževanja dejavnosti posameznika. SSKJ (1994) jo povezuje s spodbujanjem in navduševanjem. Temeljni namen projekta je bil zato ustvariti pogoje, v katerih bi učenci razvijali notranjo motivacijo, raziskovali svoje interese in skozi sodelovanje prispevali k skupnemu cilju.

Raziskovalni projekt **»Šentiljske dobrote«** je nastal kot pobuda za povezovanje učencev z lokalnim okoljem, kulturno dediščino, trajnostnim razvojem in praktičnimi življenjskimi izkušnjami.

Program je vključeval učence 4. in 5. razreda POŠ Šentilj ter potekal v obdobju od januarja do marca 2025 in ponovno od januarja do marca 2026. Poseben poudarek je bil namenjen pripravi predstavitve na sejmu **Altermed – Fit&Well MOS Celje**.

Dejavnosti projekta so vključevale:

- predstavitev osnovnih informacij učencem 4. in 5. razreda,
- pogovor z učenci in starši ter izvedbo možganske nevihte,
- oblikovanje idej o možnostih sodelovanja,
- izvedbo začetne ankete,
- obisk lokalnih kmetij,
- pripravo raziskovalnih in predstavitvenih plakatov,
- predstavitev izdelkov,
- pripravo gledališke igre *Popotniki, dobrodošli!*,
- praktične priprave za predstavitev v Demo kuhinji,
- sodelovanje na sejmu,
- končno evalvacijo projekta.

Izhodišče raziskave je bilo prepričanje, da lahko smiselno načrtovane dejavnosti povečajo motivacijo učencev ter spodbudijo njihovo aktivno vključevanje. Namen projekta ni bil zgolj priprava predstavitve za sejem, temveč predvsem ustvariti prostor za raziskovanje, razvijanje ustvarjalnosti, sodelovanja in osebnostne rasti učencev.

Raziskava temelji na kvalitativnem pedagoškem pristopu. Vključuje opazovanje učencev, pogovore, sodelovalno načrtovanje, raziskovanje primerov iz okolja, pripravo predstavitev, refleksijo in evalvacijo izvedenih dejavnosti.

Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali projekt Eko šola – stojnica vpliva na:

- večjo motivacijo učencev,
- izboljšanje sodelovanja v skupini,
- razvoj pozitivne šolske klime,
- večjo povezanost učencev,
- krepitev samozavesti in odgovornosti.

Oblikovana so bila naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali učence zanima delo na kmetiji?
2. Kako so učenci doživljali sodelovanje in predstavitev na sejmu?
3. Katere spremembe na področju motivacije, sodelovanja in vedenja učencev so bile opažene po izvedenih dejavnostih?

Predvidevam, da bodo rezultati raziskave pokazali pozitiven vpliv projekta na različna področja šolskega prostora, predvsem na sodelovanje, odnose med učenci, motivacijo in oblikovanje spodbudne učne klime. Takšne dejavnosti potrjujejo pomen trajnostnih vsebin, izkustvenega učenja in celostnega razvoja učenca v osnovni šoli.

Vsak projekt predstavlja razvojni proces – od začetne ideje, raziskovanja in ustvarjanja do zaključne predstavitve. Prav povezovanje posameznih korakov v celoto omogoča nastanek novih znanj, izkušenj in vrednot, ki ostanejo pomemben del učenčevega razvoja.

3.1 Začetne ključne informacije v 4. in 5. razredu

V začetku januarja 2025 in januarja 2026 je bilo izvedenih več uvodnih srečanj z učenci 4. in 5. razreda ter njihovimi starši. Namen srečanj je bil predstaviti cilje, vsebino in potek projekta **»Stojnica POŠ Šentilj«**, ki je potekal v okviru programa Ekošol Slovenije na sejmu **Altermed MOS Celje**.

Sestanek je po opredelitvi SSKJ (1994, str. 1211) »srečanje določene skupine ljudi, navadno večje, na katerem se o čem razpravlja, dogovarja in sklepa«. Prav začetna srečanja so predstavljala pomembno izhodišče za oblikovanje skupnih idej, razdelitev nalog ter vzpostavitev sodelovalnega odnosa med vsemi sodelujočimi.

Pri izvedbi projekta je posebej izstopala vloga dveh učenk (N. in N. D.), ki sta pri projektu sodelovali že v preteklem šolskem letu kot učenki 5. razreda, sodelovanje pa nadaljevali tudi kot šestošolki. Pri njunem delu je bilo mogoče opaziti visoko stopnjo notranje motivacije, samostojnosti, odgovornosti in pripravljenosti za pridobivanje novega znanja.

S svojim zgledom, pobudami in pozitivnim odnosom sta pomembno prispevali k dinamiki celotne skupine ter spodbujali mlajše učence k aktivnemu sodelovanju. V skupini se je postopoma oblikovala sinergija, pri kateri so se povezovali različni interesi, sposobnosti in ideje posameznikov.

Učenki sta projekt nadgradili z lastnimi ustvarjalnimi rešitvami, med drugim tudi s pripravo video vsebin, ter s tem prispevali dodatno vrednost k izvedbi dejavnosti. Njuna samoiniciativnost in predlogi za nadaljnji razvoj projekta kažejo na pomembnost vključevanja učencev kot aktivnih soustvarjalcev učnega procesa.

3.1.1 Opis projekta

Sejem **Altermed 2026**, ki je potekal med 13. in 15. marcem 2026, v ospredje postavlja pomen zdravja kot ene temeljnih vrednot posameznika in skupnosti. Namen dejavnosti je spodbujanje razumevanja zdravja v širšem pomenu – kot povezave med zdravim življenjskim slogom, odgovornim odnosom do sebe in okolja ter kakovostnimi medosebnimi odnosi.

Šole skozi vse šolsko leto izvajajo različne dejavnosti, s katerimi učence ozaveščajo o pomenu zdravja, trajnostnega načina življenja in odgovornega ravnanja. Sejem omogoča predstavitev primerov dobre prakse, izmenjavo izkušenj, povezovanje različnih šol ter pridobivanje novih idej za nadaljnje vzgojno-izobraževalno delo.

3.1.2 Cilji dejavnosti

S pomočjo različnih aktivnosti učence spodbujamo k razumevanju, da je zdravje celosten proces, ki vključuje več povezanih področij:

- zdravo in uravnoteženo prehranjevanje,
- redno telesno dejavnost,

- kakovostne medosebne odnose,
- varno in spodbudno okolje za otrokov razvoj.

Učenci skozi praktične izkušnje, raziskovanje in sodelovanje pridobivajo znanja, ki jim omogočajo oblikovanje zdravih življenjskih navad. Poseben poudarek je namenjen razvijanju prehranske pismenosti, saj razumevanje pomena kakovostne, lokalne in uravnotežene prehrane prispeva k odgovornim odločitvam posameznika v vsakdanjem življenju.

3.1.3 Aktivnosti

Osrednja tema sejma **»Lokalno. Zdravo. Trajnostno – hrana, ki povezuje«** poudarja pomen odgovornega odnosa do prehrane, lokalnega okolja in trajnostnega načina življenja. Dejavnosti so usmerjene v razumevanje vpliva prehranskih navad tako na posameznika kot tudi na širše okolje.

Učenci skozi različne aktivnosti raziskujejo pomen lokalno pridelane in sezonske hrane, odgovornega prehranjevanja, zmanjševanja količine zavržene hrane ter ohranjanja tradicionalnih znanj in starih sort. Poseben poudarek je namenjen spoznavanju lokalnih pridelovalcev, povezovanju s podeželjem in raziskovanju slovenske kulinarične dediščine.

Učence in njihove starše sem seznanila z vsebino, cilji ter možnostmi sodelovanja v projektu. Skupaj smo razmišljali o načinih, kako bi lahko na izviren in ustvarjalen način predstavili značilnosti našega kraja, lokalne ponudnike in domače izdelke. S skupnim načrtovanjem so se oblikovale številne ideje, ki so predstavljale izhodišče za nadaljnje projektno delo.

3.1.4 Prvi pogovor z učenci in starši

Ob nadaljnjem oblikovanju projektne skupine se je pokazalo, da so bili nekateri učenci zelo motivirani za sodelovanje, medtem ko so se drugi odločili, da v dejavnosti ne bodo aktivno vključeni. Na drugem srečanju smo zato več pozornosti namenili pogovoru, oblikovanju skupnih ciljev in iskanju idej za nadaljnje delo.

Pogovor je pomemben element sodelovalnega procesa, saj omogoča izmenjavo mnenj, izkušenj in idej. Po opredelitvi SSKJ (1994, str. 884) pomeni pogovor izmenjavo misli in mnenj med posamezniki. Prav preko pogovora se oblikujejo odnosi, zaupanje in občutek pripadnosti skupini.

Motivacija posameznika je odvisna od različnih notranjih in zunanjih dejavnikov. Kobal Grum in Musek (2009) poudarjata, da na vedenje posameznika vplivajo tako notranji motivacijski procesi kot tudi dejavniki iz socialnega in kulturnega okolja. Pri projektnem delu je zato pomembno ustvariti pogoje, v katerih lahko različni posamezniki s svojimi sposobnostmi prispevajo k doseganju skupnega cilja.

Dobro počutje posameznika v skupini predstavlja pomemben dejavnik uspešnega timskega dela. Polak (2023) poudarja, da pozitivni odnosi, občutek sprejetosti in ustrezni pogoji za delo pomembno vplivajo na delovno motivacijo ter učinkovitost tima.

Tim je po opredelitvi SSKJ (1994, str. 1397) skupina ljudi, ki sodeluje pri skupni nalogi oziroma dejavnosti. V našem primeru se je skupina oblikovala na podlagi skupnih interesov, odprtosti za nove ideje in pripravljenosti za sodelovanje. Postopoma se je razvilo pozitivno vzdušje, občutek varnosti in povezanosti, kar je pomembno vplivalo na ustvarjalni proces.

Marentič Požarnik (2003) poudarja, da ustvarjalno učenje temelji na okolju, ki učencu omogoča svobodo izražanja, občutek varnosti in hkrati prevzemanje odgovornosti. Ko učenec občuti, da so njegove ideje sprejete in cenjene, se povečuje njegova samozavest, radovednost ter notranja motivacija za nadaljnje učenje.

V nadaljevanju projekta se je oblikoval manjši tim učencev in staršev, kjer smo natančneje določili smernice dela. Za zbiranje začetnih predlogov smo uporabili metodo **možganske nevihte**, ki omogoča ustvarjalno oblikovanje večjega števila idej brez začetnega vrednotenja.

Po Cikajlu in Giderju (2024) je možganska nevihta metoda skupinskega ustvarjanja idej, ki običajno poteka od trideset do šestdeset minut. Namen metode je spodbuditi čim bolj odprto razmišljanje, pri čemer lahko člani skupine ideje izražajo spontano ali zaporedno.

Postopek možganske nevihte vključuje:

- jasno predstavitev problema oziroma izziva,
- zbiranje predlogov vseh članov skupine,
- sprejemanje vseh idej brez začetne kritike,
- zapisovanje predlogov,
- kasnejšo analizo in izbor najprimernejših rešitev.

Po zaključeni fazi zbiranja idej smo skupaj pregledali predloge, jih ovrednotili ter izbrali tiste, ki so bili najbolj izvedljivi in skladni s cilji projekta. Na ta način so učenci postali aktivni soustvarjalci procesa, kar je dodatno okrepilo njihovo motivacijo in občutek odgovornosti za skupni rezultat.

3.1.5 Kaj in kako bi lahko sodelovali

Po izvedeni možganski nevihti in prvem izboru možnih vsebinskih področij smo skupaj oblikovali ključni vprašanji nadaljnjega projektnega dela: **kaj želimo raziskovati in kako bomo zastavljene cilje dosegli**. S tem smo postopoma prešli od začetnih idej k načrtovanju konkretnih dejavnosti.

Sodelovanje je pomemben dejavnik uspešnega projektnega dela. Po opredelitvi SSKJ (1994, str. 1260) pomeni sodelovati »biti dejavno povezan zaradi skupne dejavnosti oziroma pomagati pri opravljanju določene naloge ali dejavnosti«. Prav aktivna vključenost vseh

sodelujočih je omogočila oblikovanje skupnega cilja in občutka odgovornosti za izvedbo projekta.

Projekt je povezoval sodelovalno učenje, ustvarjalnost in sodobne pristope poučevanja, pri katerih učenec aktivno sodeluje v procesu pridobivanja znanja. Posamezne dejavnosti so se medsebojno dopolnjevale in omogočale celostni razvoj učencev. Pri tem niso razvijali samo novih znanj, temveč tudi socialne spretnosti, ustvarjalno mišljenje, samostojnost in sposobnost sodelovanja.

Celostni razvoj učenca vključuje povezanost telesnega, miselnega, čustvenega in socialnega področja. Projektno delo je učencem omogočilo pridobivanje neposrednih izkušenj, povezovanje z lokalnim okoljem ter razvijanje odgovornega odnosa do naravne in kulturne dediščine.

Na podlagi skupnega razmišljanja so se oblikovale prve vsebinske usmeritve projekta: raziskovanje lokalnih kmetij, obisk ponudnikov v okolju, spoznavanje zelišč in domačih pridelkov, raziskovanje tradicionalnih jedi (kislo zelje, kisla repa, kruh iz krušne peči), priprava jedi ter predstavitev živali in posebnosti lokalnega okolja, kot so konji, alpake in fazani.

3.1.6 Izpolnjevanje ankete pred sejmom

Pri izvedbi raziskave je bil kot eden izmed instrumentov zbiranja podatkov uporabljen spletni anketni vprašalnik, pripravljen s pomočjo orodja **1KA**. Namen začetne ankete je bil pridobiti vpogled v interese, pričakovanja in motivacijo učencev pred izvedbo predstavitve na sejmu leta 2026.

Anketa predstavlja metodo zbiranja podatkov o določenem raziskovalnem vprašanju oziroma pojavu. Po opredelitvi SSKJ (1994) pomeni anketa načrtno zbiranje podatkov, ki jih nato analiziramo in interpretiramo glede na namen raziskovanja.

Anketni vprašalnik z naslovom **Anketa za učence (februar 2026)** je bil dostopen preko spletnega orodja 1KA:
https://1ka.arnes.si/a/77e909c8

Učenci, vključeni v pripravo projekta in predstavitev na sejmu, so vprašalnik izpolnjevali v mesecu februarju 2026. Pridobljeni odgovori so predstavljali izhodišče za nadaljnje načrtovanje dejavnosti ter prilagajanje vsebin interesom in predlogom učencev.

3.2 Opisna statistika – PRVA ANKETA (pred sejmom–februar 2026)

Anketni sklop »Zelo bomo veseli, če se nam pridružiš s svojimi idejami«

Trditev	n	Povprečje	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
Rad pripravljaš plakate, jih predstavljaš in nastopaš?	29	4,72	3,01	0	10
Te zanima zelenjava in zelišča?	29	4,97	3,44	0	10
Kaj meniš o eko ustvarjalnem dnevu?	30	6,67	3,28	0	10
Ali bi sodeloval v projektu Eko šole na sejmu?	30	6,77	3,27	0	10
Te zanima delo na kmetiji?	30	7,27	2,85	0	10
Te zanima pripravljanje in postrežba jedi?	29	8,1	1,82	4	10

Imaš kakšen predlog za ustvarjalno delavnico?

Odgovor	Frekvenca	Odstotek
Kuhanje	6	20,0
Kmetijstvo	1	3,3
Predstavitev kraja	1	3,3
Plakati	1	3,3
Izdelki iz papirja	1	3,3
Ne vem, brez odgovora	20	66,7
Skupaj	30	100,0

Na začetku opazimo izrazit odgovor ne vem – kar 66,7 % učencev februarja še ni točno vedelo, kako bi lahko sodelovali. Opazila sem tudi zelo visok odstotek, kar 20 % učencev je napisalo, da jih zanima ustvarjalna delavnica kuhanja. To nas je spodbudilo, da smo delavnico zares izvedli v šoli. Pripravljali smo izdelke za sejem.

Hipoteza 1

Več kot polovica anketirancev izbere aktivnost »Delo na kmetiji«.

Izvedba ustreznega statističnega testa

Pojasnila k izračunom

Najprej smo izračunali dejanske frekvence in pričakovane frekvence. Nato pa smo s hi-kvadrat testom preverili, ali obstajajo statistično pomembne razlike med odgovori.

Delo na kmetiji	Dejanska frekvenca	Pričakovana frekvenca	Napaka (rezidual)
Ni izbrano	7	14,5	-7,5
Izbrano	22	14,5	7,5
Skupaj	29		

	Delo na kmetiji
Hi-kvadrat	7,759a
df	1
Asimptotska p-vrednost	0,005

0 celic (0,0 %) ima pričakovano frekvenco manj kot 5. Najmanjša pričakovana frekvenca celice je 14,5.

Interpretacija

Hipoteza, ki smo jo postavili, se je glasila, da več kot polovica anketirancev izbere aktivnost »Delo na kmetiji«. Rezultati hi-kvadrat testa kažejo, da je delež anketirancev, ki so izbrali to aktivnost, statistično značilno višji od pričakovanega deleža 50 %. Od skupno 29 anketirancev je aktivnost »Delo na kmetiji« izbralo 22 oseb (75,9 %), medtem ko jih 7 (24,1 %) te aktivnosti ni izbralo. Vrednost hi-kvadrata znaša 7,759 pri eni stopnji prostosti, p-vrednost pa je 0,005. Ker je p-vrednost nižja od 0,05, zavrnemo ničelno hipotezo in sprejmemo alternativno hipotezo.

Hipoteza je več kot potrjena: več kot polovica anketirancev je izbrala aktivnost »Delo na kmetiji«.

Opazovani delež (75,9 %) je bistveno višji od teoretične nevtralne vrednosti 50 %, kar kaže na izrazito prevladujoče zanimanje za delo na kmetiji.

3.3 Likovne delavnice med projektom

Likovna umetnost predstavlja pomembno področje mojega osebnega zanimanja in ustvarjalnega izražanja. Več kot deset let sem se ukvarjala z oblikovanjem gline, več kot dvajset let pa raziskujem možnosti izražanja z akrilnimi barvami na platnu. Poleg tradicionalnih likovnih tehnik sem se posvečala tudi raziskovanju fraktalne risbe in njenega vpliva na ustvarjalni proces.

Pridobljene izkušnje in spoznanja s področja likovnega ustvarjanja sem postopoma začela vključevati tudi v svoje pedagoško delo. Likovne dejavnosti sem uporabila kot možnost dodatnega izražanja učencev, razvijanja ustvarjalnosti ter spodbujanja sproščenega in spodbudnega učnega okolja.

V okviru projekta so ustvarjalne dejavnosti postale pomemben del skupnega procesa, saj so učencem omogočile raziskovanje lastnih idej, izražanje doživljanja ter povezovanje umetnosti z učenjem in sodelovanjem.

3.3.1 Prve delavnice

Prve likovne delavnice so se razvile spontano kot odziv na potrebe in čustvena stanja učencev. Pri delu z učenci sem opazila, da ustvarjalne dejavnosti, kot so risanje, slikanje in oblikovanje, pozitivno vplivajo na njihovo počutje, umirjanje in izražanje notranjega doživljanja. Ob različnih situacijah, kot so nemir, zmanjšana motivacija ali izrazitejši čustveni odzivi, sem učencem ponudila možnost izražanja z različnimi likovnimi materiali – papirjem, barvicami, flomastri, voščenkami in kredami.

S sistematičnim opazovanjem sem ugotovila, da so ustvarjalne dejavnosti pogosto pripomogle k zmanjšanju napetosti, lažjemu izražanju občutkov in oblikovanju rešitev. Likovno ustvarjanje je postopoma postalo pomemben del naših srečanj, saj je učencem omogočalo drugačen način komunikacije, sproščanja in sodelovanja. Dejavnosti so se iz učilnice razširile tudi v zunanje okolje, kjer so učenci ustvarjali v bolj sproščenem in naravnem prostoru.

Opažanja so me spodbudila k poglobljenemu raziskovanju strokovne literature s področja umetnosti kot podpornega procesa pri delu z otroki. Ugotovila sem, da se številni elementi naših dejavnosti povezujejo s področjem **pomoči z umetnostjo**, predvsem z uporabo likovnega izražanja kot sredstva za spodbujanje osebnega razvoja, komunikacije in čustvenega izražanja.

Pomoč z umetnostjo predstavlja proces, pri katerem ustvarjalne dejavnosti omogočajo posamezniku izražanje občutkov, misli in notranjih doživljanj. Namenjena je izboljšanju komunikacije, samopodobe, počutja ter zmanjševanju napetosti in stresa. Posamezniku omogoča, da svoja čustva izrazi na njemu lasten način (Liebmann, 2004).

Področje pomoči z umetnostjo vključuje različne oblike ustvarjalnega izražanja, kot so plesno-gibalno, glasbeno in likovno izražanje. Pri likovnem izražanju posameznik uporablja različne tehnike, kot so risanje, slikanje in oblikovanje, pri čemer je pomemben predvsem ustvarjalni proces in ne zgolj končni izdelek.

Ker ima likovno ustvarjanje pomembno mesto tudi v mojem pedagoškem delu, sem se v nadaljevanju raziskave osredotočila predvsem na vpliv likovnih dejavnosti na učence med izvajanjem projekta.

Likovna terapija oziroma likovno izražanje v podpornem procesu omogoča posamezniku, da preko ustvarjalnosti povezuje svoje notranje doživljanje z zunanjim svetom in življenjskimi izkušnjami. Pomemben del procesa predstavljajo odnos med posameznikom, ustvarjalnim procesom in nastalim likovnim izdelkom (Kariž, 2010).

Po SSKJ (1994) pomeni **terapija** proces zdravljenja oziroma strokovno usmerjene pomoči posamezniku. Beseda **pomoč** označuje dejanje podpore drugemu, **umetnost** pa dejavnost

ustvarjanja in oblikovanja del z estetsko ter izrazno vrednostjo. Iz povezovanja teh področij se je razvil izraz **pomoč z umetnostjo (PZU)**.

Likovno izražanje kot oblika pomoči z umetnostjo je namenjeno posameznikom različnih starosti, ki želijo preko ustvarjalnega procesa bolje spoznavati sebe, svoja občutja ter razvijati osebne potenciale. Izvaja se lahko individualno ali v skupini in lahko pomembno prispeva k izboljšanju kakovosti življenja, sproščanju ter osebnostni rasti (Kariž, 2010).

Proces likovne terapije

V procesu likovne terapije so štiri stopnje:

- prva stopnja: podoba kot odraz notranjosti posameznika,
- druga stopnja: prenos podobe na papir, pri katerem lahko posameznik uporabi kakršenkoli likovni material, ki se mu zdi ustrezen,
- tretja stopnja: prisotnost terapevta, ki se poskuša povezati s posameznikom in mu pomagati,
- četrta stopnja: pomen slike, ki ga mora odkriti posameznik, ta pomen pa omogoča nadaljnje raziskovanje (Silverstone, L. 1997).

Cilji pomoči z umetnostjo

Cilj je, da bi preko tega procesa učenec lahko:

- ozavestil in izrazil svoje občutke, čustva in razmišljanja,
- izboljšal samopodobo in postal bolj samozavesten,
- spoznal različne tehnike umirjanja,
- povezal svoje telo in duševnost ter se s tem sprostil,
- izboljšal izražanje (besedno in nebesedno),
- izboljšal koncentracijo in motivacijo,
- razvil različne življenjske veščine, ki pomagajo pri reševanju problemov,
- se učil odgovornosti in samostojnosti,
- razvil pozitivno mišljenje,
- zmanjšal tesnobo in napetost,
- razvil avtonomnost.

Z vsem tem pa bi dosegel boljši učni uspeh, izboljšal samokontrolo vedenja ter s tem pripomogel k boljšemu počutju (Kariž, 2010).

Moje raziskovanje bom opisala v Empiričnem delu II.

3.4 Obisk kmetije

V okviru raziskovanja smo obiskali kmetije J, V in P v okolici naše šole. Več o tem na koncu, ko bom dodala primere iz prakse.

Obisk (SSKJ, str.701, 1994) bivanje, zadrževanje pri kom zaradi prijateljskih, družabnih stikov. V našem primeru je šlo za delovni obisk, ker so si učenci ogledali kmetiji zaradi obravnavanja konkretnih vprašanj.

Praksa (SSKJ, str. 964, 1994) dejavnost, namenjena neposrednemu zadovoljevanju človekovih potreb: približati znanost praksi; uporabiti znanje v praksi.

3.4.1 Priprava plakatov do določenega dne

Plakat (SSKJ, str. 847, 1994) večji list, pola papirja z obvestilom, vabilom, z likovnimi prvinami, narisati plakat, osnutek, zamisel plakata.

Sodobni koncepti poučevanja - tukaj bi posebej izpostavila učenje z izkušnjami.

Učenje z izkušnjami nam ponuja učenje v vključevanjem več čutil ali multisenzorno učenje. Tukaj ne gre samo za poslušanje, ampak vključimo vsa čutila (voh, vid, tip).

Ob začetku smo vključili tudi elemente čuječnosti v razredu, ki je učencem pomagalo umiriti misli in se zavedati trenutka, kar povečuje sposobnost pozornosti in samoregulacije.

Faza ure	Dejavnost	Opis dejavnosti in navodila	Čas	Namen	Opombe
Uvod (motivacija in priprava)	Preberemo lepo misel za današnjo motivacijo.	Lepa misel, ki nas popelje v stanje čuječnosti.	5 do 10 minut	Aktivacija in zanimanje	V času do 13.15, oz. V času OPB, po 13.15. uri
Glavni del	Pogovor o temi plakata, (receptu, živalih, kmetiji)	Točen pogovor, smernice, iskanje podatkov v gradivu in na spletu	20-30 minut	Aktualizacija teme in realizacija	
	Učenci napravijo osnutek		10-20 minut		

	plakata na A4 list z glavnimi vprašanji				
Zaključni del (refleksija)	Pregled izdelka v skupini, s komentarji	Pregled izdelka in popravki	5-10 minut		
Priprave na predstavitev	Predstavitev pred sošolci	Komentar	5-10 minut		Končna priprava plakatov

3.4.2 Čuječnost pri otrocih in mlajših učencih

Učencev praviloma ni treba učiti čuječnosti ali jim ponujati tehnik in treningov, ker živijo v sedanjem trenutku. Njihova pozornost je spontana, neposredna in iskrena. To še posebej opazimo v naravnem okolju, ki je eno najbolj pristnih prostorov za razvoj čuječnosti. Kolikokrat se učenec popolnoma zatopi v igro, opazuje drobne podrobnosti okoli sebe, tipa drevesa, lubje, zemljo, opazuje živali ali se popolnoma zatopi v raziskovanje in igro? Skoraj vedno.

Veliko pogosteje kot pomanjkanje čuječnosti pri učencih vidimo to, kako odrasli te trenutke prekinjamo.

Včasih je največ, kar lahko naredimo, to, da se ustavimo, opazujemo in jim dovolimo, da svet doživljajo po svoje.

Kar učenci danes najbolj potrebujejo, zanesljivo niso “treningi čuječnosti”, ampak predvsem varen, miren odnos z odraslim, ki je sam prisoten.

3.4.3 Predstavitev plakatov

Predstavitev plakatov so izvedli pred sošolci in pred sosednjim razredom.

Funkcija plakatov je izobraževalna, na nevsiljiv način želi predstaviti našo temo.

Tu se je že pokazala sinergija: v skupini je prevladal timski duh, ideje so kar prihajale na dan in veliko jih je bilo odličnih, zato so jih učenci uporabili.

Sinergija

Vsota sinergij vseh posameznikov pomeni tudi blaginjo družbe kot celote. V končni, idealni fazi zgornja piramida v celoti vsrka spodnjo (Ž. Bergant, 2023).

In še vedno velja za sinergijo: kjer gre za neko ravnovesje dveh, neko energijo, lahko ta prispevek pomeni tudi 1+1=3.

Zgodilo se je res nekaj neverjetnega, kar ne moremo načrtovati. Skupina se je res povezala in delovala kot eno. Bili so ponosni, ko so oblekli šolske majice. In navdušeno predstavljali svoje izdelke.

3.5 Priprava in vaje za Gledališko igro “Popotniki, dobrodošli!”

Ker je bil ravno slovenski kulturni praznik, smo poslušali Povodnega moža. Kmalu smo to delo dopolnili. Želeli smo, da bi Uršika obiskala tudi Šentilj. Ker se to ni uresničilo, smo sestavili svojo gledališko igro. Gre za moje povsem avtorsko delo.

“Popotniki, dobrodošli!”

Ustavite se v Šentilju pri Velenju!

Prijazni učenci POŠ Šentilj vas bodo lepo sprejeli.

Če ste lačni, ponudimo naše, šentiljske dobrote.

Za dobrodošlico kruh in sol. Kruh je domač, iz krušne peči, iz Mančine domačije.

Kruh in sol so ponudili v starih časih, kadar ste stopili v hišo.

To je star, slovanski običaj dobrodošlice.

Nato sledi šentiljska malica. To je domač kruh, kislo zelje ali repa in kos klobase, s kmetije Jevšnik.

Narezek je s kmetije Pečečnik, zraven imamo tudi Šentiljsko pogačo.

So se popotniki že okrepili?

So žejni? Seveda!

Tukaj je šentiljski čaj iz petih zelišč: kamilica, lipa, materina dušica, melisa, meta.

Kaj pa, če so naši gostje še vedno lačni?

Šentiljski kolački, čokoladni rjavčki. Po receptu naših babic.

In domač jabolčni zavitek. Tega pa nam je uspelo napraviti že večkrat. Poskusite, izvrsten je.

Tako so Šentilj predstavili še enkrat. Kulinarično. Tokrat v Demo kuhinji. 14.3.2026, MOS Celje, Na sejmu Fit&Well.

3.5.1 Priprave in praktično delo za degustacijo v Demo kuhinji

Priprave so potekale zadnji teden. Razdelili smo vloge in vadili. Osredotočili smo se bolj na vsebino naše zgodbe. Večino izdelkov smo pripravili in samo postregli v Demo kuhinji. To pa zato, ker na šoli še nimamo učne kuhinje. Tako ne moremo eksperimentirati pripravo določenih jedi. Mogoče pa bomo ta del izboljšali naslednje leto. Vseeno pa smo pripravili jabolčni zavitek in Šentiljske kolačke.

3.6 Obisk sejma

V soboto, 14.3.2026, smo se odpravili na sejem. Učenci s predstavitvami plakatov in nastopom v Demo kuhinji.

3.7 Evalvacija - izpolnjevanje ankete po sejmu

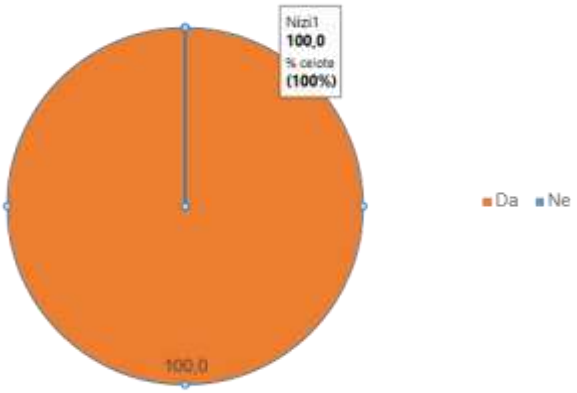
Anketa po Marčnem sejmu (marec 2026)

https://1ka.arnes.si/a/415db5e3

Ali si sodeloval na Marčnem sejmu.

	Frekvenca	Odstotek
Da	17	100,0
Ne	0	0,0
Skupaj	17	100,0

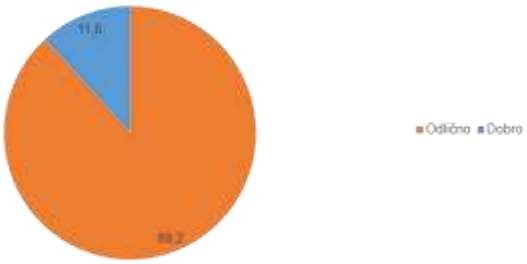
To anketo so izpolnjevali učenci, ki so tako ali drugače sodelovali na sejmu v Celju.



Kako se počutiš, ko si zastopal šolo?

	Frekvenca	Odstotek
Odlično	15	88,2
Dobro	2	11,8
Skupaj	17	100,0

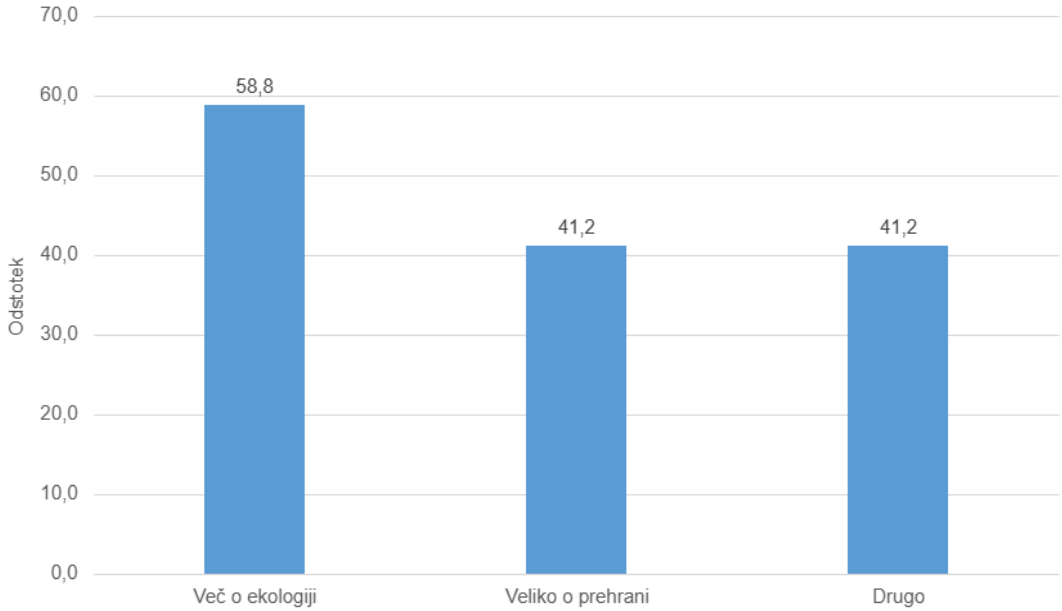
Oceno odlično je izrazilo kar 15 učencev, ali 88,2%, oceno dobro pa sta zapisala 2 učenca, ali 11,8%.



Kaj si se novega naučil?

	Frekvenca	Odstotek
Več o ekologiji	10	58,8
Veliko o prehrani	7	41,2
Drugo	7	41,2

Učenci so se veliko novega naučili: za več novega o ekologiji se je izrazilo kar 10 učencev ali 58 %, za veliko o prehrani pa 7 učencev ali 41,2%. Možnih je bilo več odgovorov.



Dobesedne navedbe (drugo):

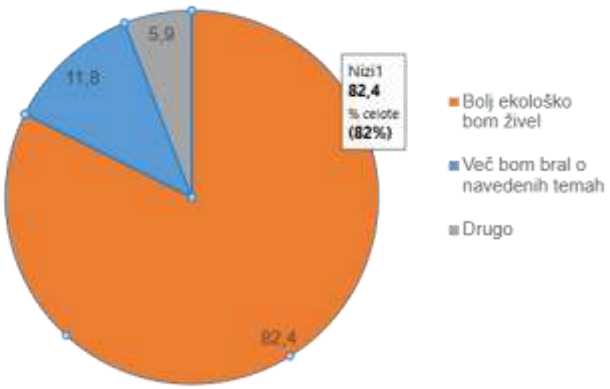
Brez odgovora
O klobasah
kmetija
nastopal sem na sejmu in predstavljal kraj
o gobah
o kmetiji
Veliko o alpakah .

Tukaj so jasno izrazili naše teme in vidi se, da so po tem času in po preučevanju kraja in značilnosti mnogo več povedali kot pri prvih vprašanjih prve ankete. Takrat še niso dobro vedeli, katere teme bi se lotili, saj še niso imeli vpogleda v naša zanimanja.

Kaj boš uporabil in kako?

Bolj ekološko bom živel	14	82,4
Več bom bral o navedenih temah	2	11,8
Drugo	1	5,9
Skupaj	17	100,0

Rezultati navedenega vprašanja ustrezajo ceiljem eko šole, trajnostnemu razvoju in večji motiviranosti za ekologijo, branje in izobraževanje na splošno. Rezultati samo potrjujejo naše predpostavke, da bodo učenci motivirani, da bodo svoje naloge vzorno opravili in da si bodo tudi v prihodnosti zagotovo postavljali cilje, ki bodo temeljili na ciljih trajnostnega razvoja.



Dobesedne navedbe (drugo):

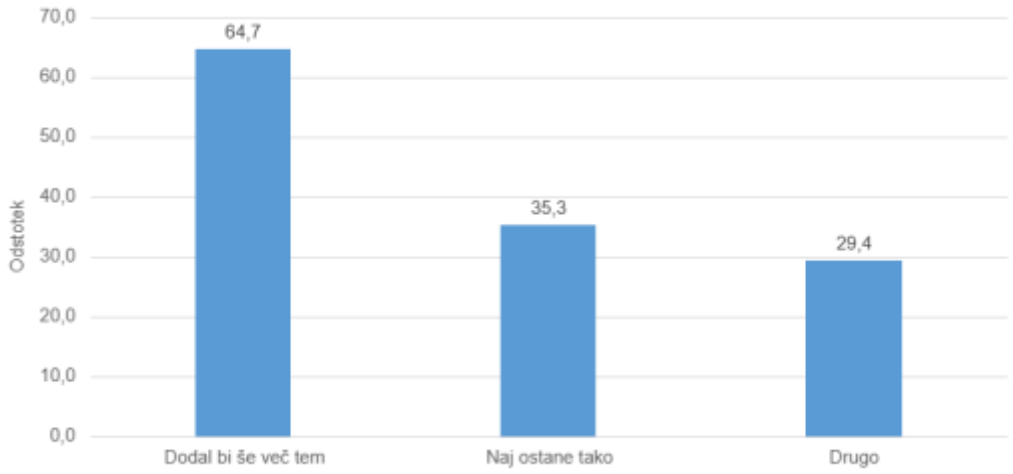
bolj bom čebelaril

Bolj bom čebelaril - je odličen odgovor in sodi v cilje trajnostnega razvoja naše pokrajine.

Kaj predlagaš za stojnico drugo leto?

	Frekvenca	Odstotek
Dodal bi še več tem	11	64,7
Naj ostane tako	6	35,3
Drugo	5	29,4

Zanimivi odgovori, ki so tudi presenetljivi. Polovica skupine bo ostala tudi drugo šolsko leto, polovica skupine pa se bo preselila na matično, centralno šolo na OŠ Gustava Šiliha Velenje, ker bodo obiskovali 6. razred. Vsi pa bi še radi sodelovali in še dodali teme. To me preseneča in verjamem, da bodo učenci še bolj raziskovali in našli še kaj zelo zanimivega.



(Možnih je bilo več odgovorov)

Dobesedne navedbe (drugo):

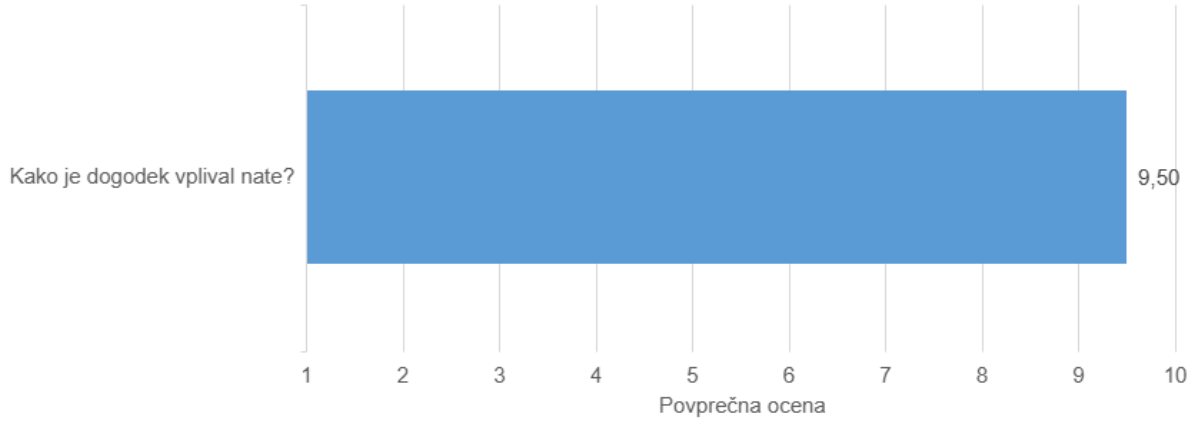
da bi bili drugo leto v dvorani I
da je sejem v dvorani I
kolo sreče
večji prostor
maketa našega kraja

Izdelava makete našega kraja bo zanimiva raziskava in premislek, kako bi to izvedli. Verjamem, da bi bil zanimiv tudi kolo sreče, ki bi ga lahko obiskovalci zavrteli, odgovorili ns vprašanje in

dobili manjšo nagrado. Bomo razmišljali tudi o teh predlogih, ki se mi zdijo zelo na mestu. Saj so njihovi, kar pomeni, da bodo zopet razhiskovali in našli možnosti za realizacijo le-teh.

Kako je dogodek vplival nate?

	n	Povprečje	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
Kako je dogodek vplival nate?	16	9,50	1,26	5	10



Hipoteza 2

Povprečna ocena sejma na učence je statistično značilno višja od nevtralne vrednosti 5,5

Izvedba ustreznega statističnega testa

POJASNILA K IZRAČUNOM

Izračunali smo t-test za en vzorec, ki primerja izbrano povprečje z dejanskim povprečjem iz našega vzorca. Ugotavljamo, ali se povprečna vrednost statistično pomembno razlikuje od testirane vrednosti. Opisna statistika nam pove, kakšno je povprečje izbrane spremenljivke, medtem, ko nam t-test za en vzorec pove, ali se to povprečje statistično pomembno razlikuje od testirane vrednosti.

Opisna statistika

	N	Povprečje	Standardni odklon	Standardna napaka
Kako je dogodek vplival nate?	16	9,5	1,265	,316

Enostranski t-test

	Testna vrednost=5,5	p-vrednost(2-stanska)
	Vrednost t-statistike, df	

Kako je dogodek vplival nate?	12,65	15	0,000

3.7.1 INTERPRETACIJA

Hipoteza se je glasila, da je povprečna ocena vpliva sejma na učence statistično višja od nevtralne vrednosti 5,5. Rezultati enostranskega enovzorčnega t-testa kažejo, da je povprečna ocena med16 anketiranimi učenci znašala 9,50 točk (standardni odklon = 1,265). Ta vrednost je bistveno višja od teoretične nevtralne vrednosti 5,5 na desetstopenjski ocenjevalni lestvici. Vrednost t-statistike znaša 12,65 pri 15 stopinjah prostosti, pri čemer je p-vrednost izjemno nizka (p manj kot 0,001). Ker je p-vrednost nižja od 0,05, zavrnemo ničelno hipotezo in sprejmemo alternativno hipotezo.

Rezultati torej potrjujejo hipotezo: Povprečna ocena sejma na učence je statistično značilno višja od nevtralne vrednosti 5,5.

Učenci so dogodek v povprečju ocenili zelo pozitivno, kar kaže na močan in izrazito pozitiven vpliv sejma na njihovo doživljanje .

Visoka povprečna ocena (9,5) in majhen standardni odklon nakazujeta, da je bil vpliv sejma med učenci ne le močan, temveč tudi razmeroma enoten.

Učenci so odgovorili skoraj popolnoma vsi: bilo je odlično. glede na ta rezultat verjamem, da se bo tudi drugo šolsko leto ustanovila skupina, ki bo ustvarila takšen dogodek.

4 EMPIRIČNI DEL I in II

EMPIRIČNI DEL I

4.1 Namen empiričnega dela I

Namen empiričnega dela je bil preveriti, ali naša naloga vpliva na vedenje, čustveno stanje, samozavest, sodelovanje v skupini, izboljšanje klime v skupini.

Zanimala me je – medsebojna povezanost skupine in sodelovanje,

- odziv učencev,
- ustvarjalnost,

Zanimalo me je tudi učenčevo subjektivno doživljanje dogodka.

4.1.1 Opis vzorca in okolja

Raziskava je bila izvedena v letu 2026 na OŠ Gustava Šiliha Velenje, POŠ Šentilj, v Sloveniji, v okviru popoldanskih aktivnosti v OPB. V tem letu je sodelovalo 16 učencev od tega 1 učenec 3. razreda, 5 učencev 4. razreda, 8 učencev 5. razreda in 2 učenki 6. razreda. Skupina je bila zelo heterogena. 2 učenca sta bila s PP iz 5. razreda.

Ta pestrost je pomenila raznoliko opažanje različnih odzivov na našo nalogo. Učne ure so potekale v učilnici. Sestavili smo približen potek dejavnosti, ki sem jih že opisala zgoraj. Na začetku vsake ure smo se veliko pogovarjali in dodajali elemente čuječnosti, motivacije. Največja zunanja motivacija pa je bila tista, ko sem jim povedala, da bo na koncu opravljene naloge sledil obisk kino predstave. To se je tudi uresničilo. Učenci so na sejmu prejeli toliko prostovoljnih prispevkov, da lahko obiščemo eno kino predstavo v kinu Velenje.

Ure so potekale mesec februar dvakrat tedensko in mesec marec trikrat tedensko. Vse dejavnosti sem izvajala sama, kot učiteljica opazovalka in koordinatorica.

Po vsakem srečanju sem beležila potek, sodelovanje učencev, njihove odzive in posebnosti.

Že po prvih srečanjih so bili učenci sodelovalni, hitro so sprejeli nalogo, ki so jo potem izvedli. V Timu se je formiralo več manjših timov, ki so imeli eno skupno nalogo. Učenci so se razdelili spontano, po željah in interesih.

Ta opažanja so postala temelj za raziskavo in analizo podatkov.

4.1.2 Metodologija raziskovanja

Opazovanje z udeležbo

Raziskava je temeljila na kvalitativni pedagoški metodi z elementi akcijskega raziskovanja. Učiteljica je bila izvajalka in kot raziskovalka naloge, ki smo jo želeli izvesti.

To je omogočalo neposreden vpogled v dogajanje in stalno refleksijo dogajanja.

Uporabljene metode

Opazovanje z udeležbo

Med vsakim srečanjem sem sistematično opazovala vedenje učencev - sodelovanje, pozornost, motivacijo, empatijo do drugih, sodelovanje v skupini.

Evalvacija po vsaki uri

Po vsaki uri sem se z vsemi učenci pogovorila. Sledil je tudi pogovor z vsakim učencem posebej, če je bilo potrebno. Njihove odzive sem vpisala v dnevnik.

Dnevnik opažanja učiteljice

Po vsaki uri sem zapisala svoja opažanja: kaj je bilo dobro, kaj sem opazila pri posameznem učencu, kaj bi še lahko napravili?

Opazovalni listi

Pripravila sem preprost obrazec s kriteriji: sodelovanje, pozornost, motivacija, empatija do drugih, sodelovanje v skupini. Ta obrazec sem izpolnila po vsaki uri srečanja.

Fotografski material, plakati in risbe

Vseskozi sem pridno fotografirala vse posebnosti našega srečanja. Nastal je bogat slikovni material, ki ga bom ob koncu naloge tudi predstavila.

4.1.3 Cilji raziskovalnega spremljanja

Ugotoviti, kako se učenci počutijo na začetku, med dejavnostjo in po izvedenih dejavnostih. Kako je skupina delovala? Kaj bi še lahko izboljšali?

Veliko podatkov o teh vprašanjih sem zajeli tudi v svojih dveh anketah, ki sta predstavljeni na koncu v prilogi.

Vsekakor je pomembno oceniti stopnjo sodelovanja v timu, zaznati razlike med posameznimi učenci in pridobiti predloge za aktivnosti.

Načini analize podatkov

Zbrane podatke sem analizirala s pomočjo:

- opisne analize,
- tabel in grafov, kjer sem kvalificirala delež učencev, ki so kazali določene spremembe,
- tematske analize izjav učencev, ki so bili razvrščeni: - sodelovanje, sproščenost ob koncu.

Podatki so bili analizirani kvalitativno, z namenom razumeti notranje procese in ne meriti rezultate.

Izbrani raziskovalni pristop temelji na kvalitativni metodologiji, saj je bil namen raziskave razumeti učenčevo doživljanje, ne pa zgolj spremembe. Te metode omogočajo tudi vpogled v notranje procese učencev, občutke, misli in vedenje.

Opazovanje z udeležbo je bilo izbrano zaradi več razlogov:

- omogoča neposredno spremljanje vedenja v učenčevem, avtentičnem okolju,
- omogoča zaznavanje subtilnih sprememb, ki jih učenci ne znajo povsem opisati,
- omogoča interakcijo izvajalca z učencem, kar prispeva k zaupanju in varnosti.

Zanesljivost podatkov je bila povečana s triangulacijo virov – s kombinacijo:

- opazovanja,
- dnevnika izvajalke,
- evalvacije in pogovorov z učenci,

- opazovalnih listov.

Pomemben vidik raziskave je tudi etičnost. Pri delu z učenci je ključno:

- varno okolje,
- prostovoljna udeležba,
- anonimnost,
- spoštovanje osebnosti vsakega učenca,
- odsotnosti ocenjevanja, primerjanja in pritiska.

Ustvarila sem razmere za izražanje učencev v svojem ritmu. Najboljši rezultati se pokažejo vedno tedaj, ko so učenci v varnem okolju in sprejeti.

4.1.4 Evalvacija in rezultati

Prvi del raziskave sem opravila na način anketiranja. Rezultati ankete pred in po sejmu so navedeni in interpretirani zgoraj. (glej poglavje 2.4. in 2.11.)

Evalvacija je potekala po vsaki skupni uri po sejmu. Zbrala sem podatke o :

- socialnih odnosih - sociometričnih,
- kako so učenci sodelovali v timu,
- ustvarjalnosti.

Kako so se pokazali socialni odnosi?

Socialni odnosi -	Začetek programa	Po sejmu
Osamljeni	2	1
V dvojicah	8	4
V timu	6	11

Kako so učenci sodelovali v timu

Sodelovanje v timu	Začetek programa	Po sejmu	Opombe
Tekmovalni	7	1	
Občasno sodelujejo	6	5	
Aktivno sodelujejo	3	10	

Kako so napredovali v ustvarjalnosti

Ustvarjalnost	Začetek programa	Izdelava predstavitev ob koncu	Opombe
Brez ideje	11	2	
Samostojni in ustvarjalni	3	12	
Aktivno, ustvarjajo še več	2	13	

4.1.5 Celostna interpretacija rezultatov

Na začetku so bili učenci s slabo motivacijo za zastavljeno nalogo. Mnogi so se počutili tudi osamljeni, saj naš tim še ni zaživel. Po več pogovorih, dogovorih in nadaljevanju raziskovanja sem opazila velik napredek pri vseh učencih ne samo pri motivaciji, tudi pri vključenosti v delovni tim. Prelomna točka je bila za vse obisk sejma, kar je bila velika nagrada ob izpolnjeni nalogi. Vsekakor je naloga pokazala pozitivne učinke na učence na več ravneh njihovega razvoja. Posebej pa še pri socialnih odnosih, sodelovanju v timu in ustvarjalnosti.

Socialni odnosi so se odvijali in razvijali spontano, kar potrjuje Vygotskyjevo spoznanje, da se učenec uči v socialnem okolju, kjer aktivno sodeluje z drugimi učenci.

Učenci so se naučili, da je uspeh tima zaradi sodelovanja in zaupanja. Ta izkušnja pomembno prispeva k oblikovanju razredne klime in pripravljenosti za nove izzive.

Pri ustvarjalnosti pa se kaže velik razvoj notranje motivacije in pozitivne samopodobe. Tako so doživljali občutek kompetentnosti in notranjega zadovoljstva. S tem se potrjuje trditev Marentič Požarnik (2003), ki ustvarjalnost opredeljuje kot pomemben del osebnostnega razvoja in samospoznavanja.

4.2 Refleksija izvajalke

Kot izvajalka in opazovalka projekta sem spoznala, da so učenci izjemno napredovali. Projekt je potrdil tudi pomen čustvene prisotnosti učitelja. Če je učitelj miren, spodbuden in dosleden, se lahko učenci odprejo in zaupajo procesu. Empatija in spoštovanje sta se izkazali za zelo pomembni.

Pedagoški pomen in priporočila za prakso za naprej:

- Poleg programa, ki smo ga izvedli, bomo v naslednjem letu se še bolj likovno izražali. Že letos je bilo tega kar veliko. A menim, da bi bilo dobro, če bi se učenci še bolj izražali na ta način. Sama razvijam pogoje za izvajanje likovne terapije, oz. Pomoči z umetnostjo.

- Učenki U2 in U3 sta v tim vnesli posebno energijo, ki se jo skoraj ne da opisati. Ker sta bili že drugič prisotni na sejmu, sta točno poznali dinamiko dogajanja. Naloge, ki so jih imeli, sta znali prenesti na skupino. Pozitivno energijo. In vsi skupaj smo se počutili neizmerno lepo in skupina je ustvarila pravo sinergijo. Ti dve učenki že pripravljata nadaljevanje naše zgodbe tudi za naslednje leto: še več povezovanja in primerov dobre prakse v medgeneracijskem povezovanju.

- Tudi starši so poslali pozitivne povratne informacije. Na sejmu so bili navdušeni in veseli, da nam je tako uspelo. Pripravljeni so sodelovati tudi naslednje šolsko leto.

4.3 PRIMERI DOBRE PRAKSE

Z učenci smo se podali na pot raziskovanja starih kulinaričnih posebnosti. Zbirali smo stare recepte, iskali gradivo, ljudi, ki bi sodelovali.

Pot raziskovanja
Stare kulinarične posebnosti
Iskanje gradiva
Pri tem smo pritegnili lokalne kmetije in ponudnike.

4.3.1 Zeliščna delavnica – povezovanje lokalnega znanja in izkustvenega učenja

V okviru raziskovanja lokalnega okolja smo k sodelovanju povabili domačinko, ki se z zeliščarstvom ukvarja že več kot dvajset let. S svojim znanjem in izkušnjami je izrazila pripravljenost za sodelovanje ter izvedbo zeliščne delavnice za učence.

4.3.2 Spoznajmo svet zelišč

Zeliščna delavnica je učencem omogočila neposredno izkušnjo spoznavanja različnih zdravilnih rastlin in čajnih mešanic. Učenec U6 je za skupino pripravil posebno predstavitev, pri kateri je prinesel različne vrste posušenih zelišč in čajev. Naloga učencev je bila, da s pomočjo opazovanja, vonjanja, tipanja in primerjanja s slikovnim gradivom prepoznajo posamezne vrste zelišč.

4.3.3 Čaj ni samo čaj – učenje z vsemi čutili

Učenci so preko multisenzornega učenja ugotovili, da imajo različna zelišča svoje značilnosti – razlikujejo se po vonju, obliki, strukturi in učinkovinah. Dejavnost je spodbudila raziskovalno mišljenje, sodelovanje in natančno opazovanje.

S pomočjo čutil so učenci razvijali bolj poglobljen odnos do narave ter spoznavali pomen tradicionalnega znanja, ki se prenaša med generacijami.

4.3.4 Šentiljski čaj – ustvarjanje lastne zeliščne mešanice

Kot nadgradnja dejavnosti je nastala ideja o oblikovanju posebne zeliščne mešanice, ki smo jo poimenovali **Šentiljski čaj**. Mešanica je bila pripravljena v sodelovanju z zeliščarko in učencem U6, ki je predstavil posamezne sestavine, njihov pomen in lastnosti.

S tem so učenci pridobili praktično izkušnjo povezovanja lokalne dediščine, naravoslovnega znanja in ustvarjalnosti.

Učenec U4 (11 let) je sodeloval s plakatom o čebelarstvu

> Na začetku programa – bil je vidno zadržan, nesamozavesten, nesiguren. Ni bil najbolj prepričan, kako bo svojo nalogo izvedel.
> Med programom – prva predstavitev pred razredom je bila izvedena odlično. Vidi se, da je MU4 že nekaj let čebelar, njegovo dejavnost podpira vsa družina.
> Na koncu programa – bil je navdušen, imel je polno idej, kako naprej, sodeloval v timu in to je tudi govorno izrazil.

Poznavalci gob so se že pred leti združili v Gobarsko društvo. Sicer ni v Šentilju, ampak v Velenju. Povezali smo se z gobarskimi strokovnjaki, ki so nam zagotovili, da bomo v bližnji bodočnosti pripravili skupno razstavo gob s predavanjem o najbolj značilnimi gobami Šentilja in okolice.

Učenec U16 (10 let) je sodeloval s plakatom o gobah.

Na začetku programa – to je izrazito osamljen fant, vedno bolj zase, ne druži se z drugimi učenci, miren, odgovoren učenec.
Med programom – velikokrat se je sestal s svojim sošolcem in skupaj sta pripravila predstavitev, potreboval je še malo pomoči do končnega izdelka.
Na koncu – bil je vesel, ko je videl končni rezultat, obisk sejma je bila zanj nekaj novega, vidno je užival in znal svoje misli tudi izraziti. Tudi na področju likovnega ustvarjanja je viden napredek. Izboljšalo se je tudi sodelovanje v timu z drugimi učenci.

Kmetija, ki ima v lasti konje, je kakih par kilometrov od naše šole. Z njimi smo se tudi povezali. Pripravili so dan odprtih vrat, mi pa smo jih z veseljem obiskali. Seveda peš, ker skrbimo tudi za nizek ogljični odtis.

Obiskali smo tudi kmetijo, ki goji alpake
Ker je v bližini šole, smo jo obiskali že večkrat. Prijazni lastniki imajo v lasti tudi posebne fazane, ki so zelo posebnega videza in tako zelo zanimivi za učence. In spet smo imeli idejo za krasen bližnji izlet na hrib, kjer gojijo te živali. Seveda peš, ker varujemo naravo.

Učenka U2 (12 let)

Na začetku programa - učenka je sodelovala že lani. Bila je navdušena. Tudi letos me je prosila, če lahko sodeluje. Njena posebnost je, da je letos zelo napredovala v smislu samozavesti, samozaupanja in novih konjičkov - začela je kvačkati.
Med programom - večkrat se je oglasila in vprašala, če lahko letos prinese svoje ročne izdelke. Napravila je razstavo. Dogovorili sva se tudi za delavnico kvačkanja.
Na koncu – N. je oseba, na katero se lahko zanesemo. Postala je tiha vodja stojnice na sejmu, brez težav je imela pregled nad vso zgodbo in jo znala tudi interpretirati – predstaviti ostalim. Še vedno je navdušena nad svojim dveletnim obiskom sejma. Napredovala je v vseh vidikih, sodelovanju v timu, likovnem in govornem izražanju. N. se odlično razvija v smeri celostne osebnosti.

Učenka U3 (12 let)

Učenka U3 nam je z veseljem pokazala svojo kmetijo in koze, ki jih gojijo. Zaenkrat imajo pasme, ki ne dajejo mleka. Ampak v prihodnosti sem U3 predlagala, naj premisli tudi o pasmi, ki bi jo imeli za mleko, saj so potrebe po tovrstnem mleku zelo velike. Ona tudi pravi, da vidi v svoji kmetiji velik potencial. Prihodnost bi za njo pomenila veliko, saj bi lahko pomenila zanjo in za družino določeno gospodarsko rast in posledično več zaslužka.

Učenka U3 (12 let)

Na začetku programa - učenka je sodelovala že lani. Prvi začetki so bili izrazito nesamozavestni in nesamostojni. Z vsakim pogovorom in razgovorom pa je njena osebnost začela rasti. N. se bila dovolj motivirana, da je pripravila odlično predstavitev. To je bilo že lani.
Med programom – se je odločila, da bo svojo predstavitev kmetije nadgradila tudi s kulinaričnim delom. Dodala je svoje recepte v našo zbirko.
Na koncu – Skupaj z U2 sta postali nerazdružljiv tim. Učenka U2 je zelo dobro vplivala tudi na U3 in lahko rečem samo - odlično je bilo.

Učenec U14 (11 let) in učenec U9 (11 let)

Oba učenca sta učenca s PP.
Na začetku sta bila oba zadržana. Potem pa sta se hitro odločila za zelo star recept babičinih kokosovih piškotov. Skupaj sta našla veliko stičnih točk in se odločila, da bosta delovala v timu.
Med programom - oba sta bila vidno motivirana za pripravo predstavitev. Učenec U9 je pripravil še dva plakata na lastno pobudo. Na enem je opisal kmetijo J, na drugem pa je zapisal svojo prihodnjo kmetijo. Oz. Kako se vidi nekoč: zagotovo bo kmet in vse dejavnosti, ki jih bi rad nekoč uresničil. Vse je že zapisal.

Na koncu – sodelovanje na sejmu jima je bilo več kot odlično. To sta izrazila tudi z risbo. Večkrat. Opaziti je bilo zmanjšanje napetosti, večjo vključenost in pripravljenost za sodelovanje.

Tako sem prispevala tudi k razvoju inkluzivne učilnice, kjer vsak učenec najde način, da sodeluje, izrazi sebe in doživi uspeh. Naša naloga je postala orodje za osebnostno rast, spodbujanje samoregulacije in čustvene stabilnosti učencev.

Učenke U1, U5,U13,U15, (10 let)

Na začetku so bile učenke izjemno plašne, nesamozavestne. Kar nekaj pogovorov sem potrebovala, da smo se dogovorili, kako in kaj. Kaj je tisto, kar jih pri dejavnosti in nalogi zanima, kaj bi izbrale?
Med programom so se vidno povezale. Uspelo nam je celo izvesti praktično delavnico prikaza dejavnosti na šoli. Učenke so bile pobudnice in so priskrbele za ves material in izvedbo delavnice. Jaz pa sem bila samo opazovalka in koordinatorica. Bilo je odlično. Vse pohvale za samoiniciativnost in veliko motivacijo.

Na koncu - zopet lahko celotno skupino pohvalim in jim dam vse točke v vseh opazovalnih elementih. Učenke so se s svojo predstavitvijo na sejmu izredno izkazale. Vse pohvale.

Učenka U13 (11 let)

Na začetku je bila učenka malo zadržana. Ni bila prepričana, če bo dejavnost in naloga zanjo ustrezna. Po več pogovorih in dodatno motivacijo je le opravila svojo nalogo in nam predstavila stare babičine recepte za domači kruh.
Med programom je vidno napredovala.
Na koncu je bila nad programom in doživetjem na sejmu navdušena. Uspešno je sodelovala pri predstavitvah, sodelovala v timu in govornem in likovnem izražanju.

Učenka U7 (11 let)

Na začetku je bila učenka moteča. S svojimi izjavami je včasih prizadela sošolce, a se tega ni zavedala. Težko se je kontrolirala.
Med programom je prejela določeno nalogo. Izvedla jo je. Predlagala sem ji, da se vključi v kak tim. Z I. sta bili uglašen tandem.
Na koncu se je že bolj kontrolirala, njeno obnašanje se je bistveno izboljšalo. Pokazala je izredno navdušenje nad sejmom in predstavitvijo širši javnosti. Dobro je sodelovala v timu, se kontrolirala, in vidno napredovala.

Učenka U8 (11 let)

Na začetku je bila učenka zelo zadržana. Kmalu je našla več babičinih receptov in se nekako vključila v tandem z učenko U7.
Med programom je potrebovala več pogovorov da je prišla do svojega cilja.
Na koncu je bila navdušena, ker ni pričakovala, da bo na sejmu in predstavitvi tako uživala.

Učenka U10 (11 let)

Na začetku je bila Z. izredno tiha in nesproščena deklica. Potrebnih je bilo veliko pogovorov. Tudi dodatni pogovori in seznanitev z nalogo.

Med programom se je U7 popolnoma sama spontano odločila, na kakšen način bo opisala konje in kakšne vsebine bo napisala na plakat. Pomembno je, da je premagala začetno tremo ali strah in se odprla tudi v skupini. Že pri predstavitvi pred sošolci je blestela.
Na koncu – na sejmu je bila U7 popolnoma samozavestna, saj je svojo predstavitev izvedla odlično. Tako je dosegla in presegla vse cilje, ki smo jih želeli doseči.
Dobro je sodelovala v timu in na celotni predstavitvi.

Učenec U11 (11 let)

Na začetku - učenca sem že lani prepričevala, da bi bilo zelo dobro, če bi sodeloval. A ni in ni želel. Po pogovoru z razredničarko se je odločil za sodelovanje. Že naslednji dan je prinesel osnutek predstavitve na plakatu.
Med programom je bil učenec visoko motiviran. Predstavitev je bila odlična, ravno tako nastop pred sošolci.
Na koncu – na sejmu je učenec blestel. To je bilo področje, ki ga ima rad in z veseljem ga je predstavljal tudi drugim v skupini in mimoidočim na sejmu. Odlično. Najbrž bo predstavitev tudi njegov bodoči poklic. Kar kaže na izredno motiviranost in veselje do teme. Odlično je sodeloval tudi v timu in z drugimi učenci.

Učenci so raziskovali današnje stanje. Vsak od njih pa je premislil tudi o svojem videnju prihodnosti.

4.4 EMPIRIČNI DEL II Pomoč z umetnostjo

Pomembno izhodišče pri nadaljnjem raziskovanju področja ustvarjalnega izražanja je predstavljalo strokovno izobraževanje za učitelje **»Glina in njeni terapevtski učinki«** avtorice Nataše Pibernik. Udeležba na celodnevnem seminarju v mesecu februarju mi je omogočila poglobljen vpogled v področje **Pomoči z umetnostjo (PZU)** ter v pomen ustvarjalnih dejavnosti pri spodbujanju čustvenega, socialnega in osebnostnega razvoja učencev.

Pridobljena teoretična in praktična spoznanja sem želela sistematično vključiti v svoje pedagoško delo, zato sem oblikovala akcijski načrt za uvajanje ustvarjalnih pristopov v delo z učenci. Na podlagi začetnih opažanj sem se odločila za raziskovanje vpliva ustvarjalnih dejavnosti na počutje, izražanje, sodelovanje in samoregulacijo učencev.

Raziskovalni proces sem razdelila na dve obdobji:

- **predraziskovalno obdobje (šolski leti 2024 in 2025)**, v katerem sem postopno uvajala in spremljala odzive učencev na različne oblike ustvarjalnega izražanja,
- **raziskovalno obdobje (leto 2026)**, v katerem sem dejavnosti načrtno spremljala, analizirala in evalvirala.

V predraziskovalnem obdobju sem v okviru pristopov Pomoči z umetnostjo izvajala različne dejavnosti:

- mesečne delavnice ustvarjalnega pisanja in pisanja pesmi,
- mesečne delavnice ročnih spretnosti,
- likovne aktivnosti v naravnem okolju (risanje, slikanje, oblikovanje z različnimi materiali, ustvarjanje iz naravnih materialov),
- druge ustvarjalne in sprostitvene dejavnosti.

Med izvajanjem ustvarjalnega prostega časa v oddelku podaljšanega bivanja na POŠ Šentilj sem opazila, da učenci izražajo veliko potrebo po svobodnem ustvarjalnem prostoru, kjer lahko sami izbirajo dejavnosti in način izražanja.

V dejavnosti so se pogosto vključevali učenci z različnimi potrebami in izkušnjami – nekateri so prihajali obremenjeni, čustveno vznemirjeni, v konfliktnih situacijah ali s potrebo po umiku in umiritvi. Ustvarjalni prostor v učilnici na prostem je postopoma postal varen prostor srečevanja, raziskovanja in izražanja.

Osrednje mesto je dobila ustvarjalna miza, kjer so bili učencem na voljo različni materiali: glina in druge oblikovalne mase, volna, barvni papir, likovni pripomočki, naravni materiali ter pripomočki za sproščanje. Učenci so se dejavnostim pridruževali spontano – nekateri najprej kot opazovalci, drugi z izbiro materiala in postopnim vključevanjem v ustvarjanje.

Pomembno je bilo, da dejavnosti niso bile usmerjene zgolj v končni izdelek, temveč predvsem v sam proces ustvarjanja. Učenci so imeli možnost svobodne izbire, raziskovanja in izražanja svojih idej. Tak pristop je omogočal neverbalno komunikacijo, sprostitev, razvoj ustvarjalnosti in občutek osebne uspešnosti.

Ustvarjanje je tako postalo prostor, kjer so lahko učenci na svoj način izražali misli in občutke ter preko ustvarjalnega procesa razvijali samozaupanje, sodelovanje in pozitivno samopodobo.

Pisanje pesmi

Najprej smo spoznali preproste rime. Učence sem povabila, da jih poskusijo najti tudi sami. Nastajale so prve rime, ki so sestavljale prve pesmi.

Nastalo je veliko število pesmi, ki smo jih pregledali, učenci pa so jih tudi prepisali in popravili določene slovnične napake.

Učenka T. je bila tako navdušena, da je pisala tudi doma. Naslednji dan me je poiskala njena mami in povedala, da je ves dan pisala, saj mi je drug dan prinesla pesem, prepisano brez slovničnih napak. Bila je navdušena in je .še kar nadaljevala s pisanjem.

Zanimivo je bilo, da so se vključili učenci vseh razredov POŠ razen prvega, ker učenci še ne znajo pisati. Vsi so poročali o sproščenem, ustvarjalnem in pozitivnem vzdušju.

V mesecu dni je nastalo lepo število pesmi, ki smo jih razstavili na razstavnem panoju naše šole.

Ustvarjanje z likovnimi materiali (volna, barvice, flomastri, voščenke, vodene barvice, tempere, slano testo)

Volna

Mesec dni so se učenci učili kvačkanja in uporabe volne v ustvarjalne namene. Učila sem jih jaz, pridružila pa se mi je učenka, ki je znala več.

Nastale so zapestnice, prvi kvačkani izdelki, oblikovala se je skupina rokodelk, ki so se pričele družiti na naši ustvarjalni mizi v Učilnici na prostem. Ena učenka pa se je vključila v dodatne ure ustvarjanja z volno, oz. Kvačkanja.

Po delavnicah sem opazila izrazito spremenjeno vedenje, sprostitev in boljšo interakcijo z drugimi učenci. Ta raziskava je vključevala učence OPB, ki so v času OPB začutili, da potrebujejo tovrstno dejavnost.

Kot dokaz sem zbrala veliko število risb in fotografskega materiala, ki so ga učenci v tem času ustvarili.

Vodene barvice, Tempera barvice

Ustvarjali so na prosto temo. Nastalo je kar veliko število izvirnih slik.

Slano testo

Pomladi so zgnetli prve medaljone. Učenci so nabrali prvi regrad, marjetice, cvetove vijolic in jih vpletli v svoj izdelek.

Naš dan v Učilnici na prostem – likovno ustvarjanje - barvice, flomastri

V času ene ure se je pri meni oglasilo kar 6 otrok. Vsi pa so na list papirja s prosto temo izlili vsa čustva tega dne. Torej so se neverbalno izrazili. Vsa čustva in občutenje tega dne so našla svoje mesto. Le to jim je nudilo popolno sprostitev in boljšo samopodobo. Scan njihovih del bom prilepila v prilogo na koncu naloge.

V raziskovalnem obdobju sem se osredotočila na likovne aktivnosti ne glede na prostor aktivnosti. Poleg prostih likovnih aktivnosti, sem dodala tudi vodene ure likovnega pouka.

Posebej sem opazovala učence 5.c razreda, med njimi dva učenca s PP: le-ta sta imela velike potrebe po slikanju, risanju in ustvarjanju s papirjem vsak dan. Po pouku, za sprostitev in pred domačo nalogo in po njej.

Postavila sem hipotezo: Ali je umetnost lahko ključ za izražanje čustev otrok?

Glede na moje izvajanje učne ure sem si opredelila cilj.

Učenci se lahko odločijo, ali bodo v eksperimentalni skupini ali bodo v kontrolni. V eksperimentalni skupini bodo učenci risali po mojih navodilih in odgovarjali na vprašanja o čustvih. V kontrolni skupini pa bodo učenci samo odgovarjali na vprašanja o čustvih. V kontrolni skupini ne bodo likovno ustvarjali.

Zanimala me je primerjava eksperimentalne skupine in kontrolne skupine.

4.4.1 Izvajanje likovne delavnice "Torta" z uporabo barv in skritim čustvom na sliki

	Izvajanje likovne delavnice "Torta" z uporabo barv in skritim čustvom na sliki	Pogovor o čustvih	Opažanja	Kako bi lahko temo čustev nadgradili?
Eksperimentalna skupina	da	Da, na osnovi likovnega dela		
Kontrolna skupina	ne	Da, pogovor na splošno brez likovnega dela		

Analiza dobljenih rezultatov

Učenci so lahko izbirali med poljubnim likovnim materialom. Na razpolago so bile: tempere, suhi pastel, barvice, flomastri, svinčnik, voščenke

Učenka U22. Učenci so jo zelo lepo sprejeli, komunicirali z njo in se pogovarjali.

Učenka U10. Izbrala je voščenke, bila je v zadnji klopi, čisto tiho je risala z voščenko, nič ni komentirala in prva je oddala. Vesela na začetku risanja in jezna na koncu.

Učenec U14 – uporabil je barvice, poteze so bile hitre in takoj je bil gotov in zadovoljen z izdelkom. Na začetku ustvarjanja se je počutil jezno, ob koncu ure pa dobro. Več ni komentiral.

Učenca U4 in U11 sta se odločila, da bosta risala skupaj. Risal je U4, U11 pa je malo pobarval in veliko komentiral. Učenec U4 je bil kot ponavadi zadržan. Ob začetku sta bila vesela, na koncu ustvarjanja pa še bolj vesela.

Učenka U13 - ustvarjala je s tempero. Bila je vesela. Deklica je bila vseskozi popolnoma tiho, nič ni komentirala, kar je za njo zelo neobičajno.

Učenka U17 – vesela, bila je popolnoma tiha in je izvedla likovno idejo oz. nalogo.

Učenka U18 – Veliko komentarjev, ona je bila tista, ki je lepo sprejela učenko U22 in se z njo pogovarjala. Učenke so posedle učenko U22 medse in pozitivno sem bila presenečena nad odzivom. Dejale so, da bi bilo zelo lepo, če bi bila njihova sošolka.

Učenka U21 – Torto je narisala z mešano tehniko. Na drugi sliki je risala s tempera barvami, živo rdeče ozadje, saj mora imeti torta podlago. Vesela ob začetku in na koncu ustvarjanja.

Učenka U7 – tempera barve . Veliko komentarjev, počutje veselo. Nika je bila na trenutke preglasna. Zelo moteča.

Učenec U20 – eno risbo je takoj zaključil, ker mu ni bila všeč, drugo je končal. Izbral je tehniko tempere. Ni pa napisal, kako se počuti.

Učenec U9 - Neznanka - kot Pandorina skrinjica – naslikal je izrazito žalostno torto. Ko sem ga vprašala, zakaj, je rekel, da ima veliko vsega.

Najprej je uporabil svinčnik. Narisal je obrise, barval je s tempera barvicami. Torto je bogato pobarval, ji narisal žalosten izraz. Dolgo se je ukvarjal z izdelkom. Ob koncu je narisal vesel znak. Zagotovo se bova danes, dan po risanju pogovorila. Ob koncu slikanja je bil vidno sproščen.

Učenka U19 - nič ni komentirala, zelo tiha in zelo mirna deklica. Težko se odpre in karkoli komentira. Tiho je dokončala likovni izdelek. Vsak njen podpis pa vsebuje srček.

Pripominjam, da sem se kot izvajalka PZU počutila zelo intenzivno. Najprej pa sem bila skoraj slabe volje, ker sem imela občutek, da rezultati ne bodo takšni, kot sem predpostavljala na začetku. A ne. Popolnoma vsak učenec je pokazal čustva, nekateri celo več kot sem si upala predvidevati.

Bila je zelo primerna naloga za učence, kjer izvedemo PZU. A ne moremo pričakovati, da bodo vsi izvajali nalogo kot smo si zamislili. Ker niso roboti, ker imajo čustva, nekateri tudi zelo intenzivna. Vsak učenec je unikat. Če sem s PZU pomagala vsaj enemu, ki je bil izrazito žalosten, v stresu, zelo obremenjen, je bil moj cilj dosežen. Z učencem U9 se bom pogovorila danes.

Pogovor z učencem U9

Danes je bil ves drugi. Bil je popolnoma sproščen. Lepo sva se pogovarjala, posebej sem vprašala, kaj je mislil v svojem likovnem delu. Pa je rekel, da je bil na začetku žalosten, skoraj zelo žalosten, ob koncu likovnega ustvarjanja pa vesel.

Kaj je lepšega kot izboljšanje čustvene situacije z likovnim delom vsaj enemu učencu.

Nalogo sem izvajala tudi v 1. razredu, mojem matičnem, kjer preživljam večino svojega službenega časa.

To pomeni, da učence dobro poznam in lahko nalogo izvedem še bolj celovito.

Prosta tema

	Likovno ustvarjanje 1. dan	Likovno ustvarjanje 2. dan	Pogovor o čustvih	Opažanja	Posebnosti
Eksperimentalna skupina	7	4	da	Posebej nemiren deček U22 je prinesel rožo, zelo bogato narisano, a je rekel, da se je zmotil, tudi U23 je izredno presenetil, ker se je poglobil v ustvarjanje..	Vsi vključeni učenci so se močno poglobili v likovno ustvarjanje
Kontrolna skupina	7	6	da	Pričakovala sem več sodelovanja, a so ga nekateri odklonili.	

Ta proces me je začel zanimati, zato sem si osnovala načrt spremljanja učencev 5. in 1. razreda naše POŠ in odzive na ustvarjanje. Pripominjam, da tovrstne raziskave še nisem opazila v širokem spektru literature, ki je na voljo iz tega področja. Lahko sem si pomagala z drugimi

raziskavami, a rezultat bo edini, saj zajema vzorec učencev in okolje, ki ga nisem našla v nobenem primeru.

Za večjo in obsežnejšo raziskavo bom potrebovala daljšo pripravo, soglasja staršev in vodstva šole. Le tako bom lahko to temo nadgradila s spremljanjem, pripravo, intervjuji in anketami ob končanih sklopih. To pa načrtujem naslednje šolsko leto.

4.4.2 Interpretacija dobljenih rezultatov

Prednosti umetnostne terapije za učence s težavami (učne težave in čustvene težave)

Pri pomoči z umetnostjo (PZU) poteka komunikacija z učencem na več ravneh. PZU naj bi krepila, rehabilitirala in omogočala razvoj. Učencu omogoča, da postane čustveno dostopen za učenje. PZU in izobraževanje imata več skupnih ciljev, zato se lahko podpirata. Skupni cilji so: pridobitev delovnih sposobnosti, veščin za reševanje problemov, ustvarjalnost, organizacijske sposobnosti, smisla za raziskovanje, izboljšanje motivacije, izboljšanja samozavesti in samopodobe, sproščanje napetosti, spontanosti. PZU pa je uporabna tudi pri učencih z emocionalnimi in vedenjskimi težavami.

Glede na vse prednosti PZU sem pričakovala dober odziv in vključenost v vse zgornje aktivnosti.

Sklep: Na osnovi zgoraj navedenega gradiva opažamo, da so učenci delili čustva z drugimi sošolci na delavnici. Izražali so se z besedami, skozi ustvarjalne delavnice, v vedenju, barvah. Svoja čustva so tudi ubesedili: z opisom izdelka, pripovedovanjem o izdelku. Po njihovem mnenju so ustvarjalni pristopi PZU vplivali na načine njihovega izražanja pozitivno, saj so se učenci kar odprli Udeleženci so v testu ocene emocij glede na začetno stanje pozitivno napredovali.

4.5 Primerjava rezultatov s podobnimi raziskavami

Pri pregledu strokovne literature nisem zasledila raziskav, ki bi se na primerljiv način ukvarjale z načrtnim uvajanjem procesov **Pomoči z umetnostjo (PZU)** v okviru oddelka podaljšanega bivanja. Prav možnost dolgoročnega in sistematičnega spremljanja učencev v vsakodnevnem šolskem okolju je predstavljala pomembno izhodišče ter motivacijo za izvedbo raziskave.

Eden izmed pomembnih razlogov za uvajanje ustvarjalnih dejavnosti so bila tudi opažanja iz pedagoške prakse. Pri učencih je pogosto mogoče zaznati povečano obremenjenost zaradi številnih šolskih in izvenšolskih dejavnosti. Posledično se lahko pojavljajo utrujenost, zmanjšana motivacija, notranja napetost in stres, kar je še posebej izrazito v obdobjih večjih obremenitev, na primer ob zaključku šolskega leta.

Strokovni viri poudarjajo pozitivne učinke procesov Pomoči z umetnostjo predvsem pri učencih, ki potrebujejo dodatno podporo na področju čustvenega izražanja, komunikacije in oblikovanja pozitivne samopodobe. Ustvarjalni proces omogoča posamezniku varno izražanje občutkov, spodbuja sproščanje, krepi samozavedanje ter omogoča razvoj osebnih potencialov.

Raziskave prav tako izpostavljajo, da lahko ustvarjalne dejavnosti pozitivno vplivajo na zaznavanje lastnega telesa, občutek zadovoljstva, kakovost življenja ter splošno psihično in telesno počutje posameznika. Pri nekaterih skupinah udeležencev so bili zaznani tudi pozitivni vplivi na zmanjšanje občutkov tesnobe ter večji občutek notranje umirjenosti.

Pomemben dejavnik učinkovitosti predstavlja tudi ustrezno trajanje in pogostost srečanj. Pri dejavnostih se kot pomemben material pogosto izpostavlja glina, saj omogoča neposreden stik z materialom, sproščanje preko dotika in izražanje brez uporabe besed. Prav tako lahko elementi, kot je voda, delujejo pomirjujoče in podpirajo senzorno izkušnjo posameznika.

Bistvo ustvarjalnega procesa ni končni izdelek, temveč doživljanje med ustvarjanjem. Naloga izvajalca je oblikovanje varnega prostora, v katerem lahko učenci raziskujejo, ustvarjajo in razvijajo lastne načine izražanja.

4.6 Primerjava ugotovitev obeh raziskovalnih področij

V raziskovalnem obdobju sta potekala dva medsebojno povezana procesa – priprava učencev na predstavitev **Stojnice na sejmu** ter izvajanje ustvarjalnih delavnic s področja **Pomoči z umetnostjo**. Posebej zanimivo je, da je del učencev sodeloval v obeh dejavnostih, kar je omogočilo spremljanje njihovega razvoja v različnih okoliščinah.

V obeh dejavnostih je sodelovalo osem istih učencev. Pri njih je bil opazen napredek predvsem na področju osebnostnega razvoja, samozavesti, sodelovanja in izražanja lastnih idej.

Posebej izrazit napredek je bil opažen pri učencih s posebnimi potrebami. Ustvarjalne dejavnosti so jim predstavljale pomembno obliko podpore, saj so omogočale sprostitev, občutek uspešnosti ter izražanje na način, ki ni bil vezan samo na besedno komunikacijo. Pri učencih je bilo mogoče opaziti izboljšanje čustvenega stanja, večjo vključenost v skupino in večjo pripravljenost za sodelovanje.

Pomembna ugotovitev raziskave je bila tudi vrednost poslušanja učenčevih potreb. Učenci so sami izražali željo po ustvarjanju, kar kaže na pomen notranje motivacije in možnosti izbire pri učenju. Pri enem izmed učencev, ki je bil zaradi številnih obveznosti pogosto obremenjen, so ustvarjalne dejavnosti predstavljale prostor umiritve in razbremenitve.

4.7 Refleksija izvajalke

Izkušnje, pridobljene skozi raziskovalni proces, potrjujejo pomen poslušanja učencev ter prilagajanja dejavnosti njihovim trenutnim potrebam. Učenci potrebujejo prostor, kjer lahko poleg pridobivanja znanja razvijajo tudi ustvarjalnost, čustveno izražanje in občutek notranjega ravnovesja.

Pomoč z umetnostjo se je pokazala kot pomemben pristop, saj učencem omogoča ustvarjanje brez pritiska končnega rezultata. V ospredju je proces – raziskovanje, izražanje, sproščanje in osebno doživljanje.

Izvajanje dejavnosti je odprlo nove možnosti razumevanja poučevanja, pri katerem ima učenec aktivnejšo vlogo. Ustvarjalni pristopi omogočajo bolj individualizirano, celostno in učencu prilagojeno delo.

Pozitiven odziv učencev se kaže predvsem v njihovi spontani želji po nadaljnjem ustvarjanju. Pogosta vprašanja, kot so, kaj bomo ustvarjali danes, ali prošnje po materialih za risanje in oblikovanje, kažejo, da so učenci ustvarjalni prostor sprejeli kot varen prostor izražanja, raziskovanja in osebne rasti.

5 UGOTOVITVE

Izvedena raziskava je pokazala, da imajo načrtovane projektne dejavnosti, povezane z izkustvenim učenjem, pozitivno psihologijo, trajnostnim razvojem in ustvarjalnimi pristopi, pomemben vpliv na celostni razvoj učencev. Proces, ki je potekal v obdobju leta in pol, je omogočil spremljanje sprememb pri učencih na področju motivacije, sodelovanja, samopodobe, ustvarjalnosti in socialnih odnosov.

Rezultati potrjujejo, da projektno delo učencem omogoča večjo aktivno vlogo v učnem procesu. Učenci niso bili zgolj prejemniki informacij, ampak raziskovalci, ustvarjalci in soustvarjalci skupnega cilja. Prav občutek, da so njihovi predlogi pomembni in da lahko s svojim delom prispevajo k uspehu skupine, je pomembno vplival na njihovo notranjo motivacijo.

Na začetku projekta so nekateri učenci potrebovali več spodbud in usmeritev, vendar se je skozi proces pokazalo, da jasen cilj, možnost izbire in pozitivna skupinska klima povečujejo pripravljenost za sodelovanje. Pri učencih je bil opazen razvoj samostojnosti, odgovornosti in vztrajnosti pri izvedbi nalog.

Analiza anketnih vprašalnikov, pogovorov, opazovanja in refleksij kaže, da je sodelovanje na sejmu pozitivno vplivalo na doživljanje lastne uspešnosti. Učenci so z izdelavo plakatov, predstavitvami, nastopanjem in praktičnim delom razvijali komunikacijske spretnosti ter samozavest. Ob zaključku dejavnosti so izražali zadovoljstvo, ponos in željo po nadaljnjem sodelovanju.

Pomembna ugotovitev raziskave je tudi pomen timskega dela. Med učenci se je postopoma razvila povezanost, ki je presegla zgolj opravljanje posameznih nalog. Različne sposobnosti posameznikov so se dopolnjevale in oblikovala se je sinergija skupine. Učenci so se učili sprejemanja različnih idej, dogovarjanja in skupnega reševanja izzivov.

Dejavnosti, povezane z lokalnim okoljem, so prispevale k boljšemu razumevanju pomena trajnostnega razvoja. Učenci so skozi neposredne izkušnje spoznavali lokalne pridelovalce, tradicionalna znanja, pomen samooskrbe, zdrave prehrane in odgovornega odnosa do okolja. Projekt je tako presegel okvir šolskega prostora in vzpostavil pomembno povezavo med šolo, družino in lokalno skupnostjo.

Posebno vrednost raziskave predstavlja vključitev področja **Pomoči z umetnostjo**. Ustvarjalne dejavnosti so učencem omogočile drugačen način izražanja, sproščanja in razvijanja pozitivne samopodobe. Ugotovitve kažejo, da proces ustvarjanja, pri katerem ni najpomembnejši končni izdelek, ampak doživljanje med delom, pozitivno vpliva na počutje učencev.

Pri posameznih učencih, predvsem tistih, ki potrebujejo več podpore na čustvenem in socialnem področju, je bil opažen izrazit napredek. Učenci so lažje izražali občutke, izboljšali komunikacijo z vrstniki ter razvijali več zaupanja vase.

Na podlagi izvedenega raziskovalnega procesa lahko ugotovimo, da povezovanje projektnega dela, pozitivne psihologije, trajnostnih vsebin in umetnosti predstavlja učinkovit pedagoški pristop, ki podpira razvoj učenca kot celote.

Raziskava potrjuje pomen šole kot prostora, kjer se poleg znanja razvijajo tudi ustvarjalnost, odnosi, odgovornost, empatija in občutek pripadnosti. Prav takšne izkušnje učencem omogočajo, da razvijajo kompetence, pomembne za življenje.

6 ZAKLJUČEK

V raziskovalnem procesu smo analizirali prednosti in omejitve izvedenih dejavnosti ter ovrednotili njihov vpliv na učence. Prispevek predstavlja leto in pol trajajoč proces načrtnega uvajanja projektnega dela, ustvarjalnih aktivnosti in pristopov Pomoči z umetnostjo v delo z učenci POŠ Šentilj. Osrednji dejavnosti sta bili povezani s predstavitvijo lokalnega okolja preko priprave stojnice ter z izvajanjem likovnih in ustvarjalnih delavnic.

Na podlagi načrtovanega spremljanja procesa, opazovanja učencev, evalvacijskih pogovorov, vprašalnikov, samoocen ter analize nastalih izdelkov smo pridobili številne kvalitativne podatke: pripovedi učencev, njihove refleksije, plakate, likovne izdelke, fotografije dejavnosti ter opažanja izvajalke. Zbrani podatki kažejo, da so izvedene dejavnosti pozitivno vplivale na razvoj učencev na več področjih.

Najpomembnejši opaženi učinki so bili:

- povečanje motivacije in pripravljenosti za sodelovanje,
- krepitev pozitivne samopodobe ob uspešno opravljenih nalogah,
- razvoj samozavesti pri predstavljanju lastnega dela,
- zelo pozitivno vrednotenje sodelovanja na sejmu,
- želja učencev po nadaljevanju ustvarjalnih srečanj,
- izboljšanje počutja med ustvarjalnimi dejavnostmi,
- pogostejše izražanje pozitivnih čustev, kot so sproščenost, zadovoljstvo in veselje,
- izboljšanje izražanja in deljenja občutkov z drugimi,
- večja povezanost in sodelovanje v skupini.

Izvedeni proces je učencem omogočil prostor za raziskovanje, prepoznavanje in izražanje lastnih misli, občutkov in čustev. Ustvarjalne dejavnosti niso bile usmerjene zgolj v končni izdelek, temveč predvsem v proces, v katerem so učenci razvijali vztrajnost, samostojnost, sodelovanje in zaupanje vase.

Pri posameznih učencih je bil opažen pomemben napredek na področju samonadzora, komunikacije, vključevanja v skupino in čustvene stabilnosti. Pri učencu z astmo je bilo v obdobju izvajanja dejavnosti opaženo izboljšanje splošnega počutja in manj izraženih težav, vendar bi bilo za potrjevanje neposrednih vplivov potrebnih več dodatnih spremljanj in raziskav.

Raziskava odpira tudi nova vprašanja in možnosti nadaljnjega razvoja. Pomembna smer prihodnjega dela je še močnejše povezovanje šole z lokalnimi društvi, krajevno skupnostjo, strokovnjaki in posamezniki, ki lahko s svojim znanjem prispevajo k bogatenju učnega okolja. Pretekli dve leti predstavljata predvsem začetek procesa, saj so številna področja še odprta in ponujajo možnosti za nadaljnje raziskovanje.

Prav pot raziskovanja, sodelovanja in ustvarjanja se je pokazala kot največja vrednost projekta. Skupno delo je povezalo učence, starše, šolo in lokalno okolje ter pokazalo pomen odnosov, zaupanja in skupnega ustvarjanja.

Izkušnje, pridobljene skozi projekt, predstavljajo pomembno izhodišče za nadaljnje delo. Nastale ideje, pozitivni odzivi učencev in povezanost skupine potrjujejo, da imajo takšne dejavnosti pomembno mesto v sodobni šoli. Predstavljajo priložnost za razvoj znanja, ustvarjalnosti, odgovornosti in celostnega razvoja učencev.

7 Viri in literatura

1. (www.ekosola.si/altermed-25-26)
2. Artač N., Najrajter D. , Resnik Planinc T., Belasić I., Sunčič T.(2024). Stopiti na pot trajnostnega razvoja, Vodnik na poti do trajnostne šole - zakaj, kaj in kako?, Center RS za poklicno izobraževanje. Ljubljana.
3. Bednjički Rošer, B. (2017) v publikaciji Vzgoja, str.45,46.
4. Bergant Ž. (2023). Poti do družbene blaginje, Izzivi globalizacije in družbeno,
5. Bogataj,J.(1992). Sto srečanj z dediščino na Slovenskem. Ljubljana: Prešernova družba.
6. Cikajlo I., Gider F.(2024). Tehnike za analizo in reševanje problemov, books.ung.si
7. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* New York: Harper & Row.
8. Dweck, C.(2016). Moč miselnosti: kako uresničiti svoje zmožnosti. Tržič, Učila International.
9. Goleman,D. (1996). Čustvena inteligenca: Zakaj je lahko pomembnejša od IQ. Ljubljana: Mladinska knjiga.
10. Gorjup, T. (2007). Likovne zakonitosti in aktivnosti delovne terapije. Ljubljana: DZS.
11. Gorjup, T. (2007). Razmisleki o slikarstvu. Ljubljana: Debora.
12. http://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/University-SDG-Guide_web.pdf
13. https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-https://www.rcenetwork.org/portal/sites/default/files/Libro%20Living%20Lab%20ONU%20J
14. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/ A. Polak: Elementi pozitivne psihologije pri
15. https://worldslargestlesson.globalgoals.org/
16. https://www.globalgoals.org/
17. https://www.stat.si/Pages/cilji
18. https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/ -
19. Jensen, E. (2000). Brain-based learning: The new science of teaching and training. San Diego, CA: The Brain Store.
20. Kariž, B. (2010). Likovna terapija in otroci.
21. Kariž, B. (2010). Likovna terapija za otroke. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
22. Kobal Grum D., Musek J. (2009). Perspektive motivacije.Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2009.
23. Komljenović P. (2022). Priročnik za usposabljanje mentorjev. Ptuj: Mladinskisvetptuj.si
24. Kovač,P. (2012). Zelišča male čarovnice. Ljubljana: Mladinska knjiga.
25. Kroflič, R. (2010). Umetnost kot prostor čustvene občutljivosti. Sodobna pedagogika, 61 (3), 10-25.

26. Liebmann, M. (2004). Art Therapy for Groups. A handbook of themes, games and exercises. Hove. New York: Brunner-Routledge.
27. Liebmann, M. (2004). Art Therapy for Groups: A Handbook of Themes and Exercises. London: Routledge.
28. Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and Mental Growth.* New York: Macmillan.
29. Malchiodi, C. A. (2012). Handbook of Art Therapy. New York: Guilford Press.
30. Marentič Požarnik B. (2023). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
31. Mlakar,V.(2005): Znanje o rastlinskem svetu. V: Prešeren, D., Gorenc, N.: Nesnovna kulturna dediščina. Ljubljana: Zavod za varstvo kulturne dediščine Slovenije, str.145-151.
32. Piaget, J.(1977). The development of throught: Equilibration of cognitive structures, New York. NY: Viking press.
33. Pibernik N. (2025). Likovni zakladi: priročnik risanja in slikanja od 4. do 5. razreda OŠ. Ljubljana, ZenArt.
34. Polak A.(2023). Elementi pozitivne psihologije pri timskem delu v izobraževanju za timsko delo, Vzgoja in izobraževanje, zrss.si.
35. Rubin, J. A. (2005). Child Art Therapy. Hoboken: Wiley.
36. savearchive.zbw.eu
37. Seligman, M. (2009). Naučimo se optimizma. Ljubljana, Mladinska knjiga.
38. Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York: Free Press.
39. Silverstone,L. (1997). Art Therapy. The Person-Centred way. Art and Development of the Person. London. Jessica Kingsley Publishers.
40. SSKJ, SAZU, Ljubljana: DZS, (1994), Bajec,Anton.
41. timskem delu v izobraževanju za timsko delo, Vzgoja in izobraževanje, 2023, zrss.si
42. Vidrih, A., Potočnik R. (2022). Pomoč z umetnostjo z ranljivimi posamezniki in skupinami. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
43. Vogelnik, M.(1996). Likovnost v skupini in umetnostna terapija. Priročnik za ustvarjalno dojemanje in uporabljanje oblik in barv za vsakogar. Koper: Vita.
44. Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
45. Vzgoja, Revija za učitelje, vzgojitelje in starše, št.76, december 2017, leto XIX/4. Ljubljana: DKPS in DJ.
46. Zaplotnik, N.(2021). Pot. Ljubljana. Mladinska knjiga.

DIGITALNE NAVADE UČENCEV TRETJEGA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA OBDOBJA OŠ KUNGOTA TER VPLIV MOBILNIH TELEFONOV NA NJIHOVO UČENJE, POČUTJE IN SAMOPODOBO

Raziskovalna naloga

Petra Toplak, mag. prof. inkl. ped.

Maribor, julij 2026

POVZETEK

V raziskovalni nalogi smo raziskovali digitalne navade učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja Osnovne šole Kungota ter vpliv uporabe mobilnih telefonov kot ene najpogosteje uporabljenih oblik informacijsko-komunikacijske tehnologije na njihovo učenje, počutje in samopodobo. Zanimalo nas je, koliko časa učenci namenijo uporabi mobilnih telefonov, v katere namene jih najpogosteje uporabljajo ter kako zaznavajo njihov vpliv na vsakodnevno življenje. Podatke smo pridobili s pomočjo spletne ankete, izvedene med učenci od 7. do 9. razreda. Rezultati so pokazali, da učenci mobilne telefone uporabljajo za različne namene ter jih imajo pogosto v prostoru, kjer se učijo in spijo. Čeprav večina učencev meni, da jih prisotnost mobilnega telefona med učenjem in spanjem ne ovira, pri sebi opažajo določene posledice uporabe, predvsem utrujenost, zaspanost in glavobol. Ugotovitve kažejo tudi, da lahko spletni vplivneži in aktualni trendi vplivajo na oblikovanje njihove samopodobe.

KLJUČNE BESEDE: digitalne navade, mobilni telefoni, IKT, učenje, samopodoba

ABSTRACT

This research paper examines the digital habits of students in the third educational cycle of Kungota Primary School and the impact of mobile phone use as one of the most commonly used forms of information and communication technology on their learning, well-being and self-esteem. The aim of the research was to determine how much time students spend using mobile phones, what they most commonly use them for and how they perceive their influence on everyday life. The data were collected through an online questionnaire completed by students from the 7th to the 9th grade. The results showed that students use mobile phones for various purposes and often keep them nearby while studying and sleeping. Although most students believe that the presence of a mobile phone while studying and sleeping does not disturb them, they report certain consequences of mobile phone use, especially tiredness, sleepiness and headaches. The findings also indicate that online influencers and current trends may affect the development of their self-esteem.

KEYWORDS: digital habits, mobile phones, ICT, learning, self-esteem

KAZALO VSEBINE

1 UVOD 7

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja 7

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge 7

1.3 Raziskovalna vprašanja 8

1.4 Predpostavke in omejitve raziskave 8

1.5 Raziskovalne metode 8

1.6 Izvirni prispevek k praksi in teoriji 9

2 TEORETIČNI DEL 10

2.1 Informacijsko-komunikacijska tehnologija 10

2.2 Mobilni telefon 10

2.3 Digitalna dobrobit otrok in mladostnikov 12

2.3.1 Pomen digitalne dobrobiti 12

2.3.2 Dejavniki, ki vplivajo na digitalno dobrobit otrok in mladostnikov 13

2.3.3 Razvijanje zdravih digitalnih navad 15

2.4 Vpliv mobilnega telefona na telo 16

2.5 Vpliv mobilnega telefona na psihično počutje in samopodobo 17

2.6 Učenje 18

2.7 Izvršilne funkcije in njihova vloga pri učenju 19

2.8 Vpliv mobilnega telefona na učenje 20

2.9 Samopodoba 21

2.9.1 Družinska samopodoba 22

2.9.2 Čustvena/emocionalna samopodoba 23

2.9.3 Socialna samopodoba 23

2.9.4 Samopodoba in socialna sprejetost v razredu 23

2.9.5 Telesna samopodoba 23
2.9.6 Akademska/šolska samopodoba 23
3 EMPIRIČNI DEL 25
3.1 Hipoteze raziskave 25
3.2 Raziskovalni vzorec 26
3.3 Raziskovalni instrument in postopek zbiranja podatkov 26
3.4 Postopek obdelave podatkov 27
3.5 Etični vidik raziskave 27
3.6 Rezultati raziskave 28
4 Razprava 40
4.1 Pomen rezultatov raziskave za učence, starše in šolo 45
5 Sklep 47
Viri in literatura 50
Priloge 54

KAZALO GRAFOV

Graf 1: Spol anketirancev 29
Graf 2: Razred anketirancev 29
Graf 3: V katerem razredu si dobil/a svoj prvi mobilni telefon? 30
Graf 4: Kaj vsebuje tvoj paket? 30
Graf 5: Ali imajo starši nadzor nad tvojim telefonom? 31
Graf 6: Na kakšen način starši nadzirajo telefon 32
Graf 7: Ali je mobilni telefon edina tehnologija, ki jo uporabljaš? 33
Graf 8: Koliko časa na dan povprečno uporabljaš mobilni telefon? 33
Graf 9: Ali imaš mobilni telefon v prostoru, kjer se učiš? 34
Graf 10: Ali imaš mobilni telefon v prostoru, kjer spiš? 35
Graf 11: Ali imaš občutek, da ne moreš biti več brez mobilnega telefona? 36
Graf 12: Ali meniš, da dobiš v šoli dovolj znanja glede varne uporabe spleta? 37
Graf 13: Ali meniš, da dobiš v šoli dovolj znanja glede varne uporabe aplikacij na telefonu? 38
Graf 14: Meniš, da spletni vplivneži in aktualni trendi na spletu vplivajo na tvojo samopodobo? 39

1 UVOD

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Živimo v obdobju hitrega razvoja informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki pomembno vpliva na način življenja, sporazumevanja, učenja in preživljanja prostega časa. Digitalne naprave, predvsem mobilni telefoni, so postale nepogrešljiv del vsakdana otrok in mladostnikov. Njihova uporaba ni več namenjena zgolj osnovni komunikaciji, temveč omogoča dostop do informacij, uporabo družbenih omrežij, zabavo, ustvarjanje vsebin in podporo pri učenju.

Učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja odraščajo v okolju, kjer je uporaba mobilnih telefonov nekaj vsakdanjega. Digitalna tehnologija jim ponuja številne možnosti za pridobivanje znanja, razvoj digitalnih kompetenc in povezovanje z drugimi, hkrati pa odpira vprašanja o vplivu prekomerne uporabe na njihovo učenje, počutje, spanje in samopodobo.

Pomembno je, da uporabe mobilnih telefonov ne obravnavamo zgolj z vidika negativnih posledic, temveč tudi z vidika digitalnih navad in digitalne dobrobiti. Ključnega pomena postaja vprašanje, kako mladi uporabljajo tehnologijo in ali jo znajo vključiti v vsakdanje življenje na uravnotežen in odgovoren način.

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen raziskovalne naloge je raziskati digitalne navade učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja Osnovne šole Kungota ter ugotoviti, kako uporaba mobilnih telefonov vpliva na njihovo učenje, počutje in samopodobo.

Cilji raziskovalne naloge so:

- ugotoviti, koliko časa učenci dnevno uporabljajo mobilne telefone,
- raziskati, za katere namene učenci najpogosteje uporabljajo mobilne telefone,
- ugotoviti, ali imajo učenci mobilne telefone prisotne med učenjem in spanjem,
- raziskati, kako učenci zaznavajo vpliv mobilnega telefona na svoje učne navade,
- ugotoviti, katere posledice uporabe mobilnih telefonov učenci opažajo pri sebi,
- raziskati vpliv družbenih omrežij, spletnih vplivnežev in aktualnih trendov na samopodobo učencev,
- spodbuditi razmišljanje o odgovorni in uravnoteženi uporabi digitalne tehnologije.

1.3 Raziskovalna vprašanja

V raziskovalni nalogi smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Koliko časa dnevno učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja namenijo uporabi mobilnega telefona?
2. Za katere namene učenci najpogosteje uporabljajo mobilne telefone?
3. Ali imajo učenci mobilni telefon v svoji bližini med učenjem in spanjem?
4. Kako učenci zaznavajo vpliv mobilnega telefona na svoje učne navade?
5. Katere posledice uporabe mobilnih telefonov učenci najpogosteje opažajo pri svojem počutju?
6. Kako uporaba družbenih omrežij in spremljanje spletnih vplivnežev vplivata na samopodobo učencev?

1.4 Predpostavke in omejitve raziskave

Pred začetkom raziskovanja smo predpostavljali, da večina učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja vsakodnevno uporablja mobilni telefon ter da je ta postal pomemben del njihovega vsakdana. Predvidevali smo, da učenci mobilne telefone uporabljajo predvsem za komunikacijo, zabavo in spremljanje spletnih vsebin. Prav tako smo predpostavljali, da lahko pogosta uporaba vpliva na njihovo učenje, koncentracijo, spanje in počutje.

Omejitev raziskave predstavlja predvsem velikost in značilnost vzorca, saj so bili v raziskavo vključeni samo učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja Osnovne šole Kungota. Rezultatov zato ne moremo posplošiti na vse osnovnošolce. Dodatno omejitev predstavlja tudi dejstvo, da so bili podatki pridobljeni s pomočjo anketnega vprašalnika, zato temeljijo na lastnih ocenah in mnenjih učencev.

1.5 Raziskovalne metode

Pri izdelavi raziskovalne naloge smo uporabili metodo proučevanja strokovne literature in spletnih virov s področja informacijsko-komunikacijske tehnologije, mobilnih telefonov, digitalne dobrobiti, učenja in samopodobe.

V empiričnem delu smo uporabili kvantitativno metodo raziskovanja. Podatke smo pridobili s pomočjo anonimnega spletnega anketnega vprašalnika, namenjenega učencem od 7. do 9. razreda Osnovne šole Kungota. Pridobljene podatke smo analizirali, rezultate prikazali s pomočjo grafov ter jih interpretirali glede na zastavljena raziskovalna vprašanja.

1.6 Izvirni prispevek k praksi in teoriji

Raziskovalna naloga prispeva k boljšemu razumevanju digitalnih navad učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Rezultati raziskave omogočajo vpogled v način uporabe mobilnih telefonov med učenci ter opozarjajo na področja, kjer je pomembno spodbujati odgovorno in uravnoteženo uporabo digitalne tehnologije.

Ugotovitve so lahko v pomoč učiteljem, svetovalnim delavcem in staršem pri načrtovanju dejavnosti za razvijanje zdravih digitalnih navad, digitalne pismenosti ter ozaveščanju mladostnikov o vplivu tehnologije na vsakdanje življenje.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Informacijsko-komunikacijska tehnologija

Obstajajo različne definicije pojma informacijsko-komunikacijska tehnologija (v nadaljevanju IKT). Splošna definicija navaja, da informacijsko-komunikacijska tehnologija zajema računalnike, internet, tehnologijo oddajanja – televizijo in radio ter telefonijo (Tinio, 2003 v Kolar, 2022). S skupno besedo informacijsko-komunikacijska tehnologija imenujemo vse naprave, programe, sisteme in aplikacije, s katerimi lahko na različne načine komuniciramo, izvajamo storitve in pridobivamo informacije (Javrh idr., 2018 v Fifolt, 2023). Med IKT naprave prištevamo računalnik, pametni telefon, tablični računalnik, televizijo, dlančnik, igralne konzole in druge naprave.

Na podlagi podatkov Statističnega urada Republike Slovenije je bilo v letu 2023 v Sloveniji 777.339 gospodinjstev z vsaj eno osebo, staro med 16 in 74 let. 729.443 gospodinjstev z vsaj eno osebo, staro med 16 in 74 let, ima doma vsaj eno IKT napravo (Podatkovna baza SiStat, 2024). To pomeni, da je v Sloveniji 93,7% gospodinjstev z vsaj eno osebo, staro med 16 in 74 let, opremljenih z IKT tehnologijo.

IKT je vedno bolj pomembna in vse bolj uporabna tudi v izobraževanju. IKT je v slovenskih šolah prisotna že od leta 1994. Od takrat naprej se je sistematično in postopno uveljavljala skozi različne projekte (Bračko Jesenek, 2011). Vse od pojava epidemije COVID-19 pa je IKT samo še pridobila na pomenu uporabe v izobraževanju.

Danes potrebujemo znanje in spretnosti za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Te spretnosti opisujemo z izrazi digitalna ali informacijska pismenost (Šumak idr., 2019 v Kolar, 2022). Digitalna pismenost pomeni, da je posameznik zmožen samostojno, kritično in varno uporabljati digitalno tehnologijo (Javrh idr., 2018 v Fifolt, 2023).

2.2 Mobilni telefon

Mobilni telefon je elektronska telekomunikacijska naprava, ki ne potrebuje žične povezave s telefonskim omrežjem (Furlan, 2023). Dandanes je mobilni telefon nepogrešljivo sredstvo. Podatki statističnega urada kažejo, da je v letu 2023 mobilni telefon uporabljalo 98,5 % prebivalcev Slovenije, starih med 16 in 74 let (Podatkovna baza SiStat, 2024). Uporabnik lahko mobilni telefon uporablja za klicanje, pošiljanje sporočil, fotografiranje, branje novic, poslušanje glasbe, učenje in drugo. Sodobni mobilni telefoni se v omrežje povezujejo tako, da

oddajajo in sprejemajo radijske valove, komunikacija pa poteka preko omrežnih baznih postaj. Bazne postaje upravljajo različni ponudniki mobilnih storitev. V Sloveniji so največji mobilni operaterji Telekom Slovenije, A1 in Telemach. Mobilni operaterji ponujajo različne pakete, skoraj vsi paketi pa imajo poleg klicanja vključeno tudi pošiljanje kratkih besednih sporočil – SMS, pošiljanje in sprejemanje MMS sporočil – fotografije in video posnetki ter dostop do svetovnega spleta (Furlan, 2023).

Sodoben način življenja je povzročil, da imajo dostop do mobilnih telefonov že otroci, večina osnovnošolcev pa že samostojno uporablja mobilne telefone. Primožič (2020) je izvedla raziskavo med učenci drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. V raziskavi je sodelovalo 813 učencev iz desetih različnih osnovnih šol. V svoji raziskavi je ugotovila, da je povprečna starost otrok, ko prejmejo svoj prvi mobilni telefon, osem let. Starši imajo pomembno vlogo pri tem, kakšen odnos bodo imeli otroci do pametnih telefonov, saj otroci svoje vedenjske vzorce prevzemajo iz okolja, v katerem odraščajo. V prvih letih tak vzgled otroku predstavljajo predvsem starši. Zato je pomembno, da starši sebi in otroku omejijo uporabo mobilnih naprav in druge informacijsko-komunikacijske tehnologije. Zgled staršev je ključen; če starši med pogovorom z otrokom gledajo v telefon, je velika verjetnost, da bodo sčasoma to posnemali tudi otroci (Twenge, 2017 v Primožič, 2020). Mobilne naprave ponujajo številne aplikacije, s pomočjo katerih lahko starši otrokom omejijo čas in način uporabe mobilnih telefonov; telefon se lahko po nekem določenem času samodejno zaklene, starši lahko otrokom preprečijo dostop in uporabo določenih spletnih strani ali aplikacij (Primožič, 2020). Primožič (2020) je v svoji raziskavi prišla do zaključkov, da starši učencem največkrat telefon zvečer odvzamejo, sledi časovna omejitev za uporabo mobilnih telefonov, časovna omejitev za uporabo posameznih aplikacij ter izključitev Wi-Fi naprave.

Otroci mobilne telefone uporabljajo z različnimi nameni. Primožič (2020) je v svoji raziskavi ugotovila, da največji delež učencev mobilni telefon uporablja za komunikacijo s starši, sledi igranje iger ter ogled posnetkov na platformi YouTube. Ugotovila je tudi, da za igranje iger učenci porabijo približno eno uro na dan, za ogled posnetkov na YouTubu pa približno pol ure na dan. Raziskava je pokazala tudi, da največ učencev mobilni telefon uporablja popoldan v svojem prostem času.

Ameriški inštitut Pew Research Center je leta 2023 izvedel raziskavo, v kateri so ugotavljali, katere so tiste aplikacije, ki jih najstniki, stari od 13 do 17 let, največ uporabljajo. Ugotovili so,

da največ uporabljajo TikTok, Snapchat in Instagram (Anderson, Faverio, in Gottfried, 2024). Podobno raziskavo so leta 2023 izvedli v Evropi, kjer so vključili najstnike, stare od 12 do 17 let. Ugotovili so, da je najbolj priljubljena aplikacija TikTok, sledi Snapchat in Facebook (Pavelka in Šramova, 2023).

Pomembno je, da starši svojim otrokom predstavijo varno uporabo mobilnih telefonov ter se z otroki pogovarjajo o varni uporabi mobilnega telefona in ostale informacijsko-komunikacijske tehnologije.

2.3 Digitalna dobrobit otrok in mladostnikov

2.3.1 Pomen digitalne dobrobiti

V zadnjih letih se poleg pojmov digitalna pismenost, varna raba interneta in digitalne kompetence vse pogosteje uporablja tudi izraz digitalna dobrobit (angl. digital well-being). Digitalna dobrobit predstavlja posameznikovo sposobnost, da digitalne tehnologije uporablja na način, ki prispeva k njegovemu telesnemu, duševnemu in socialnemu blagostanju. Pri tem ni pomembna zgolj količina časa, ki ga posameznik preživi pred zaslonom, temveč predvsem kakovost uporabe digitalnih tehnologij, namen njihove uporabe in sposobnost vzdrževanja ravnovesja med digitalnim ter vsakodnevnim življenjem (UNICEF, 2024).

Razvoj digitalnih tehnologij je v zadnjih dveh desetletjih bistveno spremenil način življenja otrok in mladostnikov. Mobilni telefon danes ni več namenjen zgolj telefonskim pogovorom in pošiljanju sporočil, temveč predstavlja napravo za učenje, komunikacijo, zabavo, ustvarjanje in pridobivanje informacij. Otroci ga uporabljajo za dostop do družbenih omrežij, spremljanje videovsebin, igranje iger, poslušanje glasbe, fotografiranje, spletno nakupovanje ter sodelovanje pri šolskem delu. Zaradi njegove vsestranskosti je postal nepogrešljiv del vsakdanjega življenja skoraj vsakega mladostnika. Kljub številnim prednostim pa strokovnjaki opozarjajo, da lahko neustrezna ali pretirana uporaba pomembno vpliva na zdravje in dobro počutje otrok ter mladostnikov (WHO Regional Office for Europe, 2025).

Digitalna dobrobit temelji na spoznanju, da tehnologija sama po sebi ni škodljiva. Ključnega pomena je način njene uporabe. Digitalne tehnologije lahko spodbujajo ustvarjalnost, razvoj digitalnih kompetenc, dostop do kakovostnih učnih vsebin in socialno povezanost, hkrati pa lahko povečujejo tveganje za pretirano uporabo zaslonov, zmanjšano telesno dejavnost, motnje spanja, težave s pozornostjo, izpostavljenost neprimernim vsebinam in spletno nasilje.

Raziskave kažejo, da so posledice uporabe odvisne od številnih dejavnikov, med katerimi izstopajo starost otroka, vsebina, ki jo spremlja, čas uporabe, podpora staršev ter razvite strategije samoregulacije (UNICEF, 2024).

Posebnost otroškega in mladostniškega obdobja je, da se možgani še intenzivno razvijajo. Razvijajo se izvršilne funkcije, samokontrola, sposobnost načrtovanja, kritičnega razmišljanja in uravnavanja čustev. Prav zaradi tega otroci pogosto težje presojajo, koliko časa je smiselno nameniti uporabi mobilnega telefona, zato imajo pri oblikovanju zdravih digitalnih navad pomembno vlogo odrasli. Starši, učitelji in drugi strokovni delavci lahko z zgledom, jasnimi pravili in odprtim pogovorom pomembno prispevajo k razvoju odgovorne uporabe digitalnih tehnologij (OECD, 2025).

Digitalna dobrobit vključuje več medsebojno povezanih področij. Med najpomembnejša sodijo telesno zdravje, duševno zdravje, kakovostni medosebni odnosi, digitalna pismenost, varnost na spletu, kritično vrednotenje informacij in uravnotežena organizacija prostega časa. Posameznik z dobro razvito digitalno dobrobitjo zna tehnologijo uporabljati kot podporo učenju, delu in komunikaciji, hkrati pa se zaveda pomena gibanja, kakovostnega spanca, neposrednih socialnih stikov in drugih dejavnosti, ki prispevajo k njegovemu celostnemu razvoju. Takšno ravnovesje postaja ena ključnih kompetenc sodobnega časa (prav tam).

2.3.2 Dejavniki, ki vplivajo na digitalno dobrobit otrok in mladostnikov

Digitalna dobrobit otrok in mladostnikov je odvisna od različnih dejavnikov, ki se med seboj povezujejo in vplivajo na način uporabe digitalne tehnologije. Pri obravnavi vpliva mobilnih telefonov in ostale informacijsko-komunikacijske tehnologije ni pomembna zgolj količina časa, ki ga posameznik preživi pred zaslonom, temveč tudi namen uporabe, vrsta vsebin, ki jih spremlja, starost uporabnika, njegove osebnostne značilnosti ter okolje, v katerem odrašča. Enaka količina časa, preživeta ob uporabi digitalne tehnologije, ima lahko na posameznike različne učinke, saj lahko digitalne naprave predstavljajo pripomoček za učenje, ustvarjanje in komunikacijo, lahko pa vodijo tudi v pretirano uporabo in zmanjšanje drugih pomembnih aktivnosti (UNICEF, 2024).

Eden izmed pomembnih dejavnikov digitalne dobrobiti je čas uporabe digitalnih naprav. Otroci in mladostniki danes veliko prostega časa preživijo ob uporabi mobilnih telefonov, računalnikov, tablic in drugih naprav. Pretirana uporaba zaslonov lahko vpliva na zmanjšano

telesno dejavnost, slabšo kakovost spanja in manj neposrednih socialnih stikov. Svetovna zdravstvena organizacija opozarja, da je pri otrocih in mladostnikih pomembno vzdrževati ravnovesje med uporabo digitalnih naprav, telesno dejavnostjo, počitkom in spanjem (WHO Regional Office for Europe, 2025).

Poleg časa uporabe je zelo pomembna tudi kakovost digitalnih vsebin. Uporaba mobilnega telefona za pridobivanje informacij, učenje, razvijanje novih spretnosti in ustvarjalno izražanje ima lahko pozitivne učinke na razvoj posameznika. Nasprotno pa lahko dolgotrajno spremljanje neprimernih vsebin, nenehno primerjanje z drugimi uporabniki družbenih omrežij in izpostavljenost nerealnim prikazom življenja negativno vplivajo na počutje in samopodobo mladostnikov. Mladostniki so zaradi razvojnega obdobja, v katerem oblikujejo svojo identiteto in samopodobo, še posebej občutljivi na informacije in povratne odzive, ki jih dobijo preko spleta (UNICEF, 2024).

Pomemben dejavnik digitalne dobrobiti predstavljajo tudi socialni odnosi. Digitalna tehnologija mladim omogoča ohranjanje stikov z vrstniki, hitro komunikacijo in občutek povezanosti. Kljub temu pa spletna komunikacija ne more v celoti nadomestiti neposrednih odnosov. Otroci in mladostniki za zdrav socialni in čustveni razvoj potrebujejo osebne stike, pogovor, sodelovanje in skupne dejavnosti z vrstniki. Prekomerna uporaba mobilnih telefonov lahko zmanjša čas, namenjen druženju v živo, kar lahko vpliva na kakovost medosebnih odnosov (OECD, 2025).

Na digitalno dobrobit pomembno vplivajo tudi starši in družinsko okolje. Starši imajo pomembno vlogo pri oblikovanju prvih digitalnih navad otrok. Otroci se uporabe tehnologije ne učijo samo preko pravil, ki jim jih postavijo odrasli, ampak predvsem preko opazovanja njihovega vedenja. Če starši pogosto uporabljajo mobilni telefon med družinskimi dejavnostmi, pogovorom ali obroki, lahko otroci takšen odnos do tehnologije prevzamejo kot običajen. Zato je pomembno, da odrasli predstavljajo pozitiven zgled in z otroki oblikujejo jasna pravila glede uporabe digitalnih naprav (UNICEF, 2024).

Pomembno vlogo pri razvijanju digitalne dobrobiti ima tudi šola. Naloga sodobne šole ni zgolj vključevanje tehnologije v učni proces, ampak tudi razvijanje odgovornega in kritičnega odnosa do njene uporabe. Učenci potrebujejo znanje o varnosti na spletu, zaščiti osebnih podatkov, preverjanju informacij in ustreznem vedenju v digitalnem okolju. Razvijanje digitalnih

kompetenc jim omogoča, da tehnologijo uporabljajo kot koristen pripomoček in ne kot dejavnik, ki negativno vpliva na njihovo zdravje, učenje in odnose.

Za doseganje digitalne dobrobiti je zato ključnega pomena ravnovesje. Cilj ni popolna omejitev uporabe digitalnih naprav, saj so te pomemben del sodobnega življenja, ampak razvijanje sposobnosti premišljene, varne in odgovorne uporabe. Otroci in mladostniki, ki razvijejo ustrezne digitalne navade, lažje nadzorujejo uporabo tehnologije ter ohranjajo ravnovesje med šolskimi obveznostmi, prostim časom, spanjem, telesno dejavnostjo in odnosi z drugimi (OECD, 2025).

2.3.3 Razvijanje zdravih digitalnih navad

Razvoj digitalne tehnologije je povzročil, da otroci in mladostniki odraščajo v okolju, kjer so mobilni telefoni, računalniki in druge digitalne naprave prisotni že od zgodnjega otroštva. Ker se uporabi digitalne tehnologije v sodobnem svetu ni mogoče popolnoma izogniti, je pomembno, da otroci razvijejo zdrave digitalne navade, ki jim omogočajo varno, odgovorno in uravnoteženo uporabo tehnologije (UNICEF, 2024).

Zdrave digitalne navade ne pomenijo zgolj omejevanja časa, ki ga otrok preživi pred zaslonom. Pomembno je predvsem razvijanje sposobnosti samonadzora in zavedanja, kako uporaba digitalnih naprav vpliva na posameznikovo počutje, vedenje in vsakodnevno življenje. Otroci in mladostniki se morajo naučiti prepoznati, kdaj jim tehnologija koristi in kdaj jih pri drugih dejavnostih ovira. Pri tem potrebujejo podporo odraslih, saj se sposobnost načrtovanja, nadzora impulzov in sprejemanja premišljenih odločitev razvija postopoma skozi otroštvo in mladostništvo (prav tam).

Ena izmed pomembnih zdravih digitalnih navad je načrtovanje časa uporabe mobilnega telefona. Pretirana uporaba digitalnih naprav lahko vpliva na zmanjšanje časa, namenjenega drugim pomembnim dejavnostim, kot so gibanje, druženje, ustvarjalne aktivnosti, šolske obveznosti in počitek. Svetovna zdravstvena organizacija poudarja pomen uravnoteženega življenjskega sloga, ki vključuje dovolj telesne aktivnosti, kakovosten spanec in zmanjšanje dolgotrajnega sedečega vedenja (WHO Regional Office for Europe, 2025).

Pomembno je tudi oblikovanje pravil glede uporabe mobilnih telefonov v določenih situacijah. Strokovnjaki priporočajo, da otroci in mladostniki razvijejo navado, da med učenjem zmanjšajo moteče dejavnike. Mobilni telefon v bližini lahko predstavlja vir motenj, saj obvestila, sporočila

in želja po preverjanju vsebin preusmerjajo pozornost od učnih aktivnosti. Učinkovite strategije so izklop obvestil, odstranitev telefona iz učnega prostora ali določitev časa, namenjenega uporabi naprave po opravljenih šolskih obveznostih (prav tam).

Prav tako pomembno področje predstavlja uporaba mobilnih telefonov pred spanjem. Otroci in mladostniki pogosto uporabljajo mobilne telefone v večernem času za komunikacijo, spremljanje družbenih omrežij, igranje iger ali ogled videoposnetkov. Takšna uporaba lahko vpliva na kasnejši odhod k spanju in krajši čas počitka. Zadostna količina kakovostnega spanca pa je pomembna za koncentracijo, učenje, čustveno uravnavanje in splošno zdravje posameznika (WHO Regional Office for Europe, 2025).

Pri razvijanju zdravih digitalnih navad imajo pomembno vlogo starši. Otroci potrebujejo jasna pričakovanja in dogovore glede uporabe mobilnih telefonov. Smiselno je, da družina skupaj oblikuje pravila, kot so čas brez digitalnih naprav, omejitve uporabe pred spanjem ter dogovori glede uporabe družbenih omrežij in aplikacij. Pri tem je pomembno, da pravila niso predstavljena samo kot prepovedi, ampak kot način skrbi za zdravje in dobro počutje (Livingstone in Stoilova, 2021).

Poleg staršev ima pomembno vlogo tudi šola, saj lahko učence sistematično uči odgovorne uporabe tehnologije. Digitalna pismenost ne pomeni samo sposobnosti uporabe naprav, temveč vključuje tudi kritično presojanje informacij, varovanje zasebnosti, spoštljivo spletno komunikacijo in prepoznavanje tveganj digitalnega okolja. Učenci morajo razumeti, da je mobilni telefon orodje, ki lahko podpira učenje in razvoj, vendar mora biti njegova uporaba premišljena (OECD, 2025).

Razvijanje zdravih digitalnih navad je dolgoročen proces, pri katerem sodelujejo otroci, starši in šola. Cilj ni odstranitev tehnologije iz življenja mladostnikov, ampak razvijanje odgovornega odnosa do nje. Učenci, ki znajo uravnavati uporabo digitalnih naprav, imajo več možnosti, da tehnologijo uporabljajo kot podporo pri učenju, komunikaciji in osebnem razvoju, hkrati pa ohranjajo zdrav življenjski slog (prav tam).

2.4 Vpliv mobilnega telefona na telo

Mobilni telefoni so vir elektromagnetnega sevanja, ki pa je razmeroma nizkih moči. Kljub temu da na leto izvedejo več tisoč raziskav, so še vedno deljena mnenja, kolikšna je količina sevanja, ki jo oddaja mobilni telefon, ter kako to sevanje vpliva na telo. Nekatere raziskave so

preučevale možno povezavo med dolgotrajno uporabo mobilnih telefonov in vplivi elektromagnetnega sevanja na zdravje, vendar strokovnjaki poudarjajo, da rezultati raziskav na tem področju niso enotni in zahtevajo nadaljnje raziskovanje (Electromagnetic fields and public health: mobile phones, 2024). Dokazano je, da uporaba mobilnih telefonov pred spanjem škodi kvaliteti spanca in posledično zdravju (Amra idr. 2017 v Primožič, 2020). Uporaba mobilnega telefona v postelji pred spanjem naj bi povzročala krajši čas spanja, kasnejši spanec ter utrujenost čez dan (Bans, 2014 v Primožič, 2020). Vse našteto naj bi povzročalo številne zdravstvene težave, kot so večja možnost za razvoj bolezni, visoki krvni tlak, debelost, slabše kognitivne spretnosti. Ljudje, ki imajo pomanjkanje spanja, pa so bolj nagnjeni k depresiji in tesnobi (Twenge in Campbell, 2018 v Primožič, 2020). Modra svetloba, ki jo oddajajo ekrani mobilnih telefonov, naj bi škodovala očem (Ratnayake idr. 2018, v Primožič, 2020).

2.5 Vpliv mobilnega telefona na psihično počutje in samopodobo

Ljudje so navezani na vsebino, ki jo imajo shranjeno v svojem mobilnem telefonu – SMS sporočila, fotografije, video posnetki. Ob izgubi pomembne vsebine, ki jo imajo v mobilnem telefonu, se kažejo bes, žalost, stiska in frustracije (Lasen, 2004 v Zaluberšek, 2017). Vincent (2005) je v svoji raziskavi ugotovila, da so ljudje na svoje mobilne telefone precej bolj čustveno navezani kot na katerekoli druge IKT naprave. Ugotovila je, da ob uporabi mobilnega telefona doživljajo različna čustva, kot so panika, želja, strah, potreba. Prišla je do spoznanja, da mobilni telefoni povzročajo novo obliko strahu, ki se kaže, kadar uporabnik ni povezan ali dosegljiv in se izraža v smislu: »Sem zamudil kaj pomembnega?« in »Me je želel kdo kontaktirati?« (Vincent, 2005). Primožič (2020) je v svoji raziskavi ugotavljala tudi, ali učenci pri sebi opažajo kakšne znake prekomerne uporabe mobilnega telefona. Ugotovila je, da učenci večinoma ne izkazujejo simptomov, ki bi kazali na zasvojenost z mobilnimi telefoni, npr. nasilje ob odvzemu telefona, težave s koncentracijo, laži…Redko izkazujejo čustva oz. vedenja, ki se povezujejo s prekomerno uporabo mobilnega telefona, to sta žalost in jeza, ker jim je bil mobilni telefon odvzet.

Uporaba mobilnega telefona lahko negativno vpliva na samopodobo. Lepotni ideali in popolne slike, ki jih lahko najdemo na spletu, lahko marsikomu povzročajo stisko in slabo vplivajo na njegovo samopodobo. Negativni vpliv mobilnega telefona na samopodobo predstavlja največjo težavo pri najstnikih, katerih samopodoba se šele oblikuje. Spletni vplivneži in aktualni trendi lahko močno vplivajo na oblikovanje samopodobe najstnikov. Velikokrat se zgodi, da

najstniki niso zmožni ločiti med resnico in tem, kar je prikazano na spletu. Ling (2002) navaja, da ima mobilni telefon pomemben vpliv pri ustvarjanju identitete najstnikov. Mladostniki si želijo ustvariti identiteto, ki je drugačna od tiste, s katero se predstavljajo pred starši. To je ena od glavnih značilnosti v dobi mladostništva v današnji družbi. Mobilni telefon se je iz tehnološkega pripomočka spremenil v pripomoček za družbeno povezovanje med seboj, kar je še posebej prisotno med dekleti.

2.6 Učenje

Uradna definicija učenja pravi, da je učenje vsaka sprememba v vedenju, znanju, informiranosti, razumevanju, spretnostih, stališčih ali zmožnostih, ki je trajna in je ni možno pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vzorcev. (ISCED 2011, 2024). Woolfolk (2002) meni, da je eden od rezultatov učenja znanje. Kadar si zapomnimo neke nove podatke, izvemo nekaj novega in to je znanje (Fric, 2011). Obstaja ogromno definicij učenja, vsem pa je skupno, da pri učenju pride do neke spremembe. Spremembe pri učenju so lahko pozitivne ali negativne, relativno trajne, notranje in postopne ali nenadne (Marentič Požarnik, 2000 v Gregorc, 2014).

Kvalitetno učenje je tisto učenje, ki je učinkovito. Učinkovitost pa ni odvisna le od količine časa, ki ga posameznik porabi za učenje, temveč od doseženega končnega učnega uspeha. Pomembno je, da med učenjem v prostoru ni motečih dejavnikov, med katere spadajo tudi pametni telefoni in druga informacijsko-komunikacijska tehnologija. Pred učenjem si je potrebno zastaviti cilje, ki so realni in merljivi. Na učinkovitost učenja vplivajo tudi količina spanja, zdrava prehrana, dovolj tekočine in gibanje. Med učenjem je smiselno narediti odmore, ki se naj izkoristijo za gibanje (Vorderman, 2017 v Štefanič, 2018).

Marentič Požarnik (2000) navaja, da dejavniki učne uspešnosti ne delujejo ločeno, ampak so med seboj močno povezani. To pomeni, da se zunanji in notranji dejavniki med seboj prepletajo in med njimi ni mogoče potegniti ostre meje. Med dejavnike uvrščamo vse, kar vpliva na uspešnost učencev pri učenju. Učenje je uspešno, kadar imamo na voljo vse pogoje, ki to omogočajo. Na določene pogoje posameznik lahko vpliva in jih prilagodi svojim navadam oziroma potrebam, na določene pogoje pa se ne da vplivati. Marentič Požarnik (2000) dejavnike, ki vplivajo na učenje razdeli v dve skupini, in sicer: notranji dejavniki (dejavniki, ki so v učencu) in zunanji dejavniki (dejavniki, ki so v okolju). Obe skupini dejavnikov avtorica še razmeji. Notranje dejavnike razdeli na fiziološke (stanje čutil, zdravstveno stanje) in psihološke

(umske in druge sposobnosti, stili učenja in spoznavanja, motiviranost za učenje, osebnostne lastnosti). Zunanje dejavnike razdeli na fizikalne (opremljenost in oblikovanost prostora za učenje) in socialne dejavnike, ki izvirajo iz družbenega okolja (družina, šola in širše okolje).

Eden izmed bolj pomembnih notranjih dejavnikov, ki vplivajo na učno uspešnost, je motivacija. Motivacija je ključni dejavnik, ki posameznika spodbudi k učenju. V učni situaciji je več dejavnikov, ki dvigajo ali znižujejo motivacijo posameznika. Motivacija vpliva na to, koliko časa se bo posameznik posvečal nečemu, kako dobro se bo nečesa naučil in kakšna bo intenzivnost njegovega dela. Obstaja zunanja in notranja motivacija. Zunanja motivacija je naravnanost, ki jo povzroča zunanje okolje. Posameznik se odloči za nekaj, ker ve, da bo za to nagrajen. Učenci se velikokrat učijo, da bi dosegli čim boljše rezultate in čim lepše ocene. Učenci, ki so zunanje motivacijsko naravnani, so bolj ciljno usmerjeni in visoko učno tekmovalni. Težijo k temu, da bodo boljši od svojih sošolcev (Juriševič, 2012 v Gregorc, 2014). Notranje motivirane učence k učenju spodbuja predvsem želja znotraj njih samih. Učijo se, ker jih neka snov zanima in se želijo o njej čim več naučiti. Njihova dejanja ne izvirajo iz okolja. Sami od sebe želijo doseči določene cilje, ne da bi jih kdo nagradil. Naučeno znanje bo bolj kvalitetno, kadar se bo posameznik učil, ker je notranje motiviran (Marentič Požarnik, 2000).

2.7 Izvršilne funkcije in njihova vloga pri učenju

Izvršilne funkcije predstavljajo skupek višjih miselnih procesov, ki posamezniku omogočajo načrtovanje, usmerjanje pozornosti, nadzor vedenja, prilagajanje spremembam ter doseganje zastavljenih ciljev. Imajo pomembno vlogo pri vsakodnevnem delovanju posameznika, še posebej izrazite pa so v procesu učenja, kjer mora učenec usmerjati svojo pozornost, organizirati delo, nadzorovati svoje vedenje in izbirati ustrezne strategije za reševanje nalog (Diamond, 2013).

Med najpomembnejše izvršilne funkcije uvrščamo delovni spomin, inhibicijo oziroma sposobnost zaviranja nepomembnih dražljajev ter kognitivno fleksibilnost. Delovni spomin posamezniku omogoča, da informacije začasno zadrži in jih hkrati uporablja pri različnih miselnih dejavnostih. Pri učenju je pomemben predvsem pri razumevanju navodil, reševanju kompleksnejših nalog in povezovanju novih informacij s predhodnim znanjem. Inhibicija omogoča, da učenec nadzoruje impulze in svojo pozornost usmeri na pomembne informacije, medtem ko mu kognitivna fleksibilnost omogoča prilagajanje različnim situacijam ter spreminjanje strategij pri učenju (Diamond, 2013).

Razvoj izvršilnih funkcij poteka postopoma skozi otroštvo in mladostništvo. V obdobju adolescence se možgani še razvijajo, predvsem področja, povezana s samonadzorom, načrtovanjem in sprejemanjem odločitev. Zaradi tega imajo lahko mladostniki več težav pri nadzorovanju impulzov, organizaciji časa in presoji dolgoročnih posledic svojega vedenja (Barkley, 2012).

Pri učenju imajo izvršilne funkcije pomembno vlogo, saj vplivajo na učenčevo sposobnost samoregulacije. Učenci z dobro razvitimi izvršilnimi funkcijami lažje načrtujejo svoje obveznosti, vztrajajo pri nalogah, nadzorujejo moteče dejavnike in spremljajo svoj napredek. Te sposobnosti so pomembne tako pri samostojnem učenju kot pri delu v šolskem okolju (Meltzer, 2018).

Eden izmed dejavnikov, ki lahko vpliva na izvršilne funkcije med učenjem, je prisotnost digitalnih naprav. Mobilni telefoni učencem omogočajo hiter dostop do informacij in različnih učnih vsebin, hkrati pa lahko predstavljajo tudi vir motenj. Obvestila, družbena omrežja in možnost hitrega preklapljanja med različnimi vsebinami zahtevajo stalno preusmerjanje pozornosti, kar lahko vpliva na zbranost in učinkovitost učenja (Rosen idr., 2013).

Raziskave kažejo, da lahko že sama prisotnost mobilnega telefona v bližini vpliva na posameznikovo kognitivno zmogljivost, tudi kadar telefona aktivno ne uporablja. Del pozornosti je namreč lahko namenjen nadzorovanju želje po uporabi naprave, zaradi česar ostane manj miselnih virov za opravljanje zahtevnejših nalog (Ward idr., 2017).

Kljub možnim negativnim vplivom digitalnih naprav je pomembno poudariti, da tehnologija sama po sebi ni škodljiva. Ključnega pomena je način uporabe. Razvijanje zdravih digitalnih navad, samonadzora in zavedanja vpliva tehnologije na učenje lahko učencem pomaga pri učinkovitejši uporabi mobilnih telefonov in drugih digitalnih naprav. Razvoj izvršilnih funkcij je zato pomemben del spodbujanja odgovorne in uravnotežene uporabe tehnologije pri otrocih in mladostnikih.

2.8 Vpliv mobilnega telefona na učenje

Ljudje svojo pozornost usmerjajo na dražljaje, ki so jim pomembni in jih zanimajo. Ker uporabniki mobilne telefone uporabljajo za stvari, ki so jim pomembne, so zanje dražljaji z mobilnega telefona pomembni. S tem razlogom zaznajo vsak dražljaj, ki je povzročen s strani mobilnega telefona, npr. pisk ob prejetem sporočilu. Posameznik dražljaj zazna in se nanj v

večini primerov hitro odzove – na ta način mobilne naprave vplivajo na posameznikovo vedenje in njegovo okolico. Raziskave so pokazale, da uporabniki, ki se na slišan dražljaj ne odzovejo takoj, vseeno del pozornosti namenjajo temu dražljaju, torej razmišljajo o tem, kdo jim je poslal sporočilo. Tako njihova pozornost ni usmerjena na nalogo ali aktivnost, ki jo izvajajo, ampak razmišljajo tudi o dražljaju povezanim z mobilnim telefonom (Ward idr., 2017 v Primožič, 2020). Wilmer in sodelavci (2017) so v svoji raziskavi ugotovili, da ima večina ljudi svoj mobilni telefon vedno pri sebi ali pa vsaj tako, da ga vidijo. Zaradi tega je slabša sposobnost abstraktnega razmišljanja, logičnega sklepanja, učenja, kreativnosti ter učinkovitost pri vsakdanjih opravilih. Tudi drugi znanstveniki so prišli do podobnih zaključkov, in sicer, da lahko samo zavedanje, da je telefon v bližini, povzroči slabšo pozornost (Primožič, 2020). Raziskave tudi potrjujejo, da se z zanašanjem na svoje mobilne naprave uporabniki manj naučijo in si manj zapomnijo iz lastnih izkušenj in imajo posledično manj izkustvenega učenja. Študija je pokazala, da uporaba satelitske navigacije na mobilnih napravah povzroča slabše prostorske predstave pri uporabnikih mobilnih telefonov (Wilmer idr., 2017).

2.9 Samopodoba

Samopodoba je kompleksen pojav, ki obsega naše predstave, misli, zaznave, pojmovanja in prepričanja o sebi ter čustva, ki jih občutimo do sebe, vključno z vrednotenjem samega sebe (Musek 2005 v Požgan, 2010). Youngs (2000) navaja, da je samopodoba prislužena. To pomeni, da gre za proces, za katerega je potrebno precej časa. Ugotovil je, da obstaja šest osnovnih prvin, ki določajo, kako varno in celovito se počuti posameznik. Razlikuje med šestimi življenjskimi področji, ki so med seboj odvisna in so hierarhično urejena. To so:

- občutek fizične varnosti – fizično varnost umešča na prvo mesto, saj je izredno pomembno, da posameznika v svojem okolju ni strah,
- občutek čustvene varnosti – pomeni, da posameznika ni strah zaničevanja, psihičnega ponižanja in blatenja z neprimernimi besedami,
- občutek identitete – ko se posamezniki počutijo fizično in čustveno varni, lahko gradijo svojo osebno identiteto,
- občutek pripadnosti – posamezniki imajo občutek pripadnosti, ko občutijo bližino drugih, imajo občutek, da jih drugi cenijo in spoštujejo,
- občutek kompetentnosti – posameznike krepi in vpliva na njihovo učinkovitost, motivacijo in učno pripravljenost ter

- občutek poslanstva – posamezniki se zavedajo svojega pomena, pomembnosti in imajo občutek, da ima njihovo življenje smisel.

Samopodoba je pogojena z razvojem in se oblikuje postopoma, primerno otrokovemu psihičnemu razvoju in njegovi interakciji z okoljem. Otrok sebe najprej ne loči od okolja, ne doživlja se kot objekt mišljenja in se ne zaveda perspektiv drugih. Bistvene informacije, na kateri si ustvarja svojo podobo, so informacije, ki jih pridobi od drugih. Vplivi socialnega okolja že od otroštva vplivajo na našo samopodobo in nam povedo, v čem smo dobri in v čem ne (prav tam). Da lahko otrok prične razvijati samopodobo, mora najprej sebe ločiti od okolice. Pričeti mora razločevati sebe in okolje (Horvat in Magajna, 1987 v Požgan, 2010). Najbolj pomembno obdobje za izoblikovanje samopodobe je obdobje adolescence (Kobal, 2000 v Jakopič, 2022). V tem obdobju se zgodijo najbolj izrazite telesne, kognitivne in socialne spremembe, ki oblikujejo samopodobo. Torej gre za konstrukt, ki nam ga pomagajo ustvariti drugi. Preko drugih ljudi sprejemamo nam pomembne informacije, ki nam pomagajo zgraditi lastno identiteto. Vsak posameznik teži k izoblikovanju čim bolj pozitivne samopodobe. Pomembni posamezniki so predvsem osebe iz ožjega socialnega kroga. To so starši, sorodniki, prijatelji, znanci in učitelji (Kobal Grum, 2003 v Jakopič, 2022).

Samopodobo delimo na posamezna področja:

- družinska samopodoba,
- čustvena/emocionalna samopodoba,
- socialna samopodoba,
- samopodoba in socialna sprejetost v razredu,
- telesna samopodoba,
- akademska/šolska samopodoba (Kobal, Kolenc, Lebarič in Žalec, 2004 v Jakopič, 2022).

2.9.1 Družinska samopodoba

Ključnega pomena pri družinski samopodobi je to, v kakšnih odnosih so družinski člani. Kjer so spoštljivi medsebojni odnosi, člani družine verjamejo vase, v svoj uspeh in svoje sposobnosti, so najpogosteje uspešni in zmorejo premagati težave, s katerimi se soočajo (Gomzel in Kobalt, 2012 v Jakopič, 2022).

2.9.2 Čustvena/emocionalna samopodoba

Čustvena samopodoba se veže na posameznikovo zaznavanje glede izkazovanja čustev in reakcijo v skladu z njimi (Marentič Požarnik, 2010 v Jakopič 2022). Posameznik se ukvarja s svojim trenutnim stanjem – ali sam sebe zaznava kot mirnega ali nemirnega, sproščenega ali nesproščenega, čustveno uravnovešenega ali neuravnovešenega, dobro ali slabo razpoloženega, hitro ali počasi vznemirljivega (Osebnost in samopodoba, 2024).

2.9.3 Socialna samopodoba

Socialna okolja, kot so šola, družina, vrstniki in različne družbene skupine, so povezana s socialno samopodobo. Od posameznika se v izbrani socialni vlogi pričakuje, da bo le-to izpolnil. Pri oblikovanju socialne samopodobe imajo pomembno vlogo starši, sorodniki, vrstniki in učitelji, saj od njih posamezniki ves čas pridobivajo informacije, ki vplivajo na to, kakšno mnenje si posameznik ustvari o sebi (Kompare idr., 2009 v Jakopič, 2022).

2.9.4 Samopodoba in socialna sprejetost v razredu

Socialna sprejetost v obdobju odraščanja ima vpliv na razvoj otrokove samopodobe ter vpliva na nadaljnji razvoj človeka in njegovo socialno prilagajanje v kasnejših obdobjih življenja (Jakopič, 2022). Otrokov položaj v šoli ima pomemben vpliv na njegovo samopodobo. Otrok, ki je socialno prikrajšan, ugotovi, da je manj sprejet in manj priljubljen med vrstniki in to negativno vpliva na njegovo samopodobo (Košak Babuder 2006 v Jakopič, 2022).

2.9.5 Telesna samopodoba

Telesna samopodoba je tista, iz katere se razvijejo ostale plasti posameznikove samopodobe. Videz ima pomembno vlogo, ker ustvarja posameznikov prvi vtis (Dolenc, 2010 v Jakopič, 2022). Telesna samopodoba obsega predstave, ki jih ima človek o svojem telesu. K temu spada njegov zunanji videz, telesne sposobnosti, telesna kondicija, stil oblačenja ter primerjava lastnega videza z videzom drugih. Tu je vključeno tudi prepričanje o tem, kako posameznika vidijo drugi. V mladosti je pomen telesnega jaza močno ali celo pretirano poudarjen (Kobal 2000 v Jakopič, 2022).

2.9.6 Akademska/šolska samopodoba

Šolska samopodoba se prične oblikovati v trenutku, ko otrok vstopi v šolo in se deli na samopodobo pri posameznih predmetih. Predstavlja zaznavo lastnih sposobnosti in spretnosti

za učenje ter interes za šolske predmete. Obsega predstave o lastnih sposobnostih ter učnih dosežkih na različnih področjih (prav tam).

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Hipoteze raziskave

Na podlagi zastavljenih ciljev in raziskovalnih vprašanj smo pred izvedbo raziskave oblikovali naslednje hipoteze:

H1: Večina učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja Osnovne šole Kungota uporablja mobilni telefon več kot dve uri dnevno.

S prvo hipotezo želimo preveriti, koliko časa učenci dnevno namenijo uporabi mobilnega telefona. Predvidevamo, da je mobilni telefon zaradi številnih možnosti uporabe, kot so komunikacija, spremljanje družbenih omrežij, zabava, igranje iger, poslušanje glasbe in pridobivanje informacij, pomemben del njihovega vsakdana.

H2: Večina učencev uporablja mobilni telefon predvsem za komunikacijo, družbena omrežja in zabavo.

Z drugo hipotezo želimo ugotoviti, kateri so najpogostejši nameni uporabe mobilnih telefonov med učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Predvidevamo, da učenci mobilne telefone pogosteje uporabljajo za prostočasne dejavnosti, kot so komunikacija z vrstniki, spremljanje družbenih omrežij in zabava, kot pa za šolsko delo oziroma izobraževalne namene.

H3: Večina učencev ima mobilni telefon v svoji bližini med učenjem.

S tretjo hipotezo želimo raziskati prisotnost mobilnega telefona med učenjem in opravljanjem šolskih obveznosti. Predvidevamo, da imajo učenci mobilni telefon pogosto v svoji bližini tudi med učenjem, saj je postal stalni spremljevalec njihovega vsakdanjega življenja.

H4: Učenci pri sebi opažajo posledice uporabe mobilnega telefona, predvsem utrujenost, zaspanost in glavobol.

S četrto hipotezo želimo ugotoviti, ali učenci sami zaznavajo vpliv uporabe mobilnih telefonov na svoje telesno in psihično počutje. Predvidevamo, da nekateri učenci pri sebi opažajo določene posledice pogoste uporabe mobilnih telefonov, predvsem utrujenost, zaspanost in glavobol.

H5: Spletni vplivneži in aktualni trendi vplivajo na oblikovanje samopodobe učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

S peto hipotezo želimo preveriti, kakšen vpliv imajo družbena omrežja, spletni vplivneži in aktualni trendi na oblikovanje samopodobe učencev. Predvidevamo, da vsebine, ki jih učenci spremljajo na spletu, vplivajo na njihovo doživljanje sebe, primerjanje z drugimi in oblikovanje predstav o lastni podobi.

3.2 Raziskovalni vzorec

V raziskavo so bili vključeni učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja Osnovne šole Kungota. Vzorec so predstavljali učenci 7., 8. in 9. razreda, saj so učenci v tem starostnem obdobju že aktivni uporabniki mobilnih telefonov in drugih oblik informacijsko-komunikacijske tehnologije.

V anketnem vprašalniku je sodelovalo 76 učencev. Med sodelujočimi je bilo 41 učenk in 35 učencev. Anketirani učenci so bili različnih starosti, kar omogoča vpogled v digitalne navade mladostnikov v obdobju odraščanja, ko postajajo mobilni telefoni pomemben del njihovega vsakodnevnega življenja.

Za vključitev učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja smo se odločili, ker gre za obdobje, v katerem mladostniki vedno bolj samostojno uporabljajo digitalne naprave. Mobilni telefon jim ne predstavlja več zgolj sredstva za komunikacijo, ampak ga uporabljajo tudi za zabavo, spremljanje družbenih omrežij, pridobivanje informacij in podporo pri učenju.

Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno in anonimno. Učenci so na vprašanja odgovarjali samostojno, pri čemer so izrazili svoja mnenja, izkušnje in navade glede uporabe mobilnih telefonov.

3.3 Raziskovalni instrument in postopek zbiranja podatkov

Za pridobivanje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki je bil oblikovan glede na namen raziskovalne naloge in zastavljena raziskovalna vprašanja. Z njim smo želeli pridobiti vpogled v digitalne navade učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja ter raziskati, kako učenci zaznavajo vpliv mobilnih telefonov na svoje učenje, počutje in samopodobo.

Anketni vprašalnik je vseboval vprašanja zaprtega in odprtega tipa. V prvem delu smo pridobili osnovne podatke o anketiranih učencih. V nadaljevanju so se vprašanja nanašala na pogostost uporabe mobilnega telefona, namen uporabe, prisotnost mobilnega telefona med učenjem in spanjem ter zaznane posledice uporabe digitalnih naprav. Del vprašanj je bil namenjen tudi

področju družbenih omrežij, spremljanju spletnih vplivnežev, aktualnih trendov in njihovemu vplivu na oblikovanje samopodobe učencev.

Anketiranje je bilo izvedeno s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika, pripravljenega v spletnem orodju 1KA. Učenci so anketo reševali elektronsko. Sodelovanje je bilo anonimno in prostovoljno, s čimer smo želeli zagotoviti čim bolj iskrene odgovore anketirancev.

Vprašanja v anketnem vprašalniku so bila oblikovana tako, da so omogočala preverjanje zastavljenih hipotez in odgovarjanje na raziskovalna vprašanja. Pridobljeni podatki predstavljajo osnovo za analizo digitalnih navad učencev ter njihovega doživljanja vpliva mobilnih telefonov na različna področja vsakdanjega življenja.

3.4 Postopek obdelave podatkov

Po zaključku zbiranja podatkov smo pridobljene odgovore pregledali, uredili in analizirali. Pri analizi smo uporabili kvantitativni pristop, saj smo želeli ugotoviti pogostost posameznih odgovorov ter pridobiti vpogled v digitalne navade učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo obdelali s pomočjo spletnega orodja 1KA, ki omogoča zbiranje in osnovno analizo odgovorov. Rezultate smo prikazali s pomočjo grafov, saj takšna oblika omogoča jasnejši in preglednejši prikaz ugotovitev raziskave.

Pri posameznih vprašanjih smo analizirali deleže odgovorov učencev ter rezultate opisno predstavili. Posebno pozornost smo namenili vprašanjem, ki so povezana z zastavljenimi hipotezami, in sicer času uporabe mobilnih telefonov, namenu uporabe, prisotnosti mobilnega telefona med učenjem, zaznanim posledicam uporabe ter vplivu spletnih vsebin na samopodobo učencev.

Dobljene rezultate smo v nadaljevanju raziskovalne naloge primerjali s teoretičnimi izhodišči in ugotovitvami drugih raziskav s področja uporabe mobilnih telefonov, digitalnih navad in digitalne dobrobiti mladostnikov.

3.5 Etični vidik raziskave

Pri izvajanju raziskave smo upoštevali osnovna etična načela raziskovanja. Ker so v raziskavi sodelovali učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, smo posebno

pozornost namenili zagotavljanju anonimnosti, prostovoljnosti sodelovanja in varovanju pridobljenih podatkov.

Anketni vprašalnik je bil anonimen, zato učenci pri reševanju niso navajali osebnih podatkov, na podlagi katerih bi jih bilo mogoče prepoznati. Pridobljeni podatki so bili uporabljeni izključno za namen izdelave raziskovalne naloge in predstavljeni v skupni obliki. Pri prikazu rezultatov niso bili izpostavljeni odgovori posameznikov, ampak skupne ugotovitve vseh sodelujočih učencev.

Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno. Učenci so imeli možnost izraziti svoja mnenja, izkušnje in navade glede uporabe mobilnih telefonov ter drugih oblik informacijsko-komunikacijske tehnologije. Pri oblikovanju vprašanj smo pazili, da so bila primerna starosti učencev ter da niso posegala v njihovo zasebnost.

Posebno pozornost smo namenili tudi objektivni predstavitvi rezultatov. Namen raziskave ni bil presojati ali vrednotiti posameznih navad učencev, temveč pridobiti vpogled v njihove digitalne navade ter razumeti, kako sami zaznavajo vpliv mobilnih telefonov na svoje učenje, počutje in samopodobo.

Pri interpretaciji rezultatov smo upoštevali, da odgovori temeljijo na lastni oceni učencev. Njihovi odgovori predstavljajo osebno zaznavanje uporabe mobilnih telefonov, zato rezultatov ni mogoče razumeti kot neposrednega merjenja vpliva tehnologije, temveč kot vpogled v izkušnje in mnenja sodelujočih učencev.

3.6 Rezultati raziskave

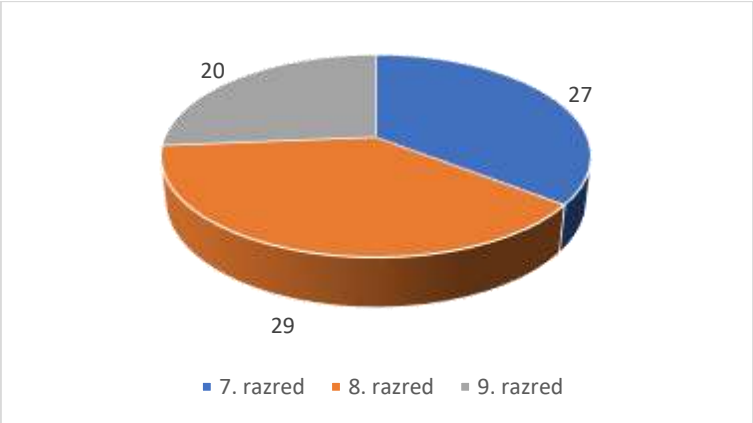
V nadaljevanju so predstavljeni rezultati anketnega vprašalnika, ki prikazujejo digitalne navade učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja Osnovne šole Kungota. Rezultati so predstavljeni po posameznih vprašanjih in prikazani s pomočjo grafov. Pridobljeni podatki predstavljajo osnovo za preverjanje zastavljenih hipotez in nadaljnjo razpravo.

Graf 1 prikazuje število udeležencev v raziskavi, ločenih po spolu.

Graf 1: Spol anketirancev

Iz grafa je razvidno, da je v raziskavi sodelovalo 76 učencev – 41 deklet (53,9 %) in 35 fantov (46,1 %). V raziskovalnem vzorcu je bilo nekoliko več učenk kot učencev. Anketo so izpolnjevali učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Anketo je izpolnilo 27 učencev 7. razreda (od tega 17 učencev in 10 učenk), 29 učencev 8. razreda (od tega 13 učencev in 16 učenk) in 20 učencev 9. razreda (od tega 11 učencev in 9 učenk).

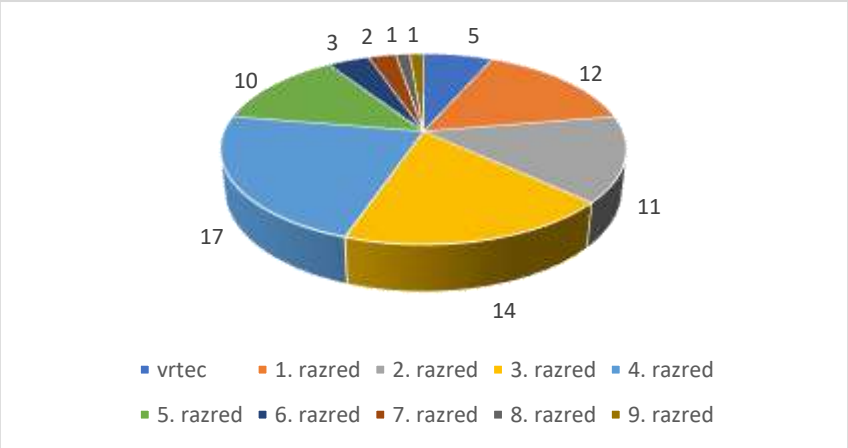
Graf 2 prikazuje število udeležencev v raziskavi, ločenih po razredih, ki jih obiskujejo.



Graf 2: Razred anketirancev

Graf prikazuje, da je v raziskavi sodelovalo 76 učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja Osnovne šole Kungota. Največ anketiranih učencev obiskuje 8. razred, in sicer 29 učencev (38 %). Sledi 7. razred s 27 učenci (36 %), najmanj sodelujočih pa obiskuje 9. razred, in sicer 20 učencev (26 %).

Graf 3 prikazuje, kdaj so anketiranci dobili svoj prvi mobilni telefon.



Graf 3: V katerem razredu si dobil/a svoj prvi mobilni telefon?

Iz grafa je razvidno, pri kateri starosti so anketirani učenci dobili svoj prvi mobilni telefon. Največ sodelujočih učencev je navedlo, da so svoj prvi mobilni telefon dobili v 3. ali 4. razredu osnovne šole.

Podatki kažejo, da je večina učencev svoj prvi mobilni telefon prejela že pred vstopom v tretje vzgojno-izobraževalno obdobje. To pomeni, da so imeli učenci ob sodelovanju v raziskavi že večletne izkušnje z uporabo mobilnih telefonov.

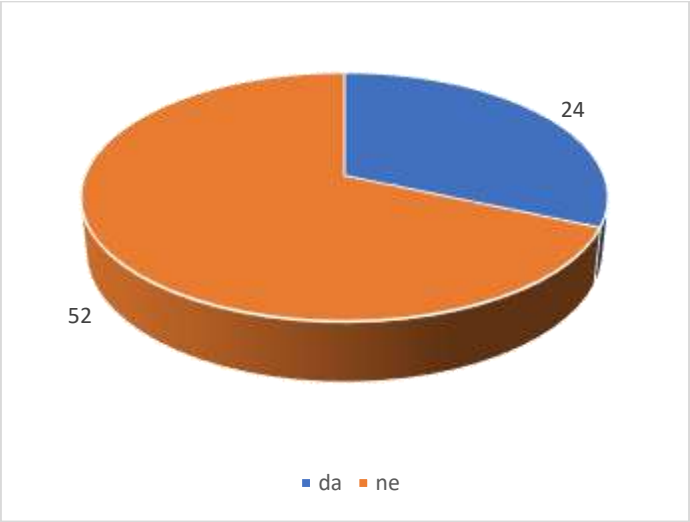
Graf 4 prikazuje, kakšne mobilne pakete imajo sodelujoči učenci v anketi.

Graf 4: Kaj vsebuje tvoj paket?

V grafu je prikazano katere storitve vsebujejo mobilni paketi anketiranih učencev. Največ učencev (67,1 %) ima mobilni paket, ki vključuje minute za klicanje, SMS/MMS sporočila in prenos podatkov. Predplačniško kartico uporablja 23,7 % učencev. Najmanjši delež učencev ima paket, ki vsebuje samo minute za klicanje ter SMS/MMS sporočila.

Rezultati kažejo, da ima večina učencev poleg osnovnih storitev mobilnega telefona omogočen tudi dostop do mobilnih podatkov.

Graf 5 prikazuje, kolikšen delež staršev ima nadzor nad mobilnim telefonom svojega otroka.



Graf 5: Ali imajo starši nadzor nad tvojim telefonom?

Iz grafa je razvidno, da ima 31,6 % anketiranih učencev na mobilnem telefonu vzpostavljen starševski nadzor, medtem ko 68,4 % učencev navaja, da starši nad njihovim mobilnim telefonom nimajo nadzora.

Rezultati kažejo, da večina učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja svoj mobilni telefon uporablja brez neposrednega starševskega nadzora.

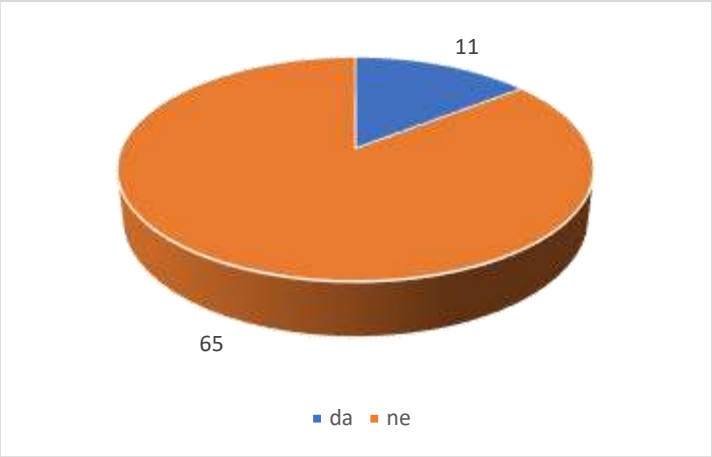
Graf 6 prikazuje, na kakšen način starši nadzirajo mobilne telefone svojih otrok.

Graf 6: Na kakšen način starši nadzirajo telefon

Graf prikazuje načine, kako starši nadzirajo uporabo mobilnih telefonov pri učencih. Med učenci, ki imajo vzpostavljen starševski nadzor, se najpogosteje pojavlja omejevanje časa uporabe mobilnega telefona. Nekateri učenci navajajo tudi nadzor nad aplikacijami in vsebinami, ki jih uporabljajo oziroma spremljajo.

Rezultati prikazujejo različne oblike spremljanja in usmerjanja uporabe mobilnih telefonov s strani staršev.

Graf 7 prikazuje, koliko učencev poleg mobilnega telefona uporablja še druge oblike informacijsko-komunikacijske tehnologije.

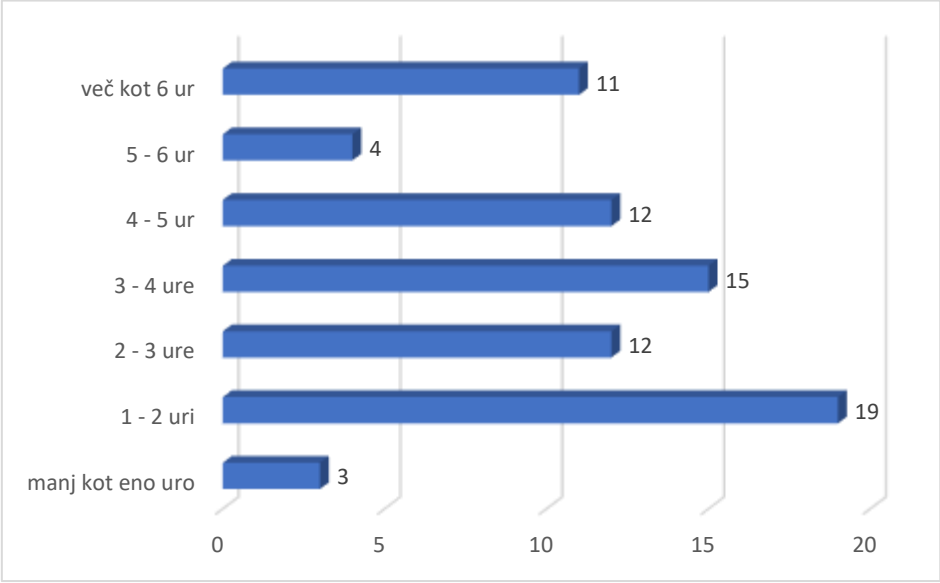


Graf 7: Ali je mobilni telefon edina tehnologija, ki jo uporabljaš?

Graf prikazuje, da mobilni telefon pri večini anketiranih učencev ni edina digitalna naprava, ki jo uporabljajo. Poleg mobilnega telefona še druge digitalne naprave uporablja 85,5 % učencev. Najpogosteje uporabljajo prenosni računalnik, namizni računalnik in tablični računalnik.

Rezultati kažejo, da učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja uporabljajo različne oblike informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Graf 8 prikazuje, koliko časa na dan učenci povprečno uporabljajo mobilni telefon.



Graf 8: Koliko časa na dan povprečno uporabljaš mobilni telefon?

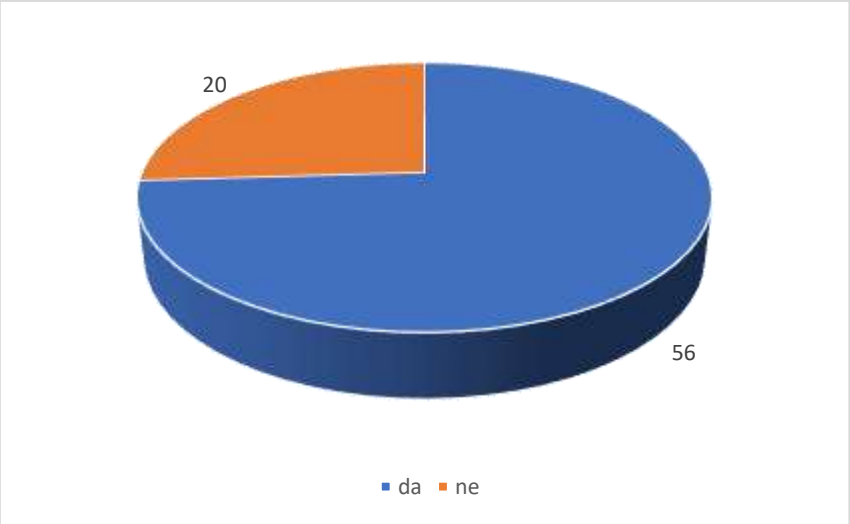
Iz grafa je razvidno, koliko časa dnevno učenci namenijo uporabi mobilnega telefona. Največ anketiranih učencev je navedlo, da mobilni telefon uporablja od 1 do 2 uri dnevno. Sledijo

učenci, ki telefon uporabljajo od 3 do 4 ure dnevno ter od 2 do 3 ure dnevno. Najmanj učencev je odgovorilo, da mobilni telefon uporablja manj kot eno uro dnevno.

Anketirani učenci mobilni telefon uporabljajo za različne namene. Med najpogostejšimi odgovori so poslušanje glasbe, brskanje po spletu, uporaba družbenih omrežij, igranje iger, fotografiranje, učenje, gledanje filmov in serij, branje novic ter branje knjig.

Med aplikacijami, ki jih učenci najpogosteje uporabljajo, se pojavljajo TikTok, Snapchat, Instagram, Netflix, YouTube, Voyo, Google, Fortnite, Twitter, Viber, Duolingo, Spotify, Disney+, elektronska pošta ter različne spletne strani za igranje iger.

Graf 9 prikazuje, kakšen odstotek učencev ima mobilni telefon v prostoru, kjer se učijo.



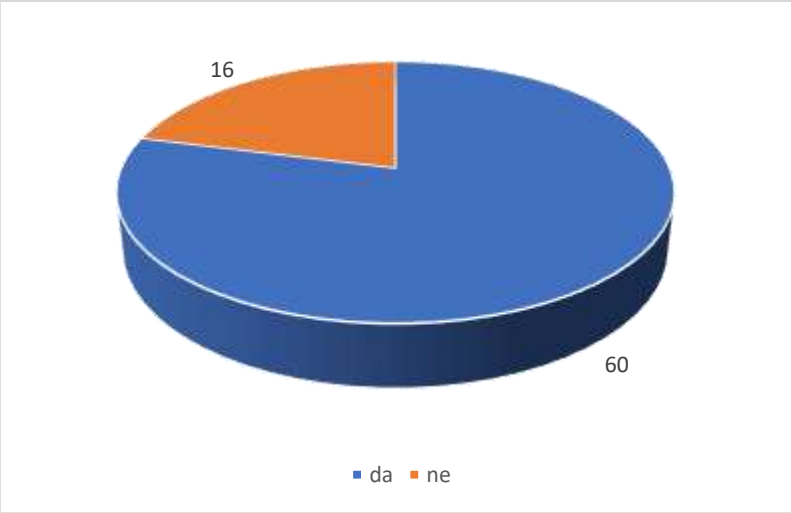
Graf 9: Ali imaš mobilni telefon v prostoru, kjer se učiš?

Graf prikazuje, da ima 75 % anketiranih učencev mobilni telefon v prostoru, kjer se učijo. Četrtina učencev je odgovorila, da mobilnega telefona med učenjem nima v svoji bližini.

Kljub prisotnosti mobilnega telefona med učenjem večina učencev meni, da jih mobilni telefon pri učenju ne moti. Takšen odgovor je podalo 73,2 % anketiranih učencev.

Rezultati prikazujejo navade učencev glede prisotnosti mobilnega telefona med učenjem ter njihovo lastno zaznavanje vpliva telefona na učni proces.

Graf 10 prikazuje, kolikšen delež učencev ima telefon v prostoru, kjer spijo.



Graf 10: Ali imaš mobilni telefon v prostoru, kjer spiš?

Iz grafa je razvidno, da ima 78,9 % anketiranih učencev mobilni telefon v prostoru, kjer spijo. Manjši delež učencev je odgovoril, da mobilnega telefona med spanjem nima v svoji bližini.

Večina učencev (90 %) meni, da jih prisotnost mobilnega telefona v prostoru, kjer spijo, ne moti.

Rezultati prikazujejo navade učencev glede prisotnosti mobilnega telefona v času počitka ter njihovo zaznavanje vpliva mobilnega telefona na spanje.

Zanimalo nas je tudi, ali učenci ob uporabi mobilnega telefona pri sebi opažajo določene posledice. Vsi anketirani učenci so odgovorili, da opažajo vsaj eno posledico uporabe mobilnega telefona.

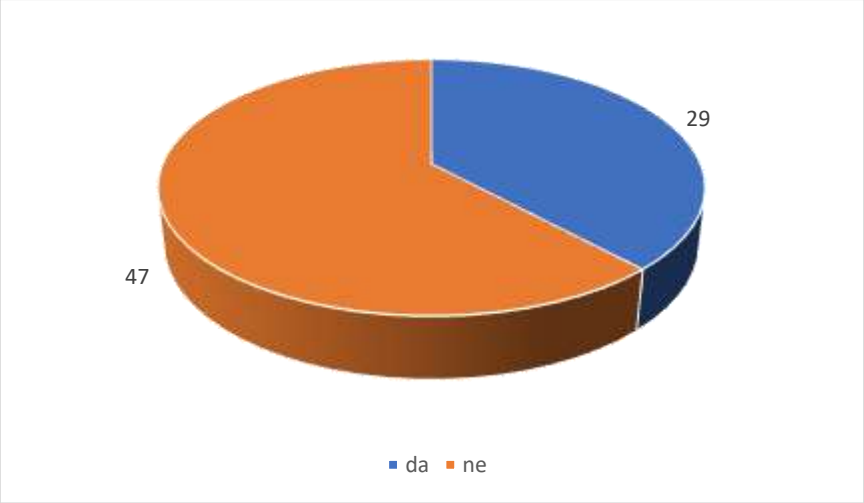
Med najpogosteje navedenimi posledicami so učenci izpostavili zaspanost, utrujenost in glavobol. Poleg tega so navedli tudi pekoče oči, vznemirjenost, težave z uspavanjem, megljenje pred očmi, moten spanec, vrtoglavico in slabost.

Pridobljeni rezultati prikazujejo, katere telesne in psihične spremembe učenci povezujejo z uporabo mobilnega telefona.

Prav tako nas je zanimalo ali učenci po obdobju epidemije COVID-19 mobilni telefon uporabljajo več kot pred tem. Več kot polovica anketiranih učencev (61,9 %) je odgovorila, da se je njihova uporaba mobilnega telefona po tem obdobju povečala.

Med učenci, ki so navedli povečano uporabo mobilnega telefona, jih je največ odgovorilo, da se je uporaba povečala za 1 do 2 uri dnevno. Nekateri učenci so navedli tudi večje povečanje časa uporabe mobilnega telefona.

Graf 11 prikazuje delež učencev, ki menijo, da ne morejo biti več brez mobilnega telefona.



Graf 11: Ali imaš občutek, da ne moreš biti več brez mobilnega telefona?

Iz grafa je razvidno, da ima 61,8 % anketiranih učencev občutek, da težko preživijo čas brez mobilnega telefona. Manjši delež učencev je odgovoril, da takšnega občutka nima.

Rezultati kažejo, da del učencev pri sebi zaznava močno prisotnost mobilnega telefona v vsakdanjem življenju in občutek navezanosti na njegovo uporabo.

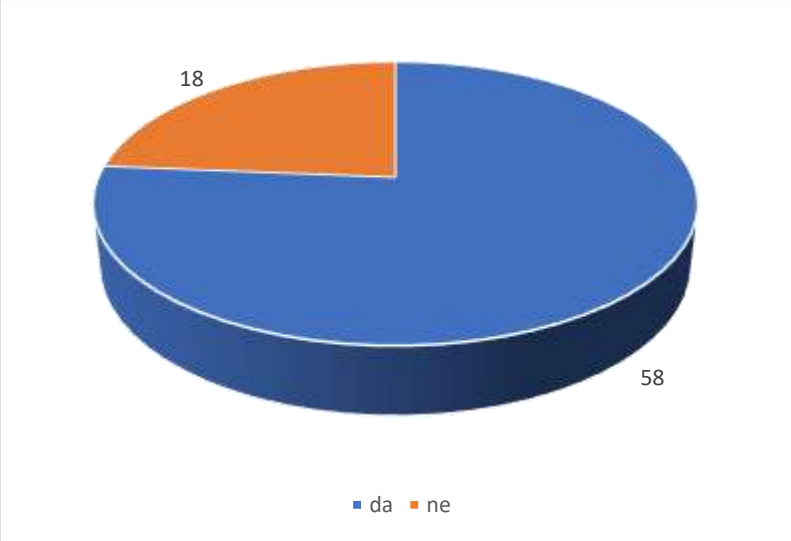
Zanimalo nas je tudi, v kakšne namene učenci uporabljajo mobilni telefon pri učenju. Iz odgovorov je razvidno, da učenci mobilni telefon uporabljajo kot pripomoček za učenje, pomoč pri opravljanju domačih nalog, pripravo govornih nastopov, učenje tujih jezikov ter pridobivanje novega oziroma dodatnega znanja.

Preverili smo tudi, ali učenci menijo, da znajo presoditi ustreznost spletnih strani, ki jih uporabljajo kot vir informacij pri učenju. Večina anketiranih učencev (77,6 %) meni, da zna presoditi, katere spletne strani so primerni viri za učenje.

Med najpogosteje uporabljenimi spletnimi stranmi in orodji za učenje so učenci navedli Wikipedijo, e-učbenike, Duolingo, Google Učilnico, PONS, Google Učenjak ter spletno stran Učimo.se. Učenci informacije za učenje iščejo v slovenskem, angleškem in nemškem jeziku.

Zanimalo nas je tudi, ali menijo, da dobijo v šoli dovolj znanja glede varne uporabe spleta in glede varne uporabe aplikacij na telefonu.

Graf 12 prikazuje, kolikšen delež učencev meni, da dobi v šoli dovolj znanja o varni uporabi spleta.



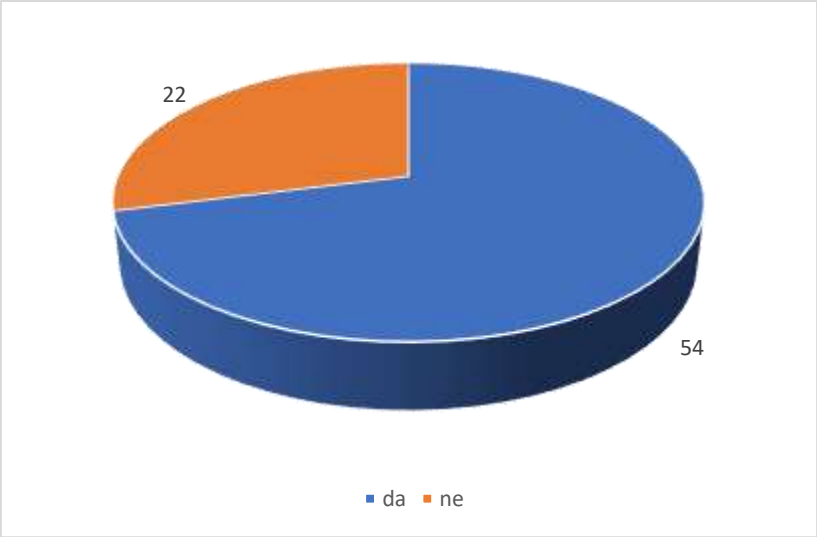
Graf 12: Ali meniš, da dobiš v šoli dovolj znanja glede varne uporabe spleta?

Graf prikazuje, da večina anketiranih učencev meni, da v šoli pridobi dovolj znanja o varni uporabi spleta. Tako je odgovorilo 76,3 % učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

Manjši delež učencev meni, da bi na področju varne uporabe spleta potrebovali dodatna znanja in informacije.

Rezultati prikazujejo mnenje učencev o pridobljenem znanju s področja varne in odgovorne uporabe digitalne tehnologije v šolskem okolju.

Graf 13 prikazuje, kolikšen delež učencev meni, da dobijo v šoli dovolj znanja o varni uporabi aplikacij na telefonu.



Graf 13: Ali meniš, da dobiš v šoli dovolj znanja glede varne uporabe aplikacij na telefonu?

Iz grafa je razvidno, da večina anketiranih učencev meni, da v šoli pridobi dovolj znanja glede varne uporabe aplikacij na mobilnem telefonu.

Rezultati kažejo, da učenci šolo prepoznavajo kot enega izmed virov pridobivanja informacij o varni in odgovorni uporabi digitalnih aplikacij. Manjši delež učencev meni, da bi na tem področju potrebovali dodatna znanja.

Učence smo vprašali tudi, ali bi se jim zdel smiseln obvezen predmet, povezan z varno uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Več kot polovica anketiranih učencev (57,9 %) meni, da bi bil takšen predmet smiseln.

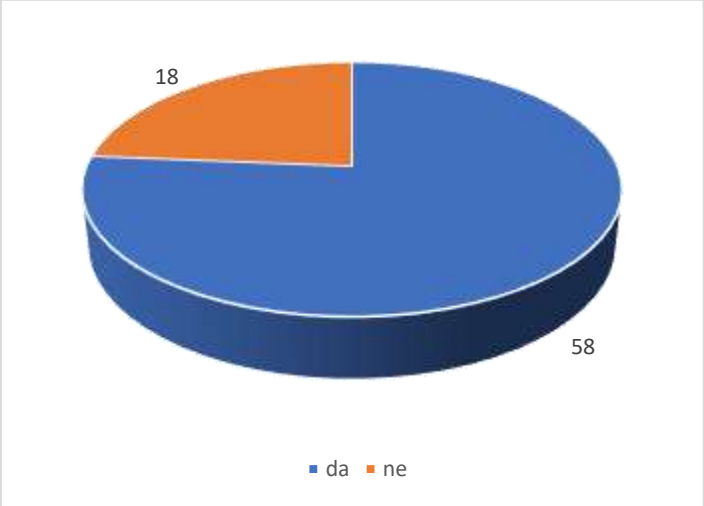
V nadaljevanju nas je zanimalo, katera znanja s področja varne uporabe mobilnih telefonov in digitalne tehnologije bi učenci želeli pridobiti v šoli. Najpogosteje so navedli, da bi želeli izvedeti več o spletni varnosti, predvsem o zaščiti pred hekerskimi napadi, prepoznavanju spletnih nevarnosti in zaščiti pred računalniškimi virusi.

Poleg tega bi se učenci želeli naučiti, kako prepoznati varne in nevarne spletne strani, kako zaščititi svoje osebne podatke ter v katerih primerih lahko pride do njihove zlorabe. Nekateri učenci so izrazili tudi željo po pridobivanju znanja o učinkoviti uporabi mobilnega telefona za učenje, ustvarjanje zapiskov in uravnavanje časa, ki ga namenijo uporabi mobilnih naprav.

V zadnjem sklopu anketnega vprašalnika smo raziskovali vpliv spletnih vplivnežev in aktualnih trendov na samopodobo učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

Najprej nas je zanimalo, ali učenci menijo, da vsebine, ki jih spremljajo na družbenih omrežjih, spletni vplivneži in aktualni trendi vplivajo na njihovo doživljanje sebe in oblikovanje lastne samopodobe.

Graf 14 prikazuje, kolikšen delež učencev meni, da spletni vplivneži in aktualni trendi na spletu vplivajo na njihovo samopodobo.



Graf 14: Meniš, da spletni vplivneži in aktualni trendi na spletu vplivajo na tvojo samopodobo?

Graf kaže, da večina anketiranih učencev meni, da spletni vplivneži in aktualni trendi na spletu vplivajo na njihovo samopodobo. Takšno mnenje je izrazilo 76,3 % sodelujočih učencev.

Učence, ki so odgovorili, da spletni vplivneži in aktualni trendi vplivajo na njihovo samopodobo, smo vprašali tudi, na kakšen način zaznavajo njihov vpliv. Največ učencev je navedlo, da se vpliv kaže v želji, da bi bili podobni spletnim vplivnežem, ter v tem, da jim je pomembno, kakšno mnenje imajo drugi o njih.

Nekateri učenci so zapisali, da se zaradi spremljanja spletnih vplivnežev primerjajo z drugimi, kar povezujejo z manjšo samozavestjo. Prav tako so nekateri navedli občutek strahu pred lastnim neuspehom ob spremljanju uspehov spletnih vplivnežev.

4 RAZPRAVA

V raziskovalni nalogi smo raziskovali digitalne navade učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja Osnovne šole Kungota ter vpliv uporabe mobilnih telefonov na njihovo učenje, počutje in samopodobo. Zanimalo nas je predvsem, koliko časa učenci namenijo uporabi mobilnih telefonov, v katere namene jih uporabljajo, ali jih imajo prisotne med učenjem in spanjem ter kakšen vpliv po njihovem mnenju imajo mobilni telefoni in spletne vsebine na njihovo vsakodnevno življenje.

Na podlagi pridobljenih rezultatov smo preverili zastavljene hipoteze in jih primerjali z ugotovitvami drugih raziskav s področja uporabe mobilnih telefonov, digitalnih navad otrok in mladostnikov ter vpliva digitalne tehnologije na učenje in počutje.

Prva hipoteza se je glasila: večina učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja Osnovne šole Kungota uporablja mobilni telefon več kot dve uri dnevno.

Prvo hipotezo smo delno potrdili.

Rezultati raziskave so pokazali, da največji delež učencev mobilni telefon uporablja od 1 do 2 uri dnevno, vendar velik delež učencev telefon uporablja tudi več kot dve uri na dan. Ugotavljamo, da je mobilni telefon postal pomemben del vsakdanjega življenja učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

Podobne ugotovitve navaja tudi raziskava Pew Research Center, v kateri so ugotovili, da so mobilni telefoni in druge digitalne naprave močno vključeni v vsakdanje življenje mladostnikov. Velik delež mladih vsakodnevno uporablja digitalne naprave predvsem za komunikacijo, uporabo družbenih omrežij in zabavo (Anderson, Faverio in Gottfried, 2024).

Čeprav daljši čas uporabe mobilnega telefona sam po sebi ne pomeni nujno negativnih posledic, strokovnjaki opozarjajo, da je pomembno predvsem ravnovesje med uporabo digitalnih naprav in drugimi dejavnostmi. Digitalna dobrobit namreč ne temelji samo na količini časa pred zaslonom, ampak tudi na namenu uporabe, vsebini ter vplivu tehnologije na posameznikovo življenje (UNICEF, 2024).

Na podlagi rezultatov ugotavljamo, da učenci mobilni telefon uporabljajo vsakodnevno, vendar prva hipoteza ni bila v celoti potrjena, saj največ učencev telefona ne uporablja več kot dve uri dnevno.

Druga hipoteza se je glasila: večina učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja Osnovne šole Kungota uporablja mobilni telefon predvsem za zabavo in uporabo družbenih omrežij.

Drugo hipotezo smo potrdili.

Rezultati raziskave so pokazali, da učenci mobilni telefon uporabljajo za različne namene. Med najpogostejšimi odgovori so bili poslušanje glasbe, brskanje po spletu, uporaba družbenih omrežij, igranje iger ter gledanje različnih spletnih vsebin. Med najpogosteje uporabljenimi aplikacijami so učenci navedli TikTok, Snapchat, Instagram in YouTube, kar kaže, da imajo družbena omrežja in zabavne vsebine pomembno vlogo pri njihovi uporabi mobilnega telefona.

Podobne ugotovitve navajajo tudi druge raziskave, ki ugotavljajo, da mladostniki digitalne naprave najpogosteje uporabljajo za komunikacijo, spremljanje družbenih omrežij, zabavo in ogled spletnih vsebin (Anderson, Faverio in Gottfried, 2024).

Kljub temu rezultati naše raziskave kažejo, da učenci mobilnega telefona ne uporabljajo izključno za zabavo. Veliko učencev ga uporablja tudi kot pripomoček pri učenju, predvsem za iskanje informacij, pomoč pri domačih nalogah, pripravo govornih nastopov, učenje tujih jezikov in pridobivanje dodatnega znanja.

Sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija lahko ob ustrezni uporabi predstavlja pomemben učni pripomoček, saj omogoča dostop do informacij, spodbuja samostojno učenje ter omogoča uporabo različnih digitalnih učnih orodij. Pri tem pa je pomembno, da učenci razvijajo digitalno pismenost in sposobnost kritičnega vrednotenja informacij, ki jih pridobijo na spletu (OECD, 2025).

Na podlagi pridobljenih rezultatov lahko drugo hipotezo potrdimo, saj učenci mobilni telefon najpogosteje uporabljajo za zabavne vsebine in družbena omrežja, hkrati pa rezultati kažejo, da ga uporabljajo tudi v izobraževalne namene.

Tretja hipoteza se je glasila: večina učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja Osnovne šole Kungota ima mobilni telefon med učenjem v svoji bližini.

Tretjo hipotezo smo potrdili.

Rezultati raziskave so pokazali, da ima 75 % anketiranih učencev mobilni telefon v prostoru, kjer se učijo. Zanimiva je ugotovitev, da kljub temu večina učencev meni, da jih prisotnost mobilnega telefona med učenjem ne moti, saj je tako odgovorilo 73,2 % sodelujočih učencev.

Čeprav učenci pogosto ne zaznavajo negativnega vpliva mobilnega telefona med učenjem, raziskave kažejo, da lahko prisotnost digitalnih naprav vpliva na pozornost in kognitivne procese. Ward idr. (2017) so ugotovili, da lahko že sama prisotnost mobilnega telefona v bližini zmanjša razpoložljivo kognitivno zmogljivost posameznika, tudi kadar telefona aktivno ne uporablja. Del pozornosti je namreč lahko namenjen nadzorovanju naprave oziroma želje po njeni uporabi.

Pri učenju imajo pomembno vlogo izvršilne funkcije, predvsem sposobnost usmerjanja pozornosti, delovni spomin in inhibicija oziroma sposobnost zaviranja nepomembnih dražljajev. Učenec mora med učenjem usmerjati svojo pozornost na učno vsebino in hkrati nadzorovati morebitne moteče dejavnike iz okolja (Diamond, 2013).

Mobilni telefon lahko zaradi obvestil, dostopa do družbenih omrežij in možnosti hitrega prehajanja med različnimi vsebinami predstavlja dejavnik, ki vpliva na preusmerjanje pozornosti. Rosen idr. (2013) ugotavljajo, da pogoste prekinitve in večopravilnost med uporabo digitalnih naprav lahko vplivajo na učinkovitost učenja in osredotočenost pri šolskem delu.

Kljub temu je pomembno poudariti, da mobilni telefon ni nujno samo moteč dejavnik. Rezultati naše raziskave so pokazali, da ga učenci uporabljajo tudi kot pripomoček pri učenju, iskanju informacij in pridobivanju novega znanja. Pomembno je predvsem razvijanje ustreznih digitalnih navad, pri katerih učenci znajo presoditi, kdaj jim uporaba tehnologije koristi in kdaj lahko ovira njihovo zbranost.

Na podlagi rezultatov lahko tretjo hipotezo potrdimo, saj ima večina anketiranih učencev mobilni telefon med učenjem v svoji bližini.

Četrta hipoteza se je glasila: učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja Osnovne šole Kungota pri sebi opažajo posledice uporabe mobilnega telefona, predvsem utrujenost, zaspanost in glavobol.

Četrto hipotezo smo potrdili.

Rezultati raziskave so pokazali, da vsi anketirani učenci pri sebi opažajo določene posledice, ki jih povezujejo z uporabo mobilnega telefona. Najpogosteje so navedli zaspanost, utrujenost in glavobol. Poleg tega so učenci izpostavili tudi pekoče oči, težave z uspavanjem, moten spanec, vznemirjenost, vrtoglavico in slabost.

Dobljeni rezultati kažejo, da učenci zaznavajo povezavo med uporabo mobilnega telefona in svojim telesnim ter psihičnim počutjem. Raziskave na področju uporabe digitalnih naprav kažejo, da je lahko prekomerna uporaba zaslonov pri otrocih in mladostnikih povezana z različnimi vidiki psihičnega počutja, med drugim s slabšim počutjem, težavami pri samoregulaciji in spremembami vsakodnevnih navad (Twenge in Campbell, 2018).

Med najpogosteje navedenimi posledicami v naši raziskavi so učenci izpostavili predvsem zaspanost in utrujenost. Tudi Hale in Guan (2015) ugotavljata, da je uporaba digitalnih naprav pri otrocih in mladostnikih lahko povezana s spremembami spalnih navad, krajšim trajanjem spanja in slabšo kakovostjo spanja.

Pomemben dejavnik je tudi uporaba mobilnega telefona pred spanjem oziroma njegova prisotnost v prostoru, kjer posameznik spi. V naši raziskavi je večina učencev navedla, da ima mobilni telefon v prostoru, kjer spi, vendar večina meni, da jih njegova prisotnost ne moti. Kljub subjektivnemu občutku učencev raziskave kažejo, da lahko uporaba zaslonov pred spanjem vpliva na spalne navade otrok in mladostnikov (Carter idr., 2016).

Primožič (2020) je v svoji raziskavi prišla do drugačnih ugotovitev, saj učenci niso pogosto poročali o izrazitih simptomih, povezanih z uporabo mobilnega telefona. Razlike med rezultati raziskav so lahko povezane z obdobjem izvedbe raziskave, spremembami digitalnih navad otrok in mladostnikov ter povečano uporabo digitalnih naprav v zadnjih letih.

Na uporabo digitalnih naprav je vplivalo tudi obdobje epidemije COVID-19. V naši raziskavi je več kot polovica učencev navedla, da po obdobju epidemije COVID-19 mobilni telefon uporablja več kot pred tem. Povečana uporaba digitalne tehnologije v tem obdobju je bila povezana predvsem s šolanjem na daljavo, omejitvami socialnih stikov in večjo uporabo digitalnih oblik komunikacije (Nagata idr., 2022).

Na podlagi pridobljenih rezultatov lahko četrto hipotezo potrdimo, saj učenci pri sebi opažajo različne posledice, ki jih povezujejo z uporabo mobilnega telefona, najpogosteje zaspanost, utrujenost in glavobol.

Peta hipoteza se je glasila: spletni vplivneži in aktualni trendi vplivajo na oblikovanje samopodobe učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja Osnovne šole Kungota.

Peto hipotezo smo potrdili.

Rezultati raziskave so pokazali, da večina anketiranih učencev meni, da spletni vplivneži in aktualni trendi vplivajo na njihovo samopodobo. Tako je odgovorilo 76,3 % sodelujočih učencev. Učenci so kot najpogostejše oblike vpliva navedli željo, da bi bili podobni spletnim vplivnežem, pomembnost mnenja drugih ljudi, primerjanje z drugimi ter občutek manjše samozavesti.

Dobljeni rezultati kažejo, da imajo lahko vsebine, ki jih mladostniki spremljajo na družbenih omrežjih, pomembno vlogo pri njihovem doživljanju sebe in oblikovanju lastne samopodobe. Obdobje mladostništva predstavlja čas številnih telesnih, čustvenih in socialnih sprememb, v katerem posameznik oblikuje svojo identiteto ter odnos do sebe. Zaradi tega so lahko odzivi okolice in primerjanje z drugimi pomemben dejavnik pri oblikovanju samopodobe.

Raziskovalci ugotavljajo, da družbena omrežja omogočajo pogostejše primerjanje posameznika z drugimi, saj so uporabniki vsakodnevno izpostavljeni izbranim in pogosto idealiziranim prikazom življenja drugih ljudi. Takšno primerjanje lahko vpliva predvsem na zadovoljstvo s telesnim videzom, samozavest in splošno doživljanje sebe (Fardouly in Vartanian, 2016).

Podobno ugotavljajo tudi Al-Ansi idr. (2023), ki so v raziskavi o vplivu spletnih vplivnežev na mlade ugotovili, da se veliko mladostnikov primerja z vplivneži, ki jih spremljajo na družbenih omrežjih. Ugotovili so, da lahko idealizirane spletne vsebine vplivajo na posameznikovo zaznavanje sebe in lastnega življenja.

Kljub možnim negativnim vplivom je pomembno poudariti, da družbena omrežja in spletni vplivneži nimajo nujno samo negativne vloge. Digitalna okolja lahko mladostnikom omogočajo tudi izražanje, ustvarjalnost, pridobivanje novih informacij in povezovanje z drugimi. Pomembno je predvsem razvijanje kritičnega odnosa do spletnih vsebin ter zavedanje, da objave na družbenih omrežjih pogosto ne prikazujejo celotne resničnosti.

Na podlagi pridobljenih rezultatov lahko peto hipotezo potrdimo, saj večina anketiranih učencev meni, da spletni vplivneži in aktualni trendi vplivajo na njihovo samopodobo.

Rezultati raziskave kažejo, da je mobilni telefon pomemben del vsakdanjega življenja učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Učenci ga uporabljajo za različne namene, predvsem za zabavo, komunikacijo in uporabo družbenih omrežij, hkrati pa predstavlja tudi pripomoček pri učenju in pridobivanju novih informacij.

Ugotovitve raziskave kažejo, da pri uporabi mobilnih telefonov ni pomemben samo čas uporabe, temveč predvsem način uporabe, namen uporabe ter sposobnost posameznika za oblikovanje zdravih digitalnih navad. Pomembno vlogo pri tem imajo razvite digitalne kompetence, kritično presojanje spletnih vsebin in sposobnost samoregulacije (Orben, 2020).

Raziskava poudarja pomen ozaveščanja učencev o odgovorni uporabi mobilnih telefonov in drugih digitalnih naprav. Pri tem imajo pomembno vlogo tako šola kot starši, saj lahko z ustreznim usmerjanjem učencem pomagajo pri oblikovanju uravnoteženega odnosa do tehnologije ter spodbujanju digitalne dobrobiti.

4.1 Pomen rezultatov raziskave za učence, starše in šolo

Rezultati raziskave nam omogočajo boljši vpogled v digitalne navade učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja OŠ Kungota. Ugotovili smo, da imajo mobilni telefoni pomembno vlogo v njihovem vsakdanjem življenju, saj jih uporabljajo za komunikacijo, zabavo, spremljanje družbenih omrežij, iskanje informacij ter tudi kot pripomoček pri učenju. Ker je uporaba mobilnih telefonov med mladostniki zelo razširjena, je pomembno, da se učenci ne učijo zgolj uporabe tehnologije, ampak predvsem njenega odgovornega in uravnoteženega vključevanja v vsakdanje življenje.

Za učence so ugotovitve raziskave pomembne predvsem z vidika razvijanja zdravih digitalnih navad. Rezultati kažejo, da ima veliko učencev mobilni telefon v prostoru, kjer se učijo, in v prostoru, kjer spijo. Čeprav večina učencev meni, da jih prisotnost mobilnega telefona ne moti, je pomembno, da se zavedajo, da lahko stalna dostopnost telefona, obvestila in možnost uporabe različnih aplikacij vplivajo na njihovo zbranost, organizacijo časa in kakovost počitka. Učenci lahko z majhnimi spremembami, kot so omejevanje nepotrebnih obvestil, načrtovanje časa uporabe telefona in ločevanje časa za učenje ter zabavo, razvijajo bolj odgovoren odnos do tehnologije.

Rezultati raziskave so pomembni tudi za starše, saj kažejo, da ima družinsko okolje pomembno vlogo pri oblikovanju digitalnih navad otrok. Namen starševskega nadzora uporabe mobilnega

telefona ni le omejevanje časa uporabe, ampak predvsem pogovor o varni uporabi spleta, primernih spletnih vsebinah in odgovornem vedenju v digitalnem okolju. Skupno oblikovana pravila glede uporabe mobilnega telefona lahko učencem pomagajo razvijati odgovornost in samostojnost pri uporabi tehnologije.

Ugotovitve raziskave so uporabne tudi za šolo, saj kažejo, da učenci mobilni telefon pogosto uporabljajo tudi kot pripomoček za učenje. To pomeni, da tehnologija ne predstavlja samo dejavnika tveganja, ampak lahko ob pravilni uporabi predstavlja tudi podporo pri pridobivanju novega znanja. Naloga šole je, da učence spodbuja k smiselni uporabi digitalnih naprav, razvijanju kritičnega mišljenja pri iskanju informacij ter varnemu vedenju na spletu.

Posebno pozornost je smiselno nameniti tudi vplivu družbenih omrežij, spletnih vplivnežev in aktualnih trendov na samopodobo mladostnikov. Rezultati raziskave kažejo, da učenci zaznavajo vpliv spletnih vsebin na svoje razmišljanje o sebi. Zato je pomembno, da se mladi naučijo kritično vrednotiti spletne vsebine in razumeti, da objave na družbenih omrežjih pogosto prikazujejo samo izbrane dele življenja posameznikov.

Pri interpretaciji rezultatov raziskave je treba upoštevati tudi nekatere omejitve. V raziskavi so sodelovali učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja OŠ Kungota, zato rezultatov ne moremo posplošiti na vse osnovnošolce. Prav tako so podatki pridobljeni s pomočjo anketnega vprašalnika, zato temeljijo na lastni oceni učencev o uporabi mobilnega telefona in njegovem vplivu na njihovo življenje. V prihodnje bi bilo raziskavo smiselno razširiti na več osnovnih šol in primerjati digitalne navade učencev iz različnih okolij. Zanimivo bi bilo raziskati tudi, kako se digitalne navade mladostnikov spreminjajo skozi daljše časovno obdobje ter kako različni načini uporabe mobilnega telefona vplivajo na njihovo učenje, počutje in samopodobo.

Na podlagi rezultatov raziskave bi bilo smiselno nadaljevati z ozaveščanjem učencev o odgovorni uporabi mobilnih telefonov ter v šolski prostor vključevati vsebine, povezane z digitalno dobrobitjo. Cilj ni zmanjšati pomena tehnologije, saj je ta postala pomemben del sodobnega življenja, ampak učence naučiti, kako jo uporabljati tako, da podpira njihovo učenje, počutje in osebni razvoj.

5 SKLEP

Mobilni telefoni in informacijsko-komunikacijska tehnologija so postali pomemben del vsakdanjega življenja otrok in mladostnikov. Omogočajo nam hiter dostop do informacij, komunikacijo, učenje in pridobivanje novega znanja. Kljub številnim prednostim pa je pomembno, da se zavedamo pomena odgovorne in uravnotežene uporabe digitalne tehnologije, saj lahko prekomerna ali neustrezna uporaba vpliva na učenje, počutje in samopodobo posameznika.

Namen raziskovalne naloge je bil pridobiti vpogled v digitalne navade učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja OŠ Kungota ter ugotoviti, kako učenci zaznavajo vpliv mobilnih telefonov na svoje učenje, počutje in samopodobo. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšne so njihove navade pri uporabi mobilnih telefonov, v kakšne namene jih uporabljajo, kako pogosto jih uporabljajo ter kako doživljajo njihovo vlogo v vsakdanjem življenju.

Rezultati izvedene raziskave kažejo naslednje ugotovitve:

- učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja mobilne telefone uporabljajo vsakodnevno, največ učencev jih uporablja od 1 do 2 uri dnevno,
- mobilni telefon najpogosteje uporabljajo za poslušanje glasbe, brskanje po spletu, uporabo družbenih omrežij, igranje iger, fotografiranje, učenje, gledanje filmov ali serij, branje novic in branje knjig,
- večina učencev ima mobilni telefon v prostoru, kjer se učijo, vendar jih večina meni, da jih njegova prisotnost pri učenju ne moti,
- večina učencev ima mobilni telefon tudi v prostoru, kjer spijo, in prav tako meni, da jih njegova prisotnost ne moti,
- učenci pri sebi opažajo posledice uporabe mobilnih telefonov, ki se najpogosteje kažejo kot zaspanost, utrujenost, glavobol, pekoče oči in druge težave,
- več kot polovica učencev po obdobju COVID-19 uporablja mobilni telefon več kot pred tem obdobjem, pri čemer največ učencev navaja povečanje uporabe za 1 do 2 uri dnevno,
- učenci mobilni telefon uporabljajo tudi kot pripomoček pri učenju, predvsem za pomoč pri domačih nalogah, pripravo govornih nastopov, učenje tujih jezikov ter pridobivanje dodatnega znanja,

- večina učencev meni, da v šoli pridobi dovolj znanja o varni uporabi spleta in aplikacij na telefonu,
- spletni vplivneži in aktualni trendi vplivajo na samopodobo učencev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, predvsem preko primerjanja z drugimi, želje po podobnosti spletnim vplivnežem in pomena mnenja drugih.

Rezultati raziskave kažejo, da mobilni telefon pri mladostnikih nima samo ene vloge. Predstavlja lahko pomemben učni pripomoček, vir informacij in način komunikacije, hkrati pa lahko ob neustrezni uporabi predstavlja dejavnik, ki vpliva na zmanjšano zbranost, slabše počutje in oblikovanje samopodobe. Zato je pomembno predvsem razvijanje ravnovesja med uporabo tehnologije in drugimi dejavnostmi.

Na podlagi rezultatov raziskave ugotavljamo, da bi morali posebno pozornost nameniti:

- ozaveščanju učencev in staršev o pomenu zdravih digitalnih navad,
- spodbujanju uravnotežene uporabe mobilnih telefonov,
- razumevanju vpliva prisotnosti mobilnega telefona med učenjem in spanjem,
- razvijanju digitalne pismenosti in kritičnega odnosa do spletnih vsebin,
- spodbujanju varne in odgovorne uporabe digitalne tehnologije.

Šola ima pomembno vlogo pri razvijanju digitalnih kompetenc učencev. Pomembno je, da učencev ne učimo samo uporabe tehnologije, ampak tudi odgovornega ravnanja z njo. Učenci morajo znati presoditi, katere spletne vsebine so zanesljive, kako zaščititi svoje osebne podatke ter kako uporabljati mobilni telefon na način, ki podpira njihovo učenje in dobro počutje.

Pri oblikovanju zdravih digitalnih navad imajo pomembno vlogo tudi starši. Z lastnim zgledom, pogovorom in jasnimi dogovori lahko otrokom pomagajo razviti odgovoren odnos do mobilnih telefonov in drugih digitalnih naprav.

Izvedena raziskava je pokazala, da je področje digitalnih navad mladostnikov zelo pomembno, saj tehnologija postaja vedno bolj povezana z različnimi področji njihovega življenja. Pri tem ni pomembno samo vprašanje, koliko časa učenci uporabljajo mobilni telefon, ampak predvsem, kako ga uporabljajo in kakšen vpliv ima uporaba na njihovo vsakodnevno delovanje.

V prihodnosti bo razvoj tehnologije mladim ponujal vedno več možnosti za učenje, ustvarjanje in povezovanje, hkrati pa bo zahteval vedno več znanja o odgovorni uporabi digitalnega okolja.

Zato je pomembno, da učenci razvijajo digitalno pismenost, kritično mišljenje in sposobnost samoregulacije pri uporabi tehnologije.

Cilj sodobne družbe ni izključitev tehnologije iz življenja otrok in mladostnikov, ampak razvijanje sposobnosti, da jo uporabljajo premišljeno, varno in na način, ki pozitivno prispeva k njihovemu učenju, počutju, samopodobi ter celostnemu razvoju.

VIRI IN LITERATURA

1. Al-Ansi, A. M., Hazaimeh, M., Hendi, A., Al-Hrinat, J. in Adwan, G. (2023). How do social media influencers change adolescents' behavior? An evidence from Middle East Countries. *Heliyon*. Pridobljeno 6. 6. 2026 s https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10165405/
2. Anderson, M., Faverio, M. in Gottfried, J. (2024). *Teens, Social Media and Technology 2023.* Pew Research Center. Pridobljeno 25. 6. 2026 s https://www.pewresearch.org/internet/2023/12/11/teens-social-media-and-technology-2023/
3. Barkley, R. A. (2012). *Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved.* Guilford Press.
4. Best, J. R. in Miller, P. H. (2010). A Developmental Perspective on Executive Function. *Child Development, 81*(6), 1641–1660.
5. Bračko Jesenek, P. (2011). *Idejni model uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku geografije.* Maribor: Filozofska fakulteta.
6. Carter, B., Rees, P., Hale, L., Bhattacharjee, D. in Paradkar, M. S. (2016). Association Between Portable Screen-Based Media Device Access or Use and Sleep Outcomes: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics, 170*(12), 1202–1208.
7. Cvek, M. (2019). *Mobilni telefoni med varno uporabo in sredstvom nasilja med osnovnošolci.* Maribor: Filozofska fakulteta.
8. Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168.
9. Duh, M. (2020). *IKT v šoli in doma.* Maribor: Filozofska fakulteta.
10. Fardouly, J. in Vartanian, L. R. (2016). Social Media and Body Image Concerns: Current Research and Future Directions. *Current Opinion in Psychology, 9*, 1–5.
11. Fifolt, N. (2023). *Uporaba IKT predšolskih otrok v zavetju doma.* Novo mesto: Fakulteta za informacijske študije.
12. Fric, T. (2011). *Razvijanje učnih strategij na OŠ Žužemberk.* Ljubljana: Filozofska fakulteta.
13. Furlan, M. (2023). *Mobilni telefon kot dokaz v predkazenskem postopku.* Ljubljana: Fakulteta za varnostne vede.
14. Gregorc, K. (2014). *Zbranost v procesu učenja.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

15. Hale, L. in Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews, 21*, 50–58.
16. ISCED. (2011). *International Standard Classification of Education ISCED 2011.* UNESCO. Pridobljeno 22. 6. 2026 s https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf
17. Kolar, C. (2022). *Primerjava rabe IKT pri pouku geografije pred, med in po epidemiji COVID-19 v slovenskih srednjih šolah.* Maribor: Filozofska fakulteta.
18. Ling, R. (2001). Adolescent girls and young adult men: Two sub-cultures of the mobile telephone. Pridobljeno 22. 6. 2026 s https://www.academia.edu/1048255/Adolescent_girls_and_young_adult_men_
19. Livingstone, S. in Stoilova, M. (2021). The 4Cs: Classifying Online Risk to Children. CO – Children Online: Research and Evidence.
20. Meltzer, L. (2018). Executive Function in Education: From Theory to Practice. Guilford Press.
21. Nagata, J. M., Cortez, C. A., Cattle, C. J., Ganson, K. T., Iyer, P. in Bibbins-Domingo, K. idr. (2022). Screen Time Use Among US Adolescents During the COVID-19 Pandemic. JAMA Pediatrics, 176(1), 94–96.
22. OECD. (2021). 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. OECD Publishing.
23. OECD. (2025). How's Life for Children in the Digital Age? Pridobljeno 5. 7. 2026 s https://www.oecd.org/en/publications/how-s-life-for-children-in-the-digital-age_0854b900-en.html
24. Orben, A. (2020). Teenagers, screens and social media: A narrative review of reviews and key studies. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 55, 407–414.
25. Osebnost in samopodoba. (b. l.). Inštitut za razvoj človeških virov. Pridobljeno 23. 6. 2026 s https://www.psihoterapija-ordinacija.si/pt/osebnost-in-odnosi/osebnost/osebnost-in-samopodoba
26. Pavelka, J. in Šramova, B. (2023). Transgenerational approach focused on Generation Z and Generation Alpha to current consumption of mobile applications. Pridobljeno 25. 6. 2026 s https://www.torrossa.com/en/resources/an/5577486

27. Podatkovna baza SiStat. (b. l.). Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno 22. 6. 2026 s https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/2974001S.px/table/tableViewLayout2/
28. Požarnik Marentič, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
29. Požgan, A. (2010). Telesna samopodoba in telesne izmere otrok. Prepolje: Pedagoška fakulteta.
30. Primožič, M. (2020). Psihološki vidiki prekomerne uporabe mobilnih telefonov pri učencih drugega triletja osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
31. Rosen, L. D., Carrier, L. M. in Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. Computers in Human Behavior, 29(3), 948–958.
32. Serra, G., Lo Scalzo, L., Giuffre, M., Ferra, P. in Corsello, G. (2021). Smartphone use and addiction during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic: Cohort study on 184 Italian children and adolescents. Italian Journal of Pediatrics, 47.
33. Šimenko, D. (2017). Odvisnost otrok in mladostnikov od sodobne IKT na primeru vrtca in osnovne šole Juršinci. Maribor: Pedagoška fakulteta.
34. Štefanič, T. (2018). Uporaba socialnih omrežij in učni izidi študentov. Koper: Fakulteta za management.
35. Twenge, J. M. in Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. Preventive Medicine Reports, 12, 271–283.
36. UNICEF. (2024). Child Well-being in a Digital Age. Pridobljeno 5. 7. 2026 s https://www.unicef.org/innocenti/reports/child-well-being-digital-age
37. Vincent, J. (2005). Are people affected by their attachment to their mobile phone? Pridobljeno 22. 6. 2026 s https://www.academia.edu/12709061/Vincent_J_2005_Are_people_affected_by_their_attachment_to_their_mobile_phone
38. Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A. in Bos, M. W. (2017). Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity. Journal of the Association for Consumer Research, 2(2), 140–154.
39. WHO Regional Office for Europe. (2025). Addressing the Digital Determinants of Youth Mental Health and Well-being. Pridobljeno 5. 7. 2026 s

https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2025-12187-51959-79685

40. Wilmer, H. H., Sherman, L. E. in Chein, J. M. (2017). Smartphones and cognition: A review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning. Frontiers in Psychology, 8.
41. Youngs, B. B. (2000). Šest temeljnih prvin samopodobe: kako jih razvijamo pri otrocih in učencih. Ljubljana: Educy.
42. Zaluberšek, J. (2018). Vpliv mobilnega telefona na življenjski slog študenta. Koper: Fakulteta za vede o zdravju.

PRILOGE

Priloga A: Anketa

Pozdravljeni!

Delamo raziskavo o uporabi mobilnega telefona. Prosimo vas, če si vzamete približno 5 minut časa in odgovorite na naslednja vprašanja.

Hvala za vaše sodelovanje.

učiteljica za DSP, Petra Toplak, inkluzivna pedagoginja

1. **Spol:**
    a. Moški
    b. Ženska
2. **Kateri razred obiskuješ?**
    a. 7. razred
    b. 8. razred
    c. 9. razred
3. **Ali imaš svoj mobilni telefon?**
    a. Da
    b. Ne
4. **V katerem razredu si dobil/a svoj prvi mobilni telefon?**
    a. 1. razred
    b. 2. razred
    c. 3. razred
    d. 4. razred
    e. 5. razred
    f. 6. razred
    g. 7. razred
    h. 8. razred
    i. 9. razred
    j. Vrtec
5. **Kaj vsebuje tvoj paket?**
    a. Minute za klicanje, SMS/MMS sporočila

b. Minute za klicanje, SMS/MMS sporočila in prenos podatkov

c. Predplačniška kartica (napolniš račun za določen znesek)

6. Ali imajo starši nadzor nad tvojim telefonom?

a. Da

b. Ne

7. Če si na 6. vprašanje odgovoril/a z DA, kakšen je ta nadzor? Možnih je več odgovorov.

a. Uporaba aplikacije za nadzor

b. Večkrat pregledajo telefon in vsebine na njem

c. Imam omejen čas za uporabo aplikacij

d. Drugo: _____

8. Če si pri 7. vprašanju izbral/a odgovor C, ali si želiš, da bi za uporabo aplikacij imel/a več časa?

a. Da

b. Ne

9. Ali je mobilni telefon edina tehnologija, ki jo uporabljaš?

a. Da

b. Ne

10. Če si na 9. vprašanje odgovoril/a z NE, kaj poleg mobilnega telefona še uporabljaš? Možnih je več odgovorov.

a. Prenosni računalnik

b. Namizni računalnik

c. Tablični računalnik

d. Drugo: _____

11. Koliko časa na dan povprečno uporabljaš mobilni telefon?

a. Manj kot eno uro.

b. 1 – 2 uri

c. 2 – 3 ure

d. 3 – 4 ure

e. 4 – 5 ur

f. 5 – 6 ur

g. Več kot 6 ur

12. Zakaj vse uporabljaš svoj mobilni telefon? Možnih je več odgovorov.

a. Učenje
b. Igranje igric
c. Brskanje po spletu
d. Uporaba družbenih omrežij
e. Branje novic
f. Branje knjig
g. Poslušanje glasbe
h. Fotografiranje
i. Gledanje filmov / serij

13. Katero aplikacijo uporabljaš največ časa?

_____

14. Ali imaš mobilni telefon v istem prostoru, ko se učiš?

a. Da
b. Ne

15. Če si na 14. vprašanje odgovoril/a z DA, ali imaš občutek, da te mobilni telefon moti pri učenju?

a. Da
b. Ne

16. Ali imaš mobilni telefon v istem prostoru, ko spiš?

a. Da
b. Ne

17. Če si na 16. vprašanje odgovoril/a z DA, ali imaš občutek, da te mobilni telefon moti pri spanju?

a. Da
b. Ne

18. Ali pri sebi opažaš kaj od naštetega po uporabi mobilnega telefona? Možnih je več odgovorov.

a. Glavobol
b. Vrtoglavico

c. Slabost
d. Pekoče oči
e. Megljenje pred očmi
f. Utrujenost
g. Zaspanost
h. Vznemirljivost
i. Težko zaspim
j. Moten spanec

19. Ali po obdobju COVID-19 več uporabljaš mobilni telefon kot si ga pred tem?

a. Da
b. Ne

20. Če si na 19 vprašanje odgovoril/a z DA, koliko več, v povprečju, uporabljaš mobilni telefon po obdobju COVID-19?

a. 1 uro ali manj
b. 2 uri
c. 3 ure
d. 4 ure
e. Več kot 5 ur

21. Ali imaš občutek, da ne moreš biti več brez mobilnega telefona?

a. Da
b. Ne

22. Zakaj uporabljaš mobilni telefon pri učenju? Možnih je več odgovorov.

a. Za učenje
b. Za pomoč pri delanju domače naloge
c. Za pripravo govornih nastopov
d. Za učenje tujega jezika
e. Želja po pridobivanju novega ali dodatnega znanja

23. Meniš, da znaš presoditi katere spletne strani so primerni viri za učenje?

a. Da
b. Ne

24. Katere spletne strani največkrat uporabljaš pri učenju? Možnih je več odgovorov.

a. Google učenjak

b. Google učilnice
c. Duolingo
d. E-učbenike
e. Učimo se
f. Wikipedia
g. Pons
h. Drugo: _____

25. V katerem jeziku iščeš vire za učenje? Možnih je več odgovorov.

a. Slovenskem
b. Angleškem
c. Nemškem

26. Ali meniš, da dobiš v šoli dovolj znanja glede varne uporabe spleta?

a. Da
b. Ne

27. Ali meniš, da dobiš v šoli dovolj znanja glede varne uporabe aplikacij na telefonu?

a. Da
b. Ne

28. Ali si želiš, da bi v predmetniku bil obvezen predmet glede varne uporabe IKT (informacijsko – komunikacijske tehnologije)?

a. Da
b. Ne

29. Kaj bi se v šoli želel/a naučiti v povezavi z varno uporabo mobilnega telefona?

_____

30. Meniš, da spletni vplivneži in aktualni trendi na spletu vplivajo na tvojo samopodobo?

a. Da
b. Ne

31. Če si pri 30. vprašanju izbral/a DA, na kakšen način vpliva na tvojo samopodobo? Možnih je več odgovorov.

a. Želim si biti podoben/podobna spletnim vplivnežem
b. Nisem zadovoljen/zadovoljna s svojim izgledom

c. Zaradi primerjave s spletnimi vplivneži sem nesamozavesten/nesamozavestna
d. Veliko se primerjam s spletnimi vplivneži
e. Zaradi uspeha spletnih vplivnežev me je strah mojega neuspeha
f. Pomembno mi je kaj si drugi mislijo o meni

URESNIČEVANJE INDIVIDUALIZIRANIH PRILAGODITEV PRI DELU Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI V OSNOVNI ŠOLI

Raziskovalna naloga

Brežice, julij 2026 Petra Zevnik

KAZALO VSEBINE

1 UVOD 1

1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA 1

1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNEGA NALOGE 1

1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA, PREDPOSTAVKE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU . 2

1.4 RAZISKOVALNE METODE 4

1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI IN TEORIJI 5

2 TEORETIČNI DEL 7

2.1 OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI 7

2.1.1 ZAKONODAJNI OKVIR IN PRAVICE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI 9

2.2 INDIVIDUALIZIRAN NAČRT 11

2.2.1 NAMEN IN POMEN INDIVIDUALIZIRANEGA NAČRTA 14

2.2.2 POSTOPEK PRIPRAVE IN IZVAJANJA INDIVIDUALIZIRANEGA NAČRTA 17

2.2.3 VRSTE PRILAGODITEV V INDIVIDUALIZIRANEM NAČRTU 19

2.2.4 SPREMLJANJE IN EVALVACIJA INDIVIDUALIZIRANEGA NAČRTA 21

2.3 VLOGA IZVAJALCA DODATNE STROKOVNE POMOČI 23

2.3.1 UČITELJEVA ODGOVORNOST PRI IZVAJANJU PRILAGODITEV 25

2.3.2 SODELOVANJE IZVAJALCEV DODATNE STROKOVNE POMOČI Z UČITELJI IN STARŠI 27

2.3.3 DEJAVNIKI USPEŠNEGA IZVAJANJA PRILAGODITEV 30

3. REZULTATI RAZPRAVE 32

3.2 KLJUČNE UGOTOVITVE 35

3.3 ANALIZA RAZISKOVALNIH VPRAŠANJ 37

4 ZAKLJUČEK 45

VIRI IN LITERATURA 50

PRILOGE 53

SEZNAM KRATIC

IN – Individualni načrt

PP – Posebne potrebe

DSP – Dodatna strokovna pomoč

RS – Republika Slovenija

ZUOPP-1 – Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

BERA – British Educational Research Association

POVZETEK

Uresničevanje individualiziranih prilagoditev v osnovnih šolah predstavlja ključno orodje za zagotavljanje enakih možnosti učencem s posebnimi potrebami (PP). Individualizirani načrt (IN) kot formalni dokument določa vrste prilagoditev, ki naj bi omogočale otroku optimalno vključevanje v pouk ter preprečevale izključenost ali neenakopravno obravnavo (ZUOPP-1, 2011; Magajna in drugi, 2008). Kljub normativnemu okviru raziskave kažejo, da med zapisanim v IN in dejansko izvedbo pogosto obstaja razkorak, pri čemer se prilagoditve izvajajo v celoti le redko, pogosto pa le delno ali sploh ne (Košir in Pečjak, 2012; Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Uvodni del raziskave se osredotoča na stališče strokovnih delavcev, ki neposredno izvajajo dodatno strokovno pomoč (DSP), vključno z učitelji, inkluzivnimi pedagogi, specialnimi pedagogi in drugimi strokovnimi profili. Namen raziskave je ugotoviti, kako ti strokovnjaki ocenjujejo izvajanje individualiziranih prilagoditev, katere ovire zaznavajo ter kakšno podporo menijo, da bi potrebovali za izboljšanje prakse. Poseben poudarek je tudi na vlogi inkluzivnega pedagoga kot koordinacijskega in podpornega profila pri zagotavljanju celovitosti in kakovosti izvedenih prilagoditev (Dolina in Magajna, 2018; Čačinovič Vogrinčič, 2019).

Na podlagi pregledane literature in problematike smo oblikovali tri ključna raziskovalna vprašanja: (1) ali se prilagoditve, zapisane v IN, izvajajo v celoti, delno ali nezadostno, (2) katere ovire strokovni delavci zaznavajo pri njihovem izvajanju in (3) kakšno podporo strokovni delavci potrebujejo za učinkovitejše izvajanje prilagoditev. Iz vprašanj izhajajo cilji raziskave, ki vključujejo oceno stopnje izvajanja IN, identifikacijo ovir ter določitev potreb po podpori in dodatnih ukrepih za izboljšanje prakse. Predpostavljamo, da se prilagoditve izvajajo delno, da strokovni delavci naletijo na časovne, kadrovske in kompetenčne omejitve ter da je dodatna strokovna podpora ključna za uspešno uresničevanje IN.

Raziskava bo prispevala k teoriji inkluzivnega izobraževanja s sistematičnim vpogledom v izvajanje individualiziranih prilagoditev, hkrati pa bo ponudila praktične ugotovitve za izboljšanje podpore učiteljem in drugim strokovnim delavcem. Rezultati bodo lahko podlaga za razvoj novih smernic in usposabljanj ter prispevali k bolj

dosledni in kakovostni uresničitvi pravic učencev s posebnimi potrebami (Magajna in drugi, 2008; Košir in Pečjak, 2012; Ainscow, 2005).

ABSTRACT

The implementation of individualized accommodations in primary schools represents a key mechanism for ensuring equal opportunities for students with special educational needs (SEN). The Individualized Plan (IP) serves as a formal document specifying the types of accommodations that enable students to participate optimally in the learning process and prevent exclusion or unequal treatment (ZUOPP-1, 2011; Magajna in drugi, 2008). Despite the normative framework, research indicates a gap between the accommodations recorded in the IP and their actual implementation, with full execution being rare and partial or non-implementation more common (Košir in Pečjak, 2012; Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

This study focuses on the perspectives of educational professionals directly involved in providing additional educational support (AES), including classroom teachers, inclusive pedagogues, special educators, and other professional staff. The purpose of the research is to explore how these professionals perceive the implementation of individualized accommodations, which obstacles they encounter, and what kind of support they consider necessary to improve practice. Special attention is given to the role of inclusive pedagogues as coordinators and supporters in ensuring the completeness and quality of accommodations (Dolina in Magajna, 2018; Čačinovič Vogrinčič, 2019).

Based on a literature review and the identified research problem, three key research questions were formulated: (1) to what extent are accommodations recorded in the IP fully, partially, or insufficiently implemented, (2) what obstacles do professionals identify in their practical implementation, and (3) what support do professionals need to implement accommodations more effectively. The study aims to assess the degree of IP implementation, identify barriers, and determine the forms of support required to enhance practice. It is assumed that accommodations are only partially implemented, professionals encounter time, staff, and competence-related constraints, and additional support is essential for effective IP execution.

The study contributes to inclusive education theory by providing systematic insight into the implementation of individualized accommodations while offering practical implications for improving teacher and professional staff support. The results may

serve as a basis for developing new guidelines and training programs and contribute to more consistent and high-quality realization of the rights of students with SEN (Magajna in drugi, 2008; Košir in Pečjak, 2012; Ainscow, 2005).

1 UVOD

1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PODROČJA

Uresničevanje individualiziranih prilagoditev je eden ključnih mehanizmov zagotavljanja enakih možnosti za učence s posebnimi potrebami v osnovni šoli. Individualiziran načrt (IN) predstavlja temeljni dokument, ki ga šoli nalagajo tako Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) kot tudi evropska načela inkluzivnega izobraževanja. V njem so opredeljene prilagoditve, ki naj bi učencu omogočale optimalno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu ter preprečevale izključenost ali neenakopravno obravnavo.

Raziskave v slovenskem prostoru kažejo, da se izvajanje prilagoditev med šolami in učitelji močno razlikuje ter da obstaja razkorak med zapisanim v dokumentih in dejansko izvedbo v razredu (Košir in Pečjak, 2012; Tivadar in Kovač Šebart, 2020). Nekateri učitelji poročajo o težavah pri razumevanju ali implementaciji prilagoditev, o pomanjkanju podpore, časa in dodatnih kadrov, kar lahko vodi v delno ali nezadostno uresničevanje IN (Čačinovič Vogrinčič, 2019).

Ker je uspešna inkluzija odvisna od kakovosti izvedenih prilagoditev, postaja razumevanje perspektiv strokovnih delavcev ključno za izboljšanje prakse. Posebej pomembna je tudi vloga inkluzivnih pedagogov, ki naj bi podpirali učitelje pri izvajanju prilagoditev, vendar je njihova vloga v praksi še vedno razmeroma slabo raziskana (Dolina in Magajna, 2018).

Pomen raziskovalne teme tako izhaja iz potrebe po preverjanju, ali se prilagoditve, zapisane v IN, v resnici izvajajo: v celoti, delno ali sploh ne; kateri dejavniki vplivajo na izvajanje; koliko podpore imajo učitelji; ter kako strokovni delavci zaznavajo dejansko izvedljivost individualiziranih prilagoditev pri naraščajočih zahtevah inkluzije.

1.2 NAMEN IN CILJI RAZISKOVALNEGA NALOGE

Namen raziskovalne naloge je ugotoviti, kako strokovni delavci osnovnih šol zaznavajo uresničevanje individualiziranih prilagoditev, ki so zapisane v individualiziranem načrtu (IN), ter prepoznati ključne ovire in potrebe, povezane z njihovim izvajanjem. Raziskava želi ponuditi vpogled v dejansko izvedbo prilagoditev pri učencih s

posebnimi potrebami in s tem prispevati k bolj sistematičnemu, doslednemu in kakovostnemu uresničevanju inkluzivne prakse.

Cilji raziskave so natančno opredeljeni glede na oblikovana raziskovalna vprašanja in vključujejo:

1. ugotoviti stopnjo izvajanja individualiziranih prilagoditev**,** zapisanih v individualiziranem načrtu (IN), ter preveriti, ali strokovni delavci ocenjujejo, da se prilagoditve izvajajo v celoti, delno ali nezadostno;
2. prepoznati glavne ovire, ki strokovne delavce ovirajo pri izvajanju individualiziranih prilagoditev**,** vključno s kadrovskimi, časovnimi, organizacijskimi, kompetenčnimi in drugimi dejavniki, ki vplivajo na kakovost izvedbe;
3. ugotoviti, kakšno podporo strokovni delavci potrebujejo za učinkovitejše izvajanje individualiziranih prilagoditev**,** ter opredeliti, katere oblike strokovne, organizacijske ali kadrovske podpore ocenjujejo kot najnujnejše za izboljšanje prakse.

1.3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA, PREDPOSTAVKE IN OMEJITVE PRI OBRAVNAVANEM PROBLEMU

Raziskava je usmerjena v razumevanje, kako strokovni delavci osnovnih šol zaznavajo uresničevanje individualiziranih prilagoditev, ki so zapisane v individualiziranem načrtu (IN), ter katere dejavnike prepoznavajo kot ključne pri njihovem izvajanju. Na podlagi pregleda literature in ciljev raziskave smo oblikovali naslednja tri osrednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali se individualizirane prilagoditve, zapisane v individualiziranem načrtu (IN), pri učencih s posebnimi potrebami v osnovni šoli izvajajo v celoti, delno ali nezadostno? To vprašanje se nanaša na dejansko uresničevanje zapisanih prilagoditev v vsakodnevni šolski praksi ter omogoča vpogled v stopnjo skladnosti med dokumentacijo in izvedbo.

2. Katere ovire strokovni delavci zaznavajo pri izvajanju individualiziranih prilagoditev v praksi?
V okviru tega vprašanja želimo prepoznati dejavnike, ki otežujejo ali onemogočajo

dosledno izvajanje prilagoditev, kot so časovne, kadrovske, kompetenčne, organizacijske ali izvedbene omejitve.

3. Kakšno podporo strokovni delavci potrebujejo za učinkovitejše izvajanje individualiziranih prilagoditev?
Vprašanje se nanaša na oblike strokovne, kadrovske ali organizacijske podpore, ki bi lahko prispevale k bolj sistematičnemu in kakovostnemu izvajanju prilagoditev v osnovnih šolah.

Predpostavke raziskave

Pričakujemo, da se individualizirane prilagoditve ne izvajajo v celoti pri vseh učencih, saj praksa kaže, da so pogosto prisotne le delne ali selektivne implementacije zapisov v individualiziranih načrtih. Domnevamo, da strokovni delavci kot ključne ovire pri izvajanju prilagoditev pogosto navajajo časovne in kadrovske omejitve, kar otežuje dosledno uresničevanje načrtovanih prilagoditev. Prav tako predvidevamo, da bodo strokovni delavci izrazili potrebo po dodatni strokovni podpori, predvsem v obliki razpoložljivih kadrov, dodatnih usposabljanj ter aktivnega sodelovanja z inkluzivnim pedagogom, ki lahko zagotovi koordinacijo in strokovno svetovanje pri izvajanju individualiziranih prilagoditev.

Omejitve raziskave

Pri oblikovanju raziskovalne naloge predpostavljamo kot omejitev raziskave, da rezultati ankete morda ne bodo popolnoma odražali dejanskega stanja izvajanja individualiziranih prilagoditev, saj obstaja možnost, da bodo nekateri strokovni delavci v svojih odgovorih podali neresnične ali idealizirane informacije, bodisi zaradi želje po prikazu boljše prakse bodisi zaradi nepopolnega razumevanja vprašanj. Prav tako predvidevamo, da lahko časovne omejitve, pomanjkanje izkušenj z izvajanjem IN ali subjektivna percepcija lastnega dela vplivajo na objektivnost odgovorov. Zaradi teh dejavnikov je možno, da bo zbrani vzorec podatkov delno odstopal od dejanske prakse v šolah, kar je treba upoštevati pri interpretaciji rezultatov in oblikovanju sklepov raziskave.

1.4 RAZISKOVALNE METODE

Za obravnavano problematiko smo izbrali kvantitativno raziskovalno metodo, saj ta omogoča sistematično zbiranje in analizo podatkov o tem, kako strokovni delavci osnovnih šol zaznavajo izvajanje individualiziranih prilagoditev, zapisano v individualiziranih načrtih (IN). Kvantitativni pristop omogoča oceno stopnje izvajanja prilagoditev, prepoznavanje ovir ter identifikacijo potreb po podpori, hkrati pa omogoča primerjavo stališč različnih strokovnih profilov, kot so učitelji, inkluzivni pedagogi, specialni pedagogi in izvajalci dodatne strokovne pomoči (Creswell in Creswell, 2018; Cohen in drugi, 2018).

Vzorec raziskave sestavljajo strokovni delavci, ki neposredno sodelujejo pri izvajanju prilagoditev za učence s posebnimi potrebami, kar vključuje učitelje razrednega in predmetnega pouka, inkluzivne pedagoge, specialne pedagoge ter druge strokovne delavce, vključene v izvajanje dodatne strokovne pomoči. Vzorec je namenski, saj je za raziskavo pomembno pridobiti vpogled od posameznikov, ki imajo praktične izkušnje z uresničevanjem IN, kar zagotavlja relevantnost zbranih podatkov (Creswell in Creswell, 2018).

Podatke bomo zbirali z anketnim vprašalnikom, zasnovanim posebej za potrebe te raziskave. Vprašalnik bo vključeval zaprta vprašanja, kot so kategorialna vprašanja in ocenjevanje po Likertovi lestvici, kar bo omogočilo kvantitativno oceno izvajanja prilagoditev, zaznavanih ovir in potreb po podpori. Zraven tega bo vprašalnik vseboval tudi odprta vprašanja, ki bodo strokovnim delavcem omogočila, da podajo dodatne opise izkušenj, opažanj in predloge za izboljšave. Oblikovanje vprašalnika temelji na strokovni literaturi o individualiziranih načrtih, prilagoditvah in vlogi učiteljev ter inkluzivnih pedagogov pri izvajanju IN (Magajna in drugi, 2008; Dolina in Magajna, 2018; Košir in Pečjak, 2012).

Podatki bodo zbrani elektronsko, preko e-pošte in šolskih komunikacijskih kanalov. Pred izpolnjevanjem bodo udeleženci seznanjeni z namenom raziskave, zagotovljena bo anonimnost in varovanje osebnih podatkov v skladu z etičnimi smernicami raziskovanja v vzgoji in izobraževanju (BERA, 2018). Analiza kvantitativnih podatkov bo potekala z deskriptivno statistiko, pri čemer bodo uporabljeni izračuni frekvenc, deležev in povprečij, kar bo omogočilo pregled nad stopnjo izvajanja prilagoditev in

zaznavanimi ovirami. Odprti odgovori bodo analizirani z vsebinsko-tematsko analizo, ki bo omogočila prepoznavanje vzorcev, tem in konkretnih priporočil strokovnih delavcev (Braun in Clarke, 2006).

Izbira kombinacije kvantitativnega in kvalitativnega pristopa omogoča celovit vpogled v prakso izvajanja IN. Kvantitativni del omogoča oceno obsega izvajanja prilagoditev in trendov, kvalitativni del pa osvetli konkretne težave, ovire in potrebe po podpori, kar zagotavlja podlago za praktične in teoretične ugotovitve, ki lahko prispevajo k izboljšanju inkluzivne prakse v osnovnih šolah.

1.5 IZVIRNI PRISPEVEK K PRAKSI IN TEORIJI

Izvirni prispevek te raziskave je predvsem praktične narave, saj osvetljuje dejansko izvajanje individualiziranih prilagoditev, zapisano v individualiziranih načrtih (IN), pri učencih s posebnimi potrebami v osnovnih šolah. Čeprav je področje inkluzivnega izobraževanja v Sloveniji dobro urejeno z zakonodajo in smernicami, obstaja relativno malo sistematičnih empiričnih raziskav, ki bi neposredno proučevale, kako se prilagoditve v praksi izvajajo, katere ovire pri tem nastopajo in kakšno podporo strokovni delavci ocenjujejo kot ključnega pomena (Košir in Pečjak, 2012; Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Motivacija za izbiro te teme izhaja iz strokovnih opažanj in analize trenutnega stanja v osnovnih šolah, kjer so učitelji in drugi strokovni delavci pogosto postavljeni pred zahtevne naloge prilagajanja pouka učencem s posebnimi potrebami, ob omejenem času, kadrovskih in materialnih virih. Poglavitni dejavnik, ki je spodbudil pisanje naloge, je pomanjkanje raziskav o uresničevanju IN v praksi, predvsem v povezavi z vlogo inkluzivnega pedagoga, ki naj bi podpiral učitelje in koordiniral izvajanje prilagoditev (Dolina in Magajna, 2018).

Raziskava tako prispeva k praksi z več vidikov. Prvič, omogoča neposreden vpogled v izvajanje IN, kar lahko šolam in strokovnim delavcem pomaga prepoznati vrzeli med zapisanim in dejansko izvedenim. Drugič, raziskava osvetljuje dejanske potrebe strokovnih delavcev po podpori in dodatnih ukrepih, kot so usposabljanja, svetovalna pomoč in boljša organizacija dela. Tretjič, rezultati lahko služijo kot podlaga za razvoj

priporočil in smernic za izboljšanje inkluzivne prakse ter optimizacijo sodelovanja med učitelji, inkluzivnimi pedagogi in drugimi strokovnimi profili (Magajna in drugi, 2008).

Hkrati praktičnega prispevka raziskava dopolnjuje tudi teoretično področje inkluzivnega izobraževanja, saj daje empirične podatke o dejanski implementaciji prilagoditev, kar lahko služi kot osnova za nadaljnje raziskave in razvoj metodoloških pristopov pri spremljanju kakovosti IN. V tem smislu raziskava združuje teorijo in prakso ter prispeva k izboljšanju razumevanja procesov inkluzije in individualizacije v osnovnošolskem okolju (Ainscow, 2005; Košir in Pečjak, 2012).

2 TEORETIČNI DEL

2.1 OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Otrok s posebnimi potrebami (PP) je učenec, ki zaradi telesnih, senzoričnih, kognitivnih ali čustvenih posebnosti potrebuje prilagojene pogoje učenja, dodatno strokovno pomoč ali individualiziran pristop v vzgojno-izobraževalnem procesu (Magajna in drugi, 2008; Tivadar in Kovač Šebart, 2020). Posebne potrebe se lahko kažejo na različnih področjih, kot so učenje, socialna interakcija, komunikacija, gibalne sposobnosti ali vedenjske prilagoditve. Ključni cilj prepoznavanja in obravnave teh potreb je zagotoviti, da otrok doseže svoj potencial, ne glede na omejitve, ki jih prinaša njegov individualni razvoj (Košir in Pečjak, 2012).

Slovenska strokovna literatura poudarja, da otrok s posebnimi potrebami ni opredeljen zgolj skozi primanjkljaje ali motnje, temveč predvsem skozi razmerje med njegovimi značilnostmi in zahtevami okolja. Posebne potrebe se namreč pogosto izraziteje pokažejo v učnem okolju, ki ni ustrezno prilagojeno otrokovim zmožnostim, zaradi česar sodobni pristopi vse bolj poudarjajo pomen odstranjevanja okoljskih ovir in prilagajanja pedagoških praks (Opara in drugi, 2010). Takšno razumevanje presega medicinski model obravnave in se približuje socialno-pedagoškemu pogledu, ki izpostavlja odgovornost vzgojno-izobraževalnega sistema pri ustvarjanju pogojev za uspešno vključevanje vseh učencev.

Otroci s PP predstavljajo zelo heterogeno skupino, saj se med seboj razlikujejo po vrsti in stopnji primanjkljajev, učnih zmožnostih, tempu razvoja ter načinih odzivanja na pedagoške spodbude. Prav raznolikost njihovih potreb zahteva fleksibilnost pedagoškega dela ter prilagajanje metod poučevanja, načinov preverjanja znanja in organizacije učnega procesa (Žerdin, 2011). Avtorji opozarjajo, da enotne rešitve pri delu z otroki s PP niso učinkovite, saj mora biti podpora vedno načrtovana individualno, ob upoštevanju otrokovih močnih področij, interesov ter specifičnih učnih težav.

Pomemben vidik obravnave otrok s posebnimi potrebami je tudi zgodnje prepoznavanje težav in pravočasno vključevanje ustreznih oblik pomoči. Raziskave kažejo, da zgodnja strokovna podpora pomembno vpliva na uspešnost kasnejšega vključevanja otroka v vzgojno-izobraževalni proces ter na razvoj njegovih akademskih

in socialnih spretnosti (Kavkler, 2011). Zgodnje intervencije omogočajo boljše prilagajanje učnih strategij, zmanjšujejo tveganje za sekundarne težave ter prispevajo k večji samostojnosti otroka v kasnejših razvojnih obdobjih.

Zraven učnih težav se pri otrocih s PP pogosto pojavljajo tudi izzivi na področju socialne vključenosti in oblikovanja vrstniških odnosov. Socialna integracija je namreč tesno povezana z občutkom pripadnosti, samopodobo ter motivacijo za šolsko delo. Slovenski avtorji poudarjajo, da je za uspešno vključevanje otrok s PP pomembno ustvarjanje spodbudnega razrednega okolja, ki temelji na sprejemanju raznolikosti, medsebojnem spoštovanju ter razvijanju socialnih veščin vseh učencev (Peček in Lesar, 2006). Učitelj ima pri tem pomembno vlogo, saj s premišljenim vodenjem razredne skupnosti, prilagajanjem učnih aktivnosti ter spodbujanjem sodelovalnega učenja pomembno vpliva na kakovost socialnih odnosov med učenci.

Upoštevanje posebnih potreb učencev zato zahteva celostni pristop, ki vključuje sodelovanje različnih strokovnih profilov, kot so učitelji, inkluzivni pedagogi, specialni pedagogi, svetovalni delavci in starši. Le usklajeno delovanje vseh udeležencev omogoča oblikovanje podpornega okolja, v katerem se otrok lahko razvija v skladu s svojimi zmožnostmi (Dolina in Magajna, 2018). Strokovno sodelovanje prispeva k boljši izmenjavi informacij o otrokovih potrebah, k usklajenemu načrtovanju prilagoditev ter k doslednejšemu izvajanju podpore v različnih učnih situacijah.

Razumevanje značilnosti otrok s PP in njihovih individualnih potreb je zato temelj za pripravo in izvajanje ustreznih strategij, ki podpirajo učenje, socializacijo in razvoj kompetenc. Sodobne usmeritve poudarjajo, da mora biti otrok obravnavan celostno, kot aktivni udeleženec vzgojno-izobraževalnega procesa, pri čemer se spodbuja njegova samostojnost, krepi močna področja ter zagotavlja podporo na področjih, kjer se sooča s težavami (Kiswarday, 2013). Takšen pristop omogoča ustvarjanje bolj vključujočega šolskega prostora, v katerem so razlike med učenci prepoznane kot del naravne raznolikosti in ne kot ovira za uspešno učenje.

2.1.1 ZAKONODAJNI OKVIR IN PRAVICE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

V Sloveniji področje obravnave otrok s posebnimi potrebami urejata Zakon o osnovni šoli in Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), ki zagotavljata pravico do dodatne strokovne pomoči, prilagoditev in individualizacije pouka. Zakonodaja temelji na načelih inkluzije, ki otrokom omogočajo enakopravno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu ne glede na njihove posebne potrebe ter predvideva sodelovanje staršev, učiteljev in strokovnih delavcev pri oblikovanju in izvajanju individualiziranih načrtov (Magajna in drugi, 2008).

ZUOPP-1 natančneje določa postopke prepoznavanja posebnih potreb, usmerjanja otrok v ustrezne vzgojno-izobraževalne programe ter opredeljuje vrste in obseg dodatne strokovne pomoči. S tem zakon sistematično ureja pravice otrok s posebnimi potrebami ter odgovornosti vzgojno-izobraževalnih institucij pri zagotavljanju ustreznih pogojev za njihovo šolanje. Pomemben vidik zakonodaje je poudarek na individualiziranem pristopu, ki zahteva prilagajanje učnih metod, načinov preverjanja znanja, organizacije pouka ter fizičnega okolja šole potrebam posameznega učenca (Opara in drugi, 2010). Individualizacija tako ne pomeni zgolj formalne prilagoditve dokumentacije, temveč celovito prilagajanje pedagoškega procesa otrokovim zmožnostim in omejitvam.

Slovenski strokovnjaki poudarjajo, da zakonodajni okvir predstavlja temelj za razvoj inkluzivne prakse, saj šolam nalaga obveznost zagotavljanja pogojev za enakopravno vključevanje vseh učencev. Pri tem zakonodaja ne izpostavlja le pravic otrok, temveč tudi dolžnost šol, da aktivno ustvarjajo podporno učno okolje, ki zmanjšuje ovire za učenje in sodelovanje (Kavkler, 2011). Načelo enakih možnosti se tako uresničuje predvsem preko prilagoditev, ki otrokom omogočajo doseganje učnih ciljev v skladu z njihovimi sposobnostmi.

Pomemben element zakonodajnega okvirja predstavlja tudi pravica staršev do sodelovanja v postopkih usmerjanja ter pri načrtovanju in spremljanju otrokovega izobraževalnega procesa. Starši imajo pravico do informiranosti, sodelovanja pri pripravi individualiziranega načrta ter podajanja mnenj glede ustreznosti predlaganih prilagoditev. Takšna ureditev krepi partnerski odnos med šolo in družino ter prispeva k bolj usklajenemu zadovoljevanju otrokovih potreb (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Sodelovanje staršev je posebej pomembno pri oblikovanju realnih ciljev ter pri spremljanju otrokovega napredka, saj omogoča celostno razumevanje njegovega funkcioniranja v različnih okoljih.

Pravice otrok s posebnimi potrebami zajemajo zagotavljanje enakih možnosti za učenje, prilagojenega kurikula, dostop do dodatne strokovne pomoči ter vključevanje v socialno okolje šole. Zakonodaja določa, da morajo biti prilagoditve zapisane v individualiziranem načrtu, ki služi kot temeljni dokument za izvajanje prilagojenega pouka in spremljanje napredka učenca. Individualizirani načrt predstavlja strokovno osnovo za načrtovanje podpore, saj omogoča sistematično spremljanje učinkovitosti prilagoditev ter njihovo sprotno prilagajanje glede na otrokove potrebe (Kiswarday, 2013).

Strokovna literatura poudarja, da je namen pravnega okvirja preprečevanje izključenosti otrok s posebnimi potrebami ter zagotavljanje sistematičnega in transparentnega pristopa k njihovi obravnavi. Zakonodaja s tem zmanjšuje možnost arbitrarnosti pri zagotavljanju podpore ter zagotavlja enotne standarde obravnave na ravni države (Tivadar in Kovač Šebart, 2020). Pravna ureditev tako pomembno prispeva k večji pravičnosti izobraževalnega sistema, saj otrokom s posebnimi potrebami omogoča uveljavljanje pravic, ki izhajajo iz njihovih razvojnih značilnosti.

Kljub ustrezni zakonodajni podlagi pa slovenski avtorji opozarjajo, da formalna ureditev sama po sebi še ne zagotavlja kakovostne prakse. Uresničevanje zakonskih določil je namreč odvisno od kadrovskih, organizacijskih in materialnih pogojev posamezne šole ter od strokovne usposobljenosti zaposlenih (Peček in Lesar, 2006). Razkorak med normativno ureditvijo in dejanskim izvajanjem se pogosto kaže prav na področju doslednosti izvajanja prilagoditev, dostopnosti dodatne strokovne pomoči ter obsega individualne podpore.

Zakonodajni okvir zato predstavlja nujen, vendar ne zadosten pogoj za učinkovito vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Njegova uspešnost je v veliki meri odvisna od sistemske podpore šolam, stalnega strokovnega usposabljanja pedagoških delavcev ter razvoja inkluzivne šolske kulture, ki spodbuja sprejemanje raznolikosti in sodelovanje med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

2.2 INDIVIDUALIZIRAN NAČRT

2.2 Individualiziran načrt

Individualiziran načrt predstavlja temeljni dokument, ki določa prilagoditve, dodatno strokovno pomoč in cilje, prilagojene posameznemu učencu s posebnimi potrebami. Namen individualiziranega načrta je zagotoviti, da se posebne potrebe učenca sistematično prepoznajo ter da se organizira prilagojen pouk, ki omogoča optimalno učenje, napredovanje in vključevanje v šolsko okolje (Magajna in drugi, 2008; Košir in Pečjak, 2012).

Individualiziran načrt temelji na strokovni oceni otrokovih sposobnosti, primanjkljajev in močnih področij, zato predstavlja ključno orodje za načrtovanje pedagoškega dela. Pri njegovi pripravi sodelujejo različni strokovni delavci, kot so učitelji, specialni in inkluzivni pedagogi, svetovalni delavci ter drugi strokovnjaki, ki otroka obravnavajo, pomembno vlogo pa imajo tudi starši. Takšno timsko načrtovanje omogoča celostno razumevanje otrokovih potreb in prispeva k oblikovanju realnih ter dosegljivih ciljev vzgojno-izobraževalnega dela (Opara in drugi, 2010).

Strokovna literatura poudarja, da individualiziran načrt ni statičen dokument, temveč dinamičen proces, ki zahteva stalno spremljanje, evalvacijo in prilagajanje. Otrokov razvoj, učni napredek ter spremembe v njegovem funkcioniranju namreč narekujejo sprotno prilagajanje zastavljenih ciljev in oblik podpore. Redno spremljanje izvajanja individualiziranega načrta omogoča pravočasno prepoznavanje morebitnih neučinkovitih prilagoditev ter uvajanje ustreznejših strategij podpore (Kavkler, 2011).

Pomemben vidik individualiziranega načrta je tudi njegova vloga pri usklajevanju dela vseh strokovnih delavcev, ki sodelujejo pri vzgoji in izobraževanju otroka s posebnimi potrebami. Dokument predstavlja skupno strokovno osnovo, ki opredeljuje odgovornosti posameznih izvajalcev, obseg prilagoditev ter načine spremljanja napredka. Na ta način se zmanjšuje možnost neskladij pri izvajanju prilagoditev ter zagotavlja bolj sistematičen pristop k obravnavi otroka (Žerdin, 2011).

Individualiziran načrt vključuje različne vrste prilagoditev, ki se lahko nanašajo na organizacijo pouka, didaktične pristope, uporabo učnih gradiv, prilagoditve preverjanja

in ocenjevanja znanja ter na prilagoditve socialnega okolja. Prilagoditve morajo biti zasnovane tako, da otroku omogočajo enakovredno sodelovanje pri pouku, hkrati pa upoštevajo njegove specifične omejitve in zmožnosti. Pri tem je pomembno, da prilagoditve ne znižujejo učnih standardov, temveč omogočajo doseganje ciljev na način, ki je za učenca dostopen in izvedljiv (Kiswarday, 2013).

Slovenski avtorji poudarjajo, da kakovostno pripravljen individualiziran načrt pomembno prispeva k večji učinkovitosti inkluzivnega izobraževanja. Jasno opredeljeni cilji, konkretno zapisane prilagoditve ter določeni nosilci posameznih nalog omogočajo večjo preglednost in doslednost pri izvajanju podpore (Dolina in Magajna, 2018). Individualiziran načrt tako predstavlja povezovalni člen med zakonodajnimi zahtevami, strokovnimi smernicami ter vsakodnevno pedagoško prakso.

Sodobna strokovna literatura vse pogosteje poudarja, da kakovost individualiziranega načrta ni odvisna zgolj od njegove formalne priprave, temveč predvsem od kakovosti procesa njegovega nastajanja. Pri pripravi individualiziranega načrta je pomembno, da vsi vključeni strokovni delavci prispevajo svoje strokovne ugotovitve in jih povežejo v enotno načrtovanje podpore. Le usklajeno oblikovan dokument omogoča, da so zastavljeni cilji med seboj povezani, prilagoditve pa smiselno dopolnjujejo delo različnih strokovnih profilov. Takšno načrtovanje zmanjšuje možnost podvajanja nalog ali neusklajenega izvajanja podpore ter prispeva k večji učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega procesa.

V zadnjih letih strokovnjaki vse več pozornosti namenjajo tudi aktivnemu vključevanju učenca v oblikovanje individualiziranega načrta. Glede na njegovo starost, razvojno raven in zmožnosti je smiselno, da učenec sodeluje pri postavljanju ciljev, izraža svoje potrebe, interese in težave ter poda povratne informacije o tem, katere oblike podpore mu pri učenju najbolj pomagajo. Takšen pristop krepi učenčevo motivacijo, občutek odgovornosti za lastno učenje ter spodbuja razvoj samouravnavanja in samostojnosti. Hkrati omogoča, da načrt bolje odraža dejanske potrebe učenca in ni oblikovan zgolj z vidika odraslih strokovnih delavcev.

Pomembna značilnost kakovostno pripravljenega individualiziranega načrta je tudi jasno opredelitev ciljev, ki morajo biti konkretni, dosegljivi in preverljivi. Preveč splošno zapisani cilji lahko otežujejo spremljanje napredka ter zmanjšujejo uporabno vrednost

dokumenta pri vsakodnevnem pedagoškem delu. Nasprotno pa jasno oblikovani cilji omogočajo lažje načrtovanje ustreznih prilagoditev, sprotno spremljanje učenčevega napredka ter objektivnejšo evalvacijo učinkovitosti izbranih oblik podpore. Na ta način individualiziran načrt postane uporabno delovno orodje, ki strokovnim delavcem pomaga pri sprejemanju strokovnih odločitev in načrtovanju nadaljnjih korakov.

Individualiziran načrt ima pomembno vlogo tudi pri zagotavljanju kontinuitete podpore učencu. V šolskem prostoru se namreč učitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči ali drugi strokovni delavci lahko zamenjajo, zato dokument predstavlja pomemben vir informacij o učenčevih potrebah, dosedanjih izkušnjah in učinkovitih oblikah pomoči. Dobro pripravljen individualiziran načrt omogoča, da se ob menjavi strokovnih delavcev podpora nadaljuje brez večjih prekinitev, kar prispeva k večji stabilnosti učenčevega učnega okolja in zmanjšuje tveganje za izgubo pomembnih informacij.

Obenem individualiziran načrt pomembno prispeva k razvoju inkluzivne kulture šole. Njegov namen ni zgolj opredeliti prilagoditve za posameznega učenca, temveč spodbuditi strokovne delavce k razmisleku o tem, kako lahko učni proces organizirajo na način, ki omogoča aktivno sodelovanje vseh učencev. V tem smislu individualiziran načrt presega raven individualnega dokumenta in postaja del širšega prizadevanja za ustvarjanje vključujočega učnega okolja, v katerem se raznolikost učencev razume kot sestavni del pedagoškega procesa. Takšno razumevanje individualizacije je skladno s sodobnimi usmeritvami inkluzivnega izobraževanja, ki poudarjajo prilagajanje učnega okolja potrebam učencev in ne zgolj prilagajanja učencev zahtevam šolskega sistema.

Pomembno je tudi, da se individualiziran načrt ne obravnava kot zaključen dokument, ki se pripravi zgolj zaradi izpolnjevanja zakonskih zahtev. Njegova dejanska vrednost se kaže predvsem v rednem spremljanju izvajanja dogovorjenih prilagoditev, strokovni refleksiji njihove učinkovitosti ter sprotnem dopolnjevanju glede na učenčev napredek. Takšen cikličen proces načrtovanja, izvajanja, spremljanja in vrednotenja omogoča, da individualiziran načrt ostaja aktualen ter se prilagaja spreminjajočim se potrebam učenca skozi celotno obdobje njegovega izobraževanja.

Zraven pedagoške funkcije ima individualiziran načrt tudi pomembno komunikacijsko vlogo. Predstavlja namreč sredstvo za izmenjavo informacij med šolo, starši in drugimi strokovnjaki, ki sodelujejo pri obravnavi otroka. S tem omogoča boljšo usklajenost pričakovanj, jasnejše načrtovanje podpore ter večjo vključenost staršev v izobraževalni proces otroka (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Kljub jasnim strokovnim smernicam pa raziskave opozarjajo, da se v praksi pogosto pojavljajo težave pri pripravi in izvajanju individualiziranih načrtov. Med najpogostejšimi izzivi so časovne omejitve strokovnih delavcev, administrativne obremenitve, pomanjkanje usposabljanj ter nejasna razdelitev odgovornosti med člani strokovnega tima (Peček in Lesar, 2006). Posledično se lahko individualiziran načrt uporablja predvsem kot formalna obveznost, manj pa kot dejansko strokovno orodje za načrtovanje in izvajanje prilagojenega pouka.

Učinkovitost individualiziranega načrta je zato v veliki meri odvisna od strokovne usposobljenosti pedagoških delavcev, kakovosti timskega sodelovanja ter podpore vodstva šole. Le ob ustreznih organizacijskih pogojih lahko individualiziran načrt postane temelj za sistematično, načrtno in dosledno izvajanje prilagoditev, ki otroku s posebnimi potrebami omogočajo optimalen razvoj njegovih sposobnosti ter uspešnejše vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces.

2.2.1 NAMEN IN POMEN INDIVIDUALIZIRANEGA NAČRTA

Individualiziran načrt ima v vzgojno-izobraževalnem procesu otrok s posebnimi potrebami osrednjo strokovno in organizacijsko vlogo, saj predstavlja povezovalni člen med zakonsko zagotovljenimi pravicami učenca ter njihovim dejanskim uresničevanjem v pedagoški praksi. Njegov temeljni namen je zagotoviti sistematično načrtovanje prilagoditev, ki omogočajo usklajevanje učnih zahtev z otrokovimi sposobnostmi, primanjkljaji in razvojnimi značilnostmi. Individualiziran načrt tako omogoča prilagajanje ciljev učenja, metod poučevanja, didaktičnih pristopov, učnih gradiv ter načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, kar učencu omogoča optimalne pogoje za učenje in napredovanje (Dolina in Magajna, 2018; Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Slovenska strokovna literatura poudarja, da individualiziran načrt ne pomeni zniževanja učnih standardov, temveč prilagajanje poti do znanja. Učenec s posebnimi potrebami tako ne prejema enakih nalog kot njegovi vrstniki, temveč naloge, ki so po zahtevnosti, obsegu in načinu izvedbe prilagojene njegovim zmožnostim. Takšen pristop omogoča postopno doseganje učnih ciljev, krepitev občutka uspešnosti ter razvoj samostojnosti pri učenju (Košir in Pečjak, 2012). Prilagoditve, opredeljene v individualiziranem načrtu, pomembno prispevajo k zmanjševanju učnih neuspehov ter preprečevanju sekundarnih stisk, ki se lahko pojavijo zaradi ponavljajočih se izkušenj neuspeha.

Individualiziran načrt ima tudi pomembno vlogo pri zagotavljanju pravičnosti vzgojno-izobraževalnega sistema. Načelo enakih možnosti namreč ne pomeni enake obravnave vseh učencev, temveč zagotavljanje takšnih pogojev učenja, ki posamezniku omogočajo doseganje primerljivih rezultatov glede na njegove zmožnosti. Individualizacija pouka zato predstavlja eno ključnih orodij za uresničevanje inkluzivne naravnanosti šole ter za preprečevanje izključevanja otrok s posebnimi potrebami iz rednega izobraževalnega okolja (Peček in Lesar, 2006). Ob tem individualiziran načrt spodbuja tudi uresničevanje načela individualizacije, ki izhaja iz razumevanja, da imajo učenci različne učne potrebe, sposobnosti in načine učenja. S skrbno načrtovanimi prilagoditvami se ustvarjajo pogoji, v katerih lahko vsak učenec razvija svoje potenciale v skladu s svojimi zmožnostmi, hkrati pa ostaja dejavno vključen v skupno učno okolje.

Zraven pedagoške funkcije ima individualiziran načrt izrazit organizacijski pomen, saj omogoča sistematično koordinacijo dela vseh strokovnih delavcev, ki sodelujejo pri obravnavi učenca. V dokumentu so jasno opredeljene naloge in odgovornosti učiteljev, inkluzivnih pedagogov, specialnih pedagogov, svetovalnih delavcev in drugih strokovnjakov, kar prispeva k bolj usklajenemu izvajanju prilagoditev ter zmanjšuje možnost podvajanja ali opuščanja posameznih oblik pomoči (Opara in drugi, 2010). Jasna razdelitev odgovornosti je še posebej pomembna v primerih, ko je v obravnavo otroka vključenih več strokovnjakov, saj omogoča preglednost nad izvajanjem podpore ter večjo učinkovitost timskega dela.

Individualiziran načrt predstavlja tudi pomembno orodje za spremljanje učenčevega napredka in evalvacijo učinkovitosti prilagoditev. Sprotno beleženje doseženih ciljev,

opažanj strokovnih delavcev ter odzivov učenca omogoča vrednotenje uspešnosti uporabljenih strategij ter pravočasno prilagajanje oblik pomoči. Takšen proces zagotavlja večjo fleksibilnost pedagoškega dela in omogoča, da se podpora prilagaja spreminjajočim se potrebam otroka (Kavkler, 2011).

Pomembna značilnost individualiziranega načrta je tudi njegova dinamična narava. Dokument ni namenjen zgolj enkratni pripravi na začetku šolskega leta, temveč predstavlja strokovno podlago, ki se skozi celotno obdobje izvajanja redno dopolnjuje in posodablja glede na učenčev napredek, spreminjajoče se potrebe ter ugotovitve strokovnega tima. Takšen pristop omogoča, da individualizirane prilagoditve ostajajo aktualne in učinkovite ter se prilagajajo razvoju otroka in njegovim učnim dosežkom. Redno pregledovanje in posodabljanje individualiziranega načrta hkrati omogoča pravočasno prepoznavanje novih potreb ter načrtovanje ustreznih sprememb pri izvajanju podpore (Opara in drugi, 2010; Dolina in Magajna, 2018).

Pomemben vidik individualiziranega načrta je tudi njegova komunikacijska funkcija. Dokument predstavlja skupno strokovno izhodišče za sodelovanje med šolo in starši, saj omogoča jasen vpogled v načrtovane cilje, prilagoditve in obseg podpore. Starši lahko tako aktivneje sodelujejo pri načrtovanju pomoči ter bolje razumejo potek otrokovega izobraževalnega procesa, kar prispeva k večji usklajenosti delovanja domačega in šolskega okolja (Čačinovič Vogrinčič, 2008). S tem individualiziran načrt ne deluje zgolj kot interni strokovni dokument, temveč tudi kot sredstvo za vzpostavljanje partnerskega odnosa med družino in šolo, ki temelji na skupnih ciljih in redni izmenjavi informacij.

Strokovnjaki opozarjajo, da je pomen individualiziranega načrta tesno povezan tudi s strokovno usposobljenostjo pedagoških delavcev za njegovo pripravo in izvajanje. Kakovost dokumenta je namreč odvisna od sposobnosti strokovnega tima, da prepozna otrokove dejanske potrebe, oblikuje konkretne in merljive cilje ter predvidi ustrezne prilagoditve (Žerdin, 2011). Pomanjkljivo pripravljeni individualizirani načrti lahko vodijo v nesistematično izvajanje prilagoditev ter zmanjšujejo učinkovitost podpore.

Poleg tega individualiziran načrt prispeva k zagotavljanju kontinuitete podpore v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu. Ker dokument vsebuje jasno opredeljene

cilje, prilagoditve, odgovornosti posameznih strokovnih delavcev ter načine spremljanja napredka, omogoča dosledno izvajanje podpore tudi ob morebitnih spremembah učiteljev ali drugih članov strokovnega tima. Takšna sistematičnost zmanjšuje tveganje za prekinitev ali nedosledno izvajanje prilagoditev ter zagotavlja, da učenec tudi ob organizacijskih spremembah prejema podporo, ki temelji na njegovih dejanskih potrebah in predhodno doseženem napredku (Opara in drugi, 2010; Kavkler, 2011).

Celostno gledano individualiziran načrt predstavlja eno ključnih strokovnih orodij inkluzivne pedagogike, saj omogoča načrtno, sistematično in usklajeno prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam posameznega učenca. Njegov namen presega administrativno funkcijo, saj predstavlja temelj za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, v katerem lahko otrok s posebnimi potrebami razvija svoje potenciale ter se enakovredno vključuje v šolski prostor.

2.2.2 POSTOPEK PRIPRAVE IN IZVAJANJA INDIVIDUALIZIRANEGA NAČRTA

Priprava individualiziranega načrta se začne s celovito strokovno oceno otrokovih posebnih potreb, ki predstavlja temelj za načrtovanje ustreznih oblik podpore. Proces vključuje zbiranje informacij iz različnih virov, saj je za razumevanje otrokovega funkcioniranja nujno upoštevati tako pedagoški kot psihološki, socialni in zdravstveni vidik njegovega razvoja. Strokovni delavci pri tem pridobivajo podatke od staršev, učiteljev, svetovalnih delavcev, specialnih in inkluzivnih pedagogov ter drugih specialistov, ki sodelujejo pri obravnavi otroka, kadar je to glede na starost in zrelost mogoče, pa se v proces vključuje tudi učenca samega (Magajna in drugi, 2008).

Strokovna literatura poudarja, da je večperspektivno zbiranje podatkov ključno za oblikovanje realne ocene otrokovih zmožnosti in primanjkljajev. Starši prispevajo pomembne informacije o otrokovem funkcioniranju v domačem okolju, učitelji o njegovem učnem vedenju in napredku, strokovnjaki pa s svojimi specialističnimi znanji dopolnjujejo razumevanje specifičnih težav (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Takšen celostni pristop omogoča, da individualiziran načrt ne temelji zgolj na formalnih diagnostičnih ugotovitvah, temveč na širšem razumevanju otrokovih potreb.

Na podlagi zbranih informacij strokovni tim oblikuje konkretne in dosegljive cilje, ki usmerjajo vzgojno-izobraževalno delo. Cilji morajo biti jasno opredeljeni, časovno določeni ter prilagojeni otrokovi stopnji razvoja in njegovim zmožnostim. Zraven ciljev individualiziran načrt vsebuje tudi natančno opredeljene prilagoditve, didaktične pristope, metode poučevanja ter načine preverjanja in ocenjevanja znanja (Opara in drugi, 2010). Pomembno je, da so prilagoditve zapisane jasno in konkretno, saj to omogoča njihovo dosledno izvajanje v praksi.

V procesu priprave individualiziranega načrta ima pomembno vlogo inkluzivni pedagog, ki pogosto prevzema koordinacijsko funkcijo med različnimi strokovnimi delavci. Njegova naloga je povezovanje članov strokovnega tima, usklajevanje pedagoških pristopov ter skrb za to, da so predlagane prilagoditve strokovno utemeljene, izvedljive in skladne z učnim načrtom (Dolina in Magajna, 2018). Koordinacijska vloga je še posebej pomembna v primerih, ko je v obravnavo otroka vključenih več strokovnjakov, saj omogoča boljšo organizacijo dela ter preprečuje nepovezano in nesistematično izvajanje podpore.

Izvajanje individualiziranega načrta predstavlja proces, ki zahteva stalno strokovno spremljanje ter sprotno prilagajanje načrtovanih aktivnosti. Učitelji in drugi strokovni delavci redno beležijo uspešnost izvedenih prilagoditev, spremljajo učenčev učni napredek, njegovo sodelovanje pri pouku ter odzive na uporabljene strategije pomoči. Takšno sprotno spremljanje omogoča pravočasno prepoznavanje neučinkovitih pristopov ter uvajanje ustreznejših oblik podpore (Kavkler, 2011).

Evalvacija individualiziranega načrta je ključna faza procesa, saj omogoča vrednotenje učinkovitosti zastavljenih ciljev in prilagoditev. Strokovni tim na podlagi zbranih opažanj presoja, ali načrtovane prilagoditve dejansko prispevajo k učenčevemu napredku ter ali so zastavljeni cilji ustrezni glede na otrokove zmožnosti. Evalvacija predstavlja temelj za morebitne spremembe individualiziranega načrta, ki se prilagaja glede na razvojne spremembe ter nove potrebe učenca (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Slovenski avtorji poudarjajo, da je učinkovitost izvajanja individualiziranega načrta močno odvisna od kakovosti timskega sodelovanja ter organizacijske podpore šole. Redna strokovna srečanja, jasna razdelitev nalog in odprta komunikacija med člani strokovnega tima omogočajo bolj usklajeno izvajanje prilagoditev ter večjo doslednost

pri spremljanju napredka (Peček in Lesar, 2006). Brez ustrezne organizacije dela se lahko individualiziran načrt izvaja nesistematično, kar zmanjšuje njegovo strokovno vrednost.

Pomemben dejavnik uspešne priprave in izvajanja individualiziranega načrta je tudi strokovna usposobljenost pedagoških delavcev. Poznavanje različnih vrst prilagoditev, didaktičnih pristopov in strategij dela z otroki s posebnimi potrebami omogoča bolj kakovostno načrtovanje podpore ter učinkovitejše reševanje učnih težav (Žerdin, 2011). Stalno strokovno izpopolnjevanje zato pomembno prispeva k večji učinkovitosti izvajanja individualiziranih oblik pomoči.

Postopek priprave in izvajanja individualiziranega načrta tako predstavlja kompleksen strokovni proces, ki zahteva usklajeno delovanje različnih strokovnjakov, aktivno sodelovanje staršev ter stalno spremljanje otrokovega napredka. Le sistematičen, načrten in fleksibilen pristop omogoča, da individualiziran načrt preseže administrativno funkcijo in postane učinkovito orodje za podporo otroku s posebnimi potrebami.

2.2.3 VRSTE PRILAGODITEV V INDIVIDUALIZIRANEM NAČRTU

Vrste prilagoditev, zapisane v individualiziranem načrtu, so raznolike in izhajajo iz specifičnih značilnosti posameznega učenca s posebnimi potrebami. Njihov temeljni namen je ustvariti takšne pogoje učenja, ki učencu omogočajo optimalno sodelovanje pri pouku, napredovanje v skladu z njegovimi zmožnostmi ter zmanjševanje ovir, ki izhajajo iz njegovih primanjkljajev. Prilagoditve morajo biti strokovno utemeljene, smiselno načrtovane ter prilagojene dejanskim potrebam posameznika, saj univerzalne rešitve pri delu z učenci s posebnimi potrebami niso učinkovite (Magajna in drugi., 2008).

Strokovna literatura prilagoditve najpogosteje razvršča na didaktične, metodološke, organizacijske in prilagoditve preverjanja ter ocenjevanja znanja, pri čemer se posamezne vrste pogosto prepletajo in dopolnjujejo. Njihova učinkovitost je odvisna predvsem od ustrezne kombinacije različnih oblik podpore, ki skupaj tvorijo celovit pristop k individualizaciji pouka (Košir in Pečjak, 2012).

Didaktične prilagoditve se nanašajo na prilagajanje učnih vsebin, učnih ciljev ter obsega učnih zahtev. V praksi to pomeni, da se učne vsebine po potrebi poenostavijo, razdelijo na manjše smiselne sklope ali predstavijo na način, ki je za učenca lažje razumljiv. Prilagajanje lahko vključuje tudi zmanjšan obseg učne snovi, poudarjanje temeljnih znanj ter prilagoditev zahtevnosti nalog glede na otrokove sposobnosti. Takšne prilagoditve učencu omogočajo postopno usvajanje znanja brez pretiranih obremenitev in zmanjšujejo tveganje za učni neuspeh (Opara in drugi, 2010).

Metodološke prilagoditve zajemajo spremembe v načinu poučevanja ter uporabi različnih pedagoških pristopov. Učitelji lahko uporabljajo bolj strukturirana navodila, več ponazoritev, multisenzorno poučevanje, učenje s konkretnimi materiali ter prilagojene oblike dela, kot so individualno delo ali delo v manjših skupinah. Pomembna metodološka prilagoditev je tudi diferenciacija nalog, kjer učenci rešujejo naloge različnih težavnostnih stopenj glede na svoje zmožnosti. Uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije ter posebnih didaktičnih pripomočkov dodatno prispeva k večji dostopnosti učnih vsebin (Žerdin, 2011).

Organizacijske prilagoditve se nanašajo na spremembe v organizaciji učnega procesa in šolskega dela. Mednje sodijo prilagoditve časovnega poteka pouka, podaljšan čas za opravljanje nalog, drugačna razporeditev učnih ur, možnost odmora med dejavnostmi ter prilagoditve šolskega prostora. Organizacijske prilagoditve vključujejo tudi zagotavljanje dodatne strokovne pomoči, individualne ali skupinske oblike podpore ter prilagoditve urnika glede na otrokove potrebe. Takšne prilagoditve omogočajo zmanjševanje obremenitev ter ustvarjanje bolj spodbudnega učnega okolja (Kavkler, 2011).

Posebno skupino predstavljajo prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja, ki omogočajo pravičnejše vrednotenje učenčevega znanja in spretnosti. Te prilagoditve lahko vključujejo ustno preverjanje znanja namesto pisnega, uporabo prilagojenih testnih oblik, podaljšan čas reševanja, uporabo tehničnih pripomočkov ter prilagoditve kriterijev ocenjevanja. Namen teh prilagoditev ni zniževanje zahtevnosti znanja, temveč zagotavljanje pogojev, v katerih učenec lahko izkaže svoje dejansko znanje brez vpliva primanjkljajev, ki niso povezani z učnimi cilji (Peček in Lesar, 2006).

V strokovni literaturi se poudarja, da morajo biti vse prilagoditve med seboj usklajene in načrtovane celostno, saj posamezna prilagoditev sama po sebi pogosto ne zadošča za učinkovito podporo učencu. Pomembno je, da prilagoditve izhajajo iz jasno opredeljenih ciljev individualiziranega načrta ter da so izvedljive v konkretnem šolskem okolju. Preobsežen ali nejasno oblikovan nabor prilagoditev lahko vodi v nedosledno izvajanje ter zmanjšuje njihovo učinkovitost (Dolina in Magajna, 2018).

Slovenski avtorji opozarjajo tudi na pomen doslednega izvajanja prilagoditev, saj le kontinuirana uporaba omogoča doseganje želenih učinkov. Prilagoditve, ki se izvajajo le občasno ali nesistematično, imajo omejen vpliv na učenčev napredek ter lahko povzročajo dodatne težave pri prilagajanju na učne zahteve (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Učinkovitost prilagoditev je tesno povezana tudi s strokovno usposobljenostjo učiteljev ter z njihovim razumevanjem individualnih razlik med učenci. Poznavanje različnih vrst prilagoditev ter sposobnost njihove smiselne uporabe pomembno prispevata k večji kakovosti pedagoškega dela in uspešnejšemu vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni proces (Kiswarday, 2013).

Vrste prilagoditev v individualiziranem načrtu tako predstavljajo temeljni mehanizem uresničevanja inkluzivnega izobraževanja, saj omogočajo prilagajanje učnega procesa raznolikim potrebam učencev ter prispevajo k ustvarjanju pravičnejšega in dostopnejšega šolskega okolja.

2.2.4 SPREMLJANJE IN EVALVACIJA INDIVIDUALIZIRANEGA NAČRTA

Spremljanje in evalvacija individualiziranega načrta predstavljata ključen del procesa individualizacije vzgojno-izobraževalnega dela, saj omogočata preverjanje ustreznosti načrtovanih prilagoditev ter njihovega dejanskega učinka na učenčev razvoj in učno uspešnost. Individualiziran načrt namreč ni statičen dokument, temveč dinamičen strokovni instrument, ki se mora prilagajati učenčevim potrebam, razvojnim spremembam ter odzivom na izvajane oblike podpore. Sistematično spremljanje zagotavlja vpogled v to, ali zastavljeni cilji ustrezajo učenčevim zmožnostim in ali uporabljene prilagoditve dejansko omogočajo napredek na učnem, socialnem in vedenjskem področju (Magajna in drugi, 2008).

Proces spremljanja vključuje načrtno in kontinuirano zbiranje informacij o učenčevem napredku. Strokovni delavci pri tem uporabljajo različne metode, kot so pedagoško opazovanje, analiza učenčevih izdelkov, preverjanje doseganja operativnih ciljev, pogovori z učencem ter redne konzultacije s starši. Pomemben vir informacij predstavljajo tudi sprotne zapiske o izvajanju prilagoditev, saj omogočajo vpogled v to, katere strategije so učinkovite in katere zahtevajo spremembe. Takšno sistematično beleženje preprečuje subjektivne presoje ter omogoča bolj objektivno vrednotenje uspešnosti načrtovanih ukrepov (Dolina in Magajna, 2018).

Evalvacija individualiziranega načrta temelji na analizi zbranih podatkov ter presoji doseganja zastavljenih ciljev. Pri tem se strokovni tim osredotoča na vprašanja, ali učenec napreduje v skladu s svojimi sposobnostmi, ali prilagoditve zmanjšujejo učne ovire ter ali so oblike pomoči ustrezno načrtovane. Evalvacija omogoča prepoznavanje neskladij med načrtovanimi in dejanskimi učinki ter spodbuja strokovne delavce k iskanju učinkovitejših pristopov poučevanja in podpore. Pomembno je, da evalvacija ne temelji zgolj na učnih dosežkih, temveč upošteva tudi socialni razvoj, stopnjo samostojnosti, motivacijo ter vključenost učenca v razredno skupnost (Košir in Pečjak, 2012).

Poseben pomen ima timsko sodelovanje pri spremljanju in evalvaciji, saj različni strokovni profili prispevajo celovitejši vpogled v učenčevo funkcioniranje. Učitelji ocenjujejo učenčevo napredovanje pri učnih vsebinah, inkluzivni pedagogi presojajo ustreznost prilagoditev in specialno-pedagoških pristopov, svetovalni delavci spremljajo socialno-čustveni razvoj, starši pa podajajo informacije o otrokovem funkcioniranju v domačem okolju. Takšna multidisciplinarna obravnava omogoča bolj poglobljeno razumevanje učenčevih potreb ter prispeva k oblikovanju ustreznejših podpornih strategij (Opara in drugi, 2010).

Redna evalvacija omogoča tudi sprotno prilagajanje individualiziranega načrta. Če se izkaže, da določene prilagoditve niso učinkovite ali da učenec cilje dosega hitreje od pričakovanj, se načrt ustrezno spremeni, dopolni ali nadgradi. Prilagajanje lahko vključuje spremembo učnih ciljev, uvedbo novih metod poučevanja, prilagoditev obsega dodatne strokovne pomoči ali spremembo načinov preverjanja znanja. S tem se zagotavlja fleksibilnost dokumenta ter večja odzivnost na učenčeve dejanske potrebe (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Strokovna literatura poudarja tudi preventivno funkcijo spremljanja in evalvacije, saj omogočata pravočasno prepoznavanje morebitnih težav ter preprečujeta poglabljanje učnih neuspehov. Z zgodnjim zaznavanjem neučinkovitih strategij se lahko strokovni delavci hitreje odzovejo ter prilagodijo oblike pomoči, kar zmanjšuje tveganje za poslabšanje učenčeve motivacije, samopodobe in učne uspešnosti (Kavkler, 2011).

Pomemben vidik evalvacije predstavlja tudi dokumentiranje napredka, ki zagotavlja strokovno utemeljenost nadaljnjih odločitev ter omogoča transparentnost postopkov. Pisna poročila o napredku služijo kot podlaga za načrtovanje nadaljnjih prilagoditev, za komunikacijo s starši ter za sodelovanje z zunanjimi strokovnimi institucijami. Dokumentiranje prispeva k večji strokovni odgovornosti in omogoča sledljivost izvajanja podpore (Žerdin, 2011).

Spremljanje in evalvacija individualiziranega načrta tako zagotavljata, da prilagoditve niso zgolj formalno zapisane, temveč dejansko uresničene v pedagoški praksi. Njuna vloga je ključna pri zagotavljanju kakovostne, sistematične in učinkovite podpore učencem s posebnimi potrebami ter pri uresničevanju načel inkluzivnega izobraževanja.

2.3 VLOGA IZVAJALCA DODATNE STROKOVNE POMOČI

Izvajalci dodatne strokovne pomoči (DSP) imajo v procesu vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami eno osrednjih strokovnih vlog, saj predstavljajo ključno podporno strukturo pri uresničevanju načel inkluzivnega izobraževanja. Med izvajalce DSP sodijo različni strokovni profili, kot so učitelji dodatne strokovne pomoči, inkluzivni pedagogi, specialni in rehabilitacijski pedagogi, logopedi, psihologi ter drugi strokovni delavci, ki s svojim specifičnim znanjem prispevajo k celostni obravnavi učenca. Njihovo delo temelji na razumevanju individualnih značilnosti učenca, prepoznavanju njegovih močnih področij ter načrtovanju ustreznih oblik podpore, ki omogočajo optimalno vključevanje v učni proces (Opara in drugi, 2010).

Temeljna naloga izvajalcev DSP je neposredna strokovna pomoč učencu pri premagovanju učnih, vedenjskih, komunikacijskih in socialnih ovir. Pomoč se lahko izvaja individualno ali v manjših skupinah ter je usmerjena v razvijanje učnih strategij, spodbujanje samostojnosti, krepitev izvršilnih funkcij ter razvijanje socialnih veščin.

Izvajalci DSP prilagajajo učne metode, uporabljajo specialno-didaktične pristope in uvajajo kompenzacijske strategije, s katerimi učencu omogočajo lažje razumevanje učnih vsebin ter uspešnejše sodelovanje pri pouku. Pri tem ne gre zgolj za poenostavljanje učnih zahtev, temveč za strokovno prilagajanje načinov poučevanja, ki učencu omogočajo doseganje učnih ciljev na način, ki ustreza njegovim zmožnostim (Magajna in drugi, 2008).

Pomemben vidik njihovega dela predstavlja izvajanje prilagoditev, opredeljenih v individualiziranem načrtu. Izvajalci DSP sodelujejo pri pripravi načrta, pri čemer prispevajo strokovne ocene o učenčevih sposobnostih, predlagajo ustrezne prilagoditve ter sodelujejo pri določanju realističnih in dosegljivih ciljev. Njihova naloga je tudi spremljanje izvajanja prilagoditev v praksi, svetovanje učiteljem glede ustreznih didaktičnih pristopov ter preverjanje učinkovitosti izbranih strategij. S tem zagotavljajo, da individualiziran načrt ni zgolj administrativni dokument, temveč strokovno vodilo za vsakodnevno pedagoško delo (Dolina in Magajna, 2018).

Vloga izvajalcev DSP je izrazito koordinacijska, saj povezujejo delo različnih strokovnih akterjev, ki sodelujejo pri obravnavi učenca. Pogosto prevzemajo funkcijo povezovalnega člena med učitelji, svetovalno službo, vodstvom šole in starši. S strokovnim svetovanjem pomagajo učiteljem pri razumevanju posebnih potreb učenca ter pri izbiri ustreznih strategij poučevanja. Staršem nudijo informacije o otrokovem napredku, svetujejo pri oblikovanju spodbudnega domačega okolja ter jih vključujejo v proces načrtovanja podpore. Takšno sodelovanje omogoča bolj usklajeno delovanje vseh udeleženih in prispeva k večji učinkovitosti pomoči (Košir in Pečjak, 2012).

Izvajalci DSP imajo tudi pomembno svetovalno vlogo pri oblikovanju prilagoditev učnega okolja. Svetujejo glede prostorskih prilagoditev, uporabe didaktičnih pripomočkov, prilagoditve učnih gradiv ter uporabe podporne tehnologije. S svojim strokovnim znanjem prispevajo k ustvarjanju spodbudnega učnega okolja, ki zmanjšuje ovire za učenje in omogoča večjo vključenost učencev s posebnimi potrebami v razredno skupnost. Njihovo delo tako presega individualno obravnavo učenca in vključuje tudi širše sistemske prilagoditve poučevanja (Kavkler, 2011).

Poseben poudarek njihovega dela je usmerjen tudi v krepitev inkluzivne kulture šole. Izvajalci DSP s svojim strokovnim delovanjem spodbujajo razumevanje raznolikosti

med učenci, zmanjšujejo predsodke ter prispevajo k oblikovanju podpornega socialnega okolja. S sodelovanjem pri timskih sestankih, strokovnih aktivih in izobraževanjih širijo strokovna znanja ter prispevajo k razvoju bolj vključujočih pedagoških praks. Na ta način vplivajo na celoten kolektiv šole in ne le na posameznega učenca (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Njihova vloga vključuje tudi stalno spremljanje napredka učenca ter evalvacijo učinkovitosti strokovne pomoči. Na podlagi sistematičnega spremljanja lahko prilagajajo oblike podpore, uvajajo nove strategije ali predlagajo spremembe individualiziranega načrta. Takšno sprotno prilagajanje omogoča večjo fleksibilnost podpore ter zagotavlja, da je pomoč usklajena z dejanskimi potrebami učenca (Žerdin, 2011).

Strokovna literatura poudarja, da uspešnost dela izvajalcev DSP ni odvisna zgolj od njihove strokovne usposobljenosti, temveč tudi od organizacijskih pogojev dela, podpore vodstva šole ter možnosti za timsko sodelovanje. Učinkovito izvajanje dodatne strokovne pomoči zahteva ustrezne časovne pogoje, manjše skupine učencev, dostop do didaktičnih pripomočkov ter stalno strokovno izpopolnjevanje. Le v ustrezno organiziranem okolju lahko izvajalci DSP v celoti uresničujejo svojo strokovno vlogo (Opara in drugi, 2010).

Vloga izvajalcev dodatne strokovne pomoči je tako večdimenzionalna in vključuje neposredno delo z učencem, načrtovanje in izvajanje prilagoditev, svetovalno delo z učitelji in starši, koordinacijo strokovnega tima ter soustvarjanje inkluzivnega šolskega okolja. S svojim delovanjem pomembno prispevajo k uresničevanju enakih možnosti za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ter k zagotavljanju kakovostne in sistematične podpore v vzgojno-izobraževalnem procesu.

2.3.1 UČITELJEVA ODGOVORNOST PRI IZVAJANJU PRILAGODITEV

Učitelji imajo v inkluzivnem vzgojno-izobraževalnem procesu osrednjo in nenadomestljivo vlogo, saj so neposredno odgovorni za izvajanje prilagoditev pri vsakodnevnem pedagoškem delu. Njihova odgovornost izhaja iz dejstva, da so nosilci učnega procesa in da s svojim delovanjem ustvarjajo pogoje za učenje, sodelovanje ter socialno vključevanje vseh učencev, tudi tistih s posebnimi potrebami. Izvajanje

prilagoditev zato ni ločen proces, temveč sestavni del kakovostnega poučevanja, ki upošteva raznolikost učencev v razredu (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Temeljna naloga učiteljev je prilagajanje učnih vsebin, metod poučevanja in oblik preverjanja znanja. Didaktične prilagoditve vključujejo prilagajanje obsega in zahtevnosti učnih vsebin, razčlenjevanje kompleksnih nalog na manjše enote ter poudarjanje bistvenih učnih ciljev. Učitelji morajo pri tem upoštevati učenčeve kognitivne zmožnosti, tempo učenja in način predelovanja informacij. Metodološke prilagoditve se nanašajo na uporabo raznolikih učnih metod, kot so vizualna podpora, multisenzorno učenje, delo v manjših skupinah, individualizirano delo ter uporaba konkretnih didaktičnih pripomočkov. S tem učitelji omogočajo učencem različne poti do znanja in zmanjšujejo učne ovire (Magajna in drugi, 2008).

Pomemben vidik učiteljeve odgovornosti je tudi prilagajanje načinov preverjanja in ocenjevanja znanja. Učitelji morajo zagotoviti, da oblike ocenjevanja omogočajo učencu izkazovanje znanja na način, ki je usklajen z njegovimi sposobnostmi in omejitvami. To lahko vključuje podaljšan čas pisanja, ustno preverjanje znanja, uporabo računalniške podpore, prilagoditev obsega nalog ali alternativne oblike preverjanja znanja. Prilagojeno ocenjevanje ne pomeni zniževanja standardov znanja, temveč omogoča pravičnejše vrednotenje učenčevih dosežkov (Košir in Pečjak, 2012).

Učitelji so dolžni biti temeljito seznanjeni z vsebino individualiziranega načrta ter z vsemi prilagoditvami, ki so v njem opredeljene. Poznavanje ciljev, strategij in oblik pomoči omogoča dosledno izvajanje načrtovanih ukrepov ter preprečuje neskladja med načrtovanim in izvedenim poukom. Učitelj mora individualiziran načrt razumeti kot strokovno vodilo, ki usmerja njegovo pedagoško delo, ne pa kot administrativno obveznost. Le z aktivnim vključevanjem prilagoditev v učni proces se lahko zagotovi njihova dejanska učinkovitost (Dolina in Magajna, 2018).

Ob neposrednem izvajanju prilagoditev učiteljev prevzemajo tudi pomembno vlogo pri spremljanju učenčevega napredka. S sprotnim opazovanjem učenčevega dela, analiziranjem njegovih dosežkov in prepoznavanjem težav lahko pravočasno prilagodijo učne pristope ter predlagajo spremembe individualiziranega načrta. Njihova opažanja predstavljajo pomemben vir informacij za strokovni tim, saj omogočajo celovitejšo presojo učinkovitosti načrtovanih prilagoditev (Opara in drugi, 2010).

Učiteljeva odgovornost vključuje tudi stalno komunikacijo z izvajalci dodatne strokovne pomoči in drugimi strokovnimi delavci. Medsebojno sodelovanje omogoča usklajevanje pedagoških pristopov, izmenjavo strokovnih opažanj ter načrtovanje enotnih strategij podpore učencu. Redni strokovni posveti prispevajo k boljši koordinaciji dela ter zmanjšujejo tveganje za nedosledno izvajanje prilagoditev. Učitelji tako niso zgolj izvajalci pouka, temveč aktivni člani strokovnega tima, ki soustvarjajo pogoje za učinkovito inkluzivno izobraževanje (Kavkler, 2011).

Pomemben vidik učiteljeve vloge je tudi ustvarjanje spodbudnega socialnega okolja v razredu. Učitelji s spodbujanjem medsebojnega spoštovanja, strpnosti in sodelovanja med učenci oblikujejo razredno klimo, ki zmanjšuje socialno izključenost učencev s posebnimi potrebami. Z ustreznim vodenjem razredne skupnosti lahko preprečujejo stigmatizacijo, krepijo občutek pripadnosti ter spodbujajo pozitivne socialne interakcije med učenci (Peček in Lesar, 2006).

Strokovna literatura poudarja, da uspešno izvajanje prilagoditev zahteva tudi stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev. Učitelji morajo razvijati kompetence za delo z raznoliko populacijo učencev, poznati sodobne didaktične pristope ter razumeti posebnosti različnih vrst primanjkljajev. Stalno izobraževanje prispeva k večji strokovni samozavesti učiteljev ter izboljšuje kakovost njihovega pedagoškega dela (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Učiteljeva odgovornost pri izvajanju prilagoditev je torej večplastna in vključuje pedagoško, organizacijsko ter socialno dimenzijo. Učitelji s svojim strokovnim delovanjem omogočajo, da prilagoditve niso zgolj formalno zapisane, temveč dejansko zaživijo v razredni praksi. Njihova vloga je ključna pri zagotavljanju enakih možnosti za učenje, spodbujanju učenčevega napredka ter uresničevanju načel pravičnosti in inkluzivnosti v šolskem prostoru.

2.3.2 SODELOVANJE IZVAJALCEV DODATNE STROKOVNE POMOČI Z UČITELJI IN STARŠI

Sodelovanje med izvajalci dodatne strokovne pomoči (DSP), učitelji in starši predstavlja enega temeljnih pogojev za učinkovito uresničevanje individualiziranega načrta ter za zagotavljanje celostne podpore učencem s posebnimi potrebami. Ker se

otrokove potrebe izražajo na različnih področjih njegovega delovanja, je usklajeno delovanje vseh vključenih akterjev ključno za oblikovanje enotnega pristopa k poučevanju, prilagajanju zahtev in spodbujanju otrokovega razvoja. Strokovna literatura poudarja, da izolirano delovanje posameznih strokovnjakov ne omogoča celostnega razumevanja učenčevih potreb, zato je timsko sodelovanje nujno za zagotavljanje učinkovitih oblik pomoči (Opara in drugi, 2010).

Izvajalci DSP in učitelji sodelujejo predvsem na strokovni in izvedbeni ravni. Njihovo sodelovanje vključuje skupno načrtovanje prilagoditev, usklajevanje didaktičnih pristopov ter izmenjavo informacij o učenčevem napredku in težavah. Izvajalci DSP učiteljem nudijo strokovno podporo pri razumevanju specifičnih primanjkljajev učenca ter pri izbiri ustreznih metod poučevanja in prilagoditev učnega okolja. Učitelji pa izvajalcem DSP posredujejo informacije o učenčevem funkcioniranju pri pouku, njegovem vključevanju v razredno skupnost ter odzivih na uporabljene strategije. Takšna dvosmerna komunikacija omogoča boljše prilagajanje pouka in preprečuje neskladja med različnimi oblikami pomoči (Magajna in drugi, 2008).

Pomemben vidik sodelovanja je tudi skupno spremljanje izvajanja individualiziranega načrta. Redni strokovni posveti omogočajo sprotno evalvacijo učinkovitosti prilagoditev ter pravočasno uvajanje sprememb, kadar se pokažejo nove potrebe ali težave. Strokovni tim lahko na podlagi skupnih ugotovitev prilagodi cilje, spremeni metode dela ali uvede dodatne oblike podpore. Takšno usklajeno delovanje prispeva k večji doslednosti izvajanja prilagoditev ter zmanjšuje možnost, da bi posamezni ukrepi ostali neizvedeni (Dolina in Magajna, 2018).

Sodelovanje s starši predstavlja posebno dimenzijo strokovnega delovanja izvajalcev DSP. Starši so pomemben vir informacij o otrokovem razvoju, njegovih navadah, interesih in težavah, ki jih otrok doživlja zunaj šolskega okolja. Njihova opažanja omogočajo celovitejše razumevanje učenčevih potreb ter pripomorejo k oblikovanju ustreznejših prilagoditev. Izvajalci DSP staršem nudijo strokovno podporo, svetujejo pri organizaciji učenja doma ter jih usmerjajo pri spodbujanju otrokove samostojnosti in motivacije za šolsko delo. Takšno partnersko sodelovanje temelji na medsebojnem zaupanju, spoštovanju in skupnem prizadevanju za otrokovo dobrobit (Košir in Pečjak, 2012).

Strokovna literatura poudarja, da aktivno vključevanje staršev prispeva k večji učinkovitosti podpore učencem s posebnimi potrebami. Kadar so starši ustrezno informirani o ciljih in prilagoditvah ter vključeni v načrtovanje podpore, lažje razumejo otrokove težave in aktivno sodelujejo pri njihovem premagovanju. S tem se krepi kontinuiteta podpore med šolskim in domačim okoljem, kar pozitivno vpliva na učenčevo učno uspešnost in socialno prilagojenost (Kavkler, 2011).

Izvajalci DSP imajo pri sodelovanju s starši tudi svetovalno in podporno vlogo. Staršem pomagajo razumeti strokovne ugotovitve, jim pojasnjujejo pomen prilagoditev ter jih seznanjajo z možnostmi dodatne pomoči. S tem zmanjšujejo občutke negotovosti in nemoči, ki se lahko pojavijo ob soočanju z otrokovimi težavami. Strokovna podpora staršem prispeva k bolj realističnim pričakovanjem ter spodbuja oblikovanje spodbudnega domačega okolja, ki otroku omogoča optimalen razvoj (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Sodelovanje med izvajalci DSP, učitelji in starši ima tudi pomembno koordinacijsko funkcijo. Usklajevanje informacij preprečuje podvajanje ali neskladje v izvajanju prilagoditev ter omogoča oblikovanje enotnih vzgojno-izobraževalnih pristopov. Takšna povezanost povečuje učinkovitost strokovne pomoči ter prispeva k večji stabilnosti podpornega sistema, ki obdaja učenca (Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

Kakovost sodelovanja je v veliki meri odvisna od komunikacijskih kompetenc vseh vključenih. Odprta, spoštljiva in redna komunikacija omogoča reševanje morebitnih nesporazumov, izmenjavo strokovnih mnenj ter skupno načrtovanje podpore. Nasprotno pa pomanjkanje komunikacije vodi v neusklajeno delovanje, kar lahko zmanjšuje učinkovitost prilagoditev in negativno vpliva na učenčev napredek (Peček in Lesar, 2006).

Sodelovanje med izvajalci dodatne strokovne pomoči, učitelji in starši tako predstavlja temelj učinkovitega inkluzivnega izobraževanja. Le s partnerskim odnosom, strokovno izmenjavo informacij ter skupnim načrtovanjem in evalvacijo prilagoditev je mogoče zagotoviti celostno podporo učencem s posebnimi potrebami ter ustvariti pogoje za njihov optimalni učni in socialni razvoj.

2.3.3 DEJAVNIKI USPEŠNEGA IZVAJANJA PRILAGODITEV

Uspešnost izvajanja individualiziranih prilagoditev je odvisna od več medsebojno povezanih dejavnikov, ki vplivajo tako na kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa kot tudi na napredek in vključevanje učencev s posebnimi potrebami. Eden ključnih dejavnikov so strokovne kompetence učiteljev in izvajalcev dodatne strokovne pomoči, saj lahko le ustrezno usposobljeni strokovni delavci prepoznajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev, načrtujejo ustrezne prilagoditve ter jih dosledno in smiselno vključujejo v vsakodnevno pedagoško prakso (Košir in Pečjak, 2012; Dolina in Magajna, 2018). Pri tem ni pomembno zgolj poznavanje posameznih primanjkljajev ali posebnosti učencev, temveč tudi sposobnost izbire ustreznih didaktičnih pristopov, sprotnega prilagajanja pouka ter vrednotenja učinkovitosti izbranih ukrepov. Pomembno vlogo ima tudi pripravljenost strokovnih delavcev na stalno strokovno izpopolnjevanje, saj se področje inkluzivnega izobraževanja nenehno razvija.

Pomemben dejavnik predstavlja tudi razpoložljivost kadrovskih, časovnih in organizacijskih virov. Izvajanje kakovostnih individualiziranih prilagoditev zahteva dovolj časa za načrtovanje, medsebojno usklajevanje strokovnih delavcev, pripravo prilagojenih učnih gradiv ter spremljanje napredka posameznega učenca. Pomanjkanje dodatnega strokovnega kadra, velike skupine učencev ali omejene časovne možnosti lahko pomembno vplivajo na kakovost izvajanja prilagoditev, kljub prizadevanjem in strokovnosti izvajalcev (Tivadar in Kovač Šebart, 2020). Zato je za učinkovito izvajanje prilagoditev pomembno, da šole zagotavljajo ustrezne pogoje za delo in omogočajo sodelovanje različnih strokovnjakov.

Učinkovita komunikacija in sodelovanje med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa predstavlja naslednji bistveni dejavnik uspešnega izvajanja prilagoditev. Sodelovanje med učitelji, inkluzivnimi pedagogi, specialnimi pedagogi, svetovalnimi delavci, starši in po potrebi tudi zunanjimi strokovnjaki omogoča celostno obravnavo učenca ter prispeva k usklajenemu načrtovanju in izvajanju podpore. Redna, odprta in jasna komunikacija omogoča usklajevanje ciljev, izmenjavo informacij o učenčevem napredku ter pravočasno prilagajanje načrtovanih ukrepov glede na spreminjajoče se potrebe učenca (Ainscow, 2005; Dolina in Magajna, 2018). Posebej pomembno je tudi partnersko sodelovanje s starši, saj ti pomembno prispevajo k

razumevanju otrokovih potreb in lahko s svojim vpogledom dopolnjujejo strokovna opažanja šole.

Pomemben dejavnik predstavlja tudi organizacijska podpora šole. Vodstvo šole ima pomembno vlogo pri oblikovanju spodbudnega okolja za izvajanje inkluzivne prakse, saj lahko z ustrezno organizacijo dela, zagotavljanjem materialnih in prostorskih pogojev ter spodbujanjem sodelovanja med strokovnimi delavci pomembno vpliva na kakovost izvajanja individualiziranih prilagoditev. K uspešnemu izvajanju prispevajo tudi jasno opredeljene smernice za pripravo in izvajanje individualiziranih programov ter kultura šole, ki spodbuja sprejemanje raznolikosti, sodelovanje in vključevanje vseh učencev (Magajna in drugi, 2008).

Pomembno vlogo ima tudi sprotno spremljanje in evalvacija izvajanja prilagoditev. Individualizirane prilagoditve niso statične, temveč jih je treba redno preverjati in prilagajati glede na učenčev napredek, spreminjajoče se potrebe in doseganje zastavljenih ciljev. Sprotna evalvacija omogoča pravočasno prepoznavanje morebitnih težav pri izvajanju ter sprejemanje ustreznih sprememb, ki lahko izboljšajo učinkovitost načrtovanih ukrepov (Tivadar in Kovač Šebart, 2020). Na ta način individualizirani program ostaja prilagodljiv dokument, ki se razvija skupaj z učenčevimi potrebami.

Uspešnost izvajanja prilagoditev je povezana tudi z uporabo sodobnih didaktičnih in metodoloških pristopov. Prilagojeni učni materiali, različni načini podajanja učne snovi, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije, multimedijskih pripomočkov ter drugih podpornih sredstev omogočajo večjo dostopnost učnih vsebin in povečujejo možnosti za aktivno sodelovanje učencev pri pouku (Košir in Pečjak, 2012). Izbira ustreznih metod in pripomočkov mora vedno izhajati iz individualnih značilnosti učenca ter njegovih učnih potreb.

Ne nazadnje pomembno vlogo igrata tudi motivacija in aktivna vključenost učencev ter njihovih staršev. Doseganje ciljev individualiziranega programa je uspešnejše, kadar učenec razume namen prilagoditev, pri njihovem izvajanju aktivno sodeluje in razvija občutek lastne učinkovitosti. Prav tako je pomembna podpora staršev, ki s sodelovanjem pri načrtovanju in spremljanju izvajanja prilagoditev prispevajo k večji povezanosti med šolskim in domačim okoljem ter k bolj celostni podpori otroku (Ainscow, 2005).

Kombinacija vseh navedenih dejavnikov – strokovnih kompetenc izvajalcev, ustreznih kadrovskih in organizacijskih pogojev, učinkovitega sodelovanja med vsemi udeleženci, sprotnega spremljanja in evalvacije, uporabe sodobnih didaktičnih pristopov ter aktivne vključenosti učencev in njihovih staršev – predstavlja temelj za kakovostno izvajanje individualiziranih prilagoditev. Le celostno upoštevanje vseh teh elementov omogoča, da se individualizirani program ne izvaja zgolj kot formalna obveznost, temveč kot učinkovit instrument za zagotavljanje enakih možnosti, uspešnega vključevanja in optimalnega razvoja učencev s posebnimi potrebami (Dolina in Magajna, 2018; Magajna in drugi, 2008; Tivadar in Kovač Šebart, 2020).

3. REZULTATI RAZPRAVE

3.1 METODOLOGIJA IN VZOREC RAZISKAVE

Za namen raziskave smo uporabili kvalitativni raziskovalni pristop, saj smo želeli poglobljeno raziskati izkušnje, poglede in strokovne presoje izvajalcev vzgojno-izobraževalnega procesa glede izvajanja individualiziranih prilagoditev za učence s posebnimi potrebami. Kvalitativni pristop omogoča celostno razumevanje kompleksnih pedagoških pojavov, ki jih ni mogoče ustrezno pojasniti zgolj s kvantitativnimi kazalniki, temveč zahtevajo poglobljen vpogled v subjektivne izkušnje posameznikov in v kontekst njihovega strokovnega delovanja (Vogrinc, 2008). S takšnim pristopom smo lahko raziskali načine razmišljanja strokovnih delavcev, njihove strokovne dileme ter konkretne izkušnje pri načrtovanju in izvajanju prilagoditev v razredu.

Kot metodo zbiranja podatkov smo uporabili polstrukturirani intervju. Ta oblika intervjuja omogoča ravnovesje med sistematičnostjo raziskovanja in odprtostjo za poglobljene opise izkušenj sodelujočih. Vnaprej pripravljena vprašanja zagotavljajo, da zajamemo vsa ključna raziskovalna področja, hkrati pa odprta zasnova intervjuja omogoča udeležencem, da izpostavijo vidike, ki jih sami prepoznavajo kot pomembne pri svojem delu. Polstrukturirani intervju je posebej primeren za raziskovanje strokovnih praks, saj spodbuja refleksijo in omogoča podrobnejše pojasnjevanje konkretnih situacij iz pedagoškega okolja (Kvale in Brinkmann, 2009).

V raziskavo smo vključili 25 strokovnih delavcev, zaposlenih v osnovnih šolah. Med udeleženci so bili učitelji razrednega in predmetnega pouka, inkluzivni pedagogi ter

drugi izvajalci dodatne strokovne pomoči, ki so neposredno vključeni v delo z učenci s posebnimi potrebami. Vzorec je bil oblikovan namensko, saj smo želeli vključiti posameznike, ki imajo neposredne izkušnje z načrtovanjem in izvajanjem individualiziranih prilagoditev. Namensko vzorčenje je značilno za kvalitativne raziskave, kjer je ključnega pomena izbor udeležencev z relevantnimi izkušnjami in poglobljenim poznavanjem raziskovanega področja (Vogrinc, 2008).

Intervjuji so bili izvedeni individualno, kar je omogočilo bolj poglobljeno in iskreno izražanje mnenj ter zmanjšalo vpliv skupinske dinamike na odgovore sodelujočih. Pogovori so potekali v mirnem okolju, ki je zagotavljalo zasebnost in nemoten potek intervjuja. Posamezni intervjuji so trajali med 30 in 45 minut, kar je omogočilo dovolj časa za poglobljeno obravnavo vseh raziskovalnih tem. Z namenom zagotavljanja natančnosti podatkov smo intervjuje zvočno posneli in jih nato dobesedno prepisali. Takšen način dokumentiranja omogoča podrobnejšo analizo besedila ter zmanjšuje možnost izgube pomembnih informacij (Mesec, 1998).

Analiza zbranih podatkov je temeljila na tematski analizi, ki predstavlja eno izmed temeljnih metod kvalitativne obdelave besedilnih podatkov. Tematska analiza omogoča sistematično prepoznavanje, razvrščanje in interpretacijo vsebinskih vzorcev v zbranem gradivu. Pri analizi smo sledili fazam kodiranja, oblikovanja tem in njihovega vsebinskega povezovanja, pri čemer smo izhajali iz dejanskih zapisov intervjujev. Kategorije in podkategorije so se oblikovale induktivno, kar pomeni, da niso bile določene vnaprej, temveč so izhajale neposredno iz vsebine odgovorov sodelujočih. Takšen pristop omogoča večjo občutljivost za specifičnosti raziskovanega okolja ter zagotavlja večjo avtentičnost interpretacije (Braun in Clarke, 2006).

Z uporabo tematske analize smo prepoznali ključne vsebinske sklope, ki se nanašajo na izvajanje individualiziranih prilagoditev, organizacijske in strokovne ovire, oblike podpore strokovnim delavcem, sodelovanje med različnimi akterji ter dejavnike, ki prispevajo k uspešnejšemu izvajanju prilagoditev. Analiza je bila usmerjena v iskanje ponavljajočih se vzorcev v izkušnjah sodelujočih ter v razumevanje povezav med organizacijskimi pogoji dela in dejansko prakso izvajanja prilagoditev.

Pri interpretaciji podatkov smo posebno pozornost namenili ohranjanju pomena izjav sodelujočih ter njihovemu umeščanju v širši kontekst vzgojno-izobraževalnega dela.

Posameznih odgovorov nismo obravnavali ločeno, temveč smo jih analizirali v medsebojni povezanosti, kar je omogočilo celovitejše razumevanje raziskovanega pojava. Pri oblikovanju tematskih kategorij smo se osredotočali na vsebinske podobnosti in razlike med odgovori, pri čemer smo skušali čim bolj zvesto ohraniti izvorni pomen izjav ter se izogniti prehitremu posploševanju posameznih izkušenj. Takšen pristop je omogočil poglobljeno razumevanje različnih pogledov strokovnih delavcev in hkrati prispeval k večji verodostojnosti interpretacije.

V kvalitativnem raziskovanju pomembno vlogo predstavlja tudi zagotavljanje kakovosti in zaupanja vrednosti raziskovalnih ugotovitev. Zato smo skozi celoten raziskovalni proces skrbeli za sistematičnost zbiranja in analize podatkov ter za preglednost raziskovalnih postopkov. Intervjuje smo izvajali po enotni strukturi polstrukturiranega intervjuja, pri analizi pa smo dosledno sledili vnaprej opredeljenim fazam kodiranja in oblikovanja tem. Takšen pristop omogoča večjo sledljivost raziskovalnega procesa in prispeva k večji transparentnosti oblikovanja raziskovalnih ugotovitev, kar predstavlja eno izmed pomembnih meril kakovosti kvalitativnega raziskovanja.

Posebno pozornost smo namenili tudi etičnim vidikom raziskovanja. Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno, vsi udeleženci pa so bili pred izvedbo intervjuja seznanjeni z namenom raziskave, načinom zbiranja podatkov in njihovo uporabo v raziskovalne namene. Zagotovljena jim je bila anonimnost ter zaupnost vseh pridobljenih informacij, pri predstavitvi rezultatov pa smo skrbeli, da iz zapisanih izjav ni bilo mogoče prepoznati identitete posameznih sodelujočih ali ustanov, v katerih so zaposleni. Takšen pristop je omogočil večjo odprtost sodelujočih pri izražanju njihovih izkušenj in strokovnih mnenj ter prispeval k etično odgovorni izvedbi raziskave.

Pri kvalitativnem raziskovanju je pomembno tudi zavedanje, da raziskovalec aktivno sodeluje v procesu interpretacije podatkov. Zaradi tega smo si skozi celoten raziskovalni proces prizadevali za čim bolj objektivno in kritično presojo zbranega gradiva. Oblikovanje kod in tematskih kategorij je temeljilo na dejanskih zapisih intervjujev, interpretacije pa smo oblikovali na podlagi ponavljajočih se vsebinskih vzorcev, ne pa na podlagi posameznih izstopajočih primerov. S tem smo želeli zmanjšati možnost subjektivnih interpretacij ter zagotoviti, da ugotovitve čim bolj odražajo izkušnje sodelujočih.

Pri številu vključenih udeležencev smo sledili načelu vsebinske nasičenosti podatkov, ki predstavlja eno izmed temeljnih izhodišč kvalitativnega raziskovanja. Med analizo intervjujev smo ugotovili, da se pri odgovorih sodelujočih začnejo ponavljati podobni vsebinski vzorci, nove informacije pa bistveno ne spreminjajo že oblikovanih tematskih kategorij. To kaže, da je bil obseg zbranega gradiva primeren za doseganje raziskovalnega cilja in za oblikovanje poglobljenega razumevanja obravnavanega pojava.

Ob tem se zavedamo tudi omejitev izbranega raziskovalnega pristopa. Ker je bil vzorec oblikovan namensko in je raziskava temeljila na kvalitativni metodologiji, ugotovitev ni mogoče statistično posploševati na populacijo vseh strokovnih delavcev v osnovnih šolah. Namen raziskave namreč ni bil doseči reprezentativnosti, temveč poglobljeno razumeti izkušnje strokovnih delavcev ter prepoznati dejavnike, ki vplivajo na izvajanje individualiziranih prilagoditev v konkretnem vzgojno-izobraževalnem okolju. Prav v tem se kaže ena izmed glavnih prednosti kvalitativnega pristopa, saj omogoča razumevanje kompleksnosti pedagoških procesov, ki jih s kvantitativnimi metodami pogosto ni mogoče dovolj poglobljeno pojasniti.

3.2 KLJUČNE UGOTOVITVE

Analiza intervjujev je pokazala, da se individualizirane prilagoditve v pedagoški praksi pogosto izvajajo delno, selektivno in nesistematično, medtem ko le manjši delež učencev prejema vse prilagoditve, ki so zapisane v individualiziranem načrtu. Iz odgovorov sodelujočih smo razbrali, da izvajanje prilagoditev ni odvisno zgolj od strokovne usposobljenosti izvajalcev, temveč predvsem od organizacijskih pogojev dela ter možnosti za usklajeno sodelovanje med strokovnimi akterji. Strokovni delavci so poudarili, da obsežnost administrativnih obveznosti, časovne omejitve in sočasno delo z večjim številom učencev s posebnimi potrebami pogosto zmanjšujejo možnosti za dosledno izvajanje vseh predvidenih prilagoditev. Posledično se prilagoditve pogosto izvajajo glede na nujnost in izvedljivost, kar vodi v selektivno uresničevanje ciljev individualiziranega načrta.

Kljub navedenim omejitvam intervjuji kažejo, da strokovni delavci prepoznavajo velik pomen individualiziranega načrta kot temeljnega dokumenta za načrtovanje prilagojenega poučevanja. Udeleženci raziskave so večkrat poudarili, da individualizirani načrt predstavlja pomembno strokovno vodilo, ki omogoča sistematično načrtovanje podpore ter boljše razumevanje učenčevih potreb. Prisotna je visoka stopnja strokovne odgovornosti in zavzetosti za delo z učenci s posebnimi potrebami, saj si strokovni delavci prizadevajo, da bi kljub omejenim pogojem zagotovili čim bolj kakovostno podporo in spodbudno učno okolje.

Pomemben sklop ugotovitev se nanaša na sodelovanje med strokovnimi delavci in starši, ki se kaže kot eden ključnih dejavnikov uspešnosti izvajanja prilagoditev. Analiza odgovorov je pokazala, da redna, vsebinsko usmerjena in odprta komunikacija omogoča boljše razumevanje učenčevih potreb ter učinkovitejše načrtovanje prilagoditev. Kadar sodelovanje poteka kontinuirano in temelji na partnerskem odnosu, so prilagoditve bolj usklajene z učenčevimi dejanskimi zmožnostmi, hkrati pa se zmanjšuje tveganje za neskladja med načrtovanimi in izvedenimi oblikami pomoči. Nasprotno pa občasno ali formalno sodelovanje pogosto vodi v pomanjkljivo izmenjavo informacij, kar otežuje pravočasno prilagajanje pedagoških pristopov.

Rezultati so dodatno osvetlili vpliv organizacijskih in sistemskih dejavnikov na izvajanje individualiziranih prilagoditev. Strokovni delavci so izpostavili pomanjkanje kadrovskih virov, omejeno razpoložljivost časa za individualno delo ter nejasno razdeljene odgovornosti med zaposlenimi kot ključne ovire pri uresničevanju načrtovanih prilagoditev. Takšni pogoji otežujejo usklajevanje dela med različnimi strokovnimi profili ter zmanjšujejo možnosti za sistematično spremljanje napredka učencev. Posebej zahtevno je izvajanje prilagoditev v razredih z večjim številom učencev, kjer učitelji težje zagotavljajo individualiziran pristop in sprotno prilagajanje učnega procesa.

Intervjuji so pokazali tudi izrazito potrebo po dodatni strokovni podpori, ki bi strokovnim delavcem omogočila učinkovitejše izvajanje njihovih nalog. Udeleženci so poudarili pomen dodatnih usposabljanj, strokovnega svetovanja, supervizije ter tesnejšega sodelovanja s strokovnimi delavci. Izpostavljena je bila tudi potreba po večji razpoložljivosti izvajalcev dodatne strokovne pomoči, saj obstoječe kadrovske zmogljivosti pogosto ne omogočajo zadostne intenzivnosti podpore učencem.

Ugotovitve kažejo, da sama strokovna usposobljenost posameznika ne zadostuje, če sistem ne zagotavlja ustreznih pogojev za izvajanje prilagoditev.

Posebej pomembna ugotovitev raziskave je, da uspešnost izvajanja individualiziranih prilagoditev temelji na prepletu več medsebojno povezanih dejavnikov. Med ključne elemente sodijo strokovne kompetence izvajalcev, učinkovito timsko sodelovanje, organizacijska podpora vodstva šole, jasno opredeljene odgovornosti, sprotno spremljanje napredka učencev ter redna komunikacija med vsemi vključenimi akterji. Udeleženci raziskave poudarjajo, da izolirani ukrepi ne prinašajo dolgoročnih izboljšav, temveč je za učinkovito izvajanje prilagoditev potreben celovit sistemski pristop.

Na podlagi analize intervjujev lahko povzamemo, da izvajanje individualiziranih prilagoditev v praksi predstavlja zahteven strokovni proces, ki presega zgolj formalno izpolnjevanje zakonskih zahtev. Čeprav se prilagoditve pogosto izvajajo le delno, strokovni delavci jasno prepoznavajo dejavnike, ki bi lahko prispevali k izboljšanju stanja. Ugotovitve zato kažejo na potrebo po sistemskih spremembah, ki bi vključevale boljšo organizacijsko podporo, okrepitev strokovnih timov, jasnejšo razdelitev delovnih nalog ter dodatno strokovno izpopolnjevanje zaposlenih. Takšne izboljšave bi omogočile, da bi individualizirani načrti v večji meri zaživeli tudi v pedagoški praksi ter učinkoviteje prispevali k učnemu napredku in socialni vključenosti učencev s posebnimi potrebami.

3.3 ANALIZA RAZISKOVALNIH VPRAŠANJ

Za namen raziskave smo uporabili kvalitativni pristop, saj smo želeli poglobljeno razumeti izkušnje strokovnih delavcev pri izvajanju individualiziranih prilagoditev (IN) za učence s posebnimi potrebami v osnovnih šolah. V raziskavi je sodelovalo 25 strokovnih delavcev, med katerimi so bili učitelji, inkluzivni pedagogi in drugi izvajalci dodatne strokovne pomoči. Vzorec je bil namerno izbran, da vključuje strokovne delavce z neposredno izkušnjo izvajanja IN. Intervjuji so bili polstrukturirani, izvedeni individualno, trajali so med 30 in 45 minutami, zvočno posneti in kasneje prepisani. Analiza podatkov je temeljila na tematski analizi (Braun in Clarke, 2006), pri kateri smo prepoznali ključne teme in podteme, ki se nanašajo na izvajanje IN, ovire, podporo, sodelovanje in dejavnike uspešnosti. Tematske kategorije so se oblikovale induktivno,

neposredno iz vsebine intervjujev, s ciljem odkriti vzorce, ki odražajo prakso in izkušnje strokovnih delavcev.

Rezultati so pokazali, da se individualizirane prilagoditve pri večini učencev izvajajo delno ali selektivno, medtem ko le manjši del učencev prejema vse prilagoditve, zapisane v IN. Strokovni delavci so pojasnjevali, da so glavni razlogi za delno izvajanje časovne omejitve, pomanjkanje kadrov in kompleksnost koordinacije med različnimi akterji. Kljub temu obstaja jasno zavedanje o pomenu IN in prizadevanje strokovnih delavcev, da učencem zagotovijo čim več ustreznih prilagoditev. Večina udeležencev je izpostavila, da je izvajanje prilagoditev odvisno od števila učencev s posebnimi potrebami v razredu, kompleksnosti prilagoditev in razpoložljivega časa za individualno delo, kar pogosto omejuje dosledno uresničitev IN.

Sodelovanje med strokovnimi delavci in starši se je izkazalo kot ključni dejavnik uspešnosti IN. Intervjuji so pokazali, da se sodelovanje pogosto odvija občasno, redkeje pa je stalno in dobro koordinirano. Strokovni delavci so poudarili, da jasna in redna komunikacija omogoča učinkovitejše izvajanje prilagoditev ter hitrejšo prilagoditev metod pouka potrebam posameznih učencev. Hkrati so opozorili, da pomanjkanje koordinacije vodi do parcialnega izvajanja prilagoditev in lahko vpliva na učni napredek ter vključevanje učencev.

Hkrati so se v intervjujih pojavile številne organizacijske in sistemske ovire. Med najpogostejšimi so časovne omejitve, pomanjkanje kadrov, nejasno razdeljene odgovornosti in omejena organizacijska podpora. Pri učencih z več različnimi prilagoditvami postane upravljanje IN zahtevno, še posebej, če je odgovornost za izvajanje prilagoditev koncentrirana na enega učitelja ali strokovnega delavca. Strokovni delavci so poudarili, da je to pogosto glavni razlog, da se prilagoditve izvajajo le delno, ne glede na zapis v IN.

Strokovni delavci so prav tako izrazili potrebo po dodatni strokovni podpori, ki vključuje več kadrov, sistematična usposabljanja, strokovno svetovanje ter tesnejše sodelovanje z inkluzivnimi pedagogi. Po njihovih besedah ta podpora omogoča, da se prilagoditve izvajajo bolj dosledno in ustrezno potrebam učencev. Večina udeležencev je poudarila, da sama strokovna kompetenca ni dovolj, če niso zagotovljeni pogoji za sodelovanje, čas za individualno delo in podporne strukture.

Analiza dejavnikov uspešnosti izvajanja IN je pokazala, da strokovni delavci prepoznavajo kombinacijo več elementov kot ključnih: strokovno usposobljenost vseh sodelujočih, razpoložljivost časa in kadrov, organizacijsko podporo, jasno razdeljene odgovornosti, sprotno spremljanje IN in redno komunikacijo med strokovnimi delavci ter starši. Po mnenju udeležencev je uspeh prilagoditev odvisen od celovitega pristopa, kjer so upoštevani vsi ti elementi, ne le posamezna strategija ali ukrep. Večplastna podpora vseh strokovnih akterjev in ustrezni sistemski pogoji omogočajo, da se IN ne izvaja le formalno, temveč tudi dejansko v praksi.

Povezava rezultatov z raziskovalnimi vprašanji je pokazala, da se prilagoditve pri večini učencev izvajajo delno, pri manjšem številu pa v celoti, kar odgovarja na prvo raziskovalno vprašanje. Strokovni delavci ocenjujejo podporo in sodelovanje kot ključni dejavnik za uspeh IN, kar naslavlja drugo raziskovalno vprašanje, medtem ko tretje raziskovalno vprašanje potrjuje, da so ključni dejavniki za uspešno izvajanje IN kombinacija strokovne kompetence, sodelovanja med strokovnimi akterji, sistemske podpore, jasne razdelitve odgovornosti ter sprotnega spremljanja in evalvacije učencev.

Na podlagi teh ugotovitev lahko povzamemo, da je za učinkovito izvajanje individualiziranih prilagoditev potrebna večplastna podpora vseh strokovnih akterjev in ustrezni sistemski pogoji. Čeprav se prilagoditve pogosto izvajajo delno, strokovni delavci prepoznavajo ključne dejavnike, ki omogočajo izboljšave, kar nakazuje na potrebo po večji sistemski podpori in dodatnem usposabljanju strokovnih delavcev v praksi.

Prikaz tematskih kategorij in povezav pri izvajanju IN.

Analiza intervjujev je identificirala pet ključnih tematskih kategorij, ki vplivajo na izvajanje individualiziranih prilagoditev (IN). Vsaki kategoriji smo dodelili kodo, kar omogoča sistematično spremljanje in povezovanje ugotovitev.

Koda	Tematska kategorija	Opis ugotovitev iz intervjujev
T1	Izvajanje prilagoditev	Prilagoditve se pri večini učencev izvajajo delno ali selektivno, le pri manjšem številu učencev se izvajajo v celoti.

Koda	Tematska kategorija	Opis ugotovitev iz intervjujev
T2	Sodelovanje s starši in strokovnimi sodelavci	Koordinacija in komunikacija so pogosto občasne, redna in jasna komunikacija omogoča učinkovitejše izvajanje IN.
T3	Organizacijske in sistemske ovire	Glavni omejitveni dejavniki so časovne omejitve, pomanjkanje kadrov, nejasno razdeljene odgovornosti in omejena šolska podpora.
T4	Potreba po dodatni strokovni podpori	Strokovnjaki izpostavljajo potrebo po dodatnih kadrih, usposabljanjih, svetovanju ter tesnejšem sodelovanju z inkluzivnimi pedagogi, oziroma s strokovnim kadrom, ki dela z otrokom.
T5	Dejavniki uspeha	Kombinacija strokovne kompetence, sodelovanja, sistemske podpore, sprotnega spremljanja in evalvacije omogoča dosledno izvajanje IN.

Naše ugotovitve o delnem izvajanju individualiziranih prilagoditev se smiselno povezujejo z izsledki številnih tujih raziskav, ki opozarjajo na razkorak med formalno zasnovanimi prilagoditvami in njihovim dejanskim uresničevanjem v praksi. Raziskave na področju inkluzivne pedagogike poudarjajo, da zapisane prilagoditve pogosto ostajajo na ravni administrativnega dokumenta, medtem ko njihova sistematična izvedba zahteva usklajeno delovanje več strokovnih akterjev ter ustrezne organizacijske pogoje. Mel Ainscow izpostavlja, da je uspešnost inkluzivnih praks tesno povezana s šolsko kulturo sodelovanja, pri čemer formalni dokumenti sami po sebi ne zagotavljajo sprememb v pedagoški praksi, če niso podprti z organizacijskimi strategijami in jasno razdeljenimi odgovornostmi. Podobno ugotavljata tudi Tony Booth in Mel Ainscow, avtorja modela Index for Inclusion, ki poudarja, da je za učinkovito vključevanje učencev s posebnimi potrebami nujna celostna šolska podpora, ki presega zgolj individualno prizadevanje posameznega učitelja.

Naše ugotovitve potrjujejo tudi raziskave implementacije individualiziranih programov, ki kažejo, da na doslednost izvajanja pomembno vplivajo časovne omejitve, administrativne obremenitve in pomanjkanje kadrovskih virov. European Agency for Special Needs and Inclusive Education v svojih poročilih navaja, da je eden ključnih

izzivov evropskih šol prav zagotavljanje zadostnih pogojev za izvajanje prilagoditev, saj učitelji pogosto poročajo o preobremenjenosti in pomanjkanju strokovne podpore. Avtorji poudarjajo, da uspešna implementacija individualiziranih pristopov zahteva sistemsko načrtovanje virov, podporne time ter jasno koordinacijo med strokovnimi delavci.

Pomemben vidik naših rezultatov se nanaša tudi na sodelovanje med strokovnimi delavci in starši, ki se je izkazalo kot eden ključnih dejavnikov uspešnosti izvajanja prilagoditev. Sodobne smernice inkluzivne pedagogike poudarjajo, da partnerstvo s starši predstavlja temelj učinkovite podpore učencem s posebnimi potrebami, saj starši zagotavljajo dragocen vpogled v otrokove potrebe, močna področja in izkušnje izven šolskega okolja. UNESCO izpostavlja, da sodelovanje med šolo in družino pomembno prispeva k boljši prilagoditvi poučevanja individualnim potrebam učencev ter k večji doslednosti izvajanja podpornih ukrepov. Tudi raziskave potrjujejo, da redna komunikacija med starši in strokovnimi delavci zmanjšuje neskladja med načrtovanimi in izvedenimi prilagoditvami ter omogoča hitrejše prilagajanje strategij pomoči.

Naše ugotovitve o pomenu strokovne podpore in dodatnih usposabljanj so skladne s spoznanji raziskav o profesionalnem razvoju učiteljev na področju inkluzije. Številni avtorji poudarjajo, da občutek strokovne usposobljenosti pomembno vpliva na pripravljenost učiteljev za izvajanje prilagoditev in njihovo samozavest pri delu z učenci s posebnimi potrebami. Loreman Tim navaja, da dodatna strokovna usposabljanja, mentorska podpora in timsko delo zmanjšujejo občutek preobremenjenosti ter izboljšujejo kakovost pedagoškega dela. Pri tem poudarja, da sama formalna izobrazba ne zadostuje, če učitelji nimajo dostopa do stalne strokovne podpore in možnosti za izmenjavo dobrih praks.

Celostno gledano naše ugotovitve potrjujejo tudi širše teoretične modele inkluzije, ki poudarjajo, da uspešno izvajanje prilagoditev ni odvisno zgolj od posameznega dejavnika, temveč od prepletanja sistemskih, organizacijskih in medosebnih elementov. Inkluzija je kompleksen proces, ki zahteva usklajeno delovanje šolskega vodstva, učiteljev, strokovnih delavcev, staršev in širšega podpornega sistema. Kadar kateri izmed teh elementov ni ustrezno zagotovljen, se pojavi razkorak med načrtovanimi prilagoditvami in njihovo dejansko izvedbo.

Na podlagi primerjave naših rezultatov s strokovno literaturo lahko ugotovimo, da delno izvajanje individualiziranih prilagoditev ni izoliran pojav, temveč sistemski izziv, značilen tudi za druge izobraževalne sisteme. Naši rezultati tako dodatno potrjujejo pomen zagotavljanja organizacijskih pogojev, krepitve strokovnih kompetenc ter sistematičnega spodbujanja sodelovanja med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Naše ugotovitve se ujemajo tudi z raziskavami, ki poudarjajo pomen vodstvene vloge pri razvoju inkluzivne šole. Številni avtorji opozarjajo, da ravnatelj in vodstveni tim pomembno vplivata na ustvarjanje organizacijske kulture, ki spodbuja sodelovanje, strokovni razvoj zaposlenih ter uvajanje inkluzivnih pristopov v vsakodnevno pedagoško prakso. Kadar vodstvo šole aktivno podpira timsko delo, omogoča čas za strokovna srečanja in spodbuja skupno reševanje strokovnih vprašanj, so učitelji in drugi strokovni delavci bolj pripravljeni uvajati individualizirane prilagoditve ter jih tudi dosledneje izvajati. Raziskave zato poudarjajo, da kakovost inkluzivne prakse ni odvisna zgolj od kompetenc posameznih strokovnih delavcev, temveč tudi od načina organizacije dela in podpore, ki jo zagotavlja vodstvo šole.

Pomembna povezava z obstoječo literaturo se kaže tudi na področju spremljanja učinkovitosti individualiziranih prilagoditev. Sodobni pristopi k inkluzivnemu izobraževanju poudarjajo, da izvajanja prilagoditev ni mogoče presojati zgolj glede na to, ali so bile izvedene, temveč predvsem glede na njihov dejanski vpliv na učenčevo učenje, sodelovanje pri pouku in splošno vključenost v šolsko okolje. Avtorji opozarjajo, da mora evalvacija individualiziranih prilagoditev temeljiti na sprotnem zbiranju informacij o učenčevem napredku ter na rednem strokovnem razmisleku o tem, ali izbrane strategije še vedno ustrezajo njegovim potrebam. Tudi v naši raziskavi so intervjuvanci večkrat izpostavili potrebo po več časa za skupno načrtovanje in vrednotenje izvedenih prilagoditev, kar potrjuje pomen kontinuirane evalvacije kot sestavnega dela kakovostnega individualiziranega pristopa.

Naši rezultati se povezujejo tudi z ugotovitvami raziskav, ki obravnavajo inkluzijo kot proces stalnega strokovnega učenja. Mednarodna literatura poudarja, da razvoj inkluzivne šole temelji na pripravljenosti strokovnih delavcev za refleksijo lastnega dela, medsebojno izmenjavo izkušenj in skupno iskanje rešitev za kompleksne pedagoške situacije. Pri tem ne gre zgolj za pridobivanje novih teoretičnih znanj,

temveč predvsem za razvijanje reflektivne prakse, ki omogoča kritično presojanje učinkovitosti uporabljenih pristopov in njihovo sprotno prilagajanje potrebam posameznega učenca. Takšno razumevanje profesionalnega razvoja presega občasna strokovna usposabljanja in poudarja pomen kontinuiranega učenja znotraj strokovnih timov.

Ob primerjavi naših rezultatov z mednarodnimi raziskavami se kaže tudi, da uspešnost individualiziranih prilagoditev ni odvisna izključno od razpoložljivih materialnih ali kadrovskih virov, temveč tudi od skupnih vrednot in prepričanj zaposlenih o inkluzivnem izobraževanju. Raziskovalci poudarjajo, da učitelji, ki raznolikost razumejo kot naravni del učnega procesa in verjamejo v zmožnost vseh učencev za napredovanje, pogosteje uporabljajo fleksibilne oblike poučevanja ter prilagajajo učni proces različnim potrebam učencev. Pozitivna naravnanost do inkluzije sama po sebi sicer ne more odpraviti sistemskih omejitev, lahko pa pomembno prispeva k iskanju rešitev znotraj obstoječih možnosti in spodbuja razvoj bolj vključujoče pedagoške prakse.

Dodatno velja izpostaviti, da sodobne raziskave vse pogosteje opozarjajo na pomen preventivnega načrtovanja podpore učencem s posebnimi potrebami. Namesto odzivanja šele ob pojavu težav strokovna literatura poudarja načrtovanje učnega okolja, ki že v izhodišču omogoča večjo dostopnost pouka za raznolike učence. Takšen pristop zmanjšuje potrebo po naknadnih individualnih prilagoditvah ter prispeva k večji vključenosti vseh učencev. Čeprav naša raziskava tega področja ni neposredno obravnavala, odgovori intervjuvancev nakazujejo, da strokovni delavci prepoznavajo pomen prožnega načrtovanja pouka in prilagajanja učnih metod že pred začetkom učnega procesa, kar je skladno z usmeritvami sodobne inkluzivne pedagogike.

Primerjava naših ugotovitev s strokovno literaturo tako kaže, da izzivi pri izvajanju individualiziranih prilagoditev niso posledica enega samega dejavnika, temveč odražajo kompleksnost inkluzivnega izobraževanja kot celostnega procesa. Mednarodne raziskave dosledno poudarjajo, da je mogoče kakovost izvajanja individualiziranih prilagoditev izboljševati predvsem z dolgoročnim razvojem sodelovalne šolske kulture, sistematičnim strokovnim razvojem zaposlenih, učinkovitim vodenjem šol ter ustvarjanjem organizacijskih pogojev, ki omogočajo redno načrtovanje, izvajanje in evalvacijo prilagoditev. V tem pogledu se ugotovitve naše

raziskave pomembno ujemajo z mednarodnimi spoznanji in dodatno potrjujejo, da je kakovost inkluzivne prakse rezultat usklajenega delovanja številnih medsebojno povezanih dejavnikov.

4 ZAKLJUČEK

Zaključek raziskovalne naloge je usmerjen v celostno razumevanje uresničevanja individualiziranih prilagoditev pri delu z učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli ter v refleksijo razmer, v katerih strokovni delavci to delo opravljajo. Izhodišče raziskave je bilo vprašanje, v kolikšni meri se prilagoditve, zapisane v individualiziranih načrtih, v praksi dejansko izvajajo, kakšne izzive pri tem zaznavajo strokovni delavci in kateri dejavniki po njihovem mnenju omogočajo ali omejujejo kakovostno inkluzivno prakso. Ugotovitve, pridobljene s kvalitativno analizo intervjujev, kažejo na razkorak med normativno opredeljenimi cilji inkluzije in dejanskimi možnostmi njihove uresničitve v vsakdanjem šolskem prostoru.

Raziskava je pokazala, da individualizirane prilagoditve niso vedno izvajane v celoti, temveč pogosto le delno in selektivno, kar ni nujno posledica pomanjkanja strokovnega znanja ali motivacije, temveč predvsem odraz sistemskih omejitev. Strokovni delavci so v svojih odgovorih večkrat poudarili, da se pri delu z učenci s posebnimi potrebami srečujejo z obremenjujočimi časovnimi, kadrovskimi in organizacijskimi pogoji, ki otežujejo dosledno izvajanje vseh v individualiziranem načrtu zapisanih prilagoditev. Posebej izrazito je bilo zaznati, da večje število učencev z različnimi potrebami v posameznih oddelkih zahteva stalno prilagajanje pouka, kar pogosto presega realne zmožnosti posameznega strokovnega delavca.

Pomembna ugotovitev raziskave je tudi, da strokovni delavci izvajanje individualiziranih prilagoditev razumejo kot skupno odgovornost, ki presega vlogo posameznega učitelja ali izvajalca dodatne strokovne pomoči. Sodelovanje med različnimi strokovnimi profili, zlasti med učitelji, inkluzivnimi pedagogi in izvajalci dodatne strokovne pomoči, se je izkazalo kot ključen dejavnik uspešnosti. Kadar je to sodelovanje redno, strokovno usmerjeno in temelji na jasni delitvi odgovornosti, se prilagoditve pogosteje izvajajo dosledno in smiselno. Nasprotno pa pomanjkanje sistematičnega sodelovanja vodi v fragmentirano izvajanje prilagoditev, pri čemer se odgovornost pogosto prenaša med posameznimi deležniki.

Ugotovitve raziskave potrjujejo, da individualizirani načrt v praksi pogosto deluje kot orientacijski dokument, ne pa kot dinamično orodje, ki bi se redno spremljalo, prilagajalo in evalviralo. Čeprav zakonodajni in strokovni dokumenti jasno opredeljujejo

pomen sprotnega spremljanja in evalvacije individualiziranega načrta, se ta vidik v praksi pogosto umika pred vsakodnevnimi obremenitvami šolskega dela. To odpira vprašanje, v kolikšni meri so obstoječe sistemske rešitve prilagojene realnim razmeram v šolah in ali omogočajo strokovnim delavcem, da individualizacijo izvajajo v skladu s strokovnimi smernicami.

Raziskava je prav tako pokazala, da strokovni delavci izražajo potrebo po dodatni podpori, tako v obliki strokovnih usposabljanj kot tudi v obliki večje kadrovske prisotnosti specializiranih strokovnjakov. Posebej je bila izpostavljena vloga inkluzivnega pedagoga, ki ga intervjuvanci razumejo kot pomembnega povezovalnega člena med teorijo, zakonodajo in praktičnim delom v razredu. Kjer je ta vloga jasno umeščena in sistemsko podprta, se tudi izvajanje individualiziranih prilagoditev izkazuje kot bolj usklajeno in učinkovito.

Prispevek raziskave se kaže predvsem v tem, da osvetljuje izkušnje strokovnih delavcev iz prakse in opozarja na razlike med formalno predpisanimi zahtevami ter dejanskimi možnostmi njihove uresničitve. Raziskava ne izpostavlja odgovornosti posameznikov, temveč odpira prostor za razmislek o sistemskih rešitvah, ki bi omogočale bolj kakovostno izvajanje individualiziranih prilagoditev. Na tej podlagi se kot ključno vprašanje postavlja, kako oblikovati podporno okolje, ki bo strokovnim delavcem omogočalo, da svojo strokovno vlogo opravljajo v skladu s potrebami učencev in strokovnimi standardi.

Pomemben vidik, ki ga je raziskava dodatno osvetlila, je tudi razumevanje individualiziranih prilagoditev kot procesa, ki zahteva stalno strokovno presojo in prilagajanje konkretnim okoliščinam. Intervjuvanci so poudarjali, da potreb učencev ni mogoče obravnavati kot statičnih, saj se te skozi šolsko leto spreminjajo glede na učenčev razvoj, učne zahteve, socialno vključevanje in druge dejavnike. Posledično tudi individualiziranega načrta ni mogoče razumeti kot dokončnega dokumenta, temveč kot izhodišče za načrtovanje podpore, ki mora ostajati odprto za sprotne spremembe. Takšno razumevanje individualizacije je skladno s temeljnimi načeli inkluzivnega izobraževanja, ki poudarjajo prilagodljivost, odzivnost na potrebe posameznika ter kontinuirano spremljanje učinkovitosti izbranih pristopov.

Ob tem raziskava opozarja tudi na pomen strokovne avtonomije učiteljev in drugih strokovnih delavcev. Čeprav zakonodaja in strokovne smernice določajo okvir izvajanja individualiziranih prilagoditev, se številne odločitve sprejemajo neposredno v razredu, kjer morajo strokovni delavci vsakodnevno presojati, katere oblike podpore bodo za posameznega učenca najbolj učinkovite. Takšno odločanje zahteva visoko raven strokovnega znanja, pedagoških kompetenc in izkušenj, hkrati pa tudi ustrezno podporo vodstva šole ter možnost medsebojnega strokovnega posvetovanja. Brez organizacijskih pogojev, ki omogočajo kakovostno sodelovanje in izmenjavo strokovnih izkušenj, obstaja nevarnost, da odgovornost za uspešno izvajanje individualiziranih prilagoditev ostane predvsem na posameznem učitelju, kar lahko povečuje občutek preobremenjenosti in zmanjšuje možnosti za sistematično načrtovanje podpore.

Rezultati raziskave hkrati kažejo, da inkluzivnega izobraževanja ni mogoče razumeti zgolj kot vprašanja izvajanja posameznih prilagoditev, temveč kot širšo naravnanost šole k ustvarjanju okolja, v katerem so raznolikost, sodelovanje in enake možnosti prepoznane kot temeljne vrednote. Individualizirane prilagoditve predstavljajo pomemben del tega procesa, vendar same po sebi ne zagotavljajo uspešne vključitve učencev s posebnimi potrebami. Njihova učinkovitost je odvisna tudi od pozitivne razredne klime, odprte komunikacije med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, pripravljenosti na medsebojno sodelovanje ter podpore vodstva šole pri uvajanju inkluzivnih praks. Raziskava zato potrjuje, da je kakovost inkluzije rezultat prepletanja številnih dejavnikov, ki jih ni mogoče obravnavati ločeno.

Posebno pozornost velja nameniti tudi vprašanju ravnotežja med administrativnimi zahtevami in neposrednim strokovnim delom z učenci. Iz odgovorov intervjuvancev je bilo razvidno, da priprava individualiziranih načrtov, dokumentiranje izvedenih prilagoditev in druga administrativna opravila predstavljajo pomemben del njihovega dela. Čeprav je ustrezna dokumentacija nujna za zagotavljanje strokovne in zakonske ustreznosti postopkov, lahko njena obsežnost zmanjšuje čas, namenjen neposrednemu delu z učenci ter strokovnemu sodelovanju med zaposlenimi. To ponovno odpira vprašanje, kako oblikovati administrativne postopke tako, da bodo podpirali kakovostno izvajanje individualizacije in hkrati ne bodo predstavljali dodatnega dejavnika obremenjenosti strokovnih delavcev.

Na podlagi ugotovitev raziskave lahko zaključimo tudi, da uspešno izvajanje individualiziranih prilagoditev zahteva usklajeno delovanje vseh ravni vzgojno-izobraževalnega sistema. Odgovornost za kakovost inkluzivnega izobraževanja ne more biti prepuščena zgolj posameznim učiteljem ali šolam, temveč vključuje tudi oblikovalce izobraževalnih politik, vodstva šol, svetovalne službe, visokošolske ustanove, ki izobražujejo prihodnje strokovne delavce, ter druge institucije, ki soustvarjajo pogoje za delo v šolskem prostoru. Le z usklajenim delovanjem vseh deležnikov je mogoče oblikovati okolje, v katerem bodo individualizirane prilagoditve predstavljale dejansko podporo učencem s posebnimi potrebami in ne zgolj formalno izpolnjevanje zakonskih zahtev.

Raziskava tako prispeva k boljšemu razumevanju kompleksnosti izvajanja individualiziranih prilagoditev v slovenskem osnovnošolskem prostoru. Njena vrednost ni le v predstavitvi izkušenj strokovnih delavcev, temveč tudi v opozorilu, da kakovost inkluzivne prakse temelji na prepletanju strokovnega znanja, medsebojnega sodelovanja, organizacijskih pogojev in sistemske podpore. Prav povezovanje vseh navedenih elementov predstavlja enega ključnih izzivov nadaljnjega razvoja inkluzivnega izobraževanja, saj lahko le celosten pristop omogoči, da bodo individualizirane prilagoditve v največji možni meri odgovarjale dejanskim potrebam učencev ter prispevale k njihovemu uspešnemu vključevanju v vzgojno-izobraževalni proces.

Rezultati raziskave odpirajo tudi več možnosti za nadaljnje raziskovanje. Smiselno bi bilo poglobljeno preučiti razlike v izvajanju individualiziranih prilagoditev med različnimi vrstami šolskih okolij ter raziskati perspektivo učencev in staršev, ki v tej raziskavi ni bila neposredno vključena. Prav tako bi bilo vredno raziskati vpliv konkretnih organizacijskih modelov, kot so timsko poučevanje, manjše učne skupine ali fleksibilnejše oblike dela, na kakovost izvajanja individualiziranih prilagoditev. Nadaljnje raziskave bi lahko prispevale k razvoju bolj prilagodljivih in trajnostnih modelov inkluzivne prakse, ki bi upoštevali tako potrebe učencev kot tudi realne zmožnosti šolskega sistema.

Zaključimo lahko, da individualizirane prilagoditve predstavljajo temelj inkluzivnega izobraževanja, vendar njihova učinkovitost ni odvisna zgolj od njihovega zapisa v individualiziranem načrtu, temveč predvsem od pogojev, v katerih se uresničujejo.

Raziskava poudarja potrebo po sistemskem razmisleku o podpori strokovnim delavcem ter potrjuje, da je kakovostna inkluzija proces, ki zahteva čas, sodelovanje in stalno strokovno refleksijo.

VIRI IN LITERATURA

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109–124..

Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

BERA. (2018). Ethical Guidelines for Educational Research. British Educational Research Association.

Booth, T. in Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Braun, V., in Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Cohen, L., Manion, L., in Morrison, K. (2018). Research Methods in Education (8th ed.). Routledge.

Creswell, J. W., in Creswell, J. D. (2018). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. SAGE.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soudeleženost staršev v šolskem prostoru*. Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2019). *Socialno pedagoško delo v šolah.* Pedagoška fakulteta UL.

Dolina, J., in Magajna, L. (2018). Vloga in kompetence inkluzivnega pedagoga. *Sodobna pedagogika, 69*(3), 10–26.

Dolina, J., in Magajna, L. (2018). Vloga in kompetence inkluzivnega pedagoga. Sodobna pedagogika, 69(3), 10–26.

Dolina, K., in Magajna, L. (2018). *Učenci z učnimi težavami: Podpora in prilagoditve v osnovni šoli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M. (2011). Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika, 62*(3), 74–91.

Kiswarday, V. (2013). Spodbujanje inkluzivne kulture v vzgoji in izobraževanju. *Pedagoška obzorja, 28*(1), 16–31.

Košir, K., in Pečjak, S. (2012). *Psihološki vidiki učnih težav*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Košir, M., in Pečjak, S. (2012). Učiteljeve kompetence in prilagajanje pouka za učence s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika, 63*(4), 58–75.

Košir, M., in Pečjak, S. (2012). Učiteljeve kompetence in prilagajanje pouka za učence s posebnimi potrebami. Sodobna pedagogika, 63(4), 58–75.

Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education, 18*(5), 459–483.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K., in Nagode, M. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Zavod Republike

Magajna, L., Pečjak, S., Čačinovič Vogrinčič, G., in Puklek Levpušček, M. (2008). *Učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli.* Zavod RS za šolstvo.

Opara, B., Barle Lakota, A., Kobal Grum, D., Kos Knez, R., in Žagar, D. (2010). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloge vrtcev in šol*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Peček, M., in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Sophia.

Tivadar, B. in Kovač Šebart, M. (2020). Izvajanje individualizacije v slovenskih osnovnih šolah: izzivi in dileme. Šolsko polje, 31(5–6), 29–47.

Tivadar, B., in Kovač Šebart, M. (2020). Inkluzivna šola kot izziv sodobne pedagogike. *Sodobna pedagogika, 71*(2), 10–28.

Tivadar, B., in Kovač Šebart, M. (2020). Izvajanje individualizacije v slovenskih osnovnih šolah: izzivi in dileme. *Šolsko polje, 31*(5–6), 29–47.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org

ZUOPP-1. (2011). *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.* Uradni list RS.

Žerdin, T. (2011). Prilagoditve poučevanja za učence s posebnimi potrebami. *Didactica Slovenica, 26*(1–2), 87–103.

PRILOGE

Priloga 1: Polstrukturiran intervju – izvajanje individualiziranih prilagoditev (IN)

Navodilo za intervjuvanca:
Cilj intervjuja je pridobiti informacije o vaših izkušnjah z izvajanjem individualiziranih prilagoditev pri učencih s posebnimi potrebami. Prosimo, da odgovarjate iskreno in na podlagi svojih izkušenj. Vsi podatki bodo uporabljeni izključno za raziskovalne namene in bodo obravnavani anonimno.

Datum intervjuja: _____
Vrsta strokovnega delavca: učitelj / inkluzivni pedagog / specialni pedagog / drugi _____

Vprašanja povezana z raziskovalnim vprašanjem 1: Kako se individualizirane prilagoditve izvajajo pri učencih s posebnimi potrebami?

1. Kako pogosto in v kakšnem obsegu izvajate prilagoditve, zapisane v IN, pri svojih učencih? Se izvajajo v celoti, delno ali selektivno?
2. Katere vrste prilagoditev se vam zdijo najlažje izvajati in katere najtežje? Zakaj?
3. Koliko učencev v vaši skupini ali razredu prejema različne prilagoditve hkrati in kako usklajujete izvajanje več prilagoditev?
4. Za kontrolno preverjanje: Kako bi opisali izvajanje IN pri istih učencih, če bi vprašanje ponovno postavili čez nekaj minut? Se vaše mnenje ujema z odgovorom na prvo vprašanje?

Vprašanja povezana z raziskovalnim vprašanjem 2: Kako strokovni delavci doživljajo podporo pri izvajanju IN in sodelovanju z drugimi akterji?

5. Kako ocenjujete sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci (učitelji, DSP, inkluzivni pedagogi) pri izvajanju IN?
6. Kako poteka sodelovanje s starši pri uresničevanju prilagoditev?
7. Ali menite, da imate dovolj strokovne in organizacijske podpore pri izvajanju IN? Če ne, kakšno podporo bi potrebovali?

8. Kontrolno vprašanje: Ali se vaše mnenje o podpori in sodelovanju spreminja, če pomislite na primere različnih učencev? Ali bi ga zapisali enako kot pri prejšnjem odgovoru?

Vprašanja povezana z raziskovalnim vprašanjem 3: Katere dejavnike strokovni delavci vidijo kot ključne za uspešno izvajanje IN?

9. Katere dejavnike menite, da so ključni za uspešno izvajanje prilagoditev pri učencih s posebnimi potrebami?
10. Ali lahko navedete primer, ko so bile prilagoditve uspešno izvedene, in kaj je po vašem mnenju omogočilo ta uspeh?
11. Katere spremembe ali izboljšave bi po vašem mnenju pomagale, da bi se prilagoditve izvajale bolj dosledno?
12. Kontrolno vprašanje: Če bi izpostavili enega ključnega dejavnika uspeha, ali bi ga navedli enako kot v prvem odgovoru na to temo?

Opombe intervjuvanca / zapisovalca:

Podpis intervjuvanca: _____

Podpis raziskovalca: _____